

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación del Profesorado y Educación



**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

DOCTORANDO: Julián Muñoz Pérez
DIRECTORA: Dra. Isabel Alonso Belmonte

Madrid, 2017

ÍNDICE DE FIGURAS, PARRILLAS, EJEMPLOS, GRÁFICOS Y TABLAS

FIGURAS

- FIGURA 1.1. Esquema de organización modular del discurso (Roulet, 1991:59)
- FIGURA 1.2. Análisis del discurso y lingüística del texto (Adam, 2005:25)
- FIGURA 1.3. Niveles del análisis del discurso y la lingüística del texto (Adam, 2005:36)
- FIGURA 1.4. Esquema de relaciones entre estructuras de conocimientos que intervienen en la comprensión del discurso (Belinchón, Igoa y Rivière, 1998:503)
- FIGURA 1.5. Modelo de enseñanza-aprendizaje de una L2 (Mayor, 1994; 2004)
- FIGURA 1.6. Modelo de procesamiento receptivo de una L2 (Saville-Troike, 2012:164)
- FIGURA 2.1. Modelo integrado de conocimiento y procesamiento del discurso (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:181)
- FIGURA 2.2. Engranaje de los saberes teóricos y los saberes escolares en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (Álvarez Angulo, 2005:51)
- FIGURA 3.1. Modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990)
- FIGURA 3.2. Modelo de competencia comunicativa del MCER (2001)
- FIGURA 3.3. Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980)
- FIGURA 3.4. Modelos de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983)
- FIGURA 3.5. Modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)
- FIGURA 3.6. Modelo de competencia comunicativa de Alcón Soler (2000)
- FIGURA 6.1. Marco general para definir la metodología de análisis y evaluación de materiales de español como lengua extranjera (Ezeiza, 2009)

PARRILLAS

PARRILLA A. Información bibliográfica

PARRILLA B.0 Identificadores de la muestra

PARRILLA B.I.1. Contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva

PARRILLA B.II.1. Metodologías de introducción de los contenidos

PARRILLA B.II.2. Tipología de ejemplos de los fenómenos discursivos según su alcance

PARRILLA B.II.3. Tipología de actividades según las operaciones requeridas y las unidades que se manipulan

PARRILLA B.III.1. Tipología de géneros del discurso: textos aportados y textos requeridos

PARRILLA B.III.2. Tipologías textuales: textos aportados y textos requeridos

PARRILLA B.IV.1. Naturaleza de los textos aportados

PARRILLA B.IV.2. Tipología de temas propuestos

PARRILLA B.V.1. Presencia o ausencia de instrumentos de evaluación

PARRILLA B.V.1.a. Tipología de instrumentos de evaluación

PARRILLA B.V.1.b. Presencia o ausencia de instrumentos de evaluación

PARRILLAS B.V.2 y B.V.2.a. Criterios de evaluación de los productos textuales

EJEMPLOS

- EJEMPLO 1 (*Aula 4*, p. 64)
- EJEMPLO 2 (*Aula 3*, p. 101)
- EJEMPLO 3 (*Aula 4*, p. 65)
- EJEMPLO 4 (*Aula 4*, p. 65)
- EJEMPLO 5 (*Nuevo español en marcha 3*, p.26)
- EJEMPLO 6 (*Aula 4*, p. 82)
- EJEMPLO 7 (*Aula 4*, p. 70)
- EJEMPLO 8 (*Aula 4*, p. 72)
- EJEMPLO 9 (*Agencia ELE 5*, p. 55)
- EJEMPLO 10 (*Aula 6*, p. 73)
- EJEMPLO 11 (*Agencia ELE 4*, p. 50)
- EJEMPLO 12 (*Agencia ELE 4*, p. 28)
- EJEMPLO 13 (*Aula 3*, p. 76)
- EJEMPLO 14 (*Agencia ELE 5*, p. 69)
- EJEMPLO 15 (*Aula 3*, p. 100)
- EJEMPLO 16 (*Aula 3*, p. 16)
- EJEMPLO 17 (*Agencia ELE 5*, p. 21)
- EJEMPLO 18 (*Agencia ELE 5*, p. 22)
- EJEMPLO 19 (*Aula 3*, p. 64)
- EJEMPLO 20 (*Aula 3*, p. 72)
- EJEMPLO 21 (*Agencia ELE 5*, p. 86)
- EJEMPLO 22 (*Aula 4*, p. 86)
- EJEMPLO 23 (*Agencia ELE 5*, p. 5)
- EJEMPLO 24 (*Aula 3*, p. 49)
- EJEMPLO 25 (*Aula 4*, p. 42)
- EJEMPLO 26 (*Etapas Plus B2.1*, p. 45)
- EJEMPLO 27 (*Pasaporte B2*, p. 111)
- EJEMPLO 28 (*Aula 2*, p. 157)
- EJEMPLO 29 (*Aula 4*, p. 58)

EJEMPLO 30 (*Agencia ELE 6*, p. 72-73)

EJEMPLO 31 (*Pasaporte B2*, p. 115-116)

EJEMPLO 32 (*Nuevo español en marcha 3*, p. 126)

EJEMPLO 33 (*Aula 4*, p. 66)

EJEMPLO 34 (*Aula 3*, p. 91)

EJEMPLO 35 (*Aula 3*, p. 27)

EJEMPLO 36 (*Agencia ELE 5*, p. 11)

EJEMPLO 37 (*Aula 4*, p. 80)

EJEMPLO 38 (*Agencia ELE 4*, p. 57)

EJEMPLO 39 (*Agencia ELE 5*, p. 93)

EJEMPLO 40 (*Aula 4*, p. 55)

EJEMPLO 41 (*Agencia ELE 5*, p. 6)

EJEMPLO 42 (*Aula 4*, p. 54)

EJEMPLO 43 (*Aula 4*, p. 55)

EJEMPLO 44 (*Aula 4*, p. 54)

EJEMPLO 45 (*Aula 4*, p. 54)

EJEMPLO 46 (*Aula 3*, p. 55)

EJEMPLO 47 (*Aula 4*, unidad 4)

EJEMPLO 48 (*Aula 4*, unidad 7)

EJEMPLO 49 (Thornbury, 2005:107)

EJEMPLO 50 (*Prisma A1*, p. 42)

EJEMPLO 51 (*Agencia ELE 3*, p. 64)

EJEMPLO 52 (*Sueña 2*, p. 105)

EJEMPLO 53 (*Nuevo Prisma B2*, p. 21)

EJEMPLO 54 (*Etapas Plus B1.1*, p. 69)

EJEMPLO 55 (*Pasaporte ELE B1*, p. 130)

EJEMPLO 56 (*¡Nos vemos! 3*, p. 5)

EJEMPLO 57 (*Aula 5*, p. 34)

EJEMPLO 58 (*Aula 5*, p. 34)

EJEMPLO 59 (*Agencia ELE 4*, p. 11)

EJEMPLO 60 (*Etapas Plus B2.2*, p. 71)

EJEMPLO 61 (*Aula 3*, p. 67)

EJEMPLO 62 (*Agencia ELE 5*, p. 12)

GRÁFICOS

- GRÁFICO 9.1. Número de subcategorías discursivas trabajadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual
- GRÁFICO 9.2. Resultados del análisis de contenidos introducidos (valores por niveles)
- GRÁFICO 9.3. Resultados del análisis de contenidos introducidos (totales)
- GRÁFICO 9.4. Ordenación de los contenidos introducidos por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- GRÁFICO 9.5. Número de subcategorías discursivas ejemplificadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual
- GRÁFICO 9.6. Resultados del análisis de contenidos ejemplificados (valores por niveles)
- GRÁFICO 9.7. Resultados del análisis de contenidos ejemplificados (totales)
- GRÁFICO 9.8. Ordenación de los contenidos ejemplificados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- GRÁFICO 9.9. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de unidades con ocurrencias contabilizadas por manual
- GRÁFICO 9.10. Resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica (valores por niveles)
- GRÁFICO 9.11. Resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica (totales)
- GRÁFICO 9.12. Ordenación de los contenidos practicados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- GRÁFICO 9.13. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de actividades contabilizadas por manual
- GRÁFICO 9.14. Proporción representada por las actividades discursivas (PAD)
- GRÁFICO 9.15. Número de actividades por materiales según los niveles
- GRÁFICO 9.16. Resultados del análisis de actividades de práctica (valores por niveles)
- GRÁFICO 9.17. Resultados del análisis de actividades de práctica (totales)
- GRÁFICO 9.18. Ordenación de las subcategorías discursivas por el número de actividades de práctica propuestas conforme a la ocurrencia, el porcentaje, la proporción y la distribución
- GRÁFICO 9.19. Medias de ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución de las explicaciones, los ejemplos y las actividades de práctica para cada una de las subcategorías discursivas
- GRÁFICO 9.20. Ordenación de las subcategorías discursivas según las medias de ocurrencia, proporción y distribución

- GRÁFICO 9.21. Tipos de métodos empleados por manual, según el número de unidades en que aparecen
- GRÁFICO 9.22. Tipos de métodos empleados por manual: valores totales, proporcionales y distributivos
- GRÁFICO 9.23. Tipos de ejemplos por manual según el número de unidades en que aparecen
- GRÁFICO 9.24. Tipos de ejemplos por unidades: valores distributivos por manuales
- GRÁFICO 9.25. Tipos de ejemplos por unidades: valores totales y proporcionales
- GRÁFICO 9.26. Tipos de ejemplos agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores totales y proporcionales
- GRÁFICO 9.27. Tipos de ejemplos agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores distributivos (media de manuales)
- GRÁFICO 9.28. Número de unidades con actividades según el alcance de los ítems lingüísticos que se manipulan, clasificadas por tipología de tareas
- GRÁFICO 9.29. Tipos de actividades según las unidades lingüísticas que se manipulan por manual y media
- GRÁFICO 9.30. Distribución de las unidades lingüísticas con que se ejercita la subcompetencia discursivo-textual en las actividades según el número de ocurrencias
- GRÁFICO 9.31. Tipos de ejercicios agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores proporcionales
- GRÁFICO 9.32. Distribución de los tipos de actividades con que se ejercita la subcompetencia discursivo-textual según el número de ocurrencias: valores totales
- GRÁFICO 9.33. Distribución de los tipos de actividades con que se ejercita la subcompetencia discursivo-textual según el número de ocurrencias: valores porcentuales
- GRÁFICO 9.34. Tipos de secuencias por manual: distribución
- GRÁFICO 9.35. Tipos de secuencias por manual: sumatorio
- GRÁFICO 9.36. Géneros orales destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.37. Géneros orales destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.38. Géneros orales destinados a tareas de recepción: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.39. Géneros orales destinados a tareas de recepción: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.40. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por manual

- GRÁFICO 9.41. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.42. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.43. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.44. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.45. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.46. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.47. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.48. Géneros orales destinados a tareas de producción: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.49. Géneros orales destinados a tareas de producción: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.50. Géneros orales destinados a tareas de producción: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.51. Géneros orales destinados a tareas de recepción: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.52. Tratamiento global de los géneros orales: recepción (R), análisis compositivo (A), muestra de lengua (M) o producción (P)
- GRÁFICO 9.53. Géneros de transmisión oral: resumen de valores medios de ocurrencias y de categorías por material, y sumatorio de variedad
- GRÁFICO 9.54. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.55. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.56. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.57. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.58. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.59. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.60. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: muestras por categoría

- GRÁFICO 9.61. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.62. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.63. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.64. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.65. Géneros escritos destinados a tareas de producción: sumatorio de textos por manual
- GRÁFICO 9.66. Géneros escritos destinados a tareas de producción: sumatorio de textos por niveles
- GRÁFICO 9.67. Géneros escritos destinados a tareas de producción: variedad por materiales
- GRÁFICO 9.68. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: muestras por categoría
- GRÁFICO 9.69. Tratamiento global de los géneros escritos: recepción (R), análisis composicional (A), muestra de lengua (M) o producción (P)
- GRÁFICO 9.70. Géneros de transmisión escrita: resumen de valores medios de ocurrencias y de categorías por material, y sumatorio de variedad
- GRÁFICO 9.71. Géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita: resumen de ocurrencias
- GRÁFICO 9.72. Clasificación del input oral en tipos textuales: distribución por manuales
- GRÁFICO 9.73. Clasificación del input oral en tipos textuales: variedad por manuales
- GRÁFICO 9.74. Clasificación del input oral en tipos textuales: valores globales
- GRÁFICO 9.75. Distribución del input oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual
- GRÁFICO 9.76. Clasificación del input escrito en tipos textuales: distribución por manuales
- GRÁFICO 9.77. Clasificación del input escrito en tipos textuales: variedad por manuales
- GRÁFICO 9.78. Clasificación del input escrito en tipos textuales: valores globales
- GRÁFICO 9.79. Distribución del input escrito en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual
- GRÁFICO 9.80. Clasificación del output oral en tipos textuales: distribución por manuales
- GRÁFICO 9.81. Clasificación del output oral en tipos textuales: variedad por manuales
- GRÁFICO 9.82. Clasificación del output oral en tipos textuales: valores globales

- GRÁFICO 9.83. Distribución del output oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual
- GRÁFICO 9.84. Clasificación del output escrito en tipos textuales: distribución por manuales
- GRÁFICO 9.85. Clasificación del output escrito en tipos textuales: variedad por manuales
- GRÁFICO 9.86. Clasificación del output escrito en tipos textuales: valores globales
- GRÁFICO 9.87. Distribución del output escrito en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual
- GRÁFICO 9.88. Distribución del input oral por materiales según el grado de autenticidad
- GRÁFICO 9.89. Distribución del input oral según el grado de autenticidad: sumatorio
- GRÁFICO 9.90. Distribución del input oral según el grado de autenticidad por niveles y media
- GRÁFICO 9.91. Distribución del input escrito por materiales según el grado de autenticidad
- GRÁFICO 9.92. Distribución del input escrito según el grado de autenticidad: sumatorio
- GRÁFICO 9.93. Distribución del input escrito según el grado de autenticidad por niveles y media
- GRÁFICO 9.94. Distribución del input según el grado de autenticidad (valores disgregados)
- GRÁFICO 9.95. Distribución del input según el grado de autenticidad (valores agregados)
- GRÁFICO 9.96. Distribución de textos por manuales según el tema que tratan
- GRÁFICO 9.97. Relación de temas presentes en los textos, organizados por cantidad total
- GRÁFICO 9.98. Relación de temas presentes en los textos, organizados proporcionalmente
- GRÁFICO 9.99. Relación de temas presentes en los textos, organizados por niveles
- GRÁFICO 9.100. Unidades que disponen de algún instrumento de evaluación
- GRÁFICO 9.101. Tipos de instrumentos de evaluación registrados en el corpus
- GRÁFICO 9.102. Variedad en los instrumentos de evaluación registrados en el corpus
- GRÁFICO 9.103. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de palabras (aisladas o en sintagmas), por manuales y tipología de tareas
- GRÁFICO 9.104. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de oraciones, por manuales y tipología de tareas
- GRÁFICO 9.105. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de intercambios, por manuales y tipología de tareas
- GRÁFICO 9.106. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de textos, por manuales y tipología de tareas

GRÁFICO 9.107. Ordenación de los tipos de tareas de evaluación según el número de ocurrencias en el corpus

GRÁFICO 9.108. Ordenación de los tipos de tareas de evaluación según el porcentaje

GRÁFICO 9.109. Ordenación de los tipos de unidades lingüísticas que se manipulan en las tareas de evaluación según el porcentaje

GRÁFICO 9.110. Unidades que explicitan criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre (PTL)

GRÁFICO 9.111. Criterios de evaluación: ocurrencias por manual

GRÁFICO 9.112. Criterios de evaluación: ocurrencias por nivel

GRÁFICO 9.113. Categorización de los criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre: valores totales

GRÁFICO 9.114. Categorización de los criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre: valores porcentuales

TABLAS INCORPORADAS AL CUERPO DEL TEXTO

- TABLA 1.1. Algunos de los rasgos propuestos para diferenciar discurso y texto (*apud* Alonso Belmonte, 2004: 558)
- TABLA 2.1. Principales rasgos del enfoque comunicativo, según Richards y Rodgers (1998, 2014)
- TABLA 2.2. Características de un syllabus basado en el texto, en Feez y Joyce (1998:3-4)
- TABLA 2.3. Diferentes modelos de organización de un syllabus basado en el texto, a partir de Feez y Joyce (1998:108-128)
- TABLA 2.4. Fragmento de la programación del manual *Volare I* (Catizone, Humphris, Micarelli, 1997:6-7)
- TABLA 4.1. Los componentes de la competencia verbal (González Nieto, 2001:226)
- TABLA 4.2. De los descriptores del MCER (2001) a los inventarios del PCIC (2006)
- TABLA 4.3. Inventarios del componente pragmático-discursivo contenidos en el PCIC (2006:68-69)
- TABLA 4.4. Los componentes de la subcompetencia discursivo-textual según los distintos modelos de competencia comunicativa
- TABLA 4.5. Ejemplos de pares adyacentes (Calsamiglia y Tusón, 1999:36)
- TABLA 7.1. Número total de páginas analizadas por material del nivel B1, diferencia con respecto a la media total (MT) y a la media del nivel (MN)
- TABLA 7.2. Número total de páginas analizadas por material del nivel B2, diferencia con respecto a la media total (MT) y a la media del nivel (MN)
- TABLA 8.1. Descripción detallada de los contenidos subsumidos bajo la PARRILLA B.I.1
- TABLA 8.2. Listado definitivo de géneros discursivos registrados en el corpus
- TABLA 8.3. Guía de correlación entre géneros discursivos y tipos textuales
- TABLA 8.4. Guía de correlación entre tipos de inteligencia y áreas temáticas afines
- TABLA 8.5. Guía de correlación entre ámbitos del MCER y áreas temáticas afines
- TABLA 9.1. Distribución de los contenidos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias
- TABLA 9.2. Distribución de las subcategorías discursivas por manuales y niveles expresada en número de unidades con ocurrencias positivas
- TABLA 9.3. Ordenación de los contenidos introducidos por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- TABLA 9.4. Fenómenos de la subcategoría *Nexos gramaticales y conjunciones* ordenados por el número de veces en que aparecen

TABLA 9.5. Fenómenos de la subcategoría *Tácticas y estrategias pragmático-discursivas* ordenados por el número de veces en que aparecen

TABLA 9.6. Fenómenos de la subcategoría *Marcadores y organizadores del discurso* ordenados por el número de veces en que aparecen

TABLA 9.7. Fenómenos de la subcategoría *Esquemas formales de los géneros discursivos* ordenados por el número de veces en que aparecen

TABLA 9.8. Fenómenos de la subcategoría *Referencia anafórica/catafórica* ordenados por el número de veces en que aparecen

TABLA 9.9. Fenómenos de la subcategoría *Esquemas formales de la descripción* ordenados por el número de veces que aparecen

TABLA 9.10. Fenómenos de la subcategoría *Esquemas formales de la narración* ordenados por el número de veces que aparecen

TABLA 9.11. Fenómenos de la subcategoría *Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales* ordenados por el número de veces que aparecen

TABLA 9.12. Distribución de las unidades con ejemplos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

TABLA 9.13. Valores diferenciales entre la TABLA 9.1 y la TABLA 9.12

TABLA 9.14. Distribución de las unidades con ejemplos para las subcategorías discursivas por manuales y niveles

TABLA 9.15. Ordenación de los contenidos ejemplificados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

TABLA 9.16. Ejemplos no explicados: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

TABLA 9.17. Conceptos explicados no ejemplificados: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

TABLA 9.18. Distribución de unidades que incluyen algún tipo de práctica por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

TABLA 9.19. Valores diferenciales entre la TABLA 9.13 y la TABLA 9.18

TABLA 9.20. Distribución de las unidades con actividades de práctica de las subcategorías discursivas por manuales y niveles

TABLA 9.21. Ordenación de los contenidos practicados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

TABLA 9.22. Conceptos no explicados que cuentan con ejemplos y actividades de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

TABLA 9.23. Conceptos explicados y ejemplificados que carecen de tareas de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

TABLA 9.24. Conceptos explicados y no ejemplificados que cuentan con tareas de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

TABLA 9.25. Conceptos no explicados ni ejemplificados que cuentan con tareas de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

TABLA 9.26. Distribución y número de actividades por materiales

TABLA 9.27. Ordenación de las subcategorías discursivas por el número de actividades de práctica propuestas conforme a la ocurrencia, el porcentaje, la proporción y la distribución

TABLA 9.28. Ordenación de las subcategorías discursivas según las medias de ocurrencia, proporción y distribución

TABLAS RECOGIDAS EN EL ANEXO 6

- TABLA A.1. Distribución de los contenidos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias
- TABLA A.2. Número de subcategorías discursivas trabajadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual
- TABLA A.3. Distribución de las subcategorías discursivas por manuales y niveles, expresada en número de unidades con ocurrencias positivas
- TABLA A.4. Resultados del análisis de contenidos introducidos (valores por niveles y totales)
- TABLA A.5. Ordenación de los contenidos introducidos por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- TABLA A.6. Distribución de las unidades con ejemplos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias
- TABLA A.7. Valores diferenciales entre la TABLA 9.1 y la TABLA 9.12
- TABLA A.8. Número de subcategorías discursivas ejemplificadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual
- TABLA A.9. Distribución de las unidades con ejemplos para las subcategorías discursivas por manuales y niveles
- TABLA A.10. Distribución de las unidades con ejemplos para las subcategorías discursivas por manuales y niveles
- TABLA A.11. Ordenación de los contenidos ejemplificados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- TABLA A.12. Distribución de unidades que incluyen algún tipo de práctica por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias
- TABLA A.13. Valores diferenciales entre la TABLA 9.13 y la TABLA 9.18
- TABLA A.14. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de unidades con ocurrencias contabilizadas por manual
- TABLA A.15. Distribución de las unidades con actividades de práctica de las subcategorías discursivas por manuales y niveles
- TABLA A.16. Resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica (valores por niveles y totales)
- TABLA A.17. Distribución y número de actividades por materiales
- TABLA A.18. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de actividades contabilizadas por manual
- TABLA A.19. Proporción representada por las actividades discursivas (PAD)
- TABLA A.20. Número de actividades por materiales según los niveles

- TABLA A.21. Resultados del análisis de actividades de práctica (valores por niveles y totales)
- TABLA A.22. Ordenación de las subcategorías discursivas por el número de actividades de práctica propuestas conforme a la ocurrencia, el porcentaje, la proporción y la distribución
- TABLA A.23. Ordenación de los contenidos practicados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución
- TABLA A.24. Medias de ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución de las explicaciones, los ejemplos y las actividades de práctica para cada una de las subcategorías discursivas
- TABLA A.25. Ordenación de las subcategorías discursivas según las medias de ocurrencia, proporción y distribución
- TABLA A.26. Tipos de métodos empleados por manual, según el número de unidades en que aparecen
- TABLA A.27. Tipos de métodos empleados por manual: valores totales, proporcionales y distributivos
- TABLA A.28. Tipos de ejemplos por manual, según el número de unidades en que aparecen
- TABLA A.29. Tipos de ejemplos por unidades: valores totales, proporcionales y distributivos
- TABLA A.30. Tipos de ejemplos agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores totales y proporcionales
- TABLA A.31. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de palabras (aisladas o en sintagmas), por manuales y tipología de tareas
- TABLA A.32. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de oraciones, por manuales y tipología de tareas
- TABLA A.33. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de intercambios, por manuales y tipología de tareas
- TABLA A.34. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de textos, por manuales y tipología de tareas
- TABLA A.35. Tipos de actividades según las unidades lingüísticas que se manipulan por manual y media
- TABLA A.36. Ocurrencia en el corpus de las actividades según la tipología de tareas y los tipos de unidades lingüísticas de la PARRILLA B.II.3
- TABLA A.37. Tipos de secuencias por manual y sumatorio
- TABLA A.38. Tipos de secuencias: valores totales, porcentuales y distributivos
- TABLA A.39. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas receptivas: distribución por manuales y suma total

- TABLA A.40. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas receptivas: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.41. Géneros de transmisión oral destinados al análisis de estructuras textuales: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.42. Géneros de transmisión oral destinados al análisis de estructuras textuales: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.43. Géneros de transmisión oral destinados a la muestra de modelos de lengua: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.44. Géneros de transmisión oral destinados a la muestra de modelos textuales: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.45. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas productivas: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.46. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas productivas: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.47. Géneros de transmisión oral: organización según el sumatorio de ocurrencias totales
- TABLA A.48. Géneros de transmisión oral: resumen de valores medios por manual y por material, así como de variedad
- TABLA A.49. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas receptivas: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.50. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas receptivas: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.51. Géneros de transmisión escrita destinados al análisis de estructuras textuales: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.52. Géneros de transmisión escrita destinados al análisis de estructuras textuales: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.53. Géneros de transmisión escrita destinados a la muestra de modelos de lengua: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.54. Géneros de transmisión escrita destinados a la muestra de modelos textuales: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.55. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas productivas: distribución por manuales y suma total
- TABLA A.56. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas productivas: variedad por manuales y media del corpus
- TABLA A.57. Géneros de transmisión escrita: resumen de valores medios por manual y por material, así como de variedad

TABLA A.58. Géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita: resumen de ocurrencias

TABLA A.59. Distribución del input oral en tipos textuales

TABLA A.60. Distribución del input oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

TABLA A.61. Distribución del input escrito en tipos textuales

TABLA A.62. Distribución del input oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

TABLA A.63. Distribución del output oral en tipos textuales

TABLA A.64. Distribución del output oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

TABLA A.65. Distribución del output escrito en tipos textuales

TABLA A.66. Distribución del output escrito en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

TABLA A.67. Distribución del input oral por materiales según el grado de autenticidad

TABLA A.68. Distribución del input oral según el grado de autenticidad por niveles y media

TABLA A.69. Distribución del input escrito por materiales según el grado de autenticidad

TABLA A.70. Distribución del input escrito según el grado de autenticidad por niveles y media

TABLA A.71. Distribución global del input oral y escrito según el grado de autenticidad

TABLA A.72. Distribución de textos por manuales, según el tema que tratan

TABLA A.73. Distribución de los temas de los textos (nivel B1)

TABLA A.74. Distribución de los temas de los textos (nivel B2)

TABLA A.75. Unidades que disponen de algún instrumento de evaluación

TABLA A.76. Tipos de instrumentos de evaluación registrados en el corpus

TABLA A.77. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de palabras (aisladas o en sintagmas), por manuales y tipología de tareas

TABLA A.78. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de oraciones, por manuales y tipología de tareas

TABLA A.79. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de intercambios, por manuales y tipología de tareas

TABLA A.80. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de textos, por manuales y tipología de tareas

TABLA A.81. Ordenación de los tipos de tareas de evaluación según el número de ocurrencias en el corpus y porcentaje

TABLA A.82. Unidades que explicitan criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre (PTL)

TABLA A.83. Criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre: distribución por manuales

TABLA A.84. Categorización de los criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre

PRÓLOGO

EL GRAN INVENTOR

Había una vez un joven que soñaba con ser un gran inventor. Estudiaba día y noche, estudió varios años, y finalmente escribió en su diario personal:

«Ya he estudiado bastante. Soy ya un *hinvestigador*, y demostraré mi gran valía.»

Comenzó de inmediato a hacer experimentos y llegó a inventar los agujeros del queso. Pero pronto supo que ya habían sido inventados.

Volvió a comenzar desde el principio. Estudiaba mañana y tarde, estudió muchos meses, y finalmente escribió en su diario:

«Ya es suficiente. Ahora soy de verdad un *investigador*. El mundo verá lo que soy capaz de hacer.»

Y en efecto el mundo pudo ver: inventó los agujeros en el paraguas y fue el hazmerreír de todos.

Pero él no se desanimó. Volvió sobre los libros, rehizo experimentos tras experimentos y finalmente escribió en su diario:

«Bien, ahora estoy seguro de no equivocarme. Ahora soy un *investigador* en serio.»

En cambio era ahora un *investigador* con una pequeña falta. Inventó una nave que viajaba impulsada por pintura al pastel, costaba demasiado y coloreaba todo el mar.

- No me detendré por ello- se dijo el buen joven, que ya comenzaba a tener canas.

Estudió, estudió y estudió tanto que llegó a ser un *investigador* con todas las letras en su puesto, y así pudo inventar todo lo que quiso. Inventó un vehículo para viajar a la Luna, un tren que solo consumía un grano de arroz cada mil kilómetros, los zapatos que no se gastan nunca, y muchas otras cosas.

Pero el sistema de llegar a ser *investigadores* y científicos sin cometer errores no llegó a inventarlo ni siquiera él, y tal vez no lo invente nadie nunca.

GIANNI RODARI (1964)

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que a lo largo de estos treinta y siete años de vida han contribuido a mi formación personal, académica y profesional, sin cuyo apoyo no hubiera podido alcanzar las metas que me he ido planteando en todo este tiempo, y de las cuales la elaboración y defensa de esta tesis supone uno de los hitos más importantes que hasta ahora he logrado. Por eso se hace difícil, como señala el tópico, hacer un ejercicio exhaustivo de agradecimiento sin correr el riesgo de dejar a alguien al margen. No obstante, es un deber moral dedicar al menos unas palabras a quienes en este momento me vienen a la memoria.

Debo empezar, lógicamente, por mi familia; y, cómo no, por mis padres, Félix y Mercedes, que han invertido en mí mucho tiempo, sacrificios y dinero, pero sobre todo mucho más afecto y cariño, y me han apoyado incluso en aquellas decisiones que he tomado (y tomaré en lo sucesivo, he de advertirles) obcecadamente, depositando en mí toda su confianza, por lo que me siento en eterna deuda con ellos. También han sido fundamentales para mi desarrollo personal mis hermanos mayores, Félix-Fernando y Carlos, quienes me han dado buenísimos consejos y tanto me han ayudado en esta tarea, especialmente en los aspectos técnicos -ya sea con la estadística, los números y las cuestiones más burocráticas, de lo que tanto controla Fernando, como con la maquetación y el diseño gráfico, obra de Carlos-, regalándome buena parte de su tiempo y su saber. Para ello, han tenido que robárselo a mi cuñada Toñi, y a las tres pequeñas que han llegado a la familia desde que presentara mi proyecto de investigación allá por 2009: mis sobrinas Sabina, María y Amelia. Ellas son la alegría de todos y la razón que nos empuja a trabajar para hacer de este mundo un lugar algo mejor. Espero que, desde su modesto alcance, esta tesis contribuya a ello.

Por desgracia, el tiempo también dispone de garras implacables que nos arrebatan a seres queridos a los que hoy quiero hacer presentes porque sé que siguen cerca de mí y que forman de alguna manera parte de esta, mi historia. Entre todos ellos merece un lugar muy especial mi hermano Alberto, que nos dejó una noche de junio de hace ya seis años. Ojalá te sientas orgulloso de mí por haber acabado la “dichosa” tesis.

Por supuesto, hay un lugar especial para tantos amigos y amigas (no puedo nombrarlos a todos, para no dejar a nadie fuera) a los que he visto tal vez demasiado poco en los últimos tiempos a causa de mis compromisos académicos y laborales, pero que han mostrado siempre gran interés por todo lo que hago, animándome a seguir adelante y valorando todos mis esfuerzos, y que incluso han orado mucho para que el trabajo realizado dé fruto, y fruto abundante. Ellos saben bien lo importantes que son para mí.

Y merecen también una mención destacada todos aquellos profesores que, desde que empecé mi educación, han compartido conmigo sus conocimientos y su experiencia, y han conseguido siempre sacar a relucir todo lo bueno que hay en mí. Entre ellos quiero citar, en primer lugar, a mi directora de tesis, Isabel Alonso Belmonte, que me ha acompañado a lo largo de todo este proceso (¡diez años ya, Isabel!, desde que entré en aquella aula desangelada como único alumno de tu asignatura de doctorado, ¡y ahí surgió el flechazo!), sin cuyo auxilio, consejo y presencia constantes me hubiese sentido tremendamente desorientado. Muchas gracias a ti y a todos los profesores del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde comencé mis estudios de doctorado, por haber cimentado esta aventura.

Tengo que agradecer también la implicación de muchos maestros y buenos colegas que se han prestado a colaborar en este trabajo, y sin cuyo concurso todo habría resultado infinitamente más costoso y pobre. En primer lugar, quiero citar a los doctores que participaron como expertos en la fase de validación del cuestionario: José Amenós Pons, de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid; María Luisa Coronado González, de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Goya; y Roberto Ruiz Barquín, de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. También quiero agradecer la lectura atenta, los comentarios y las valiosísimas aportaciones que han hecho sobre los fundamentos lingüísticos del capítulo 1 los doctores José Amenós Pons y Raquel Hidalgo Downing, ambos de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, así como a la doctora Maite Fernández Urquiza, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo, quien me iluminó sobre cuestiones relacionadas con las aproximaciones al discurso que se han llevado a cabo desde la psico y la neurolingüística. Debo darle también las gracias al doctor Marco Castrillón López, de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, por su ayuda inestimable a la hora de hacer cálculos y de proponer interpretaciones matemáticas a los datos que le facilitaba; datos cuya compilación y tratamiento fue posible gracias a Ricardo García, del Centro de Análisis de Datos de la Universidad Complutense de Madrid, cuya ayuda ha sido inestimable a la hora de organizar, revisar y corregir las copiosas hojas de Excel que le proporcionaba.

No puedo olvidar en este apartado a quienes son o han sido mis compañeros en todos los centros en los que he trabajado: el Lycée Pierre de Coubertin de Calais, International House Madrid, Enforex Madrid, y las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid en las que he tenido el gusto de trabajar estos últimos seis años (Embajadores, Jesús Maestro, Alcorcón, Leganés, Goya y Alcalá de Henares). También quiero mencionar a mis colegas del Área de Lingüística del Departamento de Filología Románica, Filología Eslava y

Lingüística General de la Universidad Complutense de Madrid, muchos de los cuales me han empujado con sus consejos a seguir adelante con el doctorado y a no desesperar, aguantando mis momentos de desánimo. Igualmente quiero recordar a quienes trabajan en el Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes para agradecerles el haber contado conmigo en las sucesivas ediciones de sus másteres, posgrados y cursos en línea.

También quiero agradecer su confianza en mí a Javier Lahuerta, de SGEL, y a Fernando Ramos Sr., de Edinumen, junto con sus equipos de editores y maquetadores (Jaime Corpas, María José Gelabert, Mar Menéndez, Nazaret Puente...) por haberme propuesto la coordinación y redacción de los proyectos *Problemas frecuentes del español*, *Prisma C2*, *Agencia ELE 5* y *Agencia ELE 6*. Estos trabajos supusieron un reto importantísimo para mí; y aunque, aparentemente, me “robaron” bastante tiempo para la elaboración de esta tesis, que tuve que dejar entonces aparcada, con la perspectiva de los años me he dado cuenta de que una buena parte de lo poco que sé ahora sobre los materiales de idiomas se lo debo a ellos, y, sobre todo, a quienes me acompañaron en aquellas apasionantes aventuras: Francisca Fernández (la gran amiga con la que concebí, entre muchas risas, nuestro primer libro), Daniel Martínez, Mariano del Mazo, Marta Rodríguez, Raquel Rodríguez, Juana Ruiz y Elena Suárez. A todos ellos, gracias por su compromiso y por el excelente trabajo que hicieron. También quiero agradecer a Emilia Conejo, Agustín Garmendia y Amaya Núñez, de la editorial Difusión, las conversaciones que hemos mantenido sobre materiales estos años, así como su accesibilidad y generosidad en todo momento.

Y, como suele acostumbrarse en estas ocasiones, el agradecimiento más especial se reserva justo para las últimas líneas. *És per a tu, José: moltes gràcies per haver-me acompanyat aquestos últims anys, per la teua comprensió i ajuda, especialment durant els mesos que han precedit la presentació d'aquesta tesi -període en què no he pogut dedicar-te tot el temps i el carinyo que et mereixies. Saps que t'estime moltíssim i que, des que vas arribar, sóc l'home més feliç del món. Gràcies, gràcies i gràcies encara!*

A todos los mencionados, y a los más que he han quedado silenciados por falta de espacio y memoria, gracias de corazón.

INTRODUCCIÓN

En el tren expreso a Lublin, un joven se detuvo junto al asiento de un comerciante de aspecto adinerado.

«¿Podría decirme qué hora es?», preguntó.

El comerciante le miró y replicó: «¡Váyase al infierno!».

«¿Qué? ¡¿Pero qué le pasa?! Le hago una pregunta educada con total educación, ¡y usted me responde de esa manera tan grosera! ¿Qué se ha creído?».

El comerciante lo miró, suspiró con cansancio y respondió con las siguientes palabras: «Muy bien. Siéntese y le explicaré. Me ha hecho una pregunta, así que yo tengo que responderle, ¿no es así? Después entablará una conversación conmigo acerca del tiempo, la política o los negocios. Una cosa llevará a la otra y resultará que usted es judío... yo soy judío, vivo en Lublin... y usted es un desconocido. La hospitalidad me llevará a invitarle a mi casa a cenar, donde conocerá a mi hija. Ella es una joven hermosa y usted un muchacho apuesto; saldrán juntos unas cuantas veces... y se enamorarán. Al final me pedirá la mano de mi hija en matrimonio... En definitiva, ¿por qué pasar por todo eso? Déjeme decirle sin más tardar, joven, que no permitiré que mi hija se case con alguien ¡que ni siquiera tiene reloj!».

Ausubel (1948)¹

Esta divertida anécdota nos proporciona un marco adecuado para entender mejor el sentido último de esta tesis. Pero permítaseme, antes de desgranar los pormenores de nuestro estudio, que me detenga en unas pocas páginas a saborear este delicioso ejemplo extraído del folklore judío, pues creo que ilustra a la perfección el papel destacado que juegan los aspectos discursivos para que la comunicación sea eficaz, incluso desde una perspectiva tan *intuitiva* como la de nuestro acaudalado protagonista.

En el fragmento podemos observar, en primer lugar, lo que *hacen* las personas implicadas en esta conversación, cuya estructura sería básicamente la siguiente:

- i. El joven pregunta la hora.
- ii. El comerciante le responde de manera abrupta y destemplada.
- iii. El joven replica, perplejo, por la respuesta recibida, y exige –con cierta altanería- una aclaración.
- iv. El comerciante, algo fastidiado, procede a explicarle pormenorizadamente el porqué de su reacción, e insiste en rechazarle como interlocutor adecuado.

A la vista está que esta descripción superficial de los acontecimientos no basta para entender satisfactoriamente el diálogo, si bien nos facilita algunas pistas sobre lo que

1 La traducción está tomada de Carroll (2004:243).

está aconteciendo. Las meras acciones (*actos de habla*²) no son sino un indicio de toda una serie de *habilidades* subyacentes de planificación, codificación lingüística, enunciación y evaluación (Hatch, 1992; Belinchón et al., 1998; Carroll, 2004; Bronckart, 2007), basadas en los *conocimientos* que tienen los participantes sobre aspectos como los siguientes:

- (a) la relevancia del contexto y de un análisis adecuado de la situación para entender el tipo de intercambio que se va a producir. Los participantes se encuentran a bordo de un tren que viaja por Europa Oriental a principios del siglo XX; viaje que seguramente dura unas cuantas horas. El joven y el comerciante activan *marcos*³ diferentes sobre el tipo de evento de habla que se va a producir: para el joven, un simple intercambio de información para satisfacer su curiosidad (función *transaccional*); para el mercader, una conversación para entretener mejor el largo tiempo del viaje, y que puede derivar en el establecimiento de vínculos personales -según su visión-comprometedores e indeseables (función *interpersonal*).
- (b) el peso de los factores sociales. Ante la tosca respuesta de su interlocutor, el joven destacará en su alegato el hecho de haber iniciado la conversación de modo educado, teniendo en cuenta, por un lado, las diferencias existentes entre los dos hablantes (el *tenor*: edad, estatus social, rol, etc.) y, por otro lado, la ausencia de una relación previa entre ambos; todo lo cual influye tanto en las formas empleadas (*registro*) como en la elección del *tema* o *campo* (como veremos a continuación)⁴. La brusquedad de la respuesta que recibe, la cual vulnera las normas más básicas de *cortesía*⁵, le hace sentirse desconcertado y ofendido, por lo cual busca algún tipo de reparación de la conversación y de resarcimiento por el agravio sufrido en su *imagen pública*; si bien es cierto que también él, a la vista de los acontecimientos, adopta una actitud defensiva y -en cierto grado- hostil (“¿Qué se ha creído?”).
- (c) la selección de los temas de conversación y su progresión. En principio, la conversación que ha iniciado el joven tiene como *tema* el tiempo (en sentido cronológico). Desconocemos si su interés se limita a satisfacer una curiosidad

2 Vid. Austin (1962) y Searle (1969).

3 Vid., por ejemplo, Escandell Vidal (2014:55 y ss).

4 Para las nociones de campo, tenor y modo, vid. Moreno Fernández (2005) o Eggins (2001).

5 Vid. Brown y Levinson (1987).

puntual, como es saber la hora (*transacción*), o si realmente, como deduce el comerciante, pretende iniciar un intercambio más largo, con la finalidad de amenizar el viaje (*interacción*)⁶. Precisamente para lo último, habría elegido un tema estereotipado y propio de este tipo de situaciones: preguntar la hora o hacer algún tipo de comentario sobre el tiempo atmosférico. De este modo, se pondría el acento en el *carácter social* del discurso sobre el *carácter informativo*, ya que el objetivo primordial en este punto no sería tanto el de intercambiar opiniones o conocimiento, como entablar una relación (efímera, desde la perspectiva del joven; duradera e indeseable, desde el punto de vista del comerciante). Como bien intuye este último –quien seguramente tiene más experiencia en este tipo de conversaciones–, en tal caso los temas se sucederían lentamente (“una cosa llevará a la otra”), de modo que poco a poco se afianzarían los vínculos entre los interlocutores, al irse incrementando el conocimiento compartido por ambos y descubrirse los puntos en común (“resultará que usted es judío... yo soy judío”); de tal manera que, al final, las normas sociales y de cortesía pueden llegar a imponer algún tipo de obligación entre ellos (“La hospitalidad me llevará a invitarle a mi casa a cenar”).

- (d) el carácter cooperativo del intercambio y la existencia de reglas de interacción. Para que la conversación apenas iniciada progrese y se afiancen los lazos entre los participantes, es necesario que manifiesten su voluntad de *cooperar*⁷: “Me ha hecho una pregunta, así que yo tengo que responderle, ¿no es así?”. Además, los dos interlocutores son conscientes del hecho de que una *conversación*⁸ tiene unas reglas preestablecidas que hay que respetar, relativas a los turnos de palabra, los pares adyacentes y las respuestas preferidas, los roles que se pueden ir asumiendo, la relevancia de la información que se proporciona, la cortesía, etc.
- (e) el reconocimiento de las intenciones, las finalidades y las consecuencias de la conversación. En definitiva, si el comerciante se decide por romper el diálogo con su joven compañero de viaje es porque ha adelantado una interpretación acerca de las intenciones de aquel (saber la hora –objetivo

6 Sobre los conceptos de *interacción* y *transacción*, vid. Brown y Yule (1983).

7 Vid. Grice (1975).

8 Vid. Tusón (1997) y Calsamiglia y Tusón (1999).

abierto y, de paso, iniciar una larga conversación para entretenerse durante el viaje –posible objetivo encubierto-) que no tiene por qué corresponderse con la realidad, mientras que el joven no ha sabido reaccionar a tiempo e inferir la *pertinencia*⁹ de la respuesta de su interlocutor, quien se ve obligado –acto seguido- a explicitar todo el *proceso inferencial* que ha llevado a cabo a partir de una pregunta aparentemente tan inocente. A su vez, ambos tienen distintas visiones sobre las consecuencias que puede tener una charla rutinaria (mucho más gravosas para el comerciante), y que irían desde la mencionada obligación de hospedaje al matrimonio de la hija con un hombre al que considera de un estatus socioeconómico inferior.

- (f) la existencia de unas marcas lingüísticas que dan coherencia y cohesión al texto. Hay elementos deícticos que permiten identificar a los interlocutores involucrados en la conversación (*le, usted, me*) o que se relacionan con el tiempo de la enunciación (*ha hecho, es, entablará*); marcas que ayudan a mantener la referencia (*una pregunta; una cosa; donde; todo eso*); conectores que establecen relaciones lógicas que dotan de coherencia al discurso (*después, al final, en definitiva*), así como piezas léxicas y colocaciones que inciden en un mismo campo léxico (*joven hermosa, muchacho apuesto, saldrán, enamorarán, pedirá la mano, matrimonio, se case*). Igualmente, se puede establecer el registro o repertorio de unidades lingüísticas seleccionadas por los hablantes en función de la situación (bastante formal y educada, en comparación con lo que podría escucharse hoy en un vagón de metro entre un adolescente y un adulto).
- (g) la interacción de diferentes secuencias textuales que se materializan en géneros distintos. El texto al que nos enfrentamos relata una *anécdota* humorística, muy al gusto del folklore judío: es una *estructura narrativa*¹⁰ en la que asistimos a una alteración de una situación inicial (S0) de armonía entre los viajeros del tren (hasta entonces desconocidos que viajan plácidamente) a una situación final (S1) de resolución del conflicto que ha planteado la respuesta del judío rico. En el seno de esa estructura *predominantemente* narrativa se *incrusta* una *secuencia dialogal*: la conversación propiamente dicha entre

9 En inglés *relevance*, vid. Sperber y Wilson (1986).

10 Vid. Adam (1992).

nuestros dos protagonistas¹¹. Esto se hace de una manera natural, sin que se aprecie una disrupción entre ambas secuencias; es más, el conflicto narrativo se plantea no en términos de sucesión de acontecimientos, sino de dialéctica verbal. El hecho de que el narrador de la secuencia dominante haya decidido no transformar el contenido proposicional de la conversación presentándola mediante un relato en estilo indirecto (incorporándolo a su propia voz), debe responder a algún tipo de interés por su parte: hacer más vívido el relato (escuchamos a los personajes en sus palabras) y potenciar así el efecto humorístico, destacando la antagonía existente entre el joven y el mercader.

En definitiva, puede verse cómo todos estos factores están extremadamente intrincados, de tal manera que es difícil explicar uno sin hacer referencia a los demás¹². Pero, aparte de compartir un mismo código lingüístico –algo que, sin ser necesario en esta y otras situaciones perfectamente resolubles mediante mímica¹³- y de saber manejar estos conocimientos de orden pragmático y sociocultural, los interlocutores de nuestra anécdota son también conscientes de factores como cuál es el *tipo de evento discursivo* en el que están involucrados (en este caso la conversación espontánea), cuáles son sus *normas* constitutivas, y cuál es la *estructura* del mismo en los varios niveles en que este se articula (de la misma manera que, en un plano más elevado, el narrador de la anécdota conoce las convenciones que distinguen este género de la crónica periodística o de la biografía). En efecto, ante la protesta –comprensible- del joven por su grosera reacción, el comerciante procede a argumentar su postura detalladamente:

«Muy bien. Siéntese y le explicaré. Me ha hecho una pregunta, así que yo tengo que responderle, ¿no es así? Después entablará una conversación conmigo acerca del tiempo, la política o los negocios. Una cosa llevará a la otra y resultará que usted es judío... yo soy judío, vivo en Lublin... y usted es un desconocido. La hospitalidad me llevará a invitarle a mi casa a cenar, donde conocerá a mi hija. Ella es una joven hermosa y usted un muchacho apuesto; saldrán juntos unas cuantas veces... y se enamorarán. Al final me pedirá la mano de mi hija en matrimonio... En definitiva, ¿por qué pasar por todo eso? Déjeme decirle sin más tardar, joven, que no permitiré que mi hija se case con alguien ¡que ni siquiera tiene reloj!»

Este fragmento, además de presentar toda una serie de marcas lingüísticas

11 Ibid.

12 Vid. Fuentes Rodríguez (2000, 2013).

13 Saville-Troike (2012:124) nos cuenta cómo pudo desenvolverse perfectamente en una oficina de correos china sin saber aún una palabra del idioma.

*cohesivas*¹⁴ (deixis, isotopía, referencia) proporciona una explicación que es *coherente*¹⁵ no solo en sí misma (premisas>conclusión), sino también en relación con la reacción anterior, así como con su percepción de la situación y de lo que de él se espera (« ¿no es así?»). Como decíamos antes, supone la explicitud verbal de un proceso inferencial que apenas ha durado unos segundos.

En definitiva, se puede comprobar cómo los participantes en la conversación no solo son capaces de interactuar (y de hacerlo verbalmente), sino que además, a la luz de la experiencia previa, del conocimiento del mundo y de las reglas sociales, tienen la habilidad de prever el desarrollo de la conversación, de reconocer explícitamente los intereses en juego y de evaluar las consecuencias finales del acto comunicativo en el que están implicados, por un lado; así como de organizar sus intervenciones tanto en el nivel local como en referencia al marco más amplio del encuentro comunicativo en que aquellas se insertan, por otro.

Precisamente con esos conocimientos juega también el narrador de este episodio: el efecto de *humor*¹⁶ se consigue porque se han frustrado nuestras expectativas sobre lo que debería ser una banal conversación entre dos desconocidos¹⁷. Es el exceso de celo del comerciante y su razonamiento basado en una férrea lógica -que le lleva de una simple premisa a una conclusión exagerada- lo que nos provoca una cierta sonrisa, además del hecho de que, pese a que aparentemente no quiere hablar con el joven, al final le proporciona más información de la inicialmente solicitada: este solo pregunta la hora, y aquel acaba hablando de las aspiraciones de matrimonio que tiene para su hija, destacando las diferencias de clase existentes entre ambos. Nosotros, al igual que el joven, nos hemos visto superados en nuestras previsiones iniciales por la desconfianza del comerciante y por su intervención, a primera vista inadecuada al contexto comunicativo, pero que después se nos antoja exquisitamente ingeniosa y divertida. Este *efecto retórico* es el que hace que el episodio sea digno de ser contado, y que lo consideremos un ejemplo prototípico de un género narrativo, como es la anécdota, y de un ingenio tan particular como es el del pueblo hebreo¹⁸.

14 Vid. Halliday y Hasan (1976).

15 Vid. de Beaugrande y Dressler (1981).

16 Moeschler (2015) propone otros ejemplos de análisis pragmático de los efectos humorísticos.

17 Vid. lo que se dice sobre la *estructura de la conversación* y los *pares adyacentes* en 4.3.1.

18 En este punto son muy interesantes las reflexiones de Connor (1996) y Connor, Nagelhout y Rozycki (2008) sobre la relación entre cultura y retórica.

Todo lo que acabamos de ver nos interesa porque viene a llamarnos la atención sobre el dominio que poseen los hablantes nativos de una verdadera *subcompetencia discursivo-textual*, entendida tanto como *conocimiento* explícito como en cuanto que *habilidad* para usar ese conocimiento de modo adecuado y eficaz (Hymes, 1971). Conocimiento y habilidad que, en el caso que nos ocupa, se refieren a la manera en que se modela y articula el discurso en función de la situación de comunicación, originando diferentes prácticas discursivas y productos textuales. Desde luego, quien relata la anécdota y los personajes que participan en la misma se muestran, en este sentido, como hablantes discursivamente competentes. Después de este breve ejercicio de comentario de texto, estamos en disposición de explicitar los propósitos de esta tesis doctoral.

* * * * *

Lejos de tratarse de un mero ejercicio retórico o estilístico, interesarse por los fenómenos discursivos y textuales, como ha podido verse, es esencial para comprender cómo se organiza y funciona la lengua. Por lo tanto, es también una cuestión que no debe ser descuidada en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, no hemos hallado ninguna investigación que se preocupe ni por definirla y detallarla con un grado de precisión aceptable, ni mucho menos por cómo se trabaja este componente en el campo de la enseñanza de lenguas (y, más en particular, en las propuestas didácticas vehiculadas en los materiales), por lo que nos ha parecido fundamental plantearnos un objetivo general que guíe nuestra investigación.

OBJETIVO GENERAL PARA LA INVESTIGACIÓN

Estudiar el concepto de subcompetencia discursivo-textual desde la didáctica de la segundas lenguas/lenguas extranjeras y explorar su tratamiento pedagógico en los materiales de español como lengua extranjera publicados más recientemente en España.

Este se traduce, a su vez, en tres objetivos parciales:

Objetivo 1. Elaborar una definición operativa de subcompetencia discursivo-textual que nos ayude a dimensionar su alcance, a deslindarla de las demás subcompetencias comunicativas con las que confluye, y a inventariar sus componentes. Con ello pretendemos articular un modelo sobre el que apoyar nuestro cuestionario y al que referir los datos que obtengamos.

Objetivo 2. Proponer un instrumento de análisis, fundamentado teóricamente y pilotado en el análisis de un corpus de materiales, que acometa específicamente cuestiones pedagógicas relacionadas con la subcompetencia discursivo-textual y que pueda dar cuenta del tratamiento que recibe en los manuales de idiomas. De este modo, buscamos colmar un vacío en los estudios sobre materiales, que hasta ahora no se han ocupado de investigar cómo se trabajan los aspectos discursivos y textuales en los libros de ELE, y ello a pesar de que las directrices del MCER (2001) y la configuración de los nuevos exámenes de certificación de competencias están claramente orientados hacia una vertiente discursivo-textual.

Objetivo 3. Sugerir, a la vista de los datos obtenidos, algunas vías para que tanto los autores de materiales como los profesores puedan ser más conscientes de los puntos fuertes y las limitaciones de los materiales que utilizan. Los autores y editores hallarán así algunas indicaciones que pueden ayudarlos en el diseño y confección de nuevos materiales (apoyados en una visión comunicativa de la lengua), mientras que los responsables de la formación inicial y permanente del profesorado dispondrán de algunas guías para incluir módulos orientados al análisis de los materiales y al análisis del discurso.

Con estos objetivos a la vista, que iremos satisfaciendo a lo largo de nuestro trabajo, nos parece importante ofrecer una especie de guion que facilite la lectura de esta tesis y la comprensión del itinerario que nos hemos planteado.

La PARTE I es una exposición de las bases teóricas en las que se apoya este trabajo y que se orienta a dar satisfacción al **Objetivo 1** que acabamos de plantear. Así, en los **Capítulos 1 y 2** pretendemos desglosar los fundamentos epistemológicos de orden lingüístico, psicolingüístico y didáctico que sustentan la identificación de un área de estudio –el de los fenómenos discursivo-textuales- susceptible de aportar nuevas orientaciones y prácticas a la enseñanza de las lenguas, en especial de las extranjeras. Seguidamente (**Capítulos 3 y 4**) nos ocuparemos de desglosar los diferentes modelos de competencia comunicativa que se han ido elaborando desde que Hymes (1971) propusiera esta noción para observar el rol que ha desempeñado en los mismos la subcompetencia discursivo-textual, así como para identificar los elementos susceptibles de incorporarse bajo esta última etiqueta. Con ello, estaremos en disposición de definir qué entendemos por subcompetencia discursivo-textual y de señalar cuáles son los componentes a los que tendremos que prestar atención en nuestro análisis.

La PARTE II, que constituye propiamente el estudio que hemos abordado, tiene como finalidad dar respuesta a una serie de preguntas de investigación sobre el tratamiento que se le da a la subcompetencia discursivo-textual en los materiales de idiomas. Los **Capítulos 5, 6, 7 y 8**, de carácter metodológico, se proponen justificar las opciones que marcan el alcance de este trabajo: el estudio de los materiales, el diseño de una herramienta de análisis, la delimitación de un corpus y la resolución de conflictos en la aplicación de esta (**Objetivo 2**). Abordaremos inmediatamente después (**Capítulos 9 y 10**) la presentación de los datos extraídos de nuestro estudio, así como la discusión en torno a las inferencias que podemos efectuar sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los materiales de español. Por último, expondremos las conclusiones más relevantes, a la luz de las preguntas que guían el estudio, proponiendo nuevas líneas de investigación que sirvan de apoyo y proyección a lo que en este trabajo se expone (**Capítulo 11**), así como algunas sugerencias de mejora (**Objetivo 3**).

Para facilitar su lectura y comprensión, cada capítulo se abrirá con una presentación del OBJETIVO que se persigue satisfacer y de los principales puntos de interés que se irán exponiendo a lo largo del mismo a la luz de lo que se ha ido discutiendo hasta ese momento (PUNTO DE PARTIDA), y se cerrará con un elenco de los aspectos que deben retenerse para continuar con la lectura y con la vinculación de cada capítulo con los sucesivos (SÍNTESIS).

Índice

PARTE I. Fundamentos teóricos de la investigación	1
I.1. Bases epistemológicas, psicológicas y praxeológicas	1
I.2. La subcompetencia discursivo-textual: definición y modelo	3
1. Aproximación epistemológica: lingüística, psicolingüística y discurso	5
1.1. Punto de partida	5
1.2. El paradigma funcional para el estudio del lenguaje	7
1.3. Las disciplinas del discurso: análisis del discurso, lingüística del texto y análisis de la conversación	8
1.3.1. <i>La perspectiva pragmática</i>	10
1.3.2. <i>Análisis del discurso, lingüística del texto y análisis de la conversación</i>	15
1.4. Las unidades de análisis: discurso, texto y conversación	17
1.4.1. <i>Conversación</i>	18
1.4.2. <i>Texto y discurso</i>	19
1.5. Modelos de segmentación de los fenómenos discursivos	22
1.5.1. <i>El modelo de E. Roulet (1985, 1991, 1999)</i>	24
1.5.2. <i>El modelo de J.M. Adam (2005)</i>	26
1.6. Aproximaciones psicolingüísticas al estudio de la subcompetencia discursivo-textual	28
1.7. Teorías psicológicas sobre el procesamiento del discurso: modelos sobre la comprensión y memoria de textos	32
1.7.1. <i>Modelos de red proposicional de representación</i>	34
1.7.2. <i>Gramáticas de historias</i>	35
1.7.3. <i>Teorías basadas en esquemas</i>	35
1.7.3.1. <i>Esquemas (schemata) y marcos (frames)</i>	35
1.7.3.2. <i>Guion (script)</i>	36
1.7.3.3. <i>Planes</i>	37
1.7.4. <i>Modelo de situación</i>	38
1.7.5. <i>Modelo de construcción-integración</i>	38
1.8. Nuevas perspectivas en los estudios psicolingüísticos: hacia un modelo integrado de producción y comprensión del discurso	41
1.9. Teorías de adquisición de la lengua materna	41
1.10. Teorías de adquisición de segundas lenguas	44
1.10.1. <i>Discurso de habla a extranjeros</i>	44
1.10.2. <i>Discurso de aula</i>	46

1.10.3. Estrategias discursivas de adquisición	47
1.10.4. Discurso y teoría de la complejidad	47
1.11. Síntesis	49
2. Aproximación praxeológica: transposición didáctica del análisis del discurso y Enseñanza basada en los textos (text-based instruction)	51
2.1. Punto de partida	51
2.2. Marcos de intervención praxeológica: lingüística aplicada y didáctica de las lenguas	53
2.3. Principios y creencias subyacentes sobre el lenguaje y el aprendizaje	57
2.3.1. El enfoque comunicativo: visión sobre la lengua y el aprendizaje	57
2.3.2. La enseñanza basada en textos (EBT): principios lingüísticos subyacentes sobre la lengua y el aprendizaje	63
2.3.3. Textos, tipos de textos y géneros discursivos	67
2.3.4. Estrategias de procesamiento de los textos desde una perspectiva pedagógica: el modelo de Celce-Murcia y Olshtain (2000)	70
2.4. Decisiones sobre la programación: diseños curriculares de corte discursivo	75
2.4.1. El syllabus textual según la EBT: propuesta de Feez y Joyce (1998)	76
2.4.2. El currículo de base discursiva: propuesta de Celce-Murcia y Olshtain (2000)	78
2.4.3. Currículo orientado a los géneros: propuesta de Thornbury (2005)	79
2.4.4. Resumen	82
2.5. Determinación de los objetivos y de los contenidos: la transposición didáctica de los saberes sobre el discurso	84
2.6. El eje de las actividades en un enfoque de alcance textual	89
2.7. Secuencias de actividades para trabajar con textos	92
2.7.1. Secuencia de respuesta inmediata y orientada hacia el discurso: ilustración-interacción-inducción	93
2.7.2. Secuencia de respuesta retardada y orientada hacia los géneros: preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución	94
2.7.3. Secuencia de deconstrucción, reconstrucción y recreación de géneros discursivos: observar- modelar- deconstruir- reconstruir- variar	95
2.7.4. Secuencia para el análisis de datos reales: predecir- planear- recoger datos- generar- revisar	95
2.7.5. Secuencia de respuesta inmediata y orientada hacia el texto: input – output – análisis –evaluación	96
2.7.6. Secuencia de respuesta retardada orientada hacia el producto: instrucción- exposición –práctica	96
2.8. La elaboración de juicios de evaluación basados en criterios discursivos	97
2.9. Síntesis	98

3. La subcompetencia discursivo-textual: su engranaje en los diferentes modelos de competencia comunicativa	101
3.1. Punto de partida	101
3.2. Competencia lingüística y competencia comunicativa	104
3.3. Modelos de competencia comunicativa	106
3.3.1. <i>Modelos modulares jerárquicos</i>	107
3.3.1.1. <i>La competencia textual subordinada a la competencia lingüística: Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996)</i>	108
3.3.1.2. <i>La competencia discursiva subordinada a la competencia pragmática: el modelo del MCER (2001)</i>	113
3.3.1.3. <i>La competencia discursiva subordinada a la competencia sociolingüística: Canale y Swain (1980)</i>	116
3.3.2. <i>Modelos modulares no jerárquicos</i>	118
3.3.2.1. <i>La competencia discursiva como componente autónomo: Canale (1983)</i>	118
3.3.3. <i>Modelos interactivos</i>	119
3.3.3.1. <i>La competencia discursiva como centro de intersección de las demás competencias: el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)</i>	119
3.3.3.2. <i>La competencia discursiva como centro aglutinador de las demás competencias: el modelo de Alcón Soler (2000)</i>	121
3.4. Síntesis	123
4. La subcompetencia discursivo-textual: contenidos y definición	125
4.1. Punto de partida	125
4.2. Fuentes empleadas	126
4.2.1. <i>Los Niveles de referencia para el español del Instituto Cervantes (PCIC, 2006)</i>	127
4.3. Explicitación de los contenidos de la competencia discursiva desde una perspectiva didáctica	134
4.3.1. <i>La subcompetencia discursivo-textual: conceptos (savoir)</i>	138
4.3.2. <i>La subcompetencia discursivo-textual: habilidades (savoir faire)</i>	143
4.3.3. <i>La competencia discursiva: actitudes (savoir être)</i>	145
4.3.4. <i>La subcompetencia discursivo-textual: adquisición (apprendre à apprendre)</i>	147
4.4. La subcompetencia discursivo-textual: definición	149
4.5. Síntesis	153
PARTE II. Estudio del corpus	157
II.1. El proceso de investigación: justificación, estado de la cuestión, objetivos y decisiones metodológicas	157
II.2. Análisis del corpus y discusión de los datos	159

5. Justificación del estudio del corpus	161
5.1 Punto de partida	161
5.2 El análisis de materiales y sus aportaciones al conocimiento didáctico	164
5.2.1. <i>Los materiales, pieza fundamental para el trabajo en el aula</i>	165
5.2.2. <i>Los materiales como motores de la renovación didáctica</i>	167
5.2.3. <i>Análisis de materiales en la formación del profesorado</i>	172
5.3 Los estudios sobre los materiales de ELE: estado de la cuestión	175
5.3.1. <i>Análisis de materiales de ELE y competencias</i>	177
5.3.2. <i>Análisis de materiales de ELE y niveles de descripción de la lengua</i>	177
5.3.3. <i>Análisis de materiales de ELE y destrezas</i>	178
5.3.4. <i>Análisis de ELE y TIC</i>	178
5.3.5. <i>Análisis de materiales de ELE y aprendizaje</i>	178
5.3.6. <i>Análisis del diseño de los materiales de ELE</i>	179
5.3.7. <i>Perspectivas socioculturales sobre el análisis de materiales de ELE</i>	179
5.3.8. <i>Nuestra propuesta de análisis de materiales de ELE</i>	180
5.4 Síntesis	181
6. Planteamientos metodológicos e instrumento de análisis	183
6.1. Punto de partida	183
6.2. El estudio de corpus: preguntas para la investigación	184
6.3. Opciones metodológicas	187
6.3.1. <i>Paradigma cuantitativo</i>	188
6.3.2. <i>Datos nominales</i>	189
6.3.3. <i>Finalidad de toma de conciencia y generación de conocimiento</i>	190
6.3.4. <i>Propósito preactivo de la actividad</i>	190
6.3.5. <i>Orientación descriptiva</i>	192
6.3.6. <i>Modalidad sistemática</i>	192
6.3.7. <i>Agente investigador</i>	193
6.3.8. <i>Punto de vista externo</i>	194
6.4. Descripción del instrumento de análisis	194
6.5. El proceso de validación y pilotaje del cuestionario	226
6.6. Síntesis	227
7. El corpus de datos	229
7.1. Punto de partida	229
7.2. Criterios de de delimitación del corpus de datos	230
7.2.1. <i>Criterios generales de delimitación</i>	230
7.2.1.1. <i>Materiales para cursos generales dirigidos a adultos</i>	231

7.2.1.2. Niveles B1 y B2 del MCER	232
7.2.1.3. Enfoque comunicativo orientado a la acción	234
7.2.1.4. Materiales publicados en España	235
7.2.1.5. Editoriales de impacto especializadas en ELE	236
7.2.1.6. Fecha de publicación posterior al MCER y al PCIC	237
7.2.1.7. Pertenecientes a una misma y única serie o colección	238
7.3. Alcance del corpus	239
7.4. Elenco de materiales seleccionados para el análisis	240
7.5. Alcance de las muestras: las unidades didácticas	249
7.6. Síntesis	250
8. El proceso de análisis de los materiales y de obtención de datos: Decisiones metodológicas	251
8.1. Punto de partida	251
8.2. Aplicación del cuestionario al corpus: problemas y toma de decisiones	253
8.2.1. Decisiones en torno a los contenidos de la unidad (PARRILLA B.I.1.)	253
8.2.1.1. Problema 1: identificación y catalogación de las subcategorías discursivas	253
8.2.1.2. Problema 2: tratamiento de la fase de introducción	266
8.2.1.2.a. Problema 3: la escisión de la conversación con respecto a las otras secuencias textuales	268
8.2.1.2.b. Problema 4: la distinción entre géneros discursivos y secuencias textuales	271
8.2.1.3. Problema 5: tratamiento de la fase de ejemplificación	272
8.2.1.4. Problema 6: tratamiento de la fase de práctica	273
8.2.2. Decisiones en torno a las opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva (PARRILLAS B.II.1, B.II.2, B.II.3 y B.II.4)	278
8.2.2.1. Problema 7: identificación y catalogación de las metodologías de aprendizaje	278
8.2.2.2. Problema 8: clasificación de los ejemplos	279
8.2.2.3. Problema 9: clasificación de las actividades en tipos	282
8.2.2.4. Problema 10: clasificación de las secuencias didácticas	293
8.2.3. Decisiones en torno a la tipología del input proporcionado y del output requerido (PARRILLAS B.III.1 Y B.III.2)	300
8.2.3.1. Problema 11: distinción entre documentos y textos	300
8.2.3.2. Problema 12: taxonomía de los géneros discursivos	303
8.2.3.3. Problema 13: la cuestión de la modalidad de los géneros	309
8.2.3.4. Problema 14: división de los géneros por ámbitos	310
8.2.3.5. Problema 15: catalogación de la muestra de géneros discursivos	311
8.2.3.6. Problema 16: cuantificación de la muestra de géneros discursivos	314
8.2.3.7. Problema 17: función didáctica de la muestra de géneros discursivos	315
8.2.3.8. Problema 18: exclusión del discurso de aula	317

8.2.3.9. Problema 19: ambigüedad en la producción de géneros discursivos	322
8.2.3.10. Problema 20: computación de muestras de géneros incompletas	323
8.2.3.11. Problema 21: taxonomía de los tipos textuales	324
8.2.3.12. Problema 22: cuantificación de la muestra de tipos textuales	327
8.2.3.13. Problema 23: caducidad de los enlaces que remiten a textos en la Red	328
8.2.4. Decisiones en torno a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido (PARRILLAS B.IV.1 y B.IV.2)	328
8.2.4.1. Problema 24: determinación de la naturaleza de los textos de la muestra	331
8.2.4.2. Problema 25: catalogación de los textos de la muestra por temas	332
8.2.4.3. Problema 26: cuantificación de los temas presentes en la muestra	335
8.2.4.4. Problema 27: ambigüedad en el tema en las tareas de producción	335
8.2.5. Decisiones en torno a los mecanismos de evaluación de la competencia discursiva (PARRILLAS B.V.1 y B.V.2)	336
8.2.5.1. Problema 28: identificación de los instrumentos de evaluación	336
8.2.5.2. Problema 29: catalogación de los criterios de evaluación	342
8.2.5.3. Problema 30: ambigüedad en los criterios de evaluación	343
8.2.5.4. Problema 31: distinción entre pautas de ejecución (proceso) y criterios de evaluación (producto)	344
8.3. El proceso de análisis	345
8.4. Síntesis	345
9. Descripción y análisis de los datos	347
9.1. Punto de partida	347
9.2. Datos sobre los contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva	348
9.2.1. Datos relativos a los contenidos introducidos en la unidad (PARRILLA B.I.1/I)	348
9.2.2. Datos relativos a los ejemplos de la unidad (PARRILLA B.I.1/E)	362
9.2.3. Datos relativos a la práctica y a las actividades de la unidad (PARRILLA B.I.1/P y PARRILLA B.I.1/A)	374
9.2.4. Resumen	394
9.3. Datos sobre las opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva	397
9.3.1. Datos relativos a los métodos de aprendizaje (PARRILLA B.II.1)	397
9.3.2. Datos relativos a los tipos de ejemplos (PARRILLA B.II.2)	399
9.3.3. Datos relativos a los tipos de actividades (PARRILLA B.II.3)	402
9.3.4. Datos relativos a los tipos de secuencia (PARRILLA B.II.4)	407
9.4. Datos relativos a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido	410
9.4.1. Datos relativos a los géneros de transmisión oral (PARRILLA B.III.1.A/R/A/M/P)	410
9.4.2. Datos relativos a los géneros de transmisión escrita (PARRILLA B.III.1.B/R/A/M/P)	423
9.4.3. Datos relativos a las tipologías textuales (PARRILLA B.III.2)	440
9.5. Datos sobre la naturaleza del input proporcionado y del output requerido	452

9.5.1. Datos relativos a la autenticidad de los textos proporcionados (PARRILLA B.IV.1)	452
9.5.2. Datos relativos a la naturaleza de los temas tratados (PARRILLA B.IV.1)	457
9.6. Datos sobre la evaluación de la subcompetencia discursivo-textual	461
9.6.1. Datos relativos a los instrumentos de evaluación (PARRILLA B.VI.1/a/b)	461
9.6.2. Datos relativos a los criterios de evaluación para los productos textuales (PARRILLA B.VI.2/a)	469
10. Interpretación de los datos y discusión	473
10.1. Punto de partida	473
10.2. Discusión sobre los datos relativos a los contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva	474
10.2.1. Qué contenidos se introducen (y en qué proporción) y cuáles se excluyen	474
10.2.2. Qué contenidos se ejemplifican (y en qué proporción) y cuáles se excluyen	488
10.2.3. Qué contenidos se practican (y en qué proporción) y cuáles se excluyen	490
10.3. Discusión sobre los datos relativos a las opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva	497
10.3.1. Qué métodos de enseñanza y aprendizaje se fomentan	497
10.3.2. Qué tipos de ejemplos y modelos de lengua se proporcionan	499
10.3.3. Qué tipos de actividades se proponen y qué unidades lingüísticas se manipulan	500
10.3.4. Qué tipos de secuencias didácticas se diseñan	506
10.4. Discusión sobre los datos relativos a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido	508
10.4.1. Cuáles son los géneros de transmisión oral que se recogen en la muestra y qué trabajo se lleva a cabo con ellos	508
10.4.2. Cuáles son los géneros de transmisión escrita que se recogen en la muestra y qué trabajo se lleva a cabo con ellos	513
10.4.3. Cuáles son los tipos textuales que se ofrecen como input y los que se exigen como output	518
10.5. Discusión sobre los datos relativos a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido	521
10.5.1. Cuál es el grado de autenticidad de los textos proporcionados	521
10.5.2. Cuáles son los temas tratados: de qué se habla y de qué no	523
10.6. Discusión sobre los datos relativos a cómo se evalúa la competencia discursiva	524
10.6.1. A qué instrumentos de evaluación se recurre	524
10.6.2. Qué criterios se proporcionan para evaluar los productos textuales	527
11. Conclusiones y propuestas de mejora	531
11.1. Conclusiones	531
11.2. Limitaciones de este estudio	534
11.3. Propuestas de mejora	536

11.4. Proyección de la investigación	539
11.5. Punto final	540
Epilogo	541
Bibliografía citada.	687

I

PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

I.1. Bases epistemológicas, psicológicas y praxeológicas

La especificidad de la ciencia denominada Didáctica consiste en transformar la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento, desde tres posibles enfoques: a) epistemológico, cuando la reflexión se centra en los objetos de enseñanza o contenidos; b) psicológico, en el caso en que la reflexión atiende principalmente a las condiciones de adquisición del saber; o c) praxeológico, si la reflexión hace hincapié en la intervención didáctica, con la consiguiente dotación de métodos de investigación y de conceptos operatorios.

Álvarez Angulo (2005:49)

Como puede deducirse de la cita, la didáctica es una disciplina que promueve el ejercicio de la *reflexión* sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de tres grandes preguntas: *qué enseñar, para qué enseñar*¹, *cómo enseñar* (por ejemplo, Sánchez Pérez, 2009). Las tres cuestiones, no obstante, no son ni mucho menos exclusivas de esta área. Sin ánimo de ser exhaustivos, muchos de los trabajos sobre lingüística, pragmática o análisis del discurso (Roulet, 1999; Fuentes Rodríguez, 2000; Bronckart, 2007; Cuenca, 2008 y 2010) reconocen explícitamente su interés por las ulteriores aplicaciones didácticas; paralelamente, buena parte de las introducciones a estas disciplinas (McCarthy, 1991; Nunan, 1993; McCarthy y Carter, 1994; González Nieto, 2001 y 2013; Alonso Belmonte, 2004; Bernárdez Sanchís, 2004; Briz Gómez, 2004; Escandell Vidal, 2004; Vez Jeremías, 2004; Álvarez Angulo, 2005; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006; López Ferrero y Martín Peris, 2013) se han redactado pensando en satisfacer la curiosidad de docentes en formación o en ejercicio. Del mismo modo, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna (Mariscal y Gallo, 2014) así como de las segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 2008; Saville-Troike, 2012; Ellis y Shintani, 2014) se han preocupado por proporcionar orientaciones dirigidas a la didáctica de las lenguas, del mismo modo que algunos estudiosos de la lingüística (Adam, 1992 y 2005), la lingüística aplicada (Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Olshtain y Celce-Murcia, 2001) o la educación (Hatch, 1992; Feez y Joyce, 1998) han elaborado y propuesto sus propios modelos de procesamiento del lenguaje. Es más que evidente, pues, la imbricación entre postulados teóricos, experimentación y propuestas didácticas, siendo relativamente difícil parcelar tajantemente cada trabajo dentro de un campo de investigación u otro.

¹ Entendemos que la finalidad (para qué) implica un análisis de las causas (por qué), pero lo contrario no es necesario (de ahí que haya casos de divorcio entre las necesidades de los alumnos y el diseño del currículo); por eso hemos preferido esta formulación.

No obstante, de entre las múltiples perspectivas posibles desde las que se puede abordar el estudio de la subcompetencia discursivo-textual (etnográfico, lingüístico, psicológico, etc.), se ha optado en esta tesis por adoptar una aproximación didáctica. Nuestra preocupación no es eminentemente teórico-especulativa o empirista, sino que busca ante todo una finalidad aplicada: el desarrollo en el aula de ELE, mediado por el recurso a los materiales, de la competencia comunicativa global, y en especial el de uno de sus componentes: la subcompetencia discursivo-textual -en armonía con todos los demás. No obstante, como apenas hemos mencionado unas líneas más arriba, la orientación didáctica no excluye, sino que más bien integra, otros enfoques sobre los fenómenos objeto de enseñanza-aprendizaje². Así, siguiendo la cita de Álvarez Angulo (2005), en el **Capítulo 1** rastreadremos los fundamentos lingüísticos sobre los que se asienta la noción de competencia discursiva, para entender mejor su origen, su evolución y sus implicaciones en una nueva concepción del lenguaje. Acto seguido, en el mismo capítulo, nos ocuparemos de analizar los avances que han experimentado la psicolingüística, la ciencia cognitiva y las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL) en su esfuerzo por explicar cómo procesamos, almacenamos y producimos los textos, lo cual es, sin duda, extremadamente interesante para comprender las estrategias a las que recurren los aprendientes a la hora de bregar con aquellos en el aula (ya sea en tareas de comprensión, ya en tareas de producción), así como para ayudarles a adquirir y potenciar aquellas otras que no hayan desarrollado satisfactoriamente. Todo esto nos ayudará a entender el estatus que ha alcanzado la subcompetencia discursivo-textual en el marco interdisciplinar de la didáctica de las lenguas materna, segundas y extranjeras -**Capítulo 2**-, concretándose en una serie de enfoques, desarrollos curriculares y prácticas docentes que intentan aproximar a los aprendientes a tareas de análisis discursivo y composición textual.

Tenemos plena conciencia de lo ambicioso de este propósito, dada la enorme cantidad de bibliografía disponible en cada campo y la limitación del espacio que podemos dedicar a estas cuestiones en un trabajo de doctorado con unas miras eminentemente didácticas; por ello, se ha intentado manejar, por un lado, los artículos, las revistas y los manuales indispensables (no me atrevo a llamarlos *clásicos*, pues muchos de ellos no superan las tres décadas desde su publicación) citados en la inmensa mayoría de la bibliografía a la que hemos acudido, junto con estudios más recientes cuyo impacto está aún por determinar, prestando una especial atención a las publicaciones en español o consagradas a la lengua española, ya que no podemos olvidar que, como señala el título de este trabajo, queremos centrarnos en la enseñanza de ELE.

2 Vid. también González Nieto (2001 y 2013).

I.2. La subcompetencia discursivo-textual: definición y modelo

La competencia comunicativa es la capacidad de manipular el sistema, seleccionando las formas que no solo contribuyen a la coherencia del texto, sino que también alcanzan los objetivos y cumplen las restricciones rituales de la comunicación. Es decir, la competencia comunicativa es la habilidad de crear textos coherentes que sean adecuados para una determinada situación en un contexto social. El análisis del discurso es una descripción de muchos de los subsistemas que promueven la coherencia y las restricciones sociales que actúan sobre esos subsistemas³.

Hatch (1992:318)⁴

Los diferentes estudios del discurso pretenden dar una explicación de cómo se organiza la lengua estructuralmente y de cómo funciona en las múltiples situaciones de comunicación que afrontamos a diario, si bien las preocupaciones con las que se aborda esta cuestión y los resultados que arrojan las diversas investigaciones difieren en función de la perspectiva adoptada y del objetivo planteado: por ejemplo, la elaboración de nuevas gramáticas basadas en el texto o la conversación (orientación lingüística), la comprensión de cómo se configuran las relaciones sociales a través de las conversaciones cotidianas (orientación etnográfica), el conocimiento sobre el modo en que construimos el sentido y memorizamos las piezas discursivas (orientación psicolingüística), etc. A pesar de esta heterogeneidad de intereses, todos los trabajos que se enmarcan en el paradigma de la lingüística funcional, en modelos conexionistas de adquisición y procesamiento de la lengua, y en el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas han ido convergiendo en torno a la noción -proveniente de la etnografía de la comunicación- de *competencia comunicativa*, la cual ha alcanzado un notable desarrollo en el ámbito de la didáctica de las lenguas. En efecto, aunque no faltan modelos que buscan proporcionar una descripción eminentemente lingüística (Herrero Cecilia, 2006; López Alonso, 2014) o psicolingüística (Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 2008; Saville-Troike, 2012; Garaizábal Heinze y Codesido García, 2015) del modo en que utilizamos el lenguaje con una finalidad comunicativa, dicho concepto ocupa un lugar central en la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas (Llobera, 1995; Cenoz Iragui, 1996 y 2004; Lomas, 1999 y 2015; Pérez Esteve y Zayas, 2007), y ha sido cuidadosamente analizado y descrito por quienes se preocupan por la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de lenguas segundas y/o extranjeras, de modo que sus trabajos son una fuente de referencia continua para lingüistas y psicolingüistas.

3 “Communicative competence is the ability to manipulate the system, selecting forms that not only make for coherent text but also meet goals and fit the ritual constraints of communication. That is, communicative competence is the ability to create coherent text that is appropriate for a given situation within a social setting. Discourse analysis is a description of the many subsystems that promote coherence and the social constraints that operate on those subsystems”.

4 Cuando las traducciones son nuestras, reproducimos el texto original en las NOTAS.

Para poder abordar el estudio empírico, se hace necesario aclarar qué entendemos, a los efectos de este trabajo, por subcompetencia discursivo-textual; qué rol desempeña en la adquisición de la lengua y, en consecuencia, en su enseñanza; y cuál es su estatus en relación con la competencia comunicativa y con las demás subcompetencias que la integran. En el **Capítulo 3** se revisarán brevemente los orígenes y el desarrollo de la noción de competencia comunicativa; acto seguido, examinaremos los modelos más relevantes que de la misma se han elaborado -Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), Bachman y Palmer (1996), Alcón Soler (2000) y MCER (2001)- prestando especial atención en cada uno de ellos al lugar que desempeña la subcompetencia discursivo-textual. Este análisis nos va a permitir cotejarlos con los modelos de procesamiento y conocimiento del discurso presentados en los **Capítulos 1 y 2** y decantarnos por aquel que sea más coherente con los datos que arrojan la lingüística, la psicolingüística y la didáctica. A continuación, en el **Capítulo 4**, detallaremos los contenidos de los que consta la subcompetencia discursivo-textual según cada uno de los modelos que aquí se recogen. Con todo esto, estaremos en disposición de esbozar nuestra propia definición de subcompetencia discursivo-textual, la cual nos permitirá sustentar el cuestionario que aplicaremos al análisis de materiales y que presentaremos en la Parte II de esta tesis.

1. APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA: LINGÜÍSTICA, PSICOLINGÜÍSTICA Y DISCURSO

1.1. Punto de partida

Las lenguas humanas pueden describirse mediante multitud de mecanismos formales. Pero, ante todo, los idiomas no son objetos, sino actividades. Las lenguas no son, funcionan. Y si las lenguas llegan a ser algo estable es a través de las pautas recurrentes en su funcionamiento. Pensar que el discurso es un asunto de interés tangencial al lingüista es equivocarse de medio a medio. El lenguaje humano es una encrucijada donde se encuentran dos caminos que el ser humano recorre a la vez: la categorización conceptual de la realidad y la expresión de esa realidad. Las dos cosas están detrás de todas las lenguas humanas. De hecho éstas no son sino mecanismos más o menos estables para categorizar y exponer la realidad. (...)

(...) La expresión de la realidad se realiza mediante la actividad lingüística cuyo resultado se denomina habitualmente "discurso". Y exactamente igual que sería equivocado decir que nuestra categorización cognitiva de la realidad está determinada por las categorías gramaticales (...), sería un error decir que el discurso está determinado por las categorías gramaticales. Ocurre más bien al contrario, las categorías gramaticales surgen en y del discurso y no al revés.

Moreno Cabrera (2002b:759-760)

La noción de *subcompetencia discursivo-textual* es, en primera instancia, producto de la reflexión teórica que tiene lugar en un momento histórico concreto y dentro de un paradigma de investigación determinado, en el que aparecen una serie de disciplinas esencialmente interesadas por el estudio del discurso y del texto¹ (Herrero Cecilia, 2006). A su vez, otras áreas que cuentan con una tradición más arraigada comienzan a prestar mayor atención a las repercusiones que pudieran tener en sus campos de acción e investigación los resultados que arrojan las primeras. Es fundamentalmente el caso de los estudios sintácticos, que recientemente han revisado buena parte de sus postulados a la luz de los avances en los estudios discursivos y textuales (incluso partiendo de posiciones muy diferentes; por ejemplo, Bosque y Demonte, 1999; Rodríguez Ramalle, 2005 y 2015; Serrano, 2006; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Cuenca, 2008 y 2010; Fuentes Rodríguez, 2013)², así como de la semántica (Kamp y Reyle, 1993; Chierchia, 1995; García Murga, 2014)³ o la fonética y la fonología (Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2012). También es conveniente reseñar el impacto que estas teorías han tenido sobre varias ramas de la lingüística aplicada (Rossini Favretti,

1 Sobre la diferencia entre las nociones de *discurso* y *texto* hablaremos en 1.4.2.

2 Vid. en especial, la *Cuarta Parte. Entre la oración y el discurso* en Bosque y Demonte (1999), y el último capítulo de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), cuyo título es "Sintaxis y discurso".

3 Es el caso de la Semántica Dinámica, que incluye representaciones discursivas de los referentes. Los dos modelos principales son la Semántica de Cambio de Archivo (Heim, 1982) y la teoría de la Representación del Discurso (Kamp, 1981).

2002) en campos como la computación (Mann y Thompson, 1988⁴; Lenci, Montemagni y Pirelli, 2005), la lingüística de *corpus* (Parodi, 2008), la traductología (Hurtado Albir, 2011) o la lingüística forense (Turell, 2005); amén de haber alcanzado a otras ramas del saber cuyos intereses se entrecruzan con los de la lingüística: es el caso de la semiología (Bobes Naves, 1989), la teoría de la comunicación (Escandell Vidal, 2005 y 2014), la filología o la teoría y crítica literarias (Brioschi, di Girolamo y Fusilo, 2015). A pesar de algunas reticencias a las que nos referiremos más adelante, parece que el interés por los fenómenos de índole discursiva y textual es más que evidente en el amplio espectro de inquietudes de la lingüística teórica y de la aplicada.

Se hace, pues, necesario seleccionar de entre toda esta multiplicidad de disciplinas, corrientes, escuelas y teorías aquellas unidades y procesos que, identificados y definidos por la lingüística, pueden ser susceptibles –con las debidas cautelas– de transposición didáctica al campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (González Nieto, 2001; Díaz-Corrалеjo, 2004; Álvarez Angulo, 2005; Bronckart, 2007). Podemos así formular en los siguientes términos el objetivo del capítulo que nos ocupa:

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 1

Proporcionar una justificación epistemológica (en concreto, lingüística y psicolingüística) al concepto de subcompetencia discursivo-textual, revisando las principales aportaciones de las diferentes disciplinas que se (pre)ocupan por el análisis del texto y del discurso.

Para conseguir dicho objetivo:

- (a) describiremos básicamente los diferentes enfoques y perspectivas desde las que se ha analizado el discurso dentro de las fronteras (difusas) de la lingüística;
- (b) definiremos los conceptos de “conversación”, “texto” y “discurso”, que serán clave a lo largo de todo este trabajo;

4 Una muy buena presentación y desarrollo de la teoría de la Estructura retórica postulada por estos autores la encontramos en Duque (2016)..

- (c) analizaremos algunos modelos teóricos de segmentación del discurso, teniendo en mente el apoyo que pueden prestar a la hora de configurar un marco pedagógico (*qué enseñar*);
- (d) revisaremos los diferentes modelos de procesamiento y representación del discurso que se han propuesto desde la psicolingüística; y
- (e) detallaremos los descubrimientos que se han hecho sobre la adquisición de conocimientos y estrategias discursivo-textuales tanto en el caso de la lengua materna como de las segundas y extranjeras.

1.2. El paradigma funcional para el estudio del lenguaje

En el trabajo de investigación conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (Muñoz Pérez, 2009) tuvimos la ocasión de presentar detenidamente las diferentes propuestas de caracterización de los grandes paradigmas en los que se ha movido la investigación lingüística a lo largo de su siglo de vida. Vimos cómo de los trabajos de Graddol (1994), Vez Jeremías (2000), Gutiérrez Ordóñez (2002) y Serrano (2006) se desprende que han sido fundamentalmente dos las aproximaciones al estudio de la lengua: un paradigma estructural, inmanentista, preocupado por la configuración del código, y un paradigma funcional, de corte utilitarista, que ha intentado relacionar la estructuración de la lengua con el uso que se hace de la misma. Vimos en ese mismo estudio cómo cada autor postulaba un tipo de relación diferente entre ambos paradigmas: a veces se presentaban como meros yuxtapuestos (en una convivencia más o menos pacífica), otras como sucesivos (siendo el funcional una superación del estructural) y, finalmente, como antagónicos e irreconciliables. No obstante, todos los modelos revisados coinciden en que la aparición del paradigma *funcional* supone un auténtico cambio tanto en el objeto de estudio (la lengua en uso contextualizada) como en la metodología empleada (descripción basada en *corpus* de datos reales orales y escritos), si bien las distintas corrientes difieren en cuanto a las unidades identificadas, los propósitos de investigación y las herramientas de indagación preferidas, como tendremos ocasión de exponer inmediatamente. Además, al negar la autonomía absoluta de la lingüística, se define también por su carácter interdisciplinar (López Alonso, 2014), entrando en juego las aportaciones de diferentes ciencias sociales (en especial, la psicología, la sociología y la antropología), que enriquecen la comprensión de esos aspectos del contexto que se han codificado (por ejemplo, las estrategias de cortesía).

A partir de las propuestas que elaboran los autores arriba citados, llegamos entonces a la conclusión de que el paradigma funcional nos sitúa ante una concepción del lenguaje *dinámica, compleja y utilitarista*:

- (a) *dinámica*, porque la lengua es extremadamente sensible al contexto sociocultural, lo cual explica los diferentes fenómenos de variación sincrónica –diatópica, diastrática, diafásica, diamésica- y diacrónica -cambio lingüístico- (Rossini Favretti, 2002; Berruto, 2003; Moreno Fernández, 2005; García Marcos, 2015);
- (b) *compleja*, pues la lingüística por sí sola no basta ya para dar cuenta de los diferentes fenómenos que explican el comportamiento lingüístico, en el que juegan un especial papel las explicaciones de corte psicológico, sociológico y filosófico (vid. el diagrama de Halliday, en González Nieto, 2001:46);
- (c) *utilitarista*, porque lo que importa es comprender los modos en que puede utilizarse eficazmente la lengua para conseguir unos fines concretos en una situación comunicativa única (Vez Jeremías, 2000). La función prima sobre el conocimiento formal -el cual viene determinado, precisamente, por el uso reiterado de una estructura para satisfacer una necesidad comunicativa específica (vid. supra la cita de Moreno Cabrera, 2002b). Esto, obviamente, tiene unas importantes repercusiones didácticas, como tendremos ocasión de demostrar (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Lomas, 1999).

Es, pues, en la clave que proporcionan estas notas como hay que interpretar la investigación que se propone en esta tesis, pues es el entorno en el que han surgido los estudios sobre el discurso y los textos, de los que pasamos a ocuparnos inmediatamente.

1.3. Las disciplinas del discurso: análisis del discurso, lingüística del texto y análisis de la conversación

Hemos mencionado unas líneas más arriba que el paradigma funcional se caracteriza, frente a la autonomía de la lingüística defendida por los formalismos, por adoptar un enfoque interdisciplinar en el estudio del lenguaje. De este modo, López Alonso (2014) identifica cinco disciplinas (aparte de la retórica clásica, a la que sitúa como antecedente remoto de los

estudios discursivos) que, desde postulados autónomos (enfoques multidisciplinares) se han preocupado por los fenómenos discursivos y que han acabado convergiendo en una variedad de campos interdisciplinares:

1. la lingüística, gracias a los estudios sobre la enunciación de Benveniste o el análisis de corpus informatizados que impulsará Sinclair, que han abierto las puertas a toda una serie de investigaciones y subdisciplinas;
2. la sociología, tanto en su vertiente de sociología del lenguaje (donde destaca Fishman) como en la sociolingüística (con trabajos como los desarrollados por Labov, Garfinkel o Bernstein), ya que en ambos casos el interés se desplaza del código hacia el uso social de la lengua;
3. la filosofía, con aportaciones como la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, o el principio de cooperación de Grice, germen de las teorías pragmáticas;
4. la antropología, y más en particular la etnografía de la comunicación de Hymes, una perspectiva que relaciona la actividad lingüística con el marco cultural en el que tiene lugar;
5. y, por último, la psicología, en la que cobran una especial relevancia las teorías cognitivas (Luria, Piaget, Vigotsky, van Dijk y Kintsch, etc) y los estudios de adquisición de segundas lenguas⁵.

Por citar otro ejemplo, Calsamiglia y Tusón (1999) amplían hasta catorce el inventario de esas áreas relacionadas con los estudios de análisis del discurso⁶, si bien en algunos casos -como en el de la etnografía de la comunicación- sería más adecuado hablar de una metodología dentro de la antropología del lenguaje (el modelo SPEAKING, de Hymes)⁷ que de una disciplina autónoma. Lamentablemente, parece que ni la pedagogía ni la didáctica de las lenguas, por un lado, ni la lingüística aplicada, por otro, tienen cabida en estos listados, y ello a pesar del empeño que desde estas disciplinas se ha puesto –como veremos en el **Capítulo 3**- en articular modelos explicativos de competencia comunicativa, en los cuales el discurso juega un papel fundamental.⁸

5 Para tener una panorámica más detallada de disciplinas, aportaciones, autores de referencia y –lo que es más interesante en nuestro caso- aplicaciones al aula, vid. Lomas (2015:12-13).

6 A saber: antropología lingüística, etnografía de la comunicación, sociología, interaccionismo simbólico, etnometodología, análisis de la conversación, sociolingüística interaccional, psicolingüística, pensamiento filosófico, pragmática, lingüística funcional, lingüística textual, teoría de la enunciación y retórica.

7 Vid. Duranti (1997) y Calsamiglia y Tusón (1999).

8 Echamos también en falta en ambos elencos una mención a los estudios literarios (Brioschi y di Girolamo, 1988; Brioschi, di Girolamo y Fusillo, 2015), que han aportado nociones tan esenciales como la de *género* literario (García

De entre todas las líneas de investigación incardinadas en este paradigma, a nosotros nos interesan especialmente tres: la lingüística del texto, el análisis del discurso y el análisis de la conversación, las cuales, en opinión de Gutiérrez Ordóñez (2002:84 y ss.), formarían junto con la pragmática el núcleo de lo que se conoce como *lingüística de la comunicación*. Todas ellas han logrado en las últimas décadas un desarrollo importante tanto en el ámbito de la investigación teórica –con la proliferación de estudios universitarios, manuales y publicaciones especializadas– como en el seno de la lingüística aplicada⁹; aún así, su definición y estatus siguen siendo todavía hoy discutidos. Intentaremos esbozar en los próximos subapartados una propuesta de delimitación que sea –con sus límites– pedagógicamente rentable y, sobre todo, que encaje con los objetivos de esta tesis.

1.3.1. *La perspectiva pragmática*

De esas aproximaciones, la que más repercusión ha tenido es, sin duda alguna, la pragmática, a la que podemos caracterizar en un primer intento, siguiendo la definición clásica de Morris (1938), como el *estudio de las relaciones entre los signos (lingüísticos) y sus usuarios*. De este común denominador parten otras definiciones más elaboradas –por ejemplo, Escandell Vidal (1996:13-14); Gutiérrez Ordóñez (2002:85); Portolés Lázaro (2007:28); Martín Peris et al. (2008)– en las que se destaca la íntima relación entre los diferentes componentes del circuito comunicativo (lingüísticos y extralingüísticos) a la hora de explicar cómo producimos e interpretamos el lenguaje.

Hemos dicho que la pragmática se consagra al estudio del *uso* de la lengua en contexto; pero esta definición no deja de ser –ni mucho menos– problemática, tanto a la hora de determinar el estatus mismo de la pragmática como su relación con otras disciplinas que –compartiendo un interés común por el análisis funcional del lenguaje– se han especializado en el estudio de fenómenos mucho más individualizados. En particular, nos interesa comprender el papel que juega en la lingüística, sobre la que se proyecta (Fuentes Rodríguez, 2000), y en la semiótica o semiología, de la que no sería sino un componente más (al menos, según la perspectiva tradicional de Morris; vid. Bobes Naves, 1989). Y es que en no pocas ocasiones resulta difícil saber con precisión a qué se refiere exactamente un autor cuando emplea adjetivos como “pragmático”, “discursivo” o “textual” a la hora de tratar ciertos

Berio y Huerta Calvo, 2006) o la de *polifonía*, proveniente de los análisis bajtinianos de la estructura de la novela (Bobes Naves, 1998; González Nieto, 2001; Garrido Gallardo, 2004; Garrido Domínguez, 2007).

⁹ Vid. los artículos de Escandell Vidal (2004), Bernárdez Sanchís (2004) y Briz Gómez (2004) consagrados a destacar las aportaciones de estas disciplinas a la didáctica de ELE.

fenómenos lingüísticos o de elaborar modelos explicativos del funcionamiento de la lengua¹⁰. Evitar ambigüedades y confusiones es lo que nos empuja a intentar trazar, en la medida de lo posible, los límites de estas disciplinas, por muy difusos que sean.

Volviendo a los problemas que plantea la definición de la pragmática, hemos podido constatar que sigue existiendo un intenso debate en torno a si nos encontramos ante una auténtica disciplina científica que cuenta con un cuerpo teórico articulado y consistente y que se ocupa del estudio de unos fenómenos precisos (Vez Jeremías, 2000; Gutiérrez Ordóñez, 2002), o, más bien ante una nueva perspectiva de estudio, la cual no acaba de alcanzar el grado de desarrollo científico ni la uniformidad suficientes como para poder ser considerada una rama del conocimiento autónoma (Calsamiglia y Tusón, 1999; Fuentes Rodríguez, 2000; Briz Gómez, 2004; Portolés Lázaro, 2007). Podemos adelantar que la última postura parece reflejar mejor la visión actualmente predominante (Martín Peris et al., 2008).

No obstante, el debate es aún candente no solo en lo que afecta a su desarrollo como teoría, sino también a su integración en un modelo explicativo del lenguaje. Algunos autores la consideran, desde una visión estructuralista, un *nivel* más de análisis de la lengua, junto a, o -mejor dicho- sobre, los tradicionales estratos fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico. Otros creen que se trata de un módulo subordinado a la semántica, el cual daría explicación del significado implícito no susceptible de ser deducido a partir de un análisis de las condiciones de veracidad del enunciado (Graffi y Scalise, 2013; García Murga, 2014) ni de una lectura composicional del contenido proposicional y de las marcas gramaticales explícitas (Menéndez, 2006). Por último, no faltan quienes defienden que la pragmática no es sino una panorámica que aporta nuevas herramientas para abordar los fenómenos lingüísticos descritos hasta ahora en términos meramente formales, sin contar con un campo de actuación precisamente delimitado (Fuentes Rodríguez, 2000; Briz Gómez, 2004).

Tendremos ocasión de ver en el **Capítulo 3** que esta discusión sobre la naturaleza y el alcance de las explicaciones pragmáticas no son ajenas a nuestro cometido, pues precisamente se ha revelado problemático para los diferentes modelos pedagógicos de competencia comunicativa que allí presentaremos describir la relación entre la *subcompetencia pragmática* y la *subcompetencia discursivo-textual*, proponiendo cada uno de ellos articulaciones bien diversas –incluso antagónicas– entre ambas. Una pista para la solución de este dilema, y

¹⁰ Y también de su adquisición. Por citar un ejemplo, Serra et al. (2000) hablan de adquisición de habilidades pragmáticas en el lenguaje infantil para referirse a las narraciones, fenómeno que nosotros encajamos en el ámbito de lo discursivo.

que a nosotros nos parece de gran utilidad para los objetivos de este trabajo, es la que nos brinda Gutiérrez Ordóñez (2002). Para este autor, la pragmática es una disciplina que, si bien engloba en su seno a la lingüística, se ocupa específicamente de los fenómenos comunicativos no codificados (referencia y sentido), así como de los mecanismos interpretativos (por tanto, cognitivos) de ostensión e inferencia. Mutando el término “disciplina” por el de “perspectiva”, esta concepción es la que más nos va a ayudar a distinguir, en el seno de la competencia comunicativa, entre un subcomponente pragmático y otro discursivo-textual (vid. infra, **Capítulo 3**).

Así, en respuesta ya a la segunda cuestión que nos planteábamos –esto es, la delimitación de la pragmática frente a otras aproximaciones discursivas- adoptamos también como definitorio ese criterio de la *no codificación*: la pragmática –como rama de una teoría semiótica más amplia- se ocuparía del estudio de los usos comunicativos no codificados¹¹, mientras que el análisis del discurso, la lingüística del texto o el análisis de la conversación, sin ignorar la importancia de los factores contextuales, sí se preocuparían de fenómenos lingüísticamente codificados¹². En palabras de A. Garnica (1998:50-51):

La Pragmática es al Análisis del Discurso como la gramática universal con respecto a las gramáticas particulares, es decir, la que considera los principios generales que regulan el uso de la lengua natural. El Análisis del Discurso sería, entonces, la aplicación de la Pragmática, es decir, de esos principios generales, a las lenguas naturales específicas.

Esto es, en el ámbito del análisis del discurso caerían todos aquellos fenómenos pragmáticos que han sido objeto de codificación lingüística (ya sea en términos de gramática oracional, ya de gramática textual) y que, por tanto, forman parte del sistema de la lengua (Fuentes Rodríguez, 2000)¹³, pudiendo variar notablemente entre los diversos idiomas (e incluso entre variedades intralingüísticas). Pensemos, por ejemplo, cómo el inglés, el francés, el japonés, el español peninsular y el español del Plata articulan diferentes sistemas de tratamiento –normalmente mediante el uso de pronombres personales- que vehiculan normas de cortesía muy diferentes en función del interlocutor. La lengua habría codificado parte del contexto social (en este caso, las nociones de distancia o proximidad social); cuando este

11 Un ejemplo serían los estudios sobre semiótica teatral (Boves Naves, 1997). En el teatro conviven los mensajes codificados (el texto teatral) y los mensajes no codificados (la escenografía, la performance), todos ellos igualmente comunicativos y basados en la relación de los signos con los interpretantes.

12 En este sentido se pronuncian también Celce-Murcia y Olshtain (2000:2) cuando señalan que el discurso “refers primarily to the language forms that are produced and interpreted as people communicate with each other” (cotexto) mientras que la pragmática “deals primarily with the social, cultural, and physical aspects of the situation that shape how people communicate with each other” (contexto).

13 Aunque esta autora prefiere hablar de lingüística pragmática, creemos que la etiqueta es innecesaria.

cambia, el sistema se readapta. Aparte, los hablantes pueden hacer un uso no codificado de esos pronombres (irónico, humorístico, despectivo, deferencial, etc.), en cuyo caso estaríamos ante un uso pragmático; pero esto no es un obstáculo al hecho de que, en situaciones estereotipadas, unos usos estén codificados frente a otros (por ejemplo, en la correspondencia oficial o comercial).

Precisamente por eso, hay que señalar, por una parte, que esta relación no es unívoca, sino bidireccional, y que en un paradigma funcional “no hay análisis del discurso sin pragmática, ni pragmática que no esté basada en el estudio del discurso” (Briz Gómez, 2004: 221)¹⁴; por otra parte, es necesario precisar que ello no excluye que el análisis del discurso (y por ende, de la conversación y del texto) beba de otras fuentes que no manan directamente de la pragmática:

Conviene evitar la confusión de Pragmática con Lingüística del Texto¹⁵. Son disciplinas transversales. Dentro del objeto de esta última disciplina existen aspectos codificados (lingüísticos) y no codificados (pragmáticos). Dada la amplitud del objeto, la frecuencia y la importancia de los aspectos formales, lingüísticos, es menor que en el ámbito oracional, pero no inexistente¹⁶. Con relativa frecuencia a los conectores o enlaces supraoracionales se les aplica la denominación de conectores pragmáticos, cuando en realidad son conectores lingüísticos, hechos del código que todo usuario de la lengua debe aprender en el proceso de adquisición de su idioma.

Gutiérrez Ordóñez (2002: 115-116, nota 19)

Como bien señalan McCarthy (1991) y Celce-Murcia y Olshtain (2000), hay aspectos de la discursividad (como la *cohesión*) que no dependen de factores pragmáticos, sino estrictamente formales; pensemos en el caso de la concordancia gramatical en género, número y caso. Por otro lado, Fuentes Rodríguez (2000:40) sostiene que existe una pragmática no lingüística, de corte cognitivo, que se preocupa de los procesos interpretativos del contexto, mucho más amplios (Escandell, 2005 y 2014). Lo discursivo, pues, debe quedar ceñido entre esos márgenes de lo lingüístico microestructural y lo pragmático no codificado¹⁷.

A su vez, entendemos que hay aspectos de la teoría pragmática (las implicaturas y las explicaturas, las inferencias, las estrategias de cortesía, la fuerza ilocutiva de los enunciados,

14 Esto refuerza el paralelismo con la relación entre Gramática Universal y gramática de la lengua: la primera no puede reconstruirse sin los datos que arrojan las lenguas naturales, las cuales –a su vez– se mueven en los márgenes tipológicos marcados por aquella.

15 Para Gutiérrez Ordóñez (2002) lingüística del texto, análisis del discurso, gramática del discurso, etc. no son sino diferentes etiquetas que hacen referencia a una disciplina única.

16 Adam (2005: cap. 2) señala que las diferencias estructurales existentes entre las oraciones (nominales, compuestas, complejas, etc.) es más problemática de lo que se piensa.

17 Esto justificará que podamos considerar al menos tres subcompetencias en interacción en nuestro modelo de competencia comunicativa: una lingüística, una discursiva y una pragmática (Celce-Murcia et al., 1995).

etc.) que, aun teniendo incidencia sobre el análisis del discurso –pues es en el uso de la lengua donde se manifiestan–, forman más bien parte de una subcompetencia pragmática, ilocutiva o accional; esto es, de acciones verbales que no siempre están lingüísticamente codificadas, o que –estándolo– no superan los análisis microestructurales (pragmática enunciativa). Por ejemplo, es el caso de las implicaturas conversacionales particularizadas (Grice, 1975), en el que no hay más clave interpretativa que el propio contexto de emisión. Veamos un ejemplo clásico (Widdowson 1978:29):

A.- Lllaman a la puerta.

B.- Estoy en la ducha.

Creemos que en este caso, más que ante un fenómeno estrictamente discursivo (la relación *orden/favor-justificación del rechazo* que hay entre los dos enunciados), estamos ante un proceso inferencial de orden cognitivo difícilmente explicable atendiendo solo a las unidades de la lengua.

Por supuesto, hay quienes no estarán nada de acuerdo con esta decisión que hemos tomado. La posición más radical, sin duda, es la de los denominados relevantistas, como es el caso de Reboul y Moeschler (1998), Moeschler y Reboul (2009) y Moeschler (2015) para quienes solo la pragmática está legitimada como disciplina de interpretación de *los discursos*, especialmente gracias a la potencia explicativa del modelo de la pertinencia de Sperber y Wilson (1986). Para dar cuenta de lo discursivo, bastaría con detenerse a analizar las relaciones singulares que se van estableciendo entre enunciados consecutivos o intervenciones adyacentes, sin que pueda postularse ningún otro tipo de estructuración¹⁸.

No obstante, sin entrar en debates que llevarían demasiado lejos, la nuestra es una opción metodológica que adoptamos conscientemente para que el objeto de estudio quede lo más acotado posible, pues no olvidemos que esta tesis va orientada a la intervención didáctica. A este respecto, la historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha conocido enfoques pragmáticos –como el funcional– cuya implementación en el aula no se tradujo en un incremento de la capacidad de los aprendientes para comunicarse en situaciones sociales complejas, sino que solo supuso una llamada de atención sobre las significaciones pragmáticas vehiculadas por los enunciados, especialmente en términos de fuerza ilocutiva y de aceptabilidad sociolingüística (Sánchez Pérez, 2004a; Richards y Rodgers, 1998 y 2014). Más allá de tener a su alcance un repertorio de enunciados a modo de *guía de conversación*

18 Para una crítica a esta visión, vid. Adam (2005:35).

(como los del *Nivel Umbral*, 1979), los alumnos quedan absolutamente desamparados a la hora de acometer tareas que exijan un cierto grado de organización más complejo, muchas veces social y culturalmente estandarizado (los *géneros de discurso*)¹⁹. Incidiremos en estos problemas en otros puntos de la tesis, pero es una cuestión que creemos debería quedar ya apuntada.

1.3.2. *Análisis del discurso, lingüística del texto y análisis de la conversación*

Más dificultades se nos plantean a la hora de definir, diferenciar y delimitar el análisis del discurso con respecto a las disciplinas denominadas lingüística del texto y análisis de la conversación. Como bien previenen Calsamiglia y Tusón (1999:25), este problema deriva en gran medida de la escasa comunicación existente en determinados momentos entre equipos de investigadores, departamentos y universidades que seguían líneas de investigación similares, aunque con pequeñas diferencias en la perspectiva adoptada o en los instrumentos empleados. En efecto, en relación con el análisis del discurso

Cabe señalar que los primeros estudios se llevan a cabo en universidades anglosajonas, y se centran sobre todo en el análisis de la conversación, de ahí que esta disciplina se considere como uno de los puntos de arranque fundamentales de la disciplina. Así, se llega a identificar análisis del discurso con análisis de la conversación, y se reserva el término de discurso —frente a texto— para producciones orales. De todos modos, el objeto de estudio del análisis del discurso ha venido a converger con el de la lingüística del texto, nacida en universidades de Centro Europa y cuyas primeras aproximaciones se hacen sobre producciones escritas, para las que se reserva el nombre de texto.

Martín Peris et al. (2008)

Así pues, podríamos convenir que, si bien proceden de ámbitos culturales y de paradigmas diferentes (no hay que olvidar que la lingüística del texto continental tiene sus orígenes, por un lado, en el estructuralismo del Círculo de Praga, y, por otro, en la semántica generativa, que se engloban dentro de los enfoques formales, mientras que el análisis del discurso enlaza con la tradición anglosajona de corte antropológico y sociolingüístico)²⁰, todas ellas han venido a confluír actualmente en la disciplina del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999; López Alonso, 2014), al cual, pese a las diferencias metodológicas existentes, podemos considerar como el eje central de los estudios discursivos, quedando la lingüística del texto y el análisis de la conversación como disciplinas auxiliares de aquel (Adam, 2005:24).

19 Así lo denuncian ya McCarthy (1991:10 y 122) y Hatch (1992:139) a comienzos de los años 90.

20 Esta disparidad de orígenes es precisamente, según Reboul y Moeschler (1998:14) uno de los talones de Aquiles que deslegitiman la posibilidad de trabajar en un análisis del discurso.

Esto es así en el caso de la lingüística del texto porque centra sus esfuerzos en construir una gramática textual (esto es, una formalización de las estructuras supraoracionales; vid. Menéndez, 2006; Cuenca, 2008 y 2010; Fuentes Rodríguez, 2013); y en el caso del análisis de la conversación, por ocuparse de un género discursivo específico: la interacción oral cara a cara espontánea (Tusón, 1997; Briz, 2001 y 2004; Thornbury y Slade, 2006). Por su parte, Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004), en la entrada correspondiente al *análisis del discurso* (2004:55), consideran que la lingüística del texto y el análisis de la conversación no son sino dos tendencias dentro del análisis del discurso: la primera “de tipo formal, que emplea criterios puramente lingüísticos” (ibíd.) y la segunda “de tipo sociolingüístico” (ibíd.), para acabar concluyendo que los límites entre las tres disciplinas “no siempre están claros para los especialistas del lenguaje en uso” (ibíd.). A pesar de ello, esta delimitación que hemos operado, aun a costa de simplificar mucho las cosas, parece más que suficiente a los efectos de este trabajo²¹.

No obstante, las direcciones que ha adoptado el análisis del discurso no son homogéneas. Pons Bordería (2014:5), interesado por la evolución de esta disciplina en el ámbito románico, diferencia entre dos grandes enfoques:

A. Enfoque basado en la sintaxis, para el cual el análisis del discurso no es sino una extensión del tradicional ámbito de estudio de la oración. Surgen aquí, a su vez, dos tendencias:

- considerar lo discursivo como un nivel que opera a posteriori (lo discursivo como macrosintaxis);
- indagar en nuevas categorías sintácticas que se integran en el estudio gramatical (las periferias derecha e izquierda de la oración)²².

B. Enfoque basado en el uso, que considera que la sintaxis formal no es un punto de partida adecuado para analizar los usos del lenguaje. Se hace por ello necesario partir de un enfoque pragmático que dé cuenta de esos fenómenos. Aquí se estaría produciendo, en consecuencia, un auténtico movimiento de ruptura.

21 No obstante, algunos autores critican la deriva más sociológica que lingüística que ha adoptado actualmente el análisis del discurso, sobre todo la corriente del análisis crítico del discurso, y consideran por ello que la única aproximación lingüística al estudio de la lengua en uso válida es la lingüística del texto (Castrejón Díaz, 2008:62).

22 Este enfoque ha sido defendido en España por el estructuralismo funcionalista de Gutiérrez Ordóñez; para él la lingüística de la comunicación no supone una ruptura, sino un ensanchamiento con respecto a la sintaxis tradicional.

Es importante tener esto en cuenta, pues buena parte de los trabajos sobre discurso que se publican en España (y que, por tanto, alcanzan a la formación de los profesores de ELE) se mueven en torno a uno de estos dos enfoques citados.

En cuanto a cuáles sean los fenómenos de cuyo estudio debe ocuparse el análisis del discurso (Brown y Yule, 1983; Calsamiglia y Tusón, 1999; Serrano, 2006; López Alonso, 2014; Duque, 2016) los presentaremos más adelante, en el **Capítulo 4**, cuando desglosemos los componentes que configuran la subcompetencia discursivo-textual según los diferentes modelos pedagógicos de competencia comunicativa propuestos desde la década de 1980. No obstante, debemos detenernos en nuestra exposición a inventariar y caracterizar las unidades de análisis que surgen de cada una de estas disciplinas.

1.4. Las unidades de análisis: discurso, texto y conversación

Optar por un paradigma funcional implica desplazar el interés de la *gramaticalidad* a la *aceptabilidad* y la *eficacia comunicativa* (vid. infra, 3.2.). Esto supone, en primer lugar, una nueva metodología de investigación lingüística, que ahora no persigue describir exhaustivamente las posibilidades formales de estructuración del código, definidas en términos de *reglas* inexorables, sino esbozar una descripción satisfactoria del funcionamiento de la lengua en uso, en términos de *estrategias* más o menos adecuadas y eficaces en un contexto determinado (Bernárdez Sanchís, 2004). En palabras de Menéndez (2006:14)

Una lengua es un *sistema de opciones* que representa el potencial de significado que un hablante/escritor posee por ser miembro de una determinada comunidad (Halliday, 1979; Halliday y Mathiessen, 2004).

En este sentido, la gramática es una virtualidad; conforma lo que podemos denominar una *teoría de la gramática*. Es siempre una reconstrucción que se lleva a cabo a partir de los análisis de textos particulares de una lengua determinada.

La *gramática de una lengua particular*, entonces, está constituida no por esa virtualidad sino por el conjunto de opciones utilizadas de manera efectiva. Esas opciones empleadas constituyen los *recursos* que los hablantes, en tanto (sic.) usuarios de una lengua, tienen para conformar textos que serían, desde esta perspectiva, las unidades gramaticales que permiten que los hablantes pongan en funcionamiento la lengua al producir textos.

Por ello, ya no tiene sentido moverse en el aparentemente encorsetado ámbito de las oraciones y sus constituyentes (*opciones paradigmáticas* y *realizaciones* sintagmáticas), sino que se hace perentorio observar los eventos comunicativos tal y como se presentan efectivamente en la realidad, con toda su complejidad (*recursos*). Esto implica la necesidad de delimitar nuevas unidades de análisis más amplias que la oración.

(...) [C]on la ayuda de unidades, se puede dividir un campo; sus unidades pueden relacionarse y organizarse jerárquicamente; los fenómenos lingüísticos pueden ubicarse en distribuciones particulares; y los datos brutos se pueden contar, comparar y analizar estadísticamente.

Pons Bordería (2014:1)²³

Puesto que los fenómenos discursivos y textuales despertaron interés simultáneamente en diferentes tradiciones académicas y disciplinares (la sociolingüística y la etnografía norteamericanas, el funcionalismo británico, el estructuralismo francés, la gramática generativo-transformacional de alcance textual en los Países Bajos, etc.) surgen tres candidatos para desempeñar ese papel fundamental en el nuevo paradigma: el *discurso*, el *texto* y la *conversación*²⁴. En este apartado intentaremos definir cada una de esas nociones con la máxima precisión posible, aunque hemos de advertir que no son utilizadas unívocamente por los autores, de modo que en muchas ocasiones se hace difícil discernir a qué se está haciendo referencia exactamente en un estudio, artículo o manual cuando se habla, por ejemplo, de *competencia textual* (Bachman y Palmer, 1996), *competencia discursiva* (Canale, 1983), *competencia interaccional* (Pilleux, 2001) o *competencia conversacional* (García García, 2014), si es que tales distinciones son pertinentes.

1.4.1. Conversación

De los tres conceptos mencionados, quizá el más fácil de identificar sea la *conversación*:

La conversación es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados. Conversar implica interaccionar tanto verbal como no verbalmente (con gestos, miradas, etc.), si bien hay conversaciones en que no intervienen elementos no verbales (como en la conversación telefónica o algunos intercambios en Internet, por ejemplo).

Martín Peris et al. (2008)

23 "With the help of units, a domain can be divided; its units related and hierarchically organized; linguistic phenomena can be placed in particular distributions; and raw data can be counted, compared, and statistically analyzed".

24 Nos hemos vistos tentados a incluir entre estas unidades el *enunciado*, pero hemos renunciado a ello, en primer lugar, porque lo consideramos una unidad de menor rango que las anteriores; y, en segundo lugar, porque en algunos casos se utiliza como sinónimo de alguna de aquellas. Así, Briz Gómez (2004:221) identifica *enunciado* con *discurso*, en términos de producto de un proceso más amplio de enunciación o interacción (vid. Martín Peris et al., 2008:211), mientras que Menéndez (2006) directamente reduce al texto la unidad gramatical de base. No obstante, para quienes niegan que el discurso pueda constituirse como unidad autónoma de investigación (Reboul y Moeschler, 1998; Moeschler y Reboul, 2009; Moeschler, 2015) el enunciado es la única unidad legítima de estudio de la pragmática.

En definitiva, se trata de un intercambio oral caracterizado precisamente por la alternancia (y, en ocasiones, el solapamiento) de los interlocutores en los turnos de habla. Ahora bien, la definición que hemos recogido, siendo válida en lo esencial, precisa de ser matizada. En primer lugar, creemos que en la actualidad no es correcto limitar las conversaciones al canal oral, ya que –como se menciona en la misma cita– la revolución tecnológica de los últimos años ha hecho posible que se utilicen medios telemáticos para mantener conversaciones escritas *síncronas*, como ocurre en el caso de los SMS (Anis, 2002) o de los *chats* (Crystal, 2001; Sanmartín, 2007). Por otro lado, tampoco estamos de acuerdo con que se niegue la existencia de elementos no verbales en las conversaciones en que los interlocutores no comparten un mismo espacio, pudiendo señalar como ejemplos por todos conocidos las vocalizaciones y la calidad de la voz en el caso de las conversaciones telefónicas (fenómenos de orden paraverbal; Calsamiglia y Tusón, 1999) y los *emoticonos* en el caso de los chats (Crystal, 2001; Sanmartín, 2007).

Sea como fuere, y reconociendo a la conversación una preeminencia tanto ontogenética como filogenética en el desarrollo del lenguaje humano (como afirman las tesis psicolingüísticas de corte vigotskiano), creemos que es más conveniente subsumir esta categoría en una clase particular de evento discursivo (o *género* del discurso, cuyo prototipo es la conversación espontánea; vid. Briz Gómez, 2001 y 2004; Thornbury y Slade, 2006; García García, 2014) o de estructura organizadora del evento comunicativo, entendida como una forma particular de co-construcción del significado proposicional e inferencial (tipo o secuencia textual; Adam, 1992).

1.4.2. *Texto y discurso*

El cronista de la evolución de las disciplinas científicas debería reservar siempre un espacio para los chistes privados. Por ejemplo, se han impreso muchas páginas y se han dedicado muchas horas de discusión a la pasión inútil de establecer las supuestas diferencias existentes entre «texto» y «discurso». Quien escribe estas líneas no tiene noticia de ningún caso equiparable en otros ámbitos del conocimiento: lo que unos lingüistas llaman «texto» es, precisamente, lo que otros denominan «discurso» y viceversa. Existe unanimidad en el desacuerdo.

Bonilla (1997:9)²⁵

25 “Introducción” a la edición española de Beaugrande y Dressler (1981).

Como se desprende de esta cita, hay más problemas, en cambio, para diferenciar *texto* y *discurso*, pues, como vimos en 1.3.2, los intereses del análisis del discurso y de la lingüística del texto han ido convergiendo hasta casi confundirse²⁶:

De este modo, muchos autores utilizan indistintamente los términos texto y discurso. No todas las escuelas, sin embargo, están de acuerdo en ese uso indistinto, y hay quienes ven en el discurso la dimensión dinámica, el proceso de producción de lengua, y en el texto la dimensión estática, el producto resultante.

Martín Peris et al. (2008)

Efectivamente, la distinción entre *dinamismo* (discurso) y *estatismo* (texto)²⁷ constituye uno de los múltiples rasgos diferenciadores propuestos que se recogen en Alonso Belmonte (2004:558), y que se resumen en la TABLA 1.5:

DISCURSO	TEXTO
oralidad	escritura
perspectiva social (función, contenido y significado social)	perspectiva lingüística (forma o estructura)
dinamismo	estatismo
relación triangular entre enunciado / objetivo comunicativo / interlocutor	medio o instrumento
proceso	producto

TABLA 1.1. Algunos de los rasgos propuestos para diferenciar discurso y texto (*apud* Alonso Belmonte, 2004:558)

Algunos de estos rasgos (canal, perspectiva, dinamismo) derivan directamente de las circunstancias históricas en que surgieron las disciplinas que estudian el discurso (Brown y Yule, 1983) y el texto (de Beaugrande y Dressler, 1981) y de los intereses académicos que las inspiraron; por eso, no es de extrañar que haya quienes utilicen estas etiquetas indistintamente una vez que aquellas se han ido aproximando. Pero dado que en este trabajo nos proponemos abordar el estudio de una subcompetencia específica, entendida como un constructo que consta de diferentes conocimientos, destrezas y actitudes individuales que permiten a una persona realizar acciones encaminadas a la consecución de determinadas finalidades (cfr.

26 En la misma línea, Bonilla (1997:16).

27 Así, Bernárdez Sanchís (1995:137); en cambio, como comentábamos en la NOTA 24, Briz Gómez (2004:221) identifica el discurso o enunciado con el producto, y la enunciación o interacción con el proceso.

MCER, 2001: cap. 2), convenimos con Alonso Belmonte (2004:558) en que es fundamental para nosotros diferenciar *texto* y *discurso*; y entendemos, con esta autora, que

(...) el discurso es (...) un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto (Celce-Murcia y Olshtain, 2001a: 4). El texto, por su parte, es el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente (Georgakopoulou y Goutsos, 1997).

Y es que, desde un punto de vista didáctico, no nos interesa tanto el *producto* final como los *procesos* (entendidos en términos de estrategias) que intervienen en su creación, aunque, efectivamente, hay que reconocer que el texto es el indicio tangible que nos permite precisar la existencia y el grado de desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual (vid. Menéndez, 2006). Precisamente en esta distinción entre proceso y producto (Brown y Yule, 1983) se basa la caracterización que hace Portolés (2007:107) de los discursos como acontecimientos *únicos e irrepetibles*, y de los textos como artefactos *reproducibles*. Así, por poner un ejemplo, en el leccionario que articula el ritual canónico del matrimonio se recogen una serie de fórmulas (*textos*) de cuya correcta ejecución depende la validez del sacramento y del acto jurídico²⁸, y que se repiten en cada ceremonia, dando lugar a *discursos* diferentes por los cambios que se producen en la situación de comunicación (esencialmente por ser distintos los contrayentes que manifiestan su consentimiento). Algo muy similar puede decirse de la distinción entre texto teatral (o libreto de ópera, o guion de cine) y representación teatral (u operística, o versión cinematográfica²⁹). Obviamente, esta situación de rigidez del material verbal en confrontación con la amplia variedad contextual es, en cierto punto, extraordinaria: una buena parte de los textos son el resultado de interacciones más o menos espontáneas, sometidas a un control social menos exhaustivo. Aun así, creemos que son ejemplos válidos para sostener –al menos en este trabajo– la diferenciación entre las nociones de *texto* y *discurso*. Es por todo ello que en el título de nuestra tesis, aun a riesgo de pecar de redundantes, hemos querido etiquetar escrupulosamente el objeto de nuestro estudio como *subcompetencia discursivo-textual*, en lugar de hablar solo de una subcompetencia *discursiva* o *textual*.

Si nos quedáramos con la primera etiqueta, nos estaríamos centrando en definir la capacidad de reconstrucción por parte del aprendiente de todo un entramado cognitivo de relaciones formales, semánticas, sociales y culturales a la hora de permitirle participar activamente como agente social en la vida de la comunidad meta. Ahora bien, sin poner en

²⁸ *Actos performativos* o *realizativos*, en el primer sentido que les da Austin (1962).

²⁹ Vid. García Barrientos (2001). Una metáfora similar con la partitura musical puede leerse en el capítulo 1 de Moreno Cabrera (2013).

duda que esa capacidad es necesaria, no parece suficiente. Así, por ejemplo, en contextos de enseñanza de español como segunda lengua se puede percibir cómo alumnos que llevan instalados años (e incluso décadas) en España son conscientes de que necesitan acceder no solo a discursos más amplios (administrativo, jurídico, técnico, religioso, etc.), sino que quieren hacerlo con los mismos *recursos* que los nativos. Esto es: alcanzadas las fases de adquisición de los rudimentos de la lengua (y superada buena parte de los principales escollos), lo que exigen es una práctica en los distintos géneros textuales: comprender notificaciones de las administraciones públicas, rellenar instancias, participar en debates, defender un trabajo de fin de grado o máster, e incluso redactar homilías o manifiestos. La motivación de los alumnos ante este tipo de tareas se puede constatar en los cuestionarios previos al inicio de las clases, así como en el desarrollo de las mismas y en la evaluación final. “Ya sé las reglas de los pasados, ya conozco el subjuntivo: ahora quiero hablar y escribir como un español” es una frase recurrente entre el alumnado.

Al contrario, poner el acento solo en lo textual supondría caer en el vicio de la textualización descontextualizada (valga la expresión) de los manuales de técnicas de redacción o de los libros de texto de secundaria (Gómez Picapeo, 2011). No basta con saber narrar, describir, argumentar, exponer o dialogar: hay que incardinar esas prácticas en los diferentes ámbitos y discursos sociales. No se argumenta igual en física cuántica que en teología o en crítica literaria; por supuesto, aún hay más diferencias si analizamos cómo se rebate en una discusión de pareja. Tampoco se narra igual un siniestro en un parte al seguro que un chiste. Puede ocurrir que en el aula se explique –por ejemplo– cómo se articula una carta de reclamación por mala prestación de un servicio (partes, expresiones fijas, léxico, etc.) y descubrir después que los alumnos han viciado la tarea al aplicar los mismos recursos a una queja al Ayuntamiento o a un diario, al no ser conscientes de los cambios que se operan en la situación. Igualmente, no es nada infrecuente encontrar estudiantes que (como ocurre con la lengua materna) narran o argumentan muy bien oralmente, pero son incapaces de hacerlo en tareas escritas u orales que exijan de un cierto grado de formalidad. Precisamente es de ese tipo de experiencias de donde surge la necesidad de plantear investigaciones como la presente, que procuren explicar cuál es el modo en que aproximamos a nuestros aprendientes al manejo de recursos discursivos y textuales que hagan de ellos hablantes altamente competentes.

1.5. Modelos de segmentación de los fenómenos discursivos

Antes de cerrar esta parte del capítulo, dedicada a presentar las aportaciones de la lingüística a la fundamentación de un modelo de subcompetencia discursivo-textual,

creemos que es necesario enfrentarse a una última tarea: la de describir alguno de los modelos explicativos que se han postulado desde la lingüística sobre cómo se articulan los fenómenos discursivos. Esto nos permitirá contrastarlo con los modelos psicolingüísticos de procesamiento del discurso que presentaremos en este mismo capítulo, así como con los modelos pedagógicos de subcompetencia discursivo-textual (a los que nos referiremos en los **Capítulos 3 y 4**), para tratar de encontrar un fundamento lingüístico y psiconeurológico potente y coherente con nuestra propuesta.

En un trabajo reciente, Pons Bordería (2014) revisa los modelos que, desde el ámbito románico, se han ido proponiendo para dar cuenta de lo que él denomina *segmentación de los fenómenos discursivos* (el texto, el discurso y la conversación), prestando especial atención a los trabajos sobre la lengua oral coloquial. Comienza su estudio con una serie de preguntas, que –en su opinión– parecen haber calado más en las universidades del área románica³⁰ que en las anglosajonas:

“(…) Si las oraciones son estudiadas por la sintaxis; si los textos no son una mera secuencia de oraciones (Van Dijk 1977); y si las conversaciones no pueden ser analizadas por una sintaxis basada en la oración (Narbona 1989a); entonces, ¿es posible estudiar los textos y los discursos? En caso afirmativo, ¿en qué principios puede basarse dicho estudio? Y, por último, ¿qué relación existe entre un análisis basado en el discurso y un análisis gramatical?”

Pons Bordería (2014:1)³¹

Y, a continuación, enumera las propuestas de análisis que recoge en su trabajo, dentro del enfoque basado en el uso³², y que son las siguientes:

1. Modelo de Basilea (A. Ferrari)
2. Modelo de Ginebra (E. Roulet)
3. Modelo de Friburgo (A. Berrendonner)
4. Modelo Val.Es.Co. (Equipo Val.Es.Co, Universitat de València)
5. Modelo de la Coenunciación (E.A. Morel)
6. Modelo de Demarcación de la Prominencia (E. Lombardi y F. Tamburini)

30 Entiéndase románica en un sentido amplio de tradición de estos estudios, no geográfico (Basilea pertenece a la Suiza de lengua alemana).

31 “(…)If sentences are studied by syntax; if texts are not a merely sequence of sentences (Van Dijk 1977); and if conversations cannot be analyzed with a sentence-based syntax (Narbona 1989a); then, is it possible to study texts and discourses? If so, on what principles can such a study be based? And finally, what relation exists between a discourse-based analysis and a grammatical analysis?”.

32 Vid. supra.

7. Modelo de las Unidades Básicas del Discurso (L. Degand y A.C. Simon)

Exceptuando el primero, que se centra en textos escritos, los demás han sido diseñados fundamentalmente para el análisis de la lengua oral, si bien nada impide que algunos de ellos (exceptuando el quinto y el sexto, de carácter prosódico) sean aplicables a la escritura. Sin entrar en más detalles sobre cada uno de ellos (para cuyo conocimiento y aplicación remitimos a Pons Bordería, 2014), sí que nos parece oportuno detenernos en analizar el que, sin duda, fue pionero y ha tenido incluso una clara función didáctica³³: el modelo de Ginebra, de Eddy Roulet (1985, 1991, 1999).

1.5.1. El modelo de E. Roulet (1985, 1991, 1999)

En un primer momento (Roulet, 1985), el modelo se limitaba a estructurar de manera jerárquica una serie de unidades conversacionales que se implicaban unas a otras:

acto > movimiento (inicio/reacción) > intercambio > incursión

Con ello, Roulet (1985) pretendía demostrar que una conversación es algo más que la mera sucesión de enunciados e intervenciones, y que respondía a una estructura más compleja³⁴. Años después, Roulet (1991) reformula su modelo para articularlo de manera no jerárquica y modular³⁵. Desde este nuevo punto de vista, habría que distinguir entre tres *planos* (*repertorio verbal* o lingüístico, *discurso* y *situación*) constituidos por una serie de *módulos* autónomos que identifican unas unidades propias. En cada plano hay una dimensión (*sintáctica*, *jerárquica* –correspondiente al modelo de 1985- y *referencial*, respectivamente) que, de una parte, organiza la articulación del plano en los demás módulos y, de otra, sirve de punto de conexión entre los planos contiguos. En palabras de Fuentes Rodríguez (2000:18):

(...) Por un lado, estas dimensiones [sintáctica, jerárquica y referencial] determinan los constituyentes de base de los conocimientos de los módulos que pertenecen al mismo subconjunto [o plano] y, por otro, son estas tres dimensiones las que determinan la estructura de la interacción verbal en diferentes niveles. Asimismo, en un primer nivel, el universo de referencia determina un cierto esquema de acción; en un segundo nivel, esta estructura accional determina, en alguna medida, la estructura jerárquica del discurso. Finalmente, en un tercer nivel, esta estructura jerárquica discursiva determina la estructura sintáctica de los enunciados.

33 En particular, el texto de Roulet (1999).

34 Para más detalles, vid. Pons Bordería (2014).

35 Sobre las implicaciones de una articulación modular o en paralelo nos detendremos específicamente en 1.7.

Esquemáticamente, el modelo puede presentarse de la siguiente manera (Roulet, 1991:59):

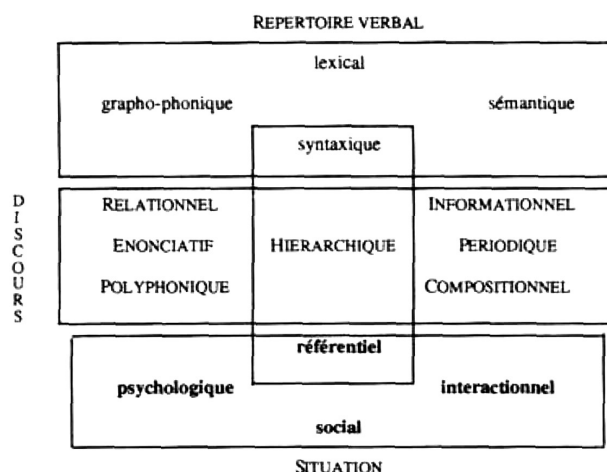


FIGURA 1.1. Esquema de organización modular del discurso (Roulet, 1991:59)

Sin entrar a valorar las críticas –muy pertinentes, por cierto– que hace Fuentes Rodríguez (2000) a este modelo (especialmente en lo que atañe a la concepción modular), ni tampoco a describir en detalle la función de cada módulo, hay algunos puntos que llaman poderosamente nuestra atención por las implicaciones que pueden tener en nuestro modelo didáctico. En primer lugar, cabe destacar el carácter no jerárquico. Cada plano (lingüístico, discursivo, sociopragmático) cuenta con su propia organización en módulos, y no supone superposición ni subordinación de uno con respecto a otro. Ello no obsta para que haya unos puntos de contacto (las tres dimensiones mencionadas) que funcionan no solo como pivote del propio módulo, sino que resultan estimulados por los ejes de los módulos contiguos. En este sentido, es importante señalar que el módulo central que pone en contacto lo lingüístico (la organización sintáctica) con lo situacional (la referencia) es el plano del discurso (la organización jerárquica de la conversaciones en actos, movimientos, intercambios, etc.). Esta centralidad de lo discursivo, que actúa como una especie de interfaz, para nosotros es fundamental. Eso sí, a pesar de esa no jerarquización, Roulet parece privilegiar un mecanismo de procesamiento descendente (*top-down*)³⁶, de modo que las formas lingüísticas son seleccionadas en función de la situación de comunicación y del evento discursivo que está teniendo lugar. No obstante, la dimensión sintáctica va a actuar de modo especular, combinando las unidades menores (fonemas, morfemas) en unidades mayores (sintagmas, oraciones).

36 Distinguiremos en 2.3.4 con más detalle entre procesamiento ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*).

El modelo ha sido objeto de revisiones ulteriores (Roulet, 1999): se amplía el número de dimensiones (dos lingüísticas –*semántica* y *sintáctica*-, una discursiva –*jerárquica*- y dos situacionales –*referencial* e *interactiva*), a la vez que se reduce el número de módulos (que ahora se dividen en formas de organización elementales y complejas), y se reconfiguran las relaciones entre ellos. A pesar de estos cambios, el modelo que se considera canónico es el de 1991, por lo que no le vamos a prestar más atención (vid. la revisión, crítica y reformulación del mismo en Fuentes Rodríguez, 2000).

1.5.2. El modelo de J.M. Adam (2005)

Desde un ámbito diferente como es el de la lingüística del texto, tras revisar la tradición saussureana y de la lingüística de la enunciación de E. Benveniste (por tanto, también románica) y los problemas que planteaba la división entre *langue* y *parole* a la hora de delimitar las unidades lingüísticas y discursivas³⁷, J.M. Adam (2005:25) propone un modelo interactivo de relación entre los ámbitos del análisis del discurso y la lingüística del texto (subsidiaria o auxiliar respecto de aquel, vid. *supra*), que sintetiza mediante el siguiente diagrama:

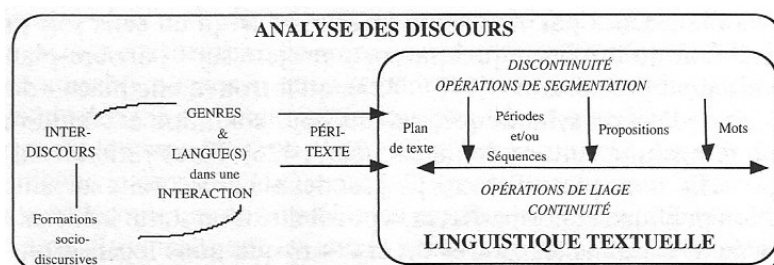


FIGURA 1.2. análisis del discurso y lingüística del texto (Adam, 2005:25)

A pesar de representarlo horizontalmente, para Adam hay una doble vía de interacción en la configuración de un texto. De izquierda a derecha se representan los procesos descendentes (*top-down*) de contextualización: un texto se va a interpretar a la luz del *género* al que pertenece, en una *formación sociodiscursiva* específica (de orden institucional) que recurre a su propio sociolecto (*lengua*), y a la luz de la experiencia previa de otros textos (*interdiscurso*). De derecha a izquierda, y dentro del campo propio de la lingüística del texto, se especifican los procesos ascendentes (*bottom-up*) de formación del texto (*operaciones de textualización*), divididas a su vez en *segmentación* de la cadena fónica y los elementos gráficos,

37 Así, para Benveniste (1966) la oración constituía ya parte del plano del discurso.

y de *ligazón*³⁸ semántica), y que abarcan desde la selección *léxica* hasta la configuración de un *plan textual* (y viceversa, a la vista de que la flecha presenta dos puntas en direcciones opuestas). Es un modelo, en sus propias palabras, *constructivista*, en el sentido de que define un inventario reducido de operaciones enunciativas fundamentales que permiten pasar de los esquemas abstractos a las realizaciones concretas observables en los textos (Adam, 2005:39).

Aunque no se menciona explícitamente la unidad “texto”, podemos intuir que se ubica en la confluencia del *peritexto*³⁹ (discursivo) con el *plan textual*. Unas páginas después (Adam, 2005:36) desarrolla este esquema en más detalle; esta vez sí que aparece el texto como unidad superior del nivel de análisis textual, e inferior del plan de análisis discursivo:

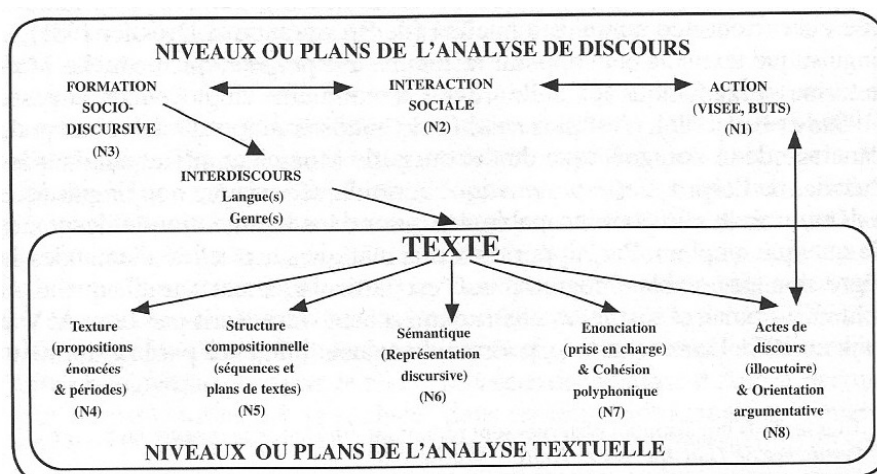


FIGURA 1.3. Niveles del análisis del discurso y la lingüística del texto (Adam, 2005:36)

En este caso, lo que se explicita son los diferentes aspectos que pueden dar cuenta de la configuración del texto, y no tanto de los procesos de formación e interpretación que se presentaron en la FIGURA 1.2. Es un esquema, por tanto, que pretende diseccionar las posibilidades de las que disponemos, desde un punto de vista lingüístico, a la hora de analizar y explicar un texto. A diferencia del modelo de Roulet (1991), no hay una configuración por módulos aislados ni unas dimensiones que primen sobre otras. Es más: en la FIGURA 1.3 se establece un vínculo directo entre el acto de habla (dimensión pragmática) y su configuración lingüística (acto de discurso y orientación argumentativa), que tendrá su reflejo indirecto en el texto⁴⁰; esto nos revela la complejidad de las relaciones que se producen entre las diferentes

38 Podríamos haber seleccionado *ligamento* para traducir el francés *liage*, pero queríamos evitar confundir el término que propone Adam (2005) con un concepto propio de la teoría chomskiana.

39 Esto es, el controno que permite identificar a un texto como tal y aislarlo de otros.

40 Recuérdese que en el modelo de Roulet (1991) no había un contacto directo entre el plano situacional y el plano lingüístico, jugando siempre el plano discursivo el papel de mediador.

dimensiones. Pero, a pesar de estas diferencias en el detalle, resulta interesante destacar cómo para ambos lingüistas el texto se configura como una interfaz entre lo sociodiscursivo, por un lado, y lo lingüístico, por otro. Llevado al límite máximo (tal y como se representa en los extremos de la FIGURA 1.2), como señala el mismo Adam (2005) citando a Pêcheux (1990), una misma palabra no puede tener idéntico significado en el uso que hacen de ella dos formaciones sociodiscursivas diferentes.

Creemos, en definitiva, que este modelo de Adam (2005) puede servirnos de referencia a la hora de decantarnos por un modelo concreto de competencia comunicativa de los que presentaremos en el **Capítulo 3**, ya que ofrece una perspectiva que puede ayudar a identificar qué es la subcompetencia discursivo-textual, cómo se articula en un entramado complejo de relaciones con otros componentes de la competencia comunicativa y, lo que es más importante, qué elementos forman parte de la misma (esto es, desde los géneros que caracterizan las prácticas de determinadas formaciones sociodiscursivas a los mecanismos lingüísticos de cohesión, que actúan en un plano local). Creemos, sin embargo, que estaremos en mejor disposición de entender la potencialidad de este modelo si antes repasamos las aportaciones con las que la psicolingüística ha contribuido a un mejor entendimiento de los fenómenos discursivos y textuales.

1.6. Aproximaciones psicolingüísticas al estudio de la subcompetencia discursivo-textual

¿Cómo están las cosas hoy día? Siempre resulta más difícil describir una situación actual que una del pasado, pero sí es posible distinguir varias cuestiones relativas al estudio de la psicolingüística durante los quince o veinte últimos años. Una es el hecho de que este campo ha tocado cada vez más disciplinas; concretamente, como se indicaba con anterioridad, la psicolingüística se ha considerado cada vez más como una parte del campo interdisciplinario de las ciencias cognitivas, que incluyen contribuciones de la ciencia informática, filosofía, neuropsicología y otras áreas relacionadas.

En segundo lugar, la ola de interés por la sintaxis que mostraron los psicólogos tras la revolución chomskiana ha suscitado un interés por otros aspectos del lenguaje. De hecho, un área de investigación de plena actualidad trata la forma en que las personas entienden, recuerdan y producen el discurso, es decir, unidades de lenguaje mayores que la oración, como párrafos e historias.

Carroll (2004:16)

Tanto la lingüística moderna como la psicología, tal y como hoy las concebimos, vienen siendo consideradas disciplinas académicas de pleno derecho desde finales del siglo XIX; por eso no es de extrañar que ambas hayan estado más o menos estrechamente ligadas desde sus orígenes, pues hay quienes piensan en el lenguaje verbal como en una ventana privilegiada para acceder mejor al entendimiento sobre cómo opera el comportamiento humano. Así, por

ejemplo, el estructuralismo saussureano fue tachado pronto de ser una teoría excesivamente mentalista –y, por tanto, especulativa–, mientras que en su versión bloomfieldiana se hallaba fuertemente vinculado a las tesis comportamentistas (*behaviourism*). Por su parte, la gramática generativo-transformacional –que emerge en un ambiente intelectual marcado por la eclosión de lo que más tarde se conocerá como *ciencia cognitiva*– maneja nociones, como las de *competencia*, *dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD)* o *modularidad*⁴¹, de fuerte carácter psicologicista⁴². Precisamente al amparo de la tesis generativista, la psicolingüística pasa a ocupar un lugar preeminente en la escena de los estudios del lenguaje, y en sus primeros años muestra un gran interés por dotar de validez empírica a la gramática chomskiana, así como por estudiar la adquisición del lenguaje en los niños (Vez Jeremías, 2000).

El paradigma funcional se configura, en cambio, gracias a la interacción de la lingüística con disciplinas de orientación sociológica, como la antropología cultural, la etnografía o la sociolingüística. Tal vez por ello, como se señala en la cita con la que hemos querido abrir este epígrafe, el encuentro entre las ciencias cognitivas y las ciencias sociales, en lo que se refiere al interés común que ambas manifiestan por el lenguaje, no se ha producido hasta época relativamente reciente (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2003; Fernández Urquiza et al., 2015), lo cual ha incidido en la implementación más tardía de ese enfoque funcional. Efectivamente, en la bibliografía psicolingüística abundan los trabajos sobre aspectos como la producción y la comprensión de los sonidos y de las oraciones aisladas, o los modelos de acceso al léxico y de asignación del significado de la oración⁴³. Sin embargo, poco se sabe aún de aspectos más complejos como la producción del discurso o la construcción del sentido de un texto, aunque los escasos conocimientos que sí se han alcanzado sobre otras cuestiones (como la comprensión de los textos, que es de lejos la más desarrollada⁴⁴) han venido a confirmar muchos de los conceptos y nociones que hasta hace poco no eran sino hipótesis de trabajo planteadas sobre el papel por los analistas del discurso⁴⁵.

41 Vid. Robins (1997), Matthews (2009) o Versace (2016).

42 Y ello a pesar de la reticencia del propio Chomsky a incluir factores psicológicos en los estudios lingüísticos (vid. las definiciones de *competencia* y *actuación* en Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004).

43 Un ejemplo de ello es el trabajo de Anula Rebollo (2002) que lleva precisamente como título *El ABC de la psicolingüística*, y en el que no se recoge ninguna investigación que trascienda del ámbito de la oración. Esto también ocurre en algunos trabajos de adquisición de la lengua materna (O'Grady, 2005) y extranjera (Ellis, 2008).

44 Vid. Harley (2008), Stemmer y Whitaker (2008), y Spivey, McRae y Joanisse (2012).

45 Como advierten tanto de Vega, Díaz y León (1999) como Carroll (2004), la mayoría de los estudios psicolingüísticos preocupados por los aspectos discursivos se han centrado en la comprensión de los textos (especialmente de los expositivos y narrativos) y en la memorización del discurso.

El desarrollo teórico de la psicolingüística y de la lingüística cognitiva en las últimas décadas⁴⁶, unido al espectacular avance de las tecnologías en el campo de las imágenes cerebrales⁴⁷ y al nacimiento de la neurolingüística, ha venido a coincidir en el tiempo con el auge de los estudios discursivos. Por ello, ya las propuestas teóricas más tempranas en la lingüística del texto (van Dijk, 1980; de Beaugrande y Dressler, 1981) o en el análisis del discurso (Brown y Yule, 1983) tienen un marcado carácter cognitivista (Calsamiglia y Tusón, 1999:222); y, a su vez, muchos estudios empíricos de corte psicológico han tomado como referencia las propuestas de los analistas del discurso para falsearlas y demostrar o refutar su entidad psicológica. Así, mientras los primeros se han apropiado de nociones como *marco*, *guion*, *esquema* o *plan* (todos ellos provenientes de la ciencia cognitiva -Calsamiglia y Tusón, 1999; Croft y Cruse, 2004; Harley, 2008; Escandell Vidal, 2014), los segundos han contrastado la fundamentación psicológica de conceptos como *cohesión* – que fue el que más rápidamente llamó la atención de los psicolingüistas, quienes se lanzaron ávidamente a investigar sobre los diferentes mecanismos que la sustentan (referencia, sustitución, elipsis, conjunción, relaciones léxicas; vid. Halliday y Hasan, 1976)⁴⁸-, *coherencia* (de Beaugrande y Dressler, 1981)⁴⁹, *tema* y *rema* (Daneš, 1974)⁵⁰ o *macroestructura* (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983)⁵¹, por mencionar solo algunos.

Un ejemplo para ilustrar lo que decimos es precisamente la distinción entre *información nueva* y *conocida*, de la que la lingüística (más exactamente el estructuralismo funcional europeo) ya se había ocupado al analizar la estructura informativa de la oración en *tema* y *rema* (Daneš, 1974; Gutiérrez Ordóñez, 1997). Clark y Haviland (1977) se preocuparon de contrastar la relevancia psicológica de este fenómeno en tanto que mecanismo que dota de coherencia al discurso (*estrategia de información conocida/nueva*). Dicha estrategia (o *contrato dado-nuevo*) de comprensión del discurso se basa en

la «obligación pragmática» [de los productores del discurso] de identificar temas, que luego comparten con los receptores, añadiendo nuevas informaciones que éstos deben añadir a la información temática previa. Así, en un sentido muy general, la comprensión del discurso es una actividad que implica esencialmente procesos de

46 Vid. Cuenca Ordinyana y Hilferty (1999), y Croft y Cruse (2004).

47 Especialmente relevantes son los trabajos de Hasson y Small (2008) sobre la aplicación de las resonancias magnéticas al discurso, y de van Berkim (2012), que recurre a los electroencefalogramas.

48 Vid. Serra et al. (2000), Saville-Troike (2012), Escandell Vidal (2014), Fernández Urquiza et al. (2015) o Garayzábal Heinze y Codesido García (2015).

49 Vid. Carroll (2004), Perfetti y Frishkoff (2008) o Graeser, MacNamara y Rus (2012).

50 Vid. Graeser, MacNamara y Rus (2012), van Berkim (2012) o Fernández Urquiza et al. (2015).

51 Perfetti y Frishkoff (2008), Saville-Troike (2012) o Fernández Urquiza et al. (2015).

acceso a la memoria y recuperación de información previamente poseída, asimilación de ideas nuevas a las dadas, definición de puntos de anclaje entre unas y otras, etc.

Belinchón, Igoa y Rivière (1998:530)

Esta *estrategia o contrato* se revela cada vez más como mecanismo sustentador de la *coherencia* (o *unidad de sentido*) discursiva, a la vez que contribuye a la configuración de una imagen mental apropiada sobre el receptor: un texto con un contenido que es completamente conocido por el interlocutor no es informativo; un texto que asuma conocimientos que el interlocutor no posee no es procesable (Escandell Vidal, 2014). Como puede verse, lo que para la lingüística era una intuición es psicolingüísticamente plausible y demostrable.

Los resultados de la investigación psicolingüística en la esfera del discurso nos resultan extremadamente útiles a la hora de elaborar una definición de qué es la *subcompetencia discursivo-textual*, así como para comprender los mecanismos psicológicos que pueden favorecer su adquisición en el aula de ELE. En palabras de Álvarez Angulo (2005:24), “(...) un tratamiento interdisciplinar del discurso necesariamente debe plantear cuestiones relacionadas con los procesos cognitivos y representaciones del discurso en la memoria, además del análisis estructural”. Hemos señalado también cómo, en el seno del paradigma funcional, el discurso se ha ido configurando como un objeto de estudio autónomo desde diferentes perspectivas (lingüística, pragmática, semiótica) y que, por tanto, es susceptible de ser considerado el resultado de poner en acción algún tipo de estrategia (*competencia*) que vaya más allá de unir sucesivamente los fonemas en monemas, los monemas en lexías, las lexías en sintagmas y los sintagmas en oraciones para poder transmitir significado (modelos de procesamiento modulares, seriales y ascendentes o *bottom-up*).

Este paradigma de la lingüística funcional (Halliday, 1985; Eggins, 2001) es el que ha guiado buena parte de la investigación psicolingüística sobre el discurso (Perfetti y Frishkoff, 2008; Fernández Urquiza et al., 2015) y su adquisición (Larsen-Freeman y Long, 1991; Saviile-Troiike, 2012). Las bases teóricas quedan así bien asentadas en favor de esquemas de procesamiento interactivos –es decir, que no aislen los fenómenos en niveles inconexos-, a pesar de que ciertamente no dispongamos aún de un modelo explicativo integral y contrastado empíricamente⁵². Ahora lo que nos preocupa es saber si hay evidencias de que estemos dotados de algún mecanismo psicológico (ya sea cognitivo, ya específico), con una base neuroanatómica sólida, orientado a interpretar, almacenar, recuperar y producir piezas discursivas. Es decir, si desde la psicología podemos sustentar la entidad de

52 Como ya hemos dicho, la mayoría de experimentos y de modelos se han elaborado a partir de la comprensión de textos escritos y, solo más recientemente, de la interacción; vid. Spivey, McRae y Joanisse (2012).

una subcompetencia discursivo-textual y, en tal caso, cuál es su naturaleza y su papel en el procesamiento del lenguaje verbal.

1.7. Teorías psicológicas sobre el procesamiento del discurso: modelos sobre la comprensión y memoria de textos

Cuestiones como la comprensión y la memoria del discurso han sido sometidas a examen por psicolingüistas que trabajan en marcos teóricos como la Inteligencia Artificial, la psicología cognitiva, la neurolingüística, etc. En este sentido, es importante señalar que estas teorías sobre el procesamiento del discurso han respondido –como es natural– a los presupuestos teóricos de la psicología general dominantes en cada momento. Mariscal Altares y Gallo Valdivieso (2014) diferencian así entre tres grandes proyectos científicos en psicología del lenguaje:

- (1) El lenguaje como conducta (conductismo). Es un paradigma objetivista, que surge como reacción a las teorías mentalistas y especulativas de tipo filosófico que impedían una formulación científica de las hipótesis psicológicas. Tuvo una gran repercusión en la primera mitad del siglo XX, especialmente en la enseñanza de lenguas (método audio-oral⁵³). Se apoya en la idea de que el lenguaje es una conducta externamente condicionada (como las moléculas de la física o las células de la biología), de modo que su adquisición responde a un esquema fijo de estímulo exterior (E), respuesta del organismo ante el mismo (R) y retroalimentación o *feedback* (F), de tal modo que si esta última es positiva, la respuesta acabará automatizándose y, si es negativa, ajustándose al patrón esperado como una estrategia de supervivencia (condicionamiento clásico). Lógicamente, comparar el comportamiento humano con el de otras entidades naturales implica un reduccionismo que lo convirtió en objeto de numerosas críticas, aunque bastante tímidas en un comienzo dada su popularidad.

- (2) El lenguaje como módulo cognitivo (enfoque del procesamiento de la información). Los trabajos de Noam Chomsky (1956), y en particular su respuesta a B. F. Skinner –defensor acérrimo del conductismo verbal–

53 Vid. Richards y Rodgers (1998, 2014) y Sánchez Pérez (2009).

supusieron un cambio de modelo, en este caso apoyado en la *metáfora del ordenador*: nuestro cerebro funcionaría de modo similar a una máquina compuesta por circuitos que se encargan de resolver cuestiones de computación particulares. La mente (*software*) genera representaciones mentales aplicando reglas a la información de entrada (*input*), siendo su soporte el cerebro (*hardware*). Esta perspectiva fue desarrollada en el ámbito de la psicología por Fodor, cuya propuesta se basa en cuatro principios fundamentales:

- (i) *Especificidad de dominio*: los circuitos o módulos que se ocupan del procesamiento del lenguaje están especializados en operaciones concretas y lo hacen de modo exhaustivo y eficiente.
- (ii) *Encapsulamiento informativo*: cada circuito resuelve esas operaciones de manera autónoma. No se pone en funcionamiento hasta que el módulo anterior ha resuelto todas las operaciones, y deja de hacerlo una vez que ha transmitido su resultado (*output*) al módulo siguiente. No hay, pues, interacción entre ellos durante el proceso de computación.
- (iii) *Base neuronal fija*: es decir, se adscribe explícitamente una teoría localizacionista del lenguaje en áreas específicas del cerebro.
- (iv) *Innatismo*: la competencia lingüística responde a una dotación genética específica, de modo que no depende del desarrollo o maduración de otras capacidades cognitivas.

Hay que decir que, en los primeros planteamientos de Fodor, la modularidad afectaba en exclusiva a los órganos periféricos (percepción y producción), no a los centrales (que actuaban de manera holística). Con el tiempo –y favorecido seguramente por la tradicional segmentación de los estudios sobre el lenguaje en disciplinas– el modelo acabó alcanzando también a estos componentes (fonológicos, léxicos y sintácticos). Como puede verse, este paradigma impone una serie de restricciones muy rigurosas. El modelo de Roulet (1991), que presentamos en 1.5.1, responde a esta concepción modular y, precisamente por esas restricciones, ha tenido que ser reformulado (1999), sin que el resultado haya sido satisfactorio (Fuentes Rodríguez, 2000).

- (3) El lenguaje como red neuronal (conexionismo). Ante las dificultades experimentadas por la teoría modular a la hora de explicar ciertos fenómenos más complejos en que interactúan varios niveles, se abandona la metáfora de la máquina en pro de la *metáfora del cerebro*. Este estaría formado por una red compleja de conexiones neuronales que se activan simultáneamente, y que van formándose durante la ontogénesis (aprendizaje). Solo gracias a la estimulación constante de esas redes se llegaría a la automatización; en el caso contrario serían desmanteladas. La impronta de las tesis de Jean Piaget sobre este paradigma evolutivo y adaptativo (a diferencia del innatismo chomskiano) es evidente. El modelo de Adam (2005), recogido en 1.5.2, aun siendo un modelo lingüístico, está más próximo a esta perspectiva conexionista, ya que es la interacción de los distintos niveles la que explica la configuración del texto, y solo la constante interacción con las diferentes formaciones discursivas garantiza el éxito de la tarea.

Estos paradigmas han determinado el surgimiento de diferentes teorías sobre la comprensión del discurso que Harley (2008) agrupa en torno a cinco grandes modelos, cuyas principales características pasamos a describir a continuación.

1.7.1. *Modelos de red proposicional de representación*

Se basa en la Gramática de casos de Fillmore y en la semántica generativa. Intenta representar primero la información proposicional etiquetándola según una serie de criterios semánticos; una vez esquematizada la información de una proposición, se va ligando a otras mediante redes de nodulos a partir de los elementos que tienen en común (algo muy similar a las representaciones de la química orgánica). En palabras de Harley (2008:337), estos modelos son útiles para sintetizar el conocimiento declarativo de los textos (siempre y cuando haya consenso en torno a los papeles semánticos primitivos en que se formula, algo que ya crea bastante discusión entre los proponentes de diferentes versiones), pero, al basarse en las relaciones explícitas que ligan los módulos, es poco eficiente a la hora de explicar los procesos discursivos (especialmente las inferencias), con lo cual no cumple el objetivo primordial que se proponía.

1.7.2. Gramáticas de historias

Inspiradas también en la gramática generativa, este tipo de gramáticas pretende –al igual que ocurre con las oraciones– explicitar una serie de reglas finitas de buena formación del texto a partir de la combinación de una serie de elementos terminales⁵⁴. El problema radica, precisamente, en que las unidades terminales de esta gramática no son equiparables a las partes del discurso de la sintaxis tradicional, que pueden definirse en términos formales, mientras que aquellas implican algún tipo de interpretación semántica. Por eso también quedaron rápidamente desechadas.

1.7.3. Teorías basadas en esquemas

Estas teorías intentan explicar tanto los conocimientos previos que almacenamos en nuestra memoria como el modo en que los manipulamos en la comunicación. Por su especial interés vamos a detenernos a describir en detalle algunos de los conceptos con los que operan.

1.7.3.1. Esquemas (schemata) y marcos (frames)

En palabras de Carroll (2004:188), un esquema es «una estructura de la memoria semántica que especifica la disposición general o esperada de un cuerpo de información». Por su parte, Escandell Vidal (2014) nos dice que, en Inteligencia Artificial, se define un esquema como una serie de “rasgos comunes a un conjunto de situaciones, organizados en una estructura relativamente homogénea”, y el marco como una “estructura de datos que representa una situación estereotipada”. Calsamiglia y Tusón (1999:110) nos advierten de que *marco* (frame) y *esquema* son «a menudo utilizados como sinónimos», y nos dicen que «se refieren al conocimiento de los parámetros (proto)típicos de una situación (ir al restaurante, asistir a una conferencia, participar en una asamblea de trabajadores, etc.)»⁵⁵. Efectivamente, para poder comprender el discurso y elaborar inferencias se hace necesario activar el esquema apropiado en la memoria, aunque esto no es suficiente por sí solo: es imprescindible que dicha activación tenga lugar en el momento preciso. Por eso, carecer del esquema adecuado

54 Es algo muy similar, aunque salvando las distancias, a la propuesta de la *Morfología del cuento* de Propp y a los esquemas actanciales de la narratología de Greimas (Garrido Domínguez, 2007).

55 Por su parte, Belinchón et al. (1998:518) establecen una relación jerárquica, definiendo *marco* como un esquema de orden sensorio-perceptivo.

o no disponer a tiempo del mismo puede dificultar enormemente nuestra comprensión del discurso.

En un interesante experimento, Dooling y Lachman (1971)⁵⁶ propusieron a dos grupos de personas memorizar el siguiente texto, dándole solo a uno de ellos el *título* (esto es, la clave que facilita su interpretación y que permite seleccionar el esquema de conocimiento pertinente):

Con piedras preciosas empeñadas a modo de respaldo económico, nuestro héroe desafió con valentía todas las carcajadas desdeñosas que trataban de frustrar su plan. “Sus ojos engañan”, había dicho, “un huevo, y no una mesa, es lo que ejemplifica a la perfección ese planeta inexplorado”. Así, tres robustas hermanas buscaban pruebas, avanzando en ocasiones por apacibles llanuras, aunque más frecuentemente por turbulentas montañas y valles. Los días se hacían semanas y, mientras tanto, muchos incrédulos iban extendiendo terribles rumores sobre el límite. Por fin aparecieron de ninguna parte criaturas aladas a modo de bienvenida, lo que significaba el éxito rotundo.

Lógicamente, el grupo que sabía que el texto se titulaba “Cristóbal Colón descubre América” logró recordarlo mucho mejor que el grupo que desconocía esa información (control); y ello a pesar de que los componentes de ambos disponían del esquema correspondiente en su memoria a largo plazo. De este modo, se ha demostrado que los esquemas son fundamentales a la hora de establecer las inferencias pertinentes que nos ayuden a comprender y memorizar el discurso⁵⁷. Un ejemplo similar –que podríamos calificar de clásico: el procedimiento para hacer la colada- lo encontramos en Brown y Yule (1983:99) y van Berkim (2012).

Los esquemas son, por tanto, necesarios, aunque dado su carácter estático se hace imprescindible dotarlos de algún tipo de dinamismo; si no, como ocurría con las redes proposicionales, solo servirían para explicar cómo se representa el conocimiento, pero no cómo se comprenden los textos. Es ahí donde entra en juego la noción de *guion*.

1.7.3.2. *Guion* (script)

Los guiones “representan los conocimientos de la memoria episódica a largo plazo acerca de cursos de acción que se producen en situaciones habituales” (Belinchón et al., 1998:476) y “nos indican cómo actuar y cómo esperar que actúen los demás” (Calsamiglia

56 Reportado en Carroll (2004:189) y en Harley (2008:326).

57 Otros textos similares, citados en multitud de trabajos, los encontramos en Brown y Yule (1983): son los célebres ejemplos del bedel (p. 57) y de la colada (p. 99-100).

y Tusón, 1999:110). Este concepto, muy utilizado en el campo de la Inteligencia Artificial (Escandell Vidal, 2014), hace pues referencia a un *esquema situacional*, y por tanto fuertemente impregnado de condicionantes socioculturales. Ejemplos de guiones pueden ser “consulta médica”, “oficio religioso”, “vista judicial”, etc. En los guiones hay partes esenciales, mientras que otras son opcionales; así, por ejemplo, Harley (2008) menciona que en nuestro guion de *comer en un restaurante* son operaciones esenciales “pedir un plato” o “pagar la cuenta”; en cambio, “abrir la puerta del restaurante”, “pedir información sobre un plato” o “sacar la cartera para pagar” no lo serían (si bien pueden venir implicados, quedando activados en un segundo plano o *fondo*⁵⁸).

En palabras de Escandell Vidal (2014:24) “(c)ada una de estas estructuras describe conjuntos de circunstancias que suelen ocurrir de forma conectada y consecutiva, e incluye información sobre las condiciones iniciales y finales, los participantes y sus funciones, los objetos, el lugar en el que se desarrollan y las secuencias de sucesos”. Por ello es muy importante tener en cuenta que los guiones son altamente sensibles a la cultura y la sociedad; el mismo esquema del restaurante –y de comida que allí se ofrece o de ocasiones en que se acude al mismo- cambiará entre culturas (no es lo mismo un restaurante francés que uno coreano; ni una cena romántica que una despedida de solteros) y grupos sociales (un restaurante de alta categoría en comparación con una cantina universitaria). Esto es muy importante a la hora de trabajar los guiones en las clases de lengua, pues implicarán también diferentes recursos verbales.

1.7.3.3. Planes

A pesar de la indudable utilidad de estos constructos, hemos de advertir que no son suficientes para comprender y memorizar los discursos, sino que dependen muy especialmente de una noción de marcado carácter psicológico: los *planes*; esto es, «representaciones simbólicas que pre-especifican la secuencia de acciones que tal sistema debe realizar en orden a la consecución de la/s meta/s u objetivo/s previamente definido/s» (Belinchón et al., 1998:635). En este sentido, es importante señalar que nuestros propósitos y finalidades, al igual que los factores afectivos, orientan las estrategias con que abordamos los textos, de modo que la facilidad o dificultad que hallamos a la hora de procesar un discurso dependerá tanto de la estructura del texto, como de la naturaleza de la tarea asignada, y también de las características del receptor. Y esto tiene, sin ninguna duda, una aplicación práctica evidente

58 Sobre las nociones cognitivas de *figura* y *fondo*, vid. Cuenca Ordinyana y Hilferty (1999), y Croft y Cruse (2004).

en el aula de lenguas a la hora de confeccionar actividades de comprensión o producción de discursos, adaptadas a los conocimientos y las capacidades de los alumnos.

1.7.4. *Modelo de situación*

Las nociones de *marco*, *esquema* y *guion*, aun siendo útiles en muchos aspectos para la investigación, han sido tachadas de ser excesivamente inflexibles y de hacer referencia a representaciones metalingüísticas, dependientes a su vez de un lenguaje mental cuya existencia es difícil de probar empíricamente (de Vega et al., 1999). Incluso se ha llegado a argumentar que sería posible comprender textos y discursos que no se corresponden exactamente con un tipo de esquema o guion particulares. Por ello se ha postulado la existencia de “modelos de carácter específico, acerca de los referentes concretos del discurso” (Belinchón et al., 1998:522). No se trata aquí de elaborar representaciones proposicionales a partir de la estructura de superficie del discurso (ya sean aquellas estáticas *-esquemas-* o dinámicas *-guiones-*), sino de las situaciones que recogen los discursos, relacionándolas con nuestras propias experiencias de tales situaciones. Dichas representaciones (denominadas también *modelos mentales* o *escenarios*) atienden más bien a configuraciones (del espacio, del tiempo, de los personajes y sus emociones, etc.) isomórficas con sus referentes lingüísticos. Los experimentos que han buscado demostrar su relevancia a la hora de procesar y memorizar el discurso se basan fundamentalmente en tareas en las que se manipulan representaciones no verbales (imágenes, gráficos, fotografías, etc.) que den cuenta de la situación descrita en un texto, en lugar de recurrir a otras proposiciones lingüísticas.

En palabras de Harley (2008), el problema de los modelos mentales es que parten de un constructivismo radical: los modelos van configurándose *ex novo* en cada nueva situación, de modo que resulta difícil llegar a una serie de invariantes que permitan identificarlos y clasificarlos.

1.7.5. *Modelo de construcción-integración*

Ante las limitaciones patentes de las propuestas anteriores, este modelo combina las *redes proposicionales*, los *esquemas* y los *modelos mentales*, y describe un modelo de procesamiento ascendente en sus fases iniciales (*bottom-up*) y descendente en fases más avanzadas (*top-down*). Es decir, se van avanzando hipótesis a partir de la información

semántica que vehiculan los textos para posteriormente integrarla y readaptarla a la situación comunicativa.

Daneman y Carpenter (1980), por ejemplo, se ocuparon del estudio del procesamiento y almacenamiento del discurso en la memoria operativa; para ser más concisos, de la disponibilidad de recuperación del *referente* en las *expresiones deícticas*. Estos autores llegaron a la conclusión de que existen tres niveles diferentes en la memoria del discurso (Carroll, 2004: 179 y ss.):

Uno de ellos es el de la **representación superficial**, en la cual recordamos las palabras exactas que se nos presentan. En segundo lugar, elaboramos una **representación proposicional** del discurso, que especifica el significado de forma independiente a las palabras exactas empleadas. En tercer y último lugar creamos un **modelo situacional** del discurso, es decir, un modelo del estado del mundo tal y como se describe en el fragmento en cuestión.⁵⁹

Así, mientras que la representación superficial es efímera, la representación (macro) proposicional y, especialmente, el modelo de situación se retienen mucho mejor en nuestra memoria a largo plazo. Eso sí, con la excepción de aquellas representaciones superficiales pragmáticamente significativas: por ejemplo, las amenazas, las palabras hirientes, los piropos o los versos de un poema. Se trata, como puede verse, de un modelo que va más allá del interés por la mera representación lingüística, y que alcanza de lleno la explicación de los factores semánticos y comunicativos del discurso.

En esta línea, Kintsch y van Dijk (1978) proponen un modelo interactivo de comprensión y memoria del discurso en el que la *macroestructura* (o contenido proposicional fundamental del discurso) se deriva de la extracción de la información semántica de las microproposiciones que constituyen el texto a través de una serie de macrorreglas de eliminación de la información accesoria y de elaboración de inferencias que integran la información disponible (*bottom-up*), y ello en combinación con los conocimientos previos que poseemos del discurso tanto en relación con la lengua como en relación con nuestros saberes y experiencias anteriores (*top-down*):

59 Vid. también Perfetti y Frishkoff (2008:165).

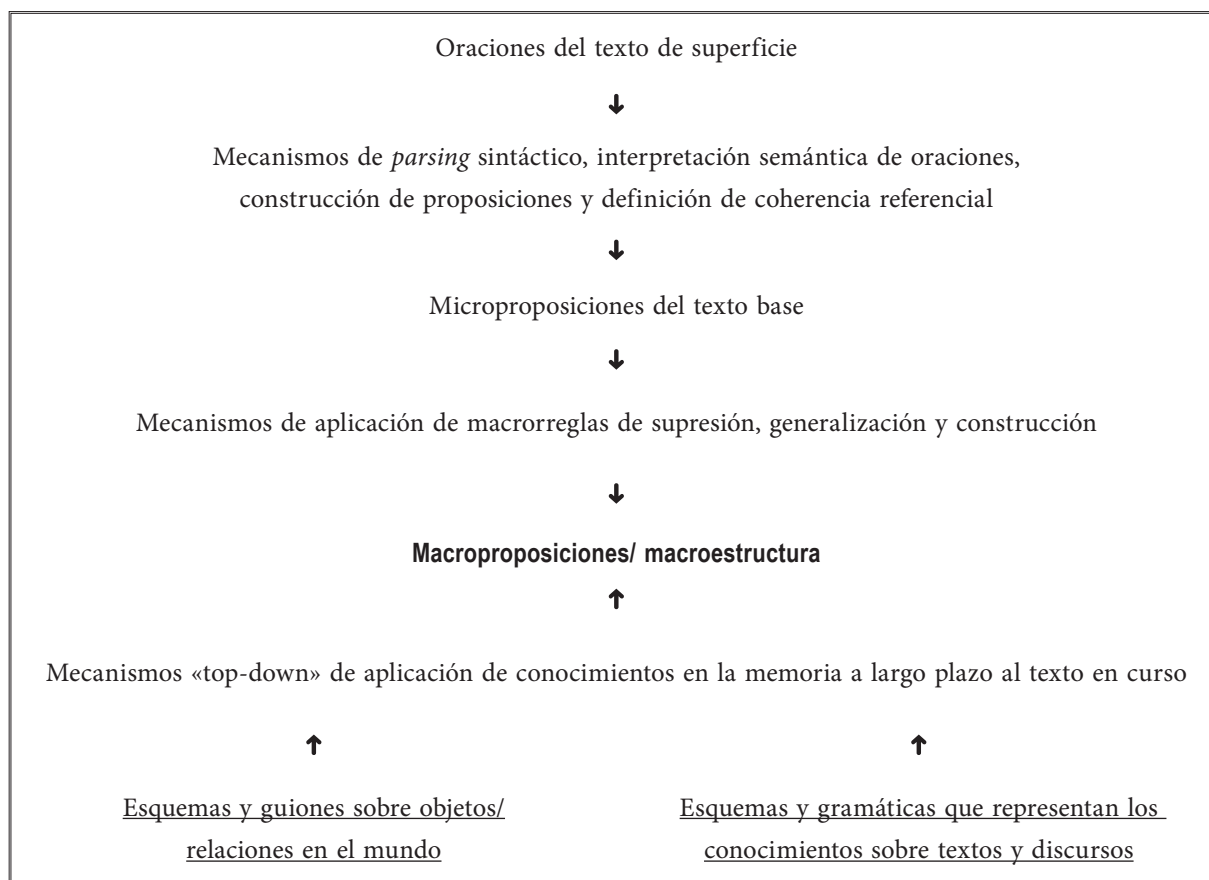


FIGURA 1.4. Esquema de relaciones entre estructuras de conocimientos que intervienen en la comprensión del discurso (Belinchón, Igoa y Rivière, 1998:503)

De esta manera, la comprensión de un texto implica dos modelos mentales que conviven y se modifican recíprocamente⁶⁰:

(i) **texto base**: qué dice el texto;

(ii) **modelo situacional**: de qué habla el texto.

A este modelo de análisis de textos en micro y macroestructura se añadiría años después una noción que se ha revelado asimismo como psicológicamente relevante: la de *superestructura*⁶¹ (van Dijk, 1980), definida como la «estructura que identifica los tipos o formatos globales del discurso» (Belinchón et al., 1998:670). Mientras que los *esquemas*, como dijimos, se articulan en torno al *contenido* del discurso, la superestructura se manifiesta en la *estructura* o *formato* que aquel adopta. Las superestructuras facilitan tanto la construcción

60 Vid. Perfetti y Frishkoff (2008:166).

61 Es importante diferenciar entre *superestructura*, que es un concepto psicológico, y *género*, que está impregnado de rasgos culturales, de tal manera que en cada lengua y cultura concreta adquiere un cariz propio (así, por ejemplo, las leyendas, los manuales universitarios o las cartas de presentación); vid. 2.3.3..

como la comprensión del discurso, al despertar una serie de «expectativas generales en relación con la disposición de la información en un discurso» (Carroll 2004:190), contribuyendo también, en consecuencia, a dotar de coherencia al discurso.

1.8. Nuevas perspectivas en los estudios psicolingüísticos: hacia un modelo integrado de producción y comprensión del discurso

Como ya advertíamos en 1.6, la mayoría de los trabajos psicolingüísticos se han centrado en el estudio de la comprensión y la memorización del discurso, de modo que queda aún mucho trabajo por hacer *a)* en el ámbito de la producción de los discursos; y *b)* en el diseño de un modelo integrado de comprensión y producción del discurso (teniendo sobre todo en cuenta el carácter interdependiente de ambos mecanismos en las situaciones de interacción). En el primer caso, se han postulado algunos modelos de producción tanto seriales como (más recientemente) en paralelo, bien partiendo de estudios de producción de errores y *lapsus linguae*, bien analizando la alternancia de fases de vacilación y de fluidez en el habla espontánea (fenómeno cuya periodicidad y regularidad otorga una cierta ventaja a los planteamientos de procesamiento en paralelo frente a una elaboración secuencial del discurso; vid. Carroll, 2004: cap. 8). En el segundo caso, se ha venido prestando una atención creciente al estudio de las interacciones –en las que entran en juego tanto las capacidades de comprensión y memorización del discurso como las de planificación y producción-, y se han sometido a experimentación cuestiones como las aperturas y los cierres de las conversaciones; la selección del hablante y la estructuración de la conversación en turnos de habla; la negociación de los temas; y la identificación de los participantes y los no participantes en la conversación⁶². No obstante, estos pequeños avances han supuesto la apertura de nuevas vías de reflexión al entendimiento de cómo funciona el lenguaje, así como la corroboración (y, en algunos casos, la refutación) de teorías lingüísticas hasta entonces intuitivas.

1.9. Teorías de adquisición de la lengua materna

Todas estas consideraciones previas nos conducen, sin duda, a intuir la existencia de una capacidad (o competencia) para procesar el discurso e interactuar, que adquirimos incluso

62 Para una revisión de los diferentes estudios y sus resultados, vid. Belinchón et al. (1998: cap. 14); Carroll (2004: cap. 9); H.H. Clark (2012).

antes que nuestra propia lengua materna⁶³. En efecto, la psicolingüística no se preocupa solo por las cuestiones procedimentales, sino que también se ha planteado la problemática de la ontogénesis del lenguaje; esto es, cómo surge y evoluciona nuestra capacidad de comunicarnos verbalmente a lo largo de nuestra vida (E. Clark, 2012). En este sentido, tradicionalmente se distingue entre adquisición natural del lenguaje (esto es, de la/s lengua/s materna/s durante la infancia) y adquisición-aprendizaje de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras (que vendría a ser una adquisición “tardía”, normalmente en la etapa de escolarización, o incluso en la edad adulta, como consecuencia de movimientos migratorios)⁶⁴. Sin duda, para nuestro trabajo ambos tipos de adquisición son importantes, ya que existen indicios de transferencia de estrategias de procesamiento del discurso de la L1 a la L2 que explicarían tanto ciertos errores de nuestros alumnos como algunas ventajas que facilitan su adquisición (Tao y Healy, 1998; Saville-Troike, 2012).

En diferentes estudios llevados a cabo con niños que están adquiriendo su lengua materna se ha llegado a conclusiones como las que siguen (Carroll, 2004:cap. 10):

- (1) los niños son capaces de comunicarse antes de producir lenguaje, y es ese conocimiento de la interacción y de sus normas (pese a no poder aún producir sus propios enunciados) lo que les facilita la posterior adquisición del sistema lingüístico;
- (2) a partir del segundo año, los niños son capaces de responder adecuadamente al tema de conversación iniciado por otro hablante, así como de proponer sus propios temas;
- (3) los niños tienen la habilidad de analizar la situación conversacional (por ejemplo, cuándo están hablando con adultos y cuándo con niños más pequeños) y modulan su lenguaje en función de los diferentes elementos del contexto;
- (4) entre los 2 y los 4 años, los niños utilizan todos los recursos cohesivos analizados por Halliday y Hasan (1976) a la hora de narrar experiencias personales, si bien existen oscilaciones, prefiriéndose unos mecanismos a otros según la edad.

63 Vid. Serra et al. (2000); E. Clark (2012); Mariscal Altares y Gallo Valdivieso (2014).

64 Larsen Freeman y Long (1991); Cassany, Luna y Sanz (1994); Chini (2005); Saville-Troike (2012).

Serra et al. (2000) también señalan que, desde edades muy tempranas, los niños manejan guiones con bastante soltura; así, por ejemplo, con tres años narran mejor el *esquema* de un evento (reconociendo los objetos, los participantes y las secuencias) que un *episodio* concreto que hayan vivido. Por lo tanto, la habilidad de elaborar esos esquemas precede a la de emplearlos de manera informativa. Saville-Troike (2012) apunta que los niños que van a la guardería desarrollan funciones relacionadas con la teoría de la mente con la finalidad de controlar y manipular a otros niños. Por su parte, E. Clark (2012) añade que ya en la fase prelingüística los adultos hacen pausas, cediendo un espacio de interacción al bebé, el cual comienza a percibir que tras la conversación se esconde una cierta estructura social⁶⁵; que con tres años pueden distinguir la fuerza ilocutiva de enunciados con la misma forma gramatical y léxica; o que con cinco años utilizan repertorios amplios de actos (especialmente directivos, y proporcionalmente muchos menos compromisivos) y formas en sus conversaciones⁶⁶. Destaca también cómo las conversaciones con extraños se ven frustradas porque no comparten conocimientos, mientras que con los cuidadores son más fluidas, aunque necesiten de un *andamiaje* en edades tempranas (léxico, fundamentalmente). Con casi tres años saben qué información es compartida con su interlocutor, en cuyo caso se esfuerzan menos en explicitarla⁶⁷. Aunque inician casi dos tercios de las conversaciones, necesitan aún algo más de tiempo para sincronizar su habla o recuperar el turno, lo cual parece correlacionarse con su incapacidad de planificar lo que quieren decir (muy similar a lo que ocurre con los extranjeros)⁶⁸. Por último, a la vez que adquieren el lenguaje, los niños aprenden a ser educados, a persuadir, a negociar y resolver conflictos o a narrar; es decir, son capaces de satisfacer diferentes macrofunciones⁶⁹.

En definitiva, como señalan Thornbury y Slade (2006:198) la competencia lingüística no es el andamiaje de la subcompetencia discursivo-textual, sino todo lo contrario, tesis en la que vuelven a insistir (ibíd:307) cuando afirman que la subcompetencia discursivo-textual desarrolla la lingüística, mientras que lo contrario no ocurre necesariamente. Algo que, salvando las distancias que caracterizan a cada proceso, debería tenerse sin duda muy en cuenta en la enseñanza de las lenguas (materna/s, segundas y extranjeras).

65 Vid. E. Clark (2012:573-574).

66 Ibid., 575.

67 Ibid., 576.

68 Ibid., 577.

69 Ibid., 582-583.

1.10. Teorías de adquisición de segundas lenguas⁷⁰

En cuanto a la adquisición de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras (ASL), la mayoría de los trabajos se han centrado, en paralelo con los avatares que ha seguido la psicolingüística, en el estudio del orden de adquisición de los rasgos fonológicos, léxicos y morfosintácticos (Chini, 2005; Ellis, 2008), siendo aún pocos los trabajos existentes sobre adquisición del discurso. Aun así, Larsen-Freeman y Long (1991) –quienes se lamentan precisamente de que en ASL sigue predominando la visión de que la adquisición lo es de *reglas*, lo cual limita su alcance a los fenómenos morfosintácticos⁷¹- incluyen el análisis del discurso y de la conversación como un área de interés prioritario para la ASL, ya que en este tipo de estudios «los investigadores se interesan no solo por la manera en que se desarrollan las formas de la IL [*interlengua*] sino también por el uso correcto de formas para cada función discursiva específica» (Larsen-Freeman y Long, 1991:74). Acto seguido, dichos autores identifican siete parcelas de investigación en adquisición del discurso en una segunda lengua:

1. discurso del habla de extranjeros;
2. coherencia y cohesión;
3. estrategias comunicativas;
4. análisis contextual;
5. análisis del discurso producido en el aula;
6. análisis funcional/discursivo; y
7. análisis de actos de habla.

1.10.1. *Discurso de habla a extranjeros*

De todos ellos, en su trabajo ponen especial atención en los primeros, los que se ocupan de investigar la relevancia de la interacción para la ASL. Así, dedican un amplio espacio a elaborar una taxonomía de las modificaciones lingüísticas y conversacionales operadas en el habla a extranjeros⁷² –algo que, como en el caso de la L1, buscaría favorecer esa adquisición, aunque su eficacia no esté demostrada⁷³-, y coinciden con Hatch (1983) en que la

70 Utilizaremos en este epígrafe la etiqueta general de segundas lenguas, incluyendo la adquisición de lenguas extranjeras.

71 Larsen-Freeman y Long (1991:76).

72 *Ibid.*, 118-120.

73 *Ibid.*, 132; sobre el escaso impacto del “maternés” en la adquisición de la L1 vid. Pinker (1994) y E. Clark (2012).

conversación es un lugar privilegiado de adquisición de ciertos elementos lingüísticos salientes sin necesidad de proceder a la elaboración de reglas lingüísticas⁷⁴. En este sentido, son claros precursores de la cita anterior de Thornbury y Slade (2006), pues para ellos en adquisición de L1 o de L2 la interacción precede a la sintaxis, y esto debería guiar la metodología de enseñanza de las lenguas⁷⁵. Lo afirman apoyándose en el modelo de *análisis sintáctico funcional tipológico* (ASFT) propuesto por Givón, quien considera que la sintaxis emana de propiedades del discurso humano, de modo que se iría dando un cambio progresivo desde un modo de adquisición de la lengua más pragmático (el discurso) a uno más sintáctico⁷⁶. O, en sus palabras, se iría produciendo en la interlengua un proceso de *sintactización* a partir de la interacción⁷⁷. Preconizan, por otro lado, la existencia de un período crítico para la adquisición de los rasgos pragmáticos y discursivos de la L2⁷⁸, superado el cual el aprendiente experimentaría serias dificultades para adquirir esa subcompetencia de manera espontánea, aunque sobre este punto no hemos encontrado nada concluyente en la bibliografía.

Saville-Troike (2012) diverge en cierto modo de algunas de las opiniones anteriores. Matiza que la interacción no es una condición necesaria para adquirir una segunda lengua (véase el caso de las lenguas muertas), pero desde luego sí que es un ingrediente importante en el caso de las lenguas modernas. En su opinión, en la fase inicial, los aprendientes de L2 aportan sus propios esquemas sobre el mundo y sobre la interacción; a lo largo del proceso de ASL los mayores reajustes en la interlengua se producirían en los módulos léxico y morfosintáctico y en sus interfaces, pues es aquí donde la variedad en las lenguas es mucho mayor. En cambio, los fenómenos semánticos, pragmáticos y discursivos requerirían menos ajustes, aunque ello no significa que no haya que abordarlos⁷⁹ -de hecho, ella misma incide en la importancia de los estudios de retórica contrastiva para entender los fallos pragmático-discursivos en que incurren los aprendientes⁸⁰.

74 Larsen-Freeman y Long (1991:74).

75 *Ibid.*, 124.

76 Aquí coincide con ellos Saville-Troike (2012:62).

77 Larsen-Freeman y Long (1991:149-150).

78 *Ibid.*, 151.

79 Saville-Troike (2012:55).

80 *Ibid.*, 159 y 162.

1.10.2. Discurso de aula

Entre los estudios de análisis del discurso producido en el aula y su relación con los procesos de adquisición –una de las áreas en las que más se ha investigado recientemente- encontramos modelos explicativos de la ASL como el de Mayor Sánchez (1994, 2004), que pretende orientar tanto la investigación en esta área como la organización de la enseñanza de idiomas. El *discurso* (también llamado *locución* o *texto*) sirve de engarce entre los demás componentes que, en opinión de dicho autor, son susceptibles de ser analizados como variables que intervienen en el proceso de adquisición: el contexto educativo, la actividad del profesor, la actividad del aprendiz y el sistema lingüístico de la L2 (vid. FIGURA 1.5).

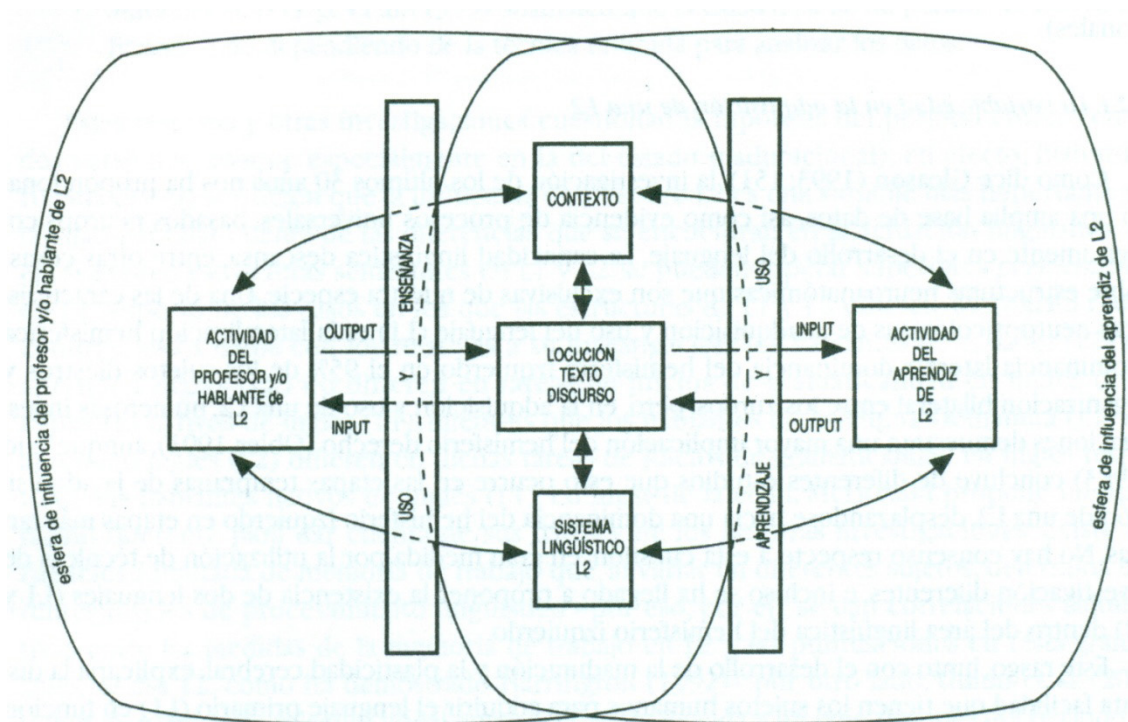


FIGURA 1.5. Modelo de ASL en un entorno de aula (Mayor, 1994; 2004)

No obstante, a pesar del papel central que este autor otorga al input (es decir, al *texto*) en los estudios de adquisición de segundas lenguas, reconoce que, hasta ahora, la mayor parte de los trabajos en esta área se han centrado en el estudio de las variables relacionadas con el alumno (edad, motivación, etc.), con el sistema lingüístico y con el contexto de adquisición (espontánea, formal, inmersión, etc.), sabiéndose aún poco sobre el peso específico que tiene el input en el nivel de desarrollo de la interlengua alcanzado. Serían, pues, precisas más investigaciones en este sentido.

1.10.3. *Estrategias discursivas de adquisición*

Griffin (2005:44 y ss.), por su parte, destaca el papel que ha jugado la teoría del discurso en las tesis interaccionistas de adquisición de la lengua tanto dentro como fuera del aula. En opinión de dicha autora, según esta teoría los factores innatos y ambientalistas por sí solos no bastan para explicar cómo adquieren las personas el sistema lingüístico, sino que es necesario que se impliquen activamente en procesos de negociación del significado (Vez Jeremías, 2000; Alcón Soler, 2000). Para ello, los aprendientes pasan por cuatro fases o estadios sucesivos cada vez que se enfrentan a nuevas situaciones de comunicación, y que se describen por las estrategias discursivas de las que se sirven:

- (1) empleo de fórmulas fijas de la lengua, no analizadas;
- (2) uso de estructuras verticales (palabras y expresiones), apoyadas en enunciados anteriores de los interlocutores;
- (3) recurso a patrones discursivos de orden sintáctico y textual, utilizados previamente por los interlocutores; y
- (4) desarrollo de la propia personalidad en la L2.

De este modo, el aprendiente va construyendo un sistema genuino de la lengua meta basándose en piezas discursivas de diferente tamaño y entidad que han sido empleadas previamente por los otros participantes en situaciones comunicativas bien contextualizadas. Esta visión es sumamente interesante, pues integra coherentemente los elementos formales y funcionales en el análisis que se va haciendo de la lengua, de modo que se adquieren primero aquellas rutinas que facilitan la satisfacción de las necesidades comunicativas básicas y se avanza progresivamente hacia un uso de la lengua que permite la expresión libre de los pensamientos, sentimientos y experiencias vitales del hablante. En cierto modo, son innegables los paralelismos con las estrategias que emplean los niños en la adquisición de la L1 (O'Grady, 2005).

1.10.4. *Discurso y teoría de la complejidad*

Por último, Saville-Troike (2012) se decanta en su explicación para la adquisición de lenguas segundas por las teorías de la complejidad, que reconocen el papel fundamental del

contexto (dinámico, complejo, no lineal, autorregulado), en detrimento de las explicaciones causalistas de las que se ha nutrido tradicionalmente la disciplina⁸¹. Por eso postula un modelo *conexionista* en el que los componentes del lenguaje (fonética, léxico, discurso, etc.) son interdependientes, y en el que se establecen operaciones de procesamiento tanto ascendentes como descendentes⁸². En este modelo, las regularidades no vienen dadas por reglas representadas en el cerebro, sino que surgen de la dinámica del uso (es decir, sigue una concepción piagetiana del aprendizaje). Se reconoce en ella la influencia del modelo de Kintsch y van Dijk (1978), pues diferencia entre nivel microestructural del discurso (cohesión) y macroestructural (que, en su caso, sería la organización por géneros, y no tanto la construcción de esquemas semánticos complejos).

Aunque concebido para explicar el procesamiento del lenguaje en las destrezas receptoras (lectura y comprensión oral), nos parece que el modelo que ofrece puede extrapolarse sin excesiva violencia a las habilidades productivas. El diagrama que presenta es el que reproducimos en la siguiente FIGURA:

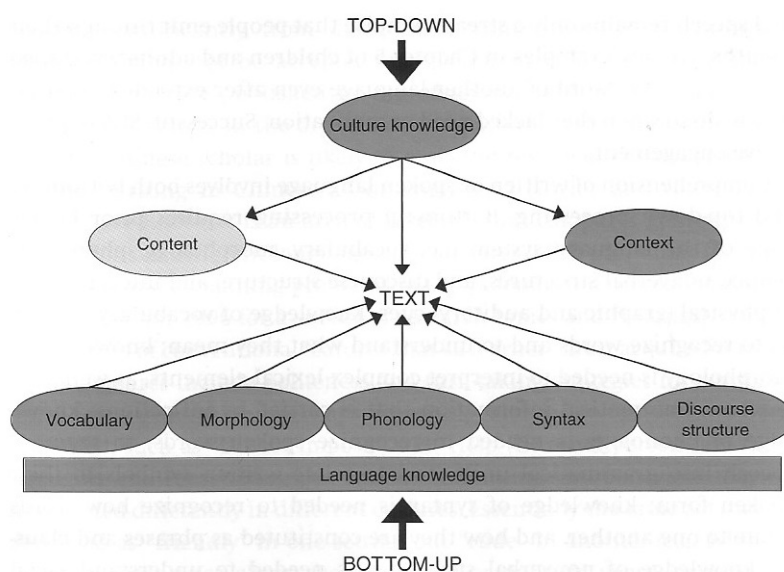


FIGURA 1.6. Modelo de procesamiento receptivo de una L2 (Saville-Troike, 2012:164)

Las similitudes con el modelo de Adam (2005) que presentamos en la FIGURA 1.2 son bastante evidentes, a pesar de los matices. El lugar central lo ocupa, en ambos casos, el texto; y los dos reflejan una concepción conexionista e interactiva de los diferentes componentes.

81 Saville-Troike (2012:28).

82 *Ibíd.*, 85 y ss.

Es cierto que, entrando en detalles, Adam (2005) ubicaba en el nivel superior las diferentes formaciones sociodiscursivas y los géneros y variedades lingüísticas que estas producen. Saville-Troike (2012), en cambio, desplaza la estructura genérica (discursiva) al plano del conocimiento del lenguaje, y no hace, por tanto, distinciones entre geolectos, sociolectos, tecnolectos o jergas. No hay tampoco referencia a formaciones discursivas socialmente reconocidas; se remite, de un modo quizá más vago, a un conocimiento sociocultural y del contexto de enunciación, así como a los contenidos sobre los que cabe esperar que verse el texto en esos ámbitos. Por otro lado, en la parte inferior, no explicita las relaciones entre los diferentes niveles o subcomponentes del conocimiento lingüístico (lo que en Adam [2005] eran operaciones de segmentación y de ligazón): da la impresión de que, en todo caso, esas relaciones vendrían mediadas siempre por el texto, aunque las flechas parecen dirigirse unidireccionalmente a aquel.

No obstante, creemos que estas diferencias atienden más a cuestiones de orden externo y metodológico (ámbito académico francófono frente a anglosajón; interés por la explicación del texto –literario o filosófico– en ámbito escolar⁸³ opuesta a la descripción de los procesos de comprensión y su repercusión en la adquisición del lenguaje, etc.) que a visiones diferentes de los fenómenos discursivos y textuales, por lo que creemos que pesan más las semejanzas que las diferencias.

1.11. Síntesis

1. Los avances teóricos que se han producido en el ámbito del paradigma funcional han sentado los pilares de un estudio científico del uso del lenguaje contextualizado. Decantarse por ese paradigma implica adoptar una visión nueva sobre la lengua, su adquisición, su estructuración y las unidades que la configuran.
2. Esa visión global sobre el lenguaje es lo que varios autores denominan perspectiva pragmática, cuya concreción en el estudio de las lenguas naturales ha correspondido al análisis del discurso (auxiliado por la lingüística del texto y el análisis de la conversación).
3. Estas nuevas áreas de estudio se han preocupado por definir sus propias unidades de análisis –el *discurso* (entendido como enunciado estructurado, sensible al contexto de uso, único e irrepitible), el *texto* (producto tangible, oral

83 Los famosos ejercicios de *dissertation*.

o escrito, resultado del proceso de enunciación o interacción, y reproducible) y la *conversación* (interacción inmediata espontánea, primariamente oral), así como de proponer modelos explicativos.

4. Lo anterior ha llevado a la necesidad de formular modelos interactivos para describir el funcionamiento de la lengua. En ellos convergen la integración de aquellos factores sociales, cognitivos y culturales que se ven implicados en la interpretación de la situación de comunicación (proceso descendente) y de las operaciones de textualización que conllevan la codificación de esos factores en la organización sintáctica y semántica del mensaje (proceso ascendente).
5. Por otro lado, desde un punto de vista ontogenético, se ha hecho referencia al destacado papel que juega el discurso tanto en la adquisición de la lengua materna como de las segundas lenguas. El texto, considerado tanto como material lingüístico de entrada (input) como de salida (output) constituye una de las variables indispensables que se deben tomar en cuenta en este tipo de estudios, junto con otras condicionantes contextuales. Además, desde la teoría interaccionista del discurso, se ha propuesto un modelo de adquisición contextualizada del sistema de la lengua meta, basado en el desarrollo de una capacidad progresiva de análisis formal y funcional de la lengua que emplean los nativos en situaciones comunicativas determinadas, de modo que llevan al aprendiente a asimilar primero aquellas fórmulas que le permiten satisfacer sus necesidades comunicativas más elementales e inmediatas y avanzar hacia un uso más libre y expresivo de la lengua meta.

Estas apreciaciones, dada la íntima relación existente en los modelos que hemos presentado (Adam, 2005; Mayor, 1994 y 2004; Saville-Troike, 2012) entre adquisición de la lengua y sistema de organización de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, nos servirán de puente para abordar seguidamente la renovación metodológica que, siguiendo la línea de las nuevas tendencias en lingüística y psicolingüística, se ha producido en el campo de actuación de la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas. A ello dedicamos el siguiente capítulo.

2. APROXIMACIÓN PRAXEOLÓGICA: TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y ENSEÑANZA BASADA EN LOS TEXTOS (*TEXT-BASED INSTRUCTION*)

2.1. Punto de partida

La lengua se realiza, ante y sobre todo, como texto. No como sonidos o palabras u oraciones aislados, sino como textos completos. Y los usuarios de la lengua tienen que vérselas con los textos. Tienen que entenderlos y producirlos. Esto es así tanto para los usuarios de una lengua segunda como para los nativos. Por ello, como profesores de usuarios de segundas lenguas, nuestra máxima prioridad es ayudar a nuestros alumnos a entrar en contacto con los textos¹.

Thornbury (2005:6)

Hasta este momento hemos revisado de manera sumarisima las innovaciones que los estudios sobre el discurso han aportado al conocimiento del lenguaje tanto desde un punto de vista lingüístico como psicolingüístico. Si hemos procedido así es porque, como señala González Nieto (2013:12) “[l]a relación entre teoría lingüística y enseñanza de la lengua ha sido desigual a lo largo del tiempo, condicionada por las concepciones de la teoría lingüística y de la psicología”, pero –añadimos nosotros- nunca absolutamente inexistente. Es muy importante tener en cuenta que los diferentes enfoques y metodologías en enseñanza de lenguas, desde la Antigüedad (Sánchez Pérez, 1992; Howatt y Widdowson, 2004), y muy especialmente en los últimos cien años² (Sánchez Pérez, 2009; Richards y Rodgers, 2014), han venido fuertemente condicionados por el pensamiento sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje vigentes en cada momento. La historia de la enseñanza de la lengua (materna, segunda o extranjera) se ha visto así jalonada por episodios de asunción eufórica y de rechazo tajante de los postulados ofrecidos por la lingüística teórica (Vez Jeremías, 2000; González Nieto, 2013). El caso del análisis del discurso no es, ni mucho menos, una excepción. De hecho, su implantación entre un profesorado eminentemente formado todavía en teorías gramaticales de corte inmanentista suscita muchas dudas y recelos; más teniendo en cuenta que, como advirtiera acertadamente Hatch (1992:1) la variedad de propósitos de análisis, contextos y métodos dificulta el manejo de una terminología y una metodología homogéneas

1 “Language is realized, first and foremost, as text. Not as isolated sounds, or words, or sentences, but as whole texts. And users of language have to cope with texts. They have to make sense of them and they have to produce them. This is as true for second language users as it is for first language users. As teachers of second language users, therefore, our top priority is to help our learners engage with texts.”

2 Recordemos que es en la pasada centuria cuando la lingüística se consolida como disciplina, lo cual ha repercutido en la formación de los educadores, preocupados hasta entonces por cuestiones normativas.

en el terreno del análisis del discurso frente a, por ejemplo, la sintaxis o la fonología –que cuentan ya con un cuerpo teórico bastante asentado.

A pesar de estas reticencias, ya en la década de los años 70 del siglo XX, en un ambiente de insatisfacción creciente ante los escasos resultados de la instrucción formal sobre la educación lingüística, la irrupción del análisis del discurso en el panorama de las disciplinas del lenguaje llamó rápidamente la atención de los investigadores preocupados por la enseñanza de las lenguas y de muchos docentes. Algo fácilmente comprensible en un contexto de fuerte incremento de las demandas de alfabetización en las sociedades industrializadas, de expansión de los medios de comunicación de masas y de intensificación de las relaciones internacionales (especialmente de las laborales y comerciales). En los años siguientes, y en particular en el ámbito anglosajón, empezaron a publicarse algunos trabajos que hoy se consideran seminales para la incorporación del análisis del discurso a las aulas de idiomas: Cook (1989), McCarthy (1991), Hatch (1992), Nunan (1993) o McCarthy y Carter (1994) son algunas de esas obras pioneras en preocuparse por acercar la joven disciplina a los profesores y explotar el potencial didáctico de los nuevos instrumentos disponibles. Instrumentos que, hay que decirlo, sí que habían surgido con voluntad de ser, si no directamente empleados, al menos *sí empleables* por parte de los docentes de lenguas³. Se va gestando así lo que Richards y Rodgers (2014), en la última edición de su célebre libro, denominan *enseñanza basada en los textos (Text-Based Instruction)*. Dicha inclusión supone el reconocimiento de un lugar propio –y, en nuestra opinión, merecido– en la historia de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas a un enfoque que en los últimos años sigue despertando interés, y que convive con otras propuestas que procuran avanzar en la misma línea, a pesar de que haya ligeras diferencias en los planteamientos didácticos (Riggenbach, 1999; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Wennerstrom, 2003; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006; Tomlinson, 2011, 2013a, 2013b; López Ferrero y Martín Peris, 2013; Burns y Hill, 2013).

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 2

Proporcionar una panorámica sobre cómo el interés por el discurso y por las aportaciones de las disciplinas que lo estudian ha llevado también a una renovación metodológica en el campo de la didáctica de las lenguas.

3 Hay que recordar que una buena parte de las aportaciones que acabarán configurando el análisis del discurso vienen de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación. Trabajos como los de Bernstein (1990) o Sinclair y Coulthard (1975, 1983) tratan, precisamente, del aula como ecosistema de reproducción de patrones discursivos y de modelación de un discurso propio. Vid. Llobera (1995[2008]).

Este cambio implica una revisión de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (articulación del currículo, determinación de objetivos, selección y gradación de contenidos, tipología de actividades, criterios de evaluación, roles de docentes y discentes, etc.) e invita a los profesionales de la enseñanza de idiomas (autoridades educativas, creadores de materiales, programadores de cursos, elaboradores de pruebas y profesores) a adoptar una actitud más crítica y reflexiva sobre las incoherencias que pueden producirse entre el enfoque y la metodología asumidos, por un lado, y la práctica cotidiana en el aula de lenguas, por otro. Por eso, para cumplir nuestro objetivo, resumiremos aquí esas propuestas didácticas tomando en consideración cada uno de los tres ejes en torno a los cuales, según Sánchez Pérez (2004b; 2009), giran los componentes de un método, y que son⁴:

- I. el componente de los principios y creencias subyacentes (lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, etc.);
- II. el componente de los objetivos y contenidos derivados; y
- III. el componente de las actividades mediante las cuales se trabajan los contenidos seleccionados.

A estos añadiremos nosotros, por la especial importancia que tiene, el plano de los instrumentos de evaluación del grado de adquisición de los conocimientos, destrezas y estrategias programados. Todo ello nos permitirá entender mejor el enfoque didáctico que, en consonancia con el marco teórico y los modelos aportados por la lingüística y la psicolingüística –y que ya hemos revisado en el capítulo anterior–, apuntala el estudio sobre el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual en los materiales de ELE que emprenderemos a partir del **Capítulo 5**.

2.2. Marcos de intervención praxeológica: lingüística aplicada y didáctica de las lenguas

La mayoría de los trabajos sobre análisis del discurso y enseñanza de lenguas que hemos mencionado en el epígrafe anterior –así como otros tantos que se recogen en la bibliografía– se enmarcan en la disciplina académica de tradición angloamericana conocida como *lingüística aplicada*. Este es un campo de estudios que abarca, en un sentido laxo⁵,

4 *Grosso modo*, podríamos identificarlos, con los términos *enfoque* (I), *diseño* (II) y *procedimiento* (III) empleados por Richards y Rodgers (1986). Vid. TABLA 2.1 *infra*.

5 En este sentido, vid. Jiménez Ruiz (2013b).

un amplio abanico de disciplinas y centros de atención tanto de tipo teórico –incluyendo el propio análisis del discurso y de la conversación o los estudios de adquisición de segundas lenguas- como utilitario –en áreas como la traducción, la interpretación, la lexicología, la planificación lingüística, la logopedia o la lingüística forense-, aunque normalmente el empleo de la expresión suele quedar reducido al área de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (Kaplan, 2010; Schmitt y Celce-Murcia, 2010). Concebida inicialmente, en pleno auge del conductismo y del estructuralismo bloomfieldiano, “como una aplicación, en el sentido fuerte de una tecnología, de los principios emanados de una ciencia pura” (la lingüística) a la práctica docente (Vez Jeremías, 1984)⁶, con el tiempo, y especialmente a partir de los años 80 ha pasado a configurarse como una disciplina que se preocupa por la investigación de las técnicas más efectivas en la enseñanza de lenguas⁷. Este es el sentido en que se entiende (y se extiende) actualmente la denominación de *lingüística aplicada* en el ámbito académico hispano, y muy especialmente en el campo de la enseñanza de E/LE (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1988; Santos Gargallo, 2004; Marcos Marín, 2004; Pastor Cesteros, 2006; Blake y Zyzic, 2016): como una perspectiva interdisciplinar que integra teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas en su preocupación por dar razón de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula.

Dicha etiqueta, como decimos cada vez más empleada, convive en nuestro ámbito académico y cultural con la disciplina que en la Europa continental (muy especialmente en los países francófonos) se denomina *didáctica de las lenguas*, y que suele referirse *grosso modo* al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en contextos de alfabetización temprana⁸. En efecto, en el área románica tiende a distinguirse *didáctica de las lenguas*⁹ (*Didactique des langues*¹⁰, *Glottodidattica*¹¹) en contraposición a *lingüística aplicada*¹² (*Linguistique appliquée*¹³, *Linguistica applicata*¹⁴), poniéndose el acento en ciertas diferencias existentes entre ambas corrientes, las cuales, gestadas y desarrolladas en esas dos vías o tradiciones, han llegado a solaparse (González Nieto, 2001:34-35). Como resultado de esa

6 Vid. también Sánchez Pérez (2004b).

7 Vid. Larsen-Freeman y Long (1991).

8 En el mundo anglosajón se habla, de hecho, de *literacy studies* (Schmitt y Celce-Murcia, 2010; Kaplan, 2010).

9 Díaz-Corrales Conde (2004).

10 Cuq y Gruca (2008).

11 Di Marco (2000). También se habla de *didattica dell'italiano*; cfr. Diadori, Palermo y Troncarelli (2009).

12 Pastor Cesteros (2006).

13 Stegu (2011).

14 Rossini Favretti (2002).

confluencia de objetos e intereses, el debate se ha centrado, por un lado, en definir el estatuto epistemológico de la lingüística aplicada, y, por otro, en establecer la relación entre disciplinas de filiación tan dispar, pues mientras que la lingüística aplicada se apoya en la lingüística (sin llegar a ser absorbida por esta), la didáctica de las lenguas pertenece de lleno al ámbito de la pedagogía y las ciencias de la educación¹⁵. Así, la lingüística aplicada se concibe como un área de investigación independiente de la lingüística teórica o pura (Jiménez Ruiz, 2013b). Cada una de ellas persigue unas finalidades diferentes -la lingüística de orden gnoseológico; la lingüística aplicada de orden praxeológico- y, en consecuencia, se dotan de métodos e instrumentos de investigación diferentes (Rapallo, 1994). Además, no está aún claro si existe un cuerpo teórico que amalgame las diferentes ramificaciones de la lingüística aplicada (una especie de *metateoría* sobre qué significa *aplicar* las herramientas de la lingüística a la hora de solucionar problemas cotidianos) o si tan solo caen bajo su paraguas todas aquellas investigaciones de corte interdisciplinar que afectan al lenguaje, con independencia de las técnicas y soluciones que adopten¹⁶. En cambio, la didáctica de las lenguas se configura en una relación de jerarquía y dependencia con respecto, por un lado, a la didáctica general y, por otro, a la pedagogía como matriz de ambas¹⁷. Además de que esta filiación hace que la didáctica de las lenguas se maneje en un ámbito mucho más definido tanto en lo teórico como en lo praxeológico (lo cual, para nosotros, supone una ventaja nada desdeñable), creemos que esta presta especial atención –precisamente por vincularse a preocupaciones de orden pedagógico- a cuestiones a las que la lingüística aplicada no atiende (o no lo hace de modo preeminente), y que son tan relevantes como las que señala Zabalza (1990:139):

- la enseñanza como concepto clave,
- la planificación y el desarrollo curricular,
- el análisis en profundidad de los procesos de aprendizaje,
- el diseño, seguimiento y control de innovaciones pedagógicas,
- el diseño y desarrollo de medios en el marco de las nuevas tecnologías educativas,
- el proceso de formación y desarrollo del profesorado,
- el desarrollo de programas especiales de instrucción.

15 Como es fácil de deducir, esta doble filiación se ha traducido en una adscripción institucional diferente: en España los departamentos de Didáctica de las lenguas suelen radicar en las facultades de Educación, mientras que los de Lingüística aplicada suelen encontrarse en las facultades de Filología. Esto, unido al hecho de que la titulación académica exigida para ejercer la docencia en la primaria, por un lado, y en la secundaria o en las enseñanzas de régimen especial, por otro, depende de cada uno de esos centros, respectivamente, no ha hecho en muchos casos sino alimentar ciertas rivalidades.

16 Vid. Rossini Favretti (2002) y Stegu (2011).

17 Medina Rivilla y Salvador Mata (2009:18); Bernardo Carrasco (2011:16)

Por eso, de entre las tres posturas que se manejan en la actualidad sobre la relación entre lingüística aplicada y didáctica de las lenguas (esto es, escorarse a favor de la lingüística aplicada¹⁸; hacerlo en pro de la didáctica de las lenguas y la literatura/ la cultura¹⁹; o abogar por la disolución interdisciplinar²⁰) la menos adecuada para nuestros propósitos- en un marco de enseñanza del español como lengua segunda o extranjera- nos parece la primera, precisamente porque cuestiones tan importantes como el diseño curricular, la formación del profesorado, la innovación pedagógica, etc. no hallan una respuesta específica en la lingüística, sino en la didáctica, que es la que proporciona los conceptos y los instrumentos de reflexión esenciales de estos ámbitos. Ajustar luego esos parámetros al caso concreto de la enseñanza de la lengua no plantea, a nuestro entender, dificultades mucho mayores a las que se enfrentan otras didácticas sectoriales en esa tarea (como la de las matemáticas, la física, el dibujo o la filosofía). De hecho, en estas ramas cuando se habla de *matemática aplicada*, de *física aplicada*, de *diseño aplicado* o de *filosofía aplicada* no se está pensando precisamente en los problemas relacionados con su enseñanza y aprendizaje. Creemos, pues, que la enseñanza de la lengua ha de basarse no solo en una disciplina que busque solución a los problemas de orden práctico que conlleva su uso, pues aquella implica a muchos agentes, valores, procesos, etc. de los que ya da cuenta la didáctica general. Es, en nuestra opinión, desde ese tamiz pedagógico desde donde podremos aproximarnos a la lingüística para interesarnos por la relevancia educativa que pueden tener algunas de sus aportaciones, siempre con mucha cautela y sin perder de vista que nuestro objetivo es *educar*, no solo proporcionar nociones, por muy poderosas que estas sean (Bronckart, 2007). De lo contrario se corre el riesgo (precisamente por ese efecto de fascinación al que nos referimos con anterioridad) de introducir en el aula, a toda costa, modelos e instrumentos que pueden resultar extremadamente refinados desde un punto de vista científico, pero que son de poca (o nula) utilidad al estudiante de idiomas –e incluso pueden ser difíciles de manejar por el profesor. En ese caso, más que enseñar lenguas, se termina por enseñar una *teoría de la lengua* parcial, poco madura e incluso, en ocasiones, acientífica (Vez Jeremías, 2000; González Nieto, 2001; Sánchez Pérez, 2004b; Bronckart, 2007). Los logros alcanzados por lingüistas y psicolingüistas (y que hemos reseñado en el **Capítulo 1**) han de pasar inexcusablemente, antes de llegar al aula, por el tamiz de la didáctica (Álvarez Angulo, 2005; Bronckart, 2007). En este sentido, juega un papel esencial la noción de *transposición didáctica*, en cuya definición y análisis nos detendremos más adelante.

18 Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988:45); Pastor Cesteros (2006:62); Santos Gargallo (2004:15).

19 Galisson (1980) y Mendoza Fillola (1998:ii).

20 Mackey (1965); González Nieto (2001:27; 2013:17-18).

Dicho esto, y para concluir, hemos creído conveniente también tomar en consideración los trabajos y las investigaciones que se han llevado a cabo desde la lingüística aplicada tanto anglosajona como hispánica. Lo hacemos porque en el caso de los primeros, al no existir una auténtica didáctica de la lengua en su ámbito académico, en realidad podríamos considerar los términos como equivalentes; y en lo que atañe a los últimos, porque hay que reconocer que las investigaciones sobre español para extranjeros han dependido en nuestro país más de los lingüistas que de los pedagogos, eminentemente preocupados por la enseñanza de la lengua materna. Obrar de otro modo, además, excluiría buena parte de los estudios más importantes para nuestra investigación, lo cual supondría un sesgo difícilmente justificable. Por ello, en este capítulo hemos preferido utilizar la etiqueta de “aproximación praxeológica”, en lugar de “aproximación didáctica”.

Hechas estas aclaraciones, pasemos ahora a describir pormenorizadamente los fundamentos didácticos de la enseñanza de lenguas de orientación textual.

2.3. Principios y creencias subyacentes sobre el lenguaje y el aprendizaje

2.3.1. El enfoque comunicativo: visión sobre la lengua y el aprendizaje

En el contexto cultural occidental (y, muy en especial, en el ámbito europeo) viene impulsándose desde los años setenta del siglo XX un enfoque de enseñanza de corte utilitarista denominado *comunicativo*, anclado en la idea de que la función principal de la lengua es facilitar la comunicación entre los individuos en tanto que agentes sociales. Se formula así como finalidad prioritaria de los programas de idiomas la de potenciar la movilidad y los intercambios transnacionales para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos ofreciéndoles nuevas posibilidades de promoción laboral, social y personal. En esta línea se enmarca una serie de ambiciosos trabajos, impulsados por el Consejo de Europa, entre los que destacan, para el caso del español, *Un nivel umbral* (1979) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje. Enseñanza. Evaluación* (2001)²¹. A pesar de las evidentes diferencias en las opciones metodológicas de ambos, el segundo documento no es sino el resultado natural de la evolución del primero desde una perspectiva sobre la organización de

21 Entre ambos aparecieron, en la década de los 90, otros documentos relativos a los niveles *Plataforma* (A2) y *Avanzado* (B2) para la lengua inglesa, pero que no fueron adaptados al español.

la lengua en nociones semánticas y funciones pragmáticas a un enfoque orientado a la acción comunicativa, mucho más comprensivo.

Es importante destacar el hecho de que la formulación del planteamiento teórico subyacente al enfoque comunicativo y su progresiva implantación vienen a coincidir en el tiempo con el auge, en el seno de la lingüística, de una concepción del lenguaje de tipo funcionalista y, en consecuencia, con una mayor preocupación por el estudio de los aspectos socioculturales, pragmáticos y discursivos del uso de la lengua. A nuestro entender, esto no puede ser una mera casualidad, sino que responde a un movimiento más amplio de interés por parte de lingüistas, psicolingüistas y educadores hacia los aspectos interactivos del lenguaje (hasta entonces relegados a un segundo plano). A partir de este momento, el aula deja de ser un lugar al que acuden los alumnos a recibir el conocimiento sobre la lengua extranjera (o mejor dicho, sobre sus estructuras) que imparte el profesor para convertirse en un lugar de intercambio de saberes, experiencias, creencias y sentimientos entre los participantes que se expresan en dicha lengua. Por ello, las actividades comunicativas, basadas en la *negociación* y la *transmisión efectiva de significados* (Nunan, 1993; Alcón Soler, 2000; Doughty, 2000; Vez Jeremías, 2000 y 2004; Griffin, 2005), van a centrarse fundamentalmente en el desarrollo de las diferentes destrezas de la lengua. De este modo, en lo que atañe a la comunicación profesor-alumno(s) y alumno-alumno(s), se potencian las interacciones en la lengua extranjera –con todo lo que ello implica para su adquisición–, y se trabaja en el procesamiento y la producción de diferentes tipos de textos, con finalidades sociales diversas y en diferentes formatos y soportes (escritos, orales, audiovisuales, electrónicos, etc.). Esto ha dado lugar, en la aplicación del análisis del discurso a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, a dos tipos de inquietudes o líneas de estudio bien definidas (aunque a veces se entrecruzan): el estudio del discurso *en el aula*, por un lado, y el estudio del discurso *de aula*²², por otro. En este sentido, Llobera (1995) habla de la diferencia entre el *discurso aportado* en los materiales y el *discurso generado* en la interacción.

Siguiendo a Richards y Rodgers (1998, 2014)²³, podemos sintetizar los componentes característicos de dicho enfoque en la siguiente tabla:

22 Vid. supra 1.10.2.

23 Vid. también Littlewood (1981) y Nunan (1989[1996]: 214-215).

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

Enfoque	Teoría sobre la naturaleza de la lengua	La lengua es un sistema para expresar significado. Función primordial: interacción y comunicación
	Teoría sobre el aprendizaje de la lengua	Las actividades implican una competencia real. La realización de tareas significativas y la utilización de lenguaje significativo para el alumno incentivan el aprendizaje
Diseño	Objetivos	Los objetivos reflejarán las necesidades del alumno. Incluirán habilidades funcionales y objetivos lingüísticos
	Programa	Comprenderá todos o algunos de los siguientes ámbitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructuras 2. Funciones 3. Nociones 4. Temas 5. Tareas Su orden se guiará por las necesidades del alumno
	Tipología de las actividades	Ilimitada. Implican al alumno en la comunicación. Incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en una interacción. Se distinguen dos modalidades: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de comunicación funcional • Actividades de interacción social
	Papel del alumno	El alumno como negociador , que proporciona y recibe información en la misma medida, y que aprende de forma independiente
	Papel del profesor	Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, consejero, organizador del proceso
	Papel de los materiales	Su papel principal es promocionar el uso comunicativo de la lengua. Materiales basados en tareas, centrados en el texto , y auténticos
Procedimiento	<p>No hay un procedimiento propio, exclusivo o peculiar, sino una reinterpretación de los procedimientos y de las actividades tradicionales. Littlewood (1981) propone la siguiente secuencia de actividades como típica de este enfoque:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades precomunicativas: <ul style="list-style-type: none"> • actividades estructurales • actividades cuasiestructurales 2. Actividades comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> • actividades de comunicación funcional • actividades de interacción social <p>Otros autores, en cambio, propugnan la práctica comunicativa desde el principio</p>	

TABLA 2.1. Principales rasgos del enfoque comunicativo, según Richards y Rodgers (1998, 2014)

Este enfoque pretende, pues, integrar el estudio de la estructura de la lengua con el análisis de las funciones comunicativas y sociales que desempeñan los mensajes producidos a lo largo de los procesos de transacción e interacción en que se hallan inmersos los interlocutores que participan en el acto comunicativo²⁴. Todos estos aspectos no se presentan ya de modo secuencial (al menos, no conforme a criterios estrictamente formales), sino que se dan simultáneamente en los textos que ejemplifican diferentes usos de la lengua, los cuales

24 La influencia de la gramática sistémico-funcional de Halliday (1985) es más que evidente.

son analizados por los alumnos desde perspectivas variadas, y frente a los que reaccionan acometiendo diferentes actividades o tareas, normalmente encaminadas a la producción de nuevos textos. No obstante, es posible dirigir la atención de los aprendientes a cada uno de estos fenómenos en fases sucesivas (*currículo en espiral*, según la concepción de Bruner; vid. Williams y Burden, 1997:34), tomando en cuenta los intereses didácticos que predominen en un momento determinado (presentación de una estructura/función determinada, reflexión intercultural, actividades de práctica libre o controlada, ejercicio de estrategias, etc.).

Con independencia del método concreto que se adopte posteriormente, es indudable que la unidad sobre la que tienen que trabajar los aprendientes, en un enfoque comunicativo que verdaderamente lo sea, es el texto (vid. TABLA 2.1, *Papel de los materiales*), ya que, como señalara Malinowski, el lenguaje solo es comprensible cuando se sitúa en un contexto de uso; y esto es posible solamente a través de los textos. Es decir, la única manera de ayudar al alumno a ser consciente de la íntima relación que establece una forma lingüística con una función comunicativa o social es presentando los modos en que los hablantes nativos utilizan efectivamente la lengua para lograr una finalidad específica en una situación determinada. Así lo reconoce también el MCER (2001:9) cuando señala que

(...) [l]as personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar.

Conforme a la perspectiva adoptada en dicho documento, las actividades de la lengua implican la recepción y la producción de textos, y no ya el procesamiento de estructuras a través de ejercicios basados en el trabajo con oraciones, enunciados o exponentes funcionales aislados²⁵, o mínimamente relacionados en microtextos creados para ilustrar aquellos (McCarthy, 1991:152; Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez, 2015:76). Ahora bien, esta tarea de procesamiento solo es posible si los textos están, a su vez, perfectamente contextualizados. Por un lado, se hace necesario llevar a cabo una serie de actividades previas de análisis de la situación de enunciación que justifica la emisión de ese texto: quiénes son los interlocutores, qué relación hay entre ellos, cuáles son sus intenciones, en qué entorno se hallan, etc.²⁶ Por otro lado, no basta con utilizar un material auténtico si, al presentarlo, se le priva de elementos contextualizadores (como su formato original, el cual

25 Esto no fue así desde el principio, pues en el enfoque nociofuncional el centro de atención se desvió de la oración al léxico. Lo discursivo seguía tratándose de manera rudimentaria y prefabricada (Thornbury y Slade, 2006:257).

26 Recuérdese la anécdota que se presentó en el *Prefacio* y el análisis que llevamos entonces a cabo, así como las nociones mencionadas en 1.7.3: marco, esquema, guion, modelo de situación, etc.

puede incluir imágenes o alguna disposición tipográfica especial) que aportan una serie de claves importantes sobre el género textual del que se trata, y cuya alteración puede dificultar o ralentizar la comprensión del sentido (Thornbury, 2005:98)²⁷. Para que el trabajo con los textos en el aula sea efectivo, el mismo MCER (2001:144) nos plantea una serie de preguntas que pueden servirnos de guía a la hora de esclarecer y determinar *el papel de los textos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas*, lo cual nos da algunas pistas sobre la importancia que han ido adquiriendo los textos en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa:

- ¿Qué papel deben desempeñar los *textos* en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?
- ¿Cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos (...)?
- Hasta qué punto los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser (...) «auténticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua (...); [o] creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua (...).
- [L]as instrucciones y explicaciones en los libros de texto, los epígrafes de las pruebas y de los exámenes, la lengua empleada en clase por los profesores (instrucciones, explicaciones, control de la clase, etc.). Estos se pueden considerar tipos de texto especiales. ¿Resultan fáciles de utilizar para los alumnos? ¿Qué se puede decir de su contenido, su formulación y su presentación para asegurar que lo son?
- ¿Hasta qué punto los alumnos no sólo tienen que *procesar*, sino también *producir* textos?
- En las modalidades de comprensión, expresión e interacción, ¿hasta qué punto se puede ayudar a los alumnos o se espera que los alumnos diferencien los tipos de texto y desarrollen distintos estilos de comprensión y de expresión oral y escrita apropiados, actuando como individuos y como miembros de grupos (por ejemplo: compartiendo ideas e interpretaciones en los procesos de comprensión y de formulación)?

MCER (2001:§6.4.3)

No hay que olvidar que los textos facilitan una rica información no solo sobre la lengua, sino fundamentalmente sobre la cultura en la que han sido elaborados, tanto por su formato (por ejemplo, cómo se estructura un CV, una invitación de boda o una instancia) como por su contenido (qué tipo de información es pertinente y cómo se ha de distribuir)²⁸. Este componente cultural, implícito en la misma noción de *género*²⁹, aporta datos que propician una reflexión intercultural más auténtica que la que se puede conseguir, por ejemplo, con textos elaborados *ad hoc* e insertos en las conocidas secciones de “cultura” o “civilización” de muchos manuales –las cuales, dicho sea de paso, se centran habitualmente en determinados tópicos sobre los países hispanohablantes (folklore, gastronomía, etc.) o se consagran a presentar, como señalan Miquel y Sans (1992), la *Cultura con mayúsculas* (literatura, historia,

27 Ya vimos en 1.7.3.1 lo importante que es activar el marco adecuado en el momento oportuno para comprender y memorizar el discurso; véase también lo que se habló sobre la *superestructura*.

28 Vid. Hatch (1992:47) cuando se refiere a los condicionantes culturales.

29 Vid. la definición de Martín Peris et al. (2008) que proporcionamos más adelante.

arte, etc.) . Así, por ejemplo, a partir del análisis de ofertas y demandas de empleo publicadas en un diario o en Internet se puede averiguar mucho sobre el sistema educativo o la situación del mercado laboral de un país, la importancia que se da a la formación y a la experiencia, los salarios que se ofrecen, el reparto (des)igualitario de los empleos entre mujeres y hombres, etc.

Todo lo que hemos dicho hasta ahora sobre el enfoque comunicativo no supone sino un marco de actuación muy amplio –un *paradigma*–, en cuyo seno se han ido configurando, a lo largo de los años, diferentes métodos: *nociofuncional*, *enfoque por tareas*, *enseñanza basada en contenidos*, *enfoque léxico*, etc. Cada uno de ellos, dentro del amplio margen de posibilidades que ofrece el enfoque, ha ido perfilando un modo de hacer peculiar en función de dónde se pone un mayor énfasis: en los procesos (enseñanza por tareas), en el sistema de la lengua (enfoques nociofuncional y léxico), en los significados (enseñanza basada en contenidos)... De entre todas las propuestas comunicativas, hay una que nos interesa especialmente porque, centrándose en el estudio de fenómenos de alcance discursivo y textual, ha llegado a articularse como una metodología completa. Es el caso de la *enseñanza basada en los textos (text-based instruction)*, a la que ya nos referimos en 2.1, y que ha sido detalladamente descrita tanto por sus postulantes (Feez y Joyce, 1999; Johns, 2002; Hyland, 2007) como por la bibliografía especializada en metodología de idiomas (Burns, 2012; Richards y Rodgers, 2014). Junto a este modelo plenamente articulado, hay otras propuestas de alcance más limitado –en la medida en que se ciñen a describir secuencias didácticas o tipos de actividades que pueden emplearse en cualquier tipo de curso– cuyo objetivo es incorporar al aula de idiomas la reflexión sobre los fenómenos discursivos y textuales. Es el caso, por ejemplo, del *text-based approach* (Tomlinson, 2011:xvi) o *text-driven approach* (Tomlinson, 2013c y 2013d), del *genre, discourse or text-based approach* (Burns y Hill, 2013:237), o de las propuestas de Riggensbach (1999), Celce-Murcia y Olshtain (2000), Wennerstrom (2003), Thornbury (2005), Thornbury y Slade (2006) o López Ferrero y Martín Peris (2013) junto con buena parte de las que nutren los manuales introductorios a las aplicaciones del análisis del discurso que mencionamos en 2.1: Cook (1989), McCarthy (1991), Hatch (1992), Nunan (1993) o McCarthy y Carter (1994).

No obstante, tampoco sería cierto decir que el interés por el texto no se ha producido hasta la llegada de los métodos comunicativos. Allá por el siglo XIX, en los primeros movimientos de reforma de la enseñanza de lenguas, ya se abogaba por abandonar la frase y ocuparse del texto (Thornbury y Slade, 2006:248). De hecho, durante las primeras etapas del método de *gramática-traducción* se trabajó con textos completos (Howatt, 1984), hasta que Karl Plötz (1819-1881) decidió simplificar el proceso, ilustrando solo unas cuantas reglas

por lección. También West, a principios del siglo XX, propuso un método basado en lecturas adaptadas y graduadas para suplir las carencias de exposición al input (Schmitt y Celce-Murcia, 2010:4). Lo que sí es novedoso es que el texto ya no se use como *pretexto* para aprender la lengua, sino como unidad comunicativa que merece una atención especial por sí misma.

En aras de una mayor claridad expositiva, tomaremos como hilo conductor de esta exposición la *enseñanza basada en los textos* (EBT, a partir de ahora), y haremos menciones ocasionales a aquellos puntos de las otras propuestas que puedan resultar esclarecedoras o que supongan algún tipo de innovación que sea digna de mencionar.

2.3.2. *La enseñanza basada en textos (EBT): principios lingüísticos subyacentes sobre la lengua y el aprendizaje*

La EBT tiene sus orígenes en Australia; en concreto, es resultado de la convergencia de dos corrientes de enseñanza de la lengua materna que hacen de los géneros el eje de la intervención didáctica (Kay y Dudley-Evans, 1998). La primera línea, conocida también como *Escuela Australiana*, se inspira en la obra de Martin (1984), y se ubica en un contexto de alfabetización escolar temprana (educación infantil y primaria). Partiendo de las dificultades que pueden experimentar los alumnos al tener que enfrentarse a textos de complejidad creciente, sobre todo los niños de clases menos favorecidas y expuestos a un input lingüístico menos rico en su vida cotidiana, se propone un método para que estos vayan adquiriendo destreza en la comprensión, análisis, reconstrucción y creación de textos a partir de siete “géneros” (*relato, procedimiento, descripción, informe, explicación, discusión y exposición*). El objetivo fundamental es, por tanto, proporcionar a los niños un repertorio lingüístico amplio para que, cuando sean adultos, tengan las mismas oportunidades de acceso al ejercicio de la ciudadanía³⁰. Por otro lado, la tradición que arranca con Swales se ha orientado más hacia la educación universitaria y el análisis de los géneros académicos (*artículos, reseñas, tesis doctorales, ponencias, informes, etc.*). En este caso, el objetivo era dotar a los estudiantes de habilidades para enfrentarse a los diferentes textos con los que van a bregar en su vida adulta, ya sea en la universidad o en el desarrollo de una profesión. Del cruce de estos dos caminos -complementarios en cuanto a sus destinatarios, pero bastante coincidentes en lo que atañe a sus planteamientos (la gramática sistémico-funcional de Halliday)- y al trasladarse el foco de interés de la lengua materna a la lengua segunda (el inglés para inmigrantes residentes en

30 Es imposible no apreciar aquí la influencia de la obra del sociolingüista Basil Bernstein.

Australia) surge este modelo de la EBT (también conocido como *Escuela de Sídney*), que ha llegado a implementarse oficialmente en el currículo escolar y en el sistema de certificaciones de idiomas de países como Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Singapur o Suecia (Burns, 2012; Richards y Rodgers, 2014).

Los principios fundamentales en los que se asienta esta metodología (Feez y Joyce, 1998:v; Richards y Rodgers, 2014:200) son los que describimos a continuación:

1. Enseñar explícitamente las estructuras y los rasgos gramaticales de los textos orales o escritos. Esto es, la gramática se entiende al servicio de los textos, en comunión con ellos. No se aprende a construir textos *después de* trabajar la gramática, como si de niveles sucesivos se tratara (Thornbury y Slade, 2006:137), sino que se accede a la gramática trabajando con los textos. Como ya señaló Hatch (1992:1), el lenguaje no es una entidad independiente que luego es usada para fines diferentes, sino que el uso es *parte* del propio sistema lingüístico. Además, los textos cuentan con unos patrones recurrentes que pueden identificarse y, por tanto, estudiarse y aprenderse.
2. Vincular los textos orales y escritos con los contextos sociales y culturales de uso. Antes de abordar un texto se debe tener clara y convenientemente descrita la situación en la que se va a producir el intercambio; es un proceso que Thornbury (2017)³¹ describe como “desempaquetar un texto” (*unfolding a text*). En la fase final, se operarán cambios en el tema (*campo*), las relaciones entre los participantes (*tenor*) o el canal (*modo*) para indagar qué implicaciones conllevan esas alteraciones sobre la configuración del texto y de la lengua que se emplea (Feez y Joyce, 1998).
3. Diseñar unidades de trabajo centradas en desarrollar habilidades relacionadas con textos completos. Para alcanzar la competencia comunicativa la gramática ha de ampliarse de la oración al texto. Como señalan Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez (2015:76) “el trabajo en el aula se hará sobre la totalidad textual, no sobre oraciones ni fragmentos”. Además, obrando de otra manera se pierde la perspectiva sobre la importancia que tienen ciertos movimientos como las aperturas o los cierres, que pueden también ser muy diferentes de cultura a cultura (Hatch, 1992; McCarthy y Carter, 1994; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006). Así, por poner un ejemplo, Blake

31 Thornbury (2017). “Desempaquetar un texto, o cómo abrir las ventanas a la lengua que este nos ofrece”. Webinar del 25 de enero de 2017 (vídeo disponible en <http://campus.difusion.com/collections/webinars>).

y Zyzic (2016:160) nos advierten de que el cierre de una conversación requiere de más turnos en español que en inglés. Por eso, si las conversaciones que se presentan en clase suprimen este movimiento o lo manipulan reduciéndolo a su mínima expresión, el alumno corre el riesgo de no adquirir una habilidad comunicativa y, lo que es peor, esta incompetencia puede acabar perjudicando su imagen frente a los demás interlocutores. En palabras de Hatch (1992:64):

Las expectativas rituales forman el tejido social. Cuando esas expectativas no se satisfacen, nos sentimos heridos, rechazados e infelices. Según Goffman (1955, 1967, 1969, 1972, 1974) nos gusta mostrarnos como personas válidas y competentes, y también queremos mostrar a nuestros interlocutores que los valoramos como personas con dotes sociales. No siempre tenemos éxito o actuamos con tanta fluidez como nos gustaría, incluso cuando nos comunicamos con otro hablante nativo. Y, como aprendientes de lenguas, sabemos que los malentendidos se producen incluso cuando somos hablantes competentes del idioma.³²

4. Proporcionar a los estudiantes una práctica guiada para que desarrollen destrezas lingüísticas para una comunicación significativa a través de textos completos. De este modo, el proceso de enseñanza –cíclico, como tendremos ocasión de señalar- se basa en el concepto de “retirada del andamiaje”: el profesor, mucho más presente y activo en las primeras fases, se irá haciendo cada vez menos presente para promocionar la autonomía de los aprendientes. En esta misma línea se orientan muchas de las propuestas de Riggensbach (1999) y Wennerstrom (2003), que insisten en convertir a los aprendientes en analistas del discurso para que, mediante actividades guiadas de recopilación de datos reales y su análisis, se habitúen a elaborar sus propios experimentos para indagar cómo usan la lengua los nativos en los diferentes contextos. Se distingue, además, en la EBT entre dos tipos de andamiajes: uno planificado de antemano (el syllabus) y uno contingente en función de las necesidades de aula (Burns, 2012:145).

Muchos de estos postulados no son, ni mucho menos, exclusivos de la EBT. Así, como hemos visto antes, el capítulo 6 del MCER (2001) también nos invita a reflexionar sobre lo que los aprendientes pueden/tienen que hacer con los *textos*. Por otro lado, y en correspondencia con la propuesta de Swales, la EBT comparte muchas afinidades con la enseñanza de idiomas para fines profesionales específicos (Aguirre Beltrán, 2004 y 2012; Poole

32 “Ritual expectations form the fabric of social life. When these expectations are not met, we feel hurt, rejected and unhappy. According to Goffman (1955, 1967, 1969, 1972, 1974), we want to show ourselves as worthwhile and competent, and we also want to show that we value our interactors as people of social accomplishment. We do not always succeed or perform as smoothly as we'd like, even when we communicate with another native speaker. And, as language learners, we know that misunderstandings occur even though we may be proficient speakers of the language.”

y Samraj, 2010) y en contextos académicos (Vázquez, 2004); en particular, la atención que en este tipo de programas se presta a los géneros textuales propios de los diferentes campos (o, usando los términos de Adam [2005], *formaciones discursivas*). Y es precisamente esta centralidad de los géneros la que diferencia esta metodología de la dominante en la enseñanza comunicativa de las lenguas: el enfoque por tareas. Mientras que este se basa en una teoría de construcción creativa de la L2, centrada en los *procesos*, la EBT deriva de una teoría sobre el lenguaje basada en los géneros (o sea, los *productos*) y en el papel que los textos juegan en la sociedad. Precisamente por esta parte es por donde han venido buena parte de las críticas a la EBT, al considerar que un excesivo rigor en la explicación y construcción de los textos puede coartar la creatividad de los estudiantes y minar su motivación (Burns, 2012:146). Lógicamente, esto puede ocurrir si se aplican rígidamente los esquemas de composición de textos, convirtiendo el aprendizaje en una tarea reproductiva y alienante (Hyland, 2007). No obstante, creemos que hay vías para evitar ese riesgo; por ejemplo, aplicando técnicas de *transducción*³³ o *transgenerización* a partir de modelos textuales estandarizados. Un ejemplo lo proponen Catizone y Humphris (1999:117) en una actividad en la que los alumnos han de narrar una boda como si se tratara de un partido de fútbol; lo inusual de la propuesta puede ser altamente motivador, además de bajar el filtro afectivo (y, por tanto, favorecer la adquisición) al dar espacio al humor en la clase. De todos modos, dado que la EBT no se concibe como una metodología cerrada, sino que puede combinarse ocasionalmente con actividades de otras propuestas o incorporarse como un ingrediente más en otro tipo de programas (Feez y Joyce, 1998:28-31), es perfectamente compatible con el enfoque por tareas, lo que permite devolver cierto protagonismo al *proceso* (Kay y Dudley-Evans, 1998:312). Por eso, esta crítica nos parece bastante fácil de salvar.

En cuanto a las teorías sobre el aprendizaje, la EBT promueve el conocimiento explícito de la lengua. En esta metodología se realiza un trabajo consciente sobre los rasgos discursivos y lingüísticos de los textos y sobre cómo reflejan el contexto, siguiendo la estela de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1985). Se trata, pues, de un aprendizaje explícito facilitado por el estudio de modelos y ejemplos auténticos, algo que contrasta meridianamente con las interpretaciones más laxas del enfoque comunicativo, así como con otras metodologías como el enfoque natural de Krashen y Terrell (1983) o con el Aprendizaje Comunitario de la Lengua de Curran (1961).

33 Término procedente de la literatura comparada, y que consiste en la "transformación de elementos literarios cuando se introducen en redes comunicativas", por ejemplo, del texto escrito a la partitura de ópera o a la serie de televisión (Domínguez, Saussy y Villanueva, 2016:240).

En definitiva, podemos resumir la teoría de la lengua en la que se apoya la EBT en los siguientes cuatro puntos (Richards y Rodgers, 2014:201-202):

- A. Los textos existen en relación con diferentes géneros de discurso, y el objetivo de la enseñanza es que los aprendientes los conozcan y se manejen con ellos. Hablaremos de este extremo con más detenimiento en el siguiente apartado.
- B. El lenguaje es un proceso social: el contexto selecciona los textos que se han de emplear en una determinada situación; los textos, a su vez, modifican el contexto y las relaciones sociales previas.
- C. Los textos cuentan con patrones de organización y rasgos lingüísticos distintivos, y funcionan como unidades (a pesar de estar constituidos por unidades menores) con su propia organización.
- D. El uso del lenguaje refleja los contextos en que se produce; de ahí la importancia de los materiales auténticos y del uso de corpus para analizar motivadamente el comportamiento de los ítems lingüísticos.

2.3.3. *Textos, tipos de textos y géneros discursivos*

Volviendo a la explicación de Richards y Rodgers (2014:200), en el marco de la EBT la competencia comunicativa implica el dominio de diferentes *tipos textuales* y *géneros discursivos*: aprender una L2 supone saber usar textos en sus contextos. El texto se concibe como una unidad (un todo) con unos patrones recurrentes, unos elementos lingüísticos apropiados y unos contextos de uso definidos; es decir, está integrado por uno o varios tipos o secuencias textuales, entendidas como

la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto.

Martín Peris et al. (2008)

El género, por su parte, puede definirse en los siguientes términos:

Denominamos géneros a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una

carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo.

Martín Peris et al. (2008)

Aunque la diferencia entre ambos conceptos es bastante evidente desde un punto de vista lingüístico y psicológico, en ocasiones los autores utilizan las etiquetas de manera confusa. Ya hemos visto cómo Martín (1984) habla de siete géneros (*relato, procedimiento, descripción, informe, explicación, discusión y exposición*) cuando, en realidad, parece estar refiriéndose más bien a tipos de secuencias textuales, en el sentido en que Adam (1992, 2005) habla de secuencias *narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa y dialogal*. En cambio, cuando se proponen algunos ejemplos de tipos de texto (un *chiste*, una *anécdota*, un *cuento*, una *biografía*), como ocurre en Hatch (1992:164) o Richards y Rodgers (2014:201), estas categorías parecen encajar mejor en lo que en la tradición continental son denominados géneros discursivos.

A pesar de esas discrepancias en la nomenclatura, la noción de *género* resulta, pues fundamental en la organización y planificación de la enseñanza; de hecho, nos permite conectar la didáctica de las lenguas con buena parte de las teorías lingüísticas y psicolingüísticas que vimos en el primer capítulo. Recuérdese, por ejemplo, cómo en el modelo de Adam (2005) los géneros son los patrones de conducta verbal que identifican a una determinada formación sociodiscursiva. Incluso disponemos, gracias a los avances en lingüística computacional, de programas de ordenador que permiten reconocer el género al que pertenece un texto (Biber, 1988; Graeser, MacNamara y Rus, 2012), algo que se produce sorprendentemente con un alto grado de fiabilidad tras introducir unas pocas palabras (tan solo tres, según McCarthy, Myers, Briner, Graeser y MacNamara, 2009). En palabras de Bronckart (2007:29) los signos no se presentan aisladamente ante nuestra psique, sino en forma de géneros discursivos y tipos textuales. Por todo ello, y a pesar de las diferencias en las etiquetas y las definiciones, hay un consenso bastante amplio en que la finalidad de la educación lingüística debe ser el dominio de los géneros para participar en la vida social (Bronckart, 2007:156).

Dicho esto, hay un obstáculo insoslayable al que se enfrenta esta metodología: la labilidad de las taxonomías que buscan clasificar los distintos géneros textuales. Es este un problema al que ya se enfrentó, en su momento, la teoría literaria en su intento de elaborar una sistematización de los géneros literarios –y los correspondientes géneros menores o subgéneros (García Berrio y Huerta Calvo, 2006). Como ocurre en el caso de la literatura, los (sub)géneros discursivos no son estructuras inmutables; al contrario, son altamente sensibles a los cambios que se operan en una sociedad, una época, una cultura, y por eso, más que aparecer o desaparecer súbitamente, lo que hay son cambios graduales que hacen

que un género se vaya transformando hasta volverse irreconocible. Basta echar una ojeada a materiales de enseñanza publicados hace unos cuantos decenios (vid. Berlitz y Collonge, 1906; de Moll, 1963) para descubrir las diferencias en los rasgos que antaño caracterizaban una conversación o una correspondencia postal entre amigos hispanohablantes; o, volviendo al caso de la literatura, recordar la ruptura silenciosa que se produce entre el libro de caballerías y la novela moderna. Por supuesto, las cosas se complican aún más cuando contrastamos géneros similares en lenguas con tradiciones retóricas diferentes (Connor, 1996; Connor, Nagelhout y Rozycki, 2008). A pesar de esta imposibilidad de clasificar los (sub)géneros textuales (Bronckart, 2007:180), se puede operar realizando una selección de aquellos más representativos o prototípicos, así como de graduarlos en función de su frecuencia de uso y su complejidad estructural (Bronckart, 2007:158). O, como en el caso de Martin (1984) y Swales (1999) seleccionar aquellos que puedan ser más relevantes para los estudiantes, en función de sus intereses, aptitudes y necesidades. Desde luego, lo que sí es fundamental es que tanto la programación como la práctica de aula y la evaluación deben garantizar la exposición de los aprendientes no solo a una gran variedad de géneros y textos (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:210), sino a una rica gama de muestras de un mismo género para que puedan asimilar mejor sus rasgos prototípicos y manipularlos en función de las variables contextuales –campo, tenor, modo- (Kay y Dudley-Evans, 1998:312).

También resulta extremadamente complicado delimitar cuántos tipos de textos o de secuencias textuales pueden postularse (y, por tanto, ser trabajadas en el aula), si bien aquí –en comparación con los géneros- el número de tipos en liza es bastante más manejable. Las propuestas a este respecto son muy variadas, así como los criterios para proponer unas o rechazar otras (Werlich, 1975; Adam, 1992; Álvarez, 1993 y 1994; Álvarez Angulo, 2005; Slade y Thornbury, 2006; Sidaway, 2006; Martín Peris et al., 2008; Escandell Vidal, 2014). En todo caso, tendremos lugar más adelante de presentar las opciones que, en nuestro estudio, nos guiarán en la clasificación de géneros y secuencias textuales, pues ambos aspectos ocupan un lugar muy importante en nuestro análisis.

En definitiva, es innegable que, en general –y como tendremos oportunidad de ver en el **Capítulo 6**, en el que explicamos el diseño de nuestro cuestionario- hay bastante confusión en el empleo de los términos y mucha oscilación a la hora de fijar el número de elementos que caen en cada taxonomía. En todo caso, ambos fenómenos suelen presentarse estrechamente vinculados –por ejemplo, señalando los géneros discursivos que responden a un determinado tipo de secuencia textual (como en Álvarez Angulo, 2005:93)-, por lo que no dedicaremos más tiempo a una discusión que afecta más al uso de los términos que a los conceptos y la explicación de los fenómenos.

2.3.4. *Estrategias de procesamiento de los textos desde una perspectiva pedagógica: el modelo de Celce-Murcia y Olshtain (2000)*

En 2.3.2 hemos centrado nuestra atención fundamentalmente en exponer cómo la EBT se hace eco de buena parte de las teorías lingüísticas sobre el discurso que presentamos en el **Capítulo 1** y las combina con los principios formativos propios del enfoque comunicativo de la lengua para dar lugar a una metodología que propugna la estrecha vinculación entre las formas lingüísticas y las variables presentes en los contextos de situación en que estas aparecen. Por ello se ha hecho necesario abordar también desde la didáctica una descripción de cómo se desarrolla el procesamiento del lenguaje para poder articular así un modelo coherente de enseñanza, aprendizaje y adquisición de la lengua³⁴. Nos referimos especialmente en este apartado a las estrategias de análisis y procesamiento de piezas discursivas que ponen en marcha los aprendientes a la hora de comprender o de producir textos, porque de la visión que se tenga sobre estos procedimientos dependerá, en buena medida, la articulación del currículo en según qué componentes, o la preferencia por determinados tipos de tareas, por ejemplo.

Tres han sido los principales modelos que se han propuesto a la hora de explicar cómo abordan los hablantes (nativos o no) las actividades tanto de expresión como de comprensión: un modelo ascendente (*bottom-up*), un modelo descendente (*top-down*) y un modelo interactivo (vid. Nunan, 1993; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Bronckart, 2007).

1. El modelo ascendente (o *bottom-up*) es jerárquico e inductivo, de tal manera que, a partir de elementos mínimos de la lengua (fonemas, grafemas), se van constituyendo unidades lingüísticas superiores por adición (morfemas, palabras, cláusulas y oraciones), de tal manera que el significado total es la suma del significado de cada una de las partes (semántica componencial). Es un modelo centrado en el componente lingüístico (fonología, léxico, gramática) y que deja en un segundo plano los factores socioculturales y pragmático-discursivos. El análisis ascendente, al partir de una posición lógico-gramatical, no atañe al texto; solo el procesamiento descendente puede englobar el nivel textual (Bronckart, 2007:78). Presenta además la desventaja de que, al presumir que el aprendiente no puede enfrentarse a fenómenos del nivel discursivo hasta que no maneja completamente los niveles léxico

34 Cassany, Luna y Sanz (1994) presentan cuatro modelos independientes sobre el procesamiento de la comprensión oral (p. 104) y lectora (p. 203), así como sobre la producción oral (p. 142) y escrita (p. 264). Nosotros creemos que es más económico y potente manejar un solo modelo, como el que presentamos.

y gramatical, el proceso se puede retardar en exceso –si es que llega a abordarse–, dado el gran volumen de las microunidades (Thornbury y Slade, 2006:178).

2. El modelo descendente (o *top-down*), en clara reacción al anterior, es holístico y deductivo: solo podemos acceder al sentido del texto activando el *esquema* y el *guion* adecuados a la situación. De este modo, si el alumno está cognitivamente preparado (esto es, tiene experiencia sobre el tema, los participantes y sus roles, etc.), no necesita recomponer el mensaje a partir de sus unidades, sino que le basta con desarrollar estrategias de inferencia, deducción y, en caso de que se produzca alguna ruptura en la comunicación, de negociación del significado. En esta visión el componente pragmático-discursivo y los conocimientos socioculturales priman sobre los elementos lingüísticos. No obstante, también cuenta con la limitación de que la fase de análisis puede postergarse en exceso hasta que el aprendiente no ha logrado un cierto grado de competencia, lo cual puede conducir a que se produzcan efectos de fosilización (Chini, 2005; Saville-Troike, 2012). Con todo y con eso, presenta muchas más ventajas en contextos de adquisición de una lengua segunda que cuando se trata de una lengua extranjera, pues en aquel caso la exposición es inmediata y proporciona una visión de la lengua en relación con los contextos y funciones (Thornbury y Slade, 2006:280), algo que es difícil de replicar en toda su riqueza en contextos de enseñanza formales y con un input limitado.
3. El modelo interactivo³⁵ supone un compromiso entre los dos anteriores. Implica la activación en paralelo tanto de un marco cognitivo adecuado para comprender la situación de enunciación como de los conocimientos de la lengua necesarios para lograr una interpretación lo más próxima posible al significado intencional del hablante. El significado se construye, pues, gracias a un proceso de elaboración y corroboración de hipótesis en ambos niveles: la situación nos lleva a predecir el empleo de determinadas formas; las formas nos advierten sobre el evento comunicativo y sobre el cariz que está adoptando la comunicación (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

El primer modelo, ya presente en la *Technē grammatikē*, es el que ha imperado, sin duda, a lo largo de buena parte de la tradición occidental: de la enseñanza y aprendizaje de

35 Denominado también en psicolingüística *modelo de procesamiento en paralelo*, frente a los otros dos, que serían *modelos de procesamiento en serie* (Cacciari, 2006).

las lenguas de cultura (latín y griego primero, luego hebreo y árabe) se transmitirá a la de la lengua materna y, posteriormente, a la de las lenguas extranjeras (Sánchez Pérez, 1992; Howatt y Widdowson, 2004). Y no podemos decir que se haya extinguido completamente. Como nos advirtiera Cook en los albores de la era comunicativa (1989:83) “[h]ay un amplio consenso en que las actividades atomísticas [con sonidos, palabras o frases] deben preceder a las holísticas. Aparece con muchos disfraces, e incluso persiste en el enfoque comunicativo, a pesar de que proclama desplazar las destrezas lingüísticas a un segundo plano frente a las destrezas comunicativas”³⁶. Es más, en los últimos años parece que un cierto conservadurismo en la visión tanto sobre el lenguaje como sobre el aprendizaje (perceptible especialmente en los materiales que se publican) ha devuelto cierto protagonismo a ese tipo de planteamientos en los que la gramática de nuevo se explicita y ejercita fuera de todo contexto, sin que eso impida que los libros de texto se presenten como comunicativos (Mishan, 2013:271).

Pese a que en un primer momento la radicalidad de algunos métodos comunicativos dieron absoluta preferencia al modelo descendente –sobre todo como reacción a la visión tradicional de la lengua como una *estructura de estructuras*–, en la actualidad (al igual que ocurre en psicolingüística³⁷) han ido ganando terreno los modelos interactivos. Estos suponen, frente al modelo ascendente, una clara ventaja cognitiva en lo que a tiempo de procesamiento se refiere, ya que en un modelo componencial se necesita completar todas las operaciones de decodificación del significado de un nivel para poder acceder al siguiente, lo cual implica una carga excesiva para la memoria a corto plazo. Frente al modelo descendente, evita la posibilidad de llegar a interpretaciones erróneas provocadas por el desconocimiento de las unidades de la lengua presentes en el texto que guían el proceso general de construcción del significado, entre otras (Nunan, 1993). No hay que olvidar que cada pieza léxica y cada estructura gramatical son más propias de unos temas o medios que de otros y vehiculan unos significados que pueden informarnos sobre la relación entre los interlocutores, los roles que adoptan, la dirección que toma el intercambio, etc. (McCarthy y Carter, 1994).

Un modelo de procesamiento interactivo del lenguaje que da cuenta de todo este tipo de estrategias (y que nos va a resultar muy útil a la hora de comprender mejor algunas propuestas de modelos de competencia comunicativa que veremos en el **Capítulo 3**) es el que presentan Celce-Murcia y Olshtain (2000), y que reproducimos en la FIGURA 2.1.

36 “There is a widespread assumption that atomistic activities should come first and holistic ones second. It appears in many guises, and persists even in the communicative approach, despite claims to put language skills in a subsidiary position to communicative skills”.

37 Recordemos por ejemplo el modelo de Kintsch y van Dijk (1978) que presentamos en 1.7.5.

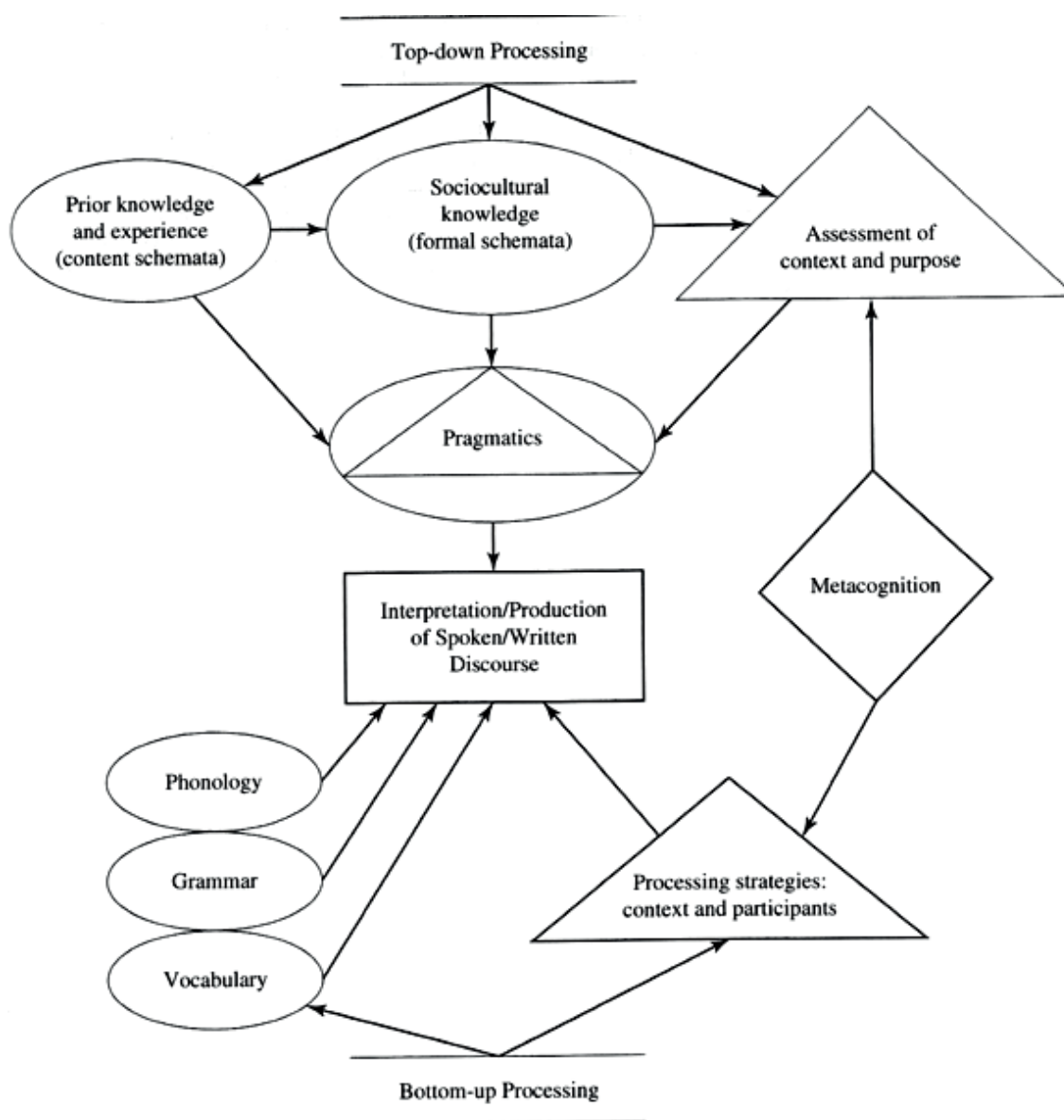


FIGURA 2.1. Modelo integrado de conocimiento y procesamiento del discurso
(Celce-Murcia y Olshtain, 2000:181)

Según estas autoras, tanto el **conocimiento** representado como el **procesamiento del discurso** (interpretación o producción de textos orales o escritos) suponen la interacción de una serie de conocimientos declarativos (lingüísticos) y procedimentales (pragmáticos y socioculturales) sobre cómo es y cómo funciona la lengua. Los primeros suelen ser explícitos, mientras que los segundos, en tanto que implican habilidades de procesamiento de la lengua, suelen estar automatizados; si bien es cierto que nada impide que los conocimientos declarativos se automaticen con la práctica, y viceversa, que los conocimientos procedimentales puedan (y deban) ser objeto de descripción y reflexión. En esto se apoya la diferencia entre valor

locutivo (ascendente) e ilocutivo (descendente) de los enunciados (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:165).

El procesamiento descendente implica una serie de conocimientos pragmáticos generales que hacen referencia, por un lado, a *esquemas conceptuales* basados en el conocimiento previo y la experiencia que tenemos del mundo, y, por otro lado, en *esquemas formales* sobre cómo se configuran los discursos en el seno de una comunidad concreta, tomando en consideración los rasgos socioculturales relevantes de dicha comunidad que inciden en el uso de la lengua. Junto al conocimiento de tales esquemas, es necesario también que el hablante sea capaz de *evaluar los rasgos pragmáticos* que inciden en la tarea que se está desarrollando (contexto, intenciones e interacción). Por su parte, el procesamiento ascendente implica los *conocimientos sobre el sistema de la lengua* (sintaxis, morfología, fonología, vocabulario, ortografía, etc.), así como conocimientos pragmáticos sobre los *rasgos comunicativos específicos del contexto* (contexto situacional, características de los participantes, claves verbales / no verbales) que actúan en el nivel local. Vemos, pues, que la distinción entre elementos pragmáticos y elementos lingüísticos no es aquí tajante, sino que se imbrican en los diferentes planos³⁸. Por último, y esto es lo que más nos interesa a nosotros, el procesamiento eficaz del discurso necesita de una *conciencia metacognitiva* sobre todo el proceso, que permita a los usuarios modelar su discurso y ajustar sus interpretaciones en función de los conocimientos que tienen sobre el mismo (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:14).

Este modelo nos resultará muy práctico a la hora de abordar, en el siguiente apartado, las diferentes vías de organización del currículo y de determinación de los contenidos pertinentes. Es un modelo que plasma un amplio consenso en torno a la necesidad de contemplar los procesos ascendentes y descendentes en la comprensión y la producción del discurso (por ejemplo, Thornbury y Slade, 2006; Bronckart, 2007) para vincularlos con los conocimientos sobre la lengua. Por último (y no por ello menos importante) resulta coherente con los modelos presentados en el **Capítulo 1**, relativos a los fundamentos lingüísticos (FIGURAS 1.1, 1.2 y 1.3) y psicolingüísticos (FIGURAS 1.4, 1.5 y 1.6) del componente discursivo, y servirá también –junto a los anteriores– como criterio para decantarnos por una determinada concepción de la subcompetencia discursivo-textual en el marco más amplio de un modelo de competencia comunicativa.

38 Cfr. Fuentes Rodríguez (2000 y 2013).

2.4. Decisiones sobre la programación: diseños curriculares de corte discursivo

Hemos señalado en 2.3.1 cómo un enfoque comunicativo desplaza el punto de interés de la mera manipulación mecánica de las estructuras morfosintácticas a la concienciación de que estas desempeñan funciones comunicativas y sociales en contextos determinados, de tal manera que el estudio de las formas lingüísticas no desaparece, sino que cobra un sentido diferente. No obstante, los primeros syllabus de cariz comunicativo se organizaron en actos de habla inconexos, algo que suponía una perspectiva tan miope y errónea como la estructuración del mismo a partir de tipos de oraciones (McCarthy y Carter, 1994:177). Por ello, el programa nociofuncional ha sido objeto de numerosas críticas (McCarthy, 1991:10; Hatch, 1992:135; Thornbury y Slade, 2006:257; López Ferrero y Martín Peris, 2013:5), ya que los actos de habla no son, en sí mismos, unidades suficientes para entender las dinámicas discursivas. Para Candlin (1976) y Widdowson (1979)³⁹ un syllabus organizado en torno al discurso no debe basarse en *ítems*, sino en *procesos*; de hecho, es el mismo Candlin (1976) el que introducirá la idea de hacer del aprendiente un competente analista del discurso (Riggenbach, 1999; Wennerstrom, 2003) De este modo, son muchos los que creen que este cambio de perspectiva del nivel oracional al nivel discursivo justifica un nuevo planteamiento a la hora de diseñar el currículo de lenguas extranjeras. Ya no sería coherente persistir en una programación guiada por una jerarquización de las estructuras lingüísticas en función de su grado de “dificultad” (establecido en muchos casos siguiendo la tradición fijada por las gramáticas de las lenguas clásicas; vid. Sánchez Pérez, 2009⁴⁰), sino considerando los géneros textuales a los que un alumno debe enfrentarse (bien procesándolos, bien produciéndolos), comenzando por los más sencillos y de uso frecuente (como formularios, correos electrónicos informales, notas, llamadas telefónicas para concertar citas médicas, etc.) y siguiendo con aquellos más elaborados y especializados (tesis doctorales, manuales de instrucciones de manejo y mantenimiento de maquinaria pesada, mensajes de controladores aéreos, etc.), en función de las necesidades reales y efectivas del estudiante.

Son varias las propuestas que se han lanzado sobre cómo puede construirse un currículo de enseñanza de lenguas que gire en torno al discurso y a los textos. Intentaremos

39 Citados en McCarthy y Carter (1994:177).

40 En estas gramáticas se comienza estudiando las diferentes partes del discurso o categorías gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, etc.) y se concluye analizando las construcciones hipotácticas (normalmente las cláusulas adverbiales de tiempo, modo, causa, finalidad, etc.). Este modelo sigue estando vigente en muchas gramáticas de consulta o autoaprendizaje, así como en algunos métodos de ELE (como, por ejemplo, el manual de Sánchez Lobato *Nuevo español 2000*).

describir en las próximas páginas, de manera bastante sumaria, los diseños que nos han parecido más elaborados e interesantes, siguiendo un orden cronológico.

2.4.1. *El syllabus textual según la EBT: propuesta de Feez y Joyce (1998)*

Comenzaremos por desglosar cuál es el modelo de syllabus que se postula desde la EBT, que es la metodología que nos está sirviendo de orientación en este capítulo. En este método, los objetivos de aprendizaje se formulan en función del contexto en el que el alumno vaya a utilizar la lengua y de los textos necesarios para tal fin; por eso siempre están relacionados con el uso de textos completos en su contexto (Richards y Rodgers, 2014:204). Teniendo esto en mente, Feez y Joyce (1998:3-4) señalan que las características que debe cumplir un programa basado en los textos son las siguientes:

Tipo de syllabus	Un syllabus basado en el texto puede ser definido como un tipo de syllabus mixto. Ello se debe a que todos los elementos de otros syllabus diferentes pueden constituir un repertorio a partir del cual puede diseñarse el syllabus basado en el texto. (...)
Visión sobre la lengua	La lengua se manifiesta a partir de textos completos que se incardinan en los contextos sociales en los que se usan.
Visión sobre el aprendizaje de lenguas	Las personas aprenden la lengua mediante el trabajo con textos completos.
Elementos del syllabus	Todos los elementos del syllabus basado en el texto vienen dotados de unidad y sentido al organizarse siguiendo modelos de contenidos y metodológicos de tipo holístico
Contenidos	El contenido de un syllabus basado en el texto se apoya en textos seleccionados en función de las necesidades de los aprendientes y de los contextos sociales a los que los aprendientes quieren acceder. (...)
Metodología	La metodología subyacente a un syllabus basado en el texto se apoya en un modelo de enseñanza y aprendizaje en el que el aprendiente va alcanzando un control progresivo sobre los tipos de texto [géneros]. Empleando este modelo es posible desarrollar principios fundamentados para seleccionar y secuenciar los contenidos del syllabus (...) así como para decidir la metodología con la que implementarlo (...).

TABLA 2.2. Características de un syllabus basado en el texto, en Feez y Joyce (1998:3-4)

Como puede apreciarse, la característica fundamental del syllabus es su flexibilidad: una vez que se tiene claro que la unidad de trabajo es el texto (y no las oraciones ni los fragmentos), hay una cierta libertad a la hora de elegir los métodos que mejor se adaptan a la consecución de los objetivos planteados. De hecho, Feez y Joyce (1998:13-18) hacen un repaso de los syllabus que se han ido configurando a lo largo de la historia reciente de la enseñanza de idiomas y de los que la EBT puede obtener algún tipo de rentabilidad; de

hecho, cada apartado acaba con unos apuntes sobre la relación de esa metodología con el programa propio de la EBT. Para hacernos una idea de la magnitud de esa flexibilidad, los syllabus cuyos rasgos se presentan como susceptibles de ser incorporados a un programa de EBT son los siguientes:

- estructural
- situacional
- basado en el tema
- nociofuncional
- procedimental
- por tareas
- mixto

Esta elasticidad es la que, a su vez, permite a las autoras indicar una serie de posibles vías para estructurar el programa, todas ellas igual de válidas. De hecho, más que defender una configuración homogénea del syllabus, sugieren que las diferentes unidades en que se articule un curso adopten modos de organización diferentes, para evitar una rutina en los modos de proceder que pudiera acabar afectando negativamente a la motivación del alumnado. Esas posibilidades de articulación de las unidades de trabajo incluyen los siguientes tipos:

Modelo	Organización
1. Del tema a los textos ⁴⁰	<i>tema / unidades de trabajo según contexto social / géneros y tipos de texto</i>
2. Trabajar con textos aislados o con familias de textos ⁴¹	<i>variación en el campo / el tenor / el modo secuencia ordenada de textos (oferta de empleo, CV, entrevista...)</i>
3. Trabajar los rasgos lingüísticos de los textos ⁴²	<i>rasgos de discurso / rasgos gramaticales / rasgos de expresión</i>
4. Estrategias en relación a las cuatro destrezas ⁴³	<i>lectura / escritura / comprensión oral / expresión oral</i>
5. Basado en actividades o tareas ⁴⁴	<i>tipos de texto / contextos de uso y tema / rasgos lingüísticos</i>

TABLA 2.3. Diferentes modelos de organización de un syllabus basado en el texto, a partir de Feez y Joyce (1998:108-128)

Como puede advertirse, cualquiera que sea la organización que se siga, el texto sigue ocupando un lugar preeminente; y solo a partir de él se seleccionan los contenidos lingüísticos y las destrezas que detallan el programa.

2.4.2. El currículo de base discursiva: propuesta de Celce-Murcia y Olshtain (2000)

Por su parte, Celce-Murcia y Olshtain (2000), en coherencia con el modelo de conocimiento y procesamiento del discurso que hemos representado en la FIGURA 2.1, esbozan los fundamentos de un currículo integrado basado en el discurso, así como los principios que deben inspirar su implementación (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:194 y ss.). En opinión de estas autoras, la manera de proceder en el proceso de programación seguiría el orden del siguiente diagrama:

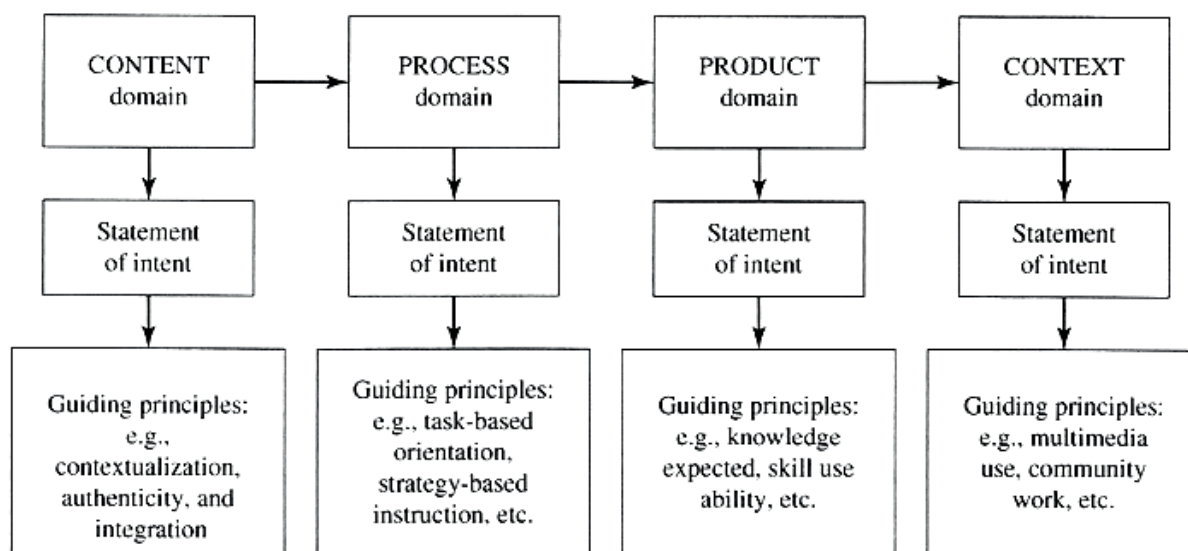


FIGURA 2.2. Modelo de currículum integrado basado en el discurso (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:194)

Como puede apreciarse, en la línea superior se presentan las cuatro dimensiones que debe abarcar el currículo:

- I. **Contenido:** qué se va a incluir en el programa;
- II. **Procesos:** cómo se van a implementar la enseñanza y el aprendizaje;
- III. **Producto:** qué tiene que lograrse;
- IV. **Contexto:** dónde tiene lugar el aprendizaje.

Cada una de esas dimensiones debe perfilarse en una *declaración de intenciones* – léase: formulación de objetivos (segunda línea)- para cuya consecución se han de tener en cuenta algunos *principios guía* (base de la figura). De este modo, en el caso de los contenidos, estos se articulan en torno a cuatro tipos (*temáticos, lingüísticos, culturales* y -si se trata de una enseñanza escolar o académica- *disciplinares*), los cuales deben dar cuenta asimismo de

las variaciones existentes entre la lengua oral y la lengua escrita. En cuanto a los principios que han de guiar la selección de esos contenidos, las autoras citan como indispensables la *contextualización* de los usos lingüísticos, la *autenticidad* de los textos, las tareas y las actividades, y la *integración* de los conocimientos y las destrezas; a estos pueden sumarse otros más específicos. En lo que atañe al proceso, los dos principios rectores son el de *autonomía metacognitiva* –de modo que el aprendiente vaya ganando en independencia y responsabilidad- y el del *enfoque basado en la retroalimentación* que proporciona el profesor tanto sobre la lengua como sobre su uso. En el caso del producto lo más importante es que el alumno cuente con descripciones detalladas sobre lo que se espera de él, tanto en el nivel de los conocimientos lingüísticos como en el de desarrollo de las competencias, estrategias y habilidades comunicativas. Aunque no los formulan explícitamente, se puede inferir que los principios que han de inspirar esta parte del currículo son los de *claridad*, *realismo*, *validez* y *consistencia* en la descripción de esos logros⁴¹. De este modo, se consigue que los alumnos sean conscientes de las exigencias del currículo y evita que se sientan desorientados o faltos de motivación. Por último, en el caso del contexto, se deben explicitar las condiciones de aprendizaje, tanto desde el punto de vista de los *recursos* disponibles como del *entorno* social y cultural (y, en particular, cómo se valora el aprendizaje de lenguas).

Como puede verse, a diferencia del caso anterior, es una propuesta que emerge de los contenidos, y no tanto de los tipos de texto. De lo que se trata es de integrar los fenómenos de rango supraoracional que normalmente no recogen los currículos de idiomas en los distintos planos de conocimiento de la lengua (fonológico, morfosintáctico, léxico) y las habilidades de procesamiento del lenguaje (comprensión y producción). Es, además, un proceso que avanza en una sola dirección (de los contenidos al contexto), mucho menos flexible que el anterior. Además, en este modelo no se entra a discutir sobre cuestiones metodológicas; simplemente se perfila una línea de actuación coherente con los datos aportados por la lingüística aplicada, la adquisición de segundas lenguas, las teorías del currículo y la sociolingüística (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:194), si bien hay que encuadrarlo en una obra que detalla muchos procedimientos y actividades con sugerencias metodológicas sobre fenómenos concretos.

2.4.3. Currículo orientado a los géneros: propuesta de Thornbury (2005)

Thornbury (2005:101) insiste en la necesidad de implantar un currículo basado en el *género*, que comience con el análisis de muestras auténticas (superestructura, textura, registro,

41 Son principios cuya formulación tomamos de la evaluación de idiomas; vid. Alderson, Clapham y Wall (1995).

etc.) y que lleve, poco a poco, a crear las condiciones que justifican en el aprendiente la necesidad de producir sus propios textos. Señala también dos modos diferentes de elaborar el currículo de lenguas extranjeras que permiten que los géneros y los productos textuales tengan cabida en él (Thornbury, 2005:126). Por un lado, desde una visión tradicional, se seleccionarían primero las estructuras gramaticales que se quieren trabajar en clase –normalmente con base en criterios morfosintácticos, acudiendo a algún tipo de inventario establecido previamente-; acto seguido se procedería a buscar o (como sucede más frecuentemente, por diferentes motivos, con buena parte de los materiales publicados) a redactar textos “modelo” saturados de ejemplos de dicha estructura⁴²; y, por último, se diseñarían las tareas pertinentes de análisis y reflexión gramatical, producción controlada, práctica libre, etc. En cambio, en lo que denomina “un enfoque alternativo y más radical sobre el diseño de cursos”⁴³, el modo de proceder sería bien distinto: comenzaríamos seleccionando de entre los textos que se hallan a nuestra disposición aquellos que, por su frecuencia, utilidad, impacto social, etc., resultan más relevantes para los aprendientes. Después, se analizarían –utilizando las herramientas adecuadas- los rasgos lingüísticos recurrentes y se seleccionarían aquellos que resultaran más rentables a la hora de enfrentarse a dicho tipo de texto, en virtud de la función comunicativa y social que el mismo desempeña. Ya por último se diseñarían las tareas orientadas al análisis del texto (desde una vertiente pragmática –*contexto*- y discursiva –*cotexto*), a llamar la atención sobre las formas empleadas, y a ejercitarse usando bien nuevas versiones del texto, bien otros ejemplos textuales⁴⁴. Es un tipo de programa muy similar al modelo basado en las actividades o tareas de Feez y Joyce (1998)⁴⁵, con la diferencia de que Thornbury (2005) opta por una organización homogénea para todo el currículo: de los textos se pasa a las formas, y de estas de nuevo a los contextos y a los textos.

Un ejemplo de programación coherente con este diseño lo hemos encontrado en los manuales de italiano de la serie *Volare* (Catizone, Humphris y Micarelli, 1997a, b)⁴⁶. Cada una de las unidades (*lezioni*) parte de unos textos de recepción (oral –normalmente

42 Es el procedimiento que se promueve desde los enfoques de atención a la forma o *focus on form* (Doughty y Williams, 1998; Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012; Castañeda Castro, 2014).

43 “(...) an alternative, more radical, approach to course design”, Thornbury (2005:126).

44 Este método, que parte del texto, analiza sus rasgos fundamentales, y propone después las actividades de práctica, es muy similar al que se sigue en el diseño de unidades basadas en tareas; vid. Melero Abadía (2004:705).

45 Vid. TABLA 2.3, modelo 5.

46 Presentamos como ejemplo, en esta y en otras secciones, un material de italiano L2/LE, y no de español porque, dado que el objetivo de esta tesis es aplicar un cuestionario de análisis a una serie de manuales de ELE, creemos que no procede *decantarse* por un texto u otro, aunque solo sea para ilustrar nuestra exposición. Además, el hecho de que sea un material de enseñanza de una lengua romance (y no de inglés, por ejemplo) que adopta una perspectiva textual explícita, facilita la reflexión sobre las posibilidades de este enfoque en ELE, dado el alto grado de proximidad tipológica entre ambas lenguas.

una conversación espontánea- y escrita) que son objeto de una serie de tareas cada vez más analíticas, y que se van sucediendo en las unidades posteriores, de modo que se adopta una visión no solo comunicativa, sino incluso ecológica, de los textos y de las actividades que se proponen. El proceso culmina con una tarea de producción de un texto que otorga la oportunidad de practicar lo aprendido. Así, la unidad 1 del primer nivel establece los siguientes contenidos:

lección	Textos de recepción: orales y escritos	Actividades comunicativas analizadas	Análisis gramatical	Técnicas comunicativas	Textos de producción libre, orales y escritos
1	Llamada telefónica para comprar un coche	Apertura de llamadas telefónicas formales	Presente de indicativo de <i>chiamarsi</i> Deletrear	Preguntar la traducción de una palabra	
	“Roma: un grande aeroporto fra l’Europa e il mondo.” Publicidad de los Aeropuertos de Roma			Solicitar una repetición (informal)	Cartel para una fiesta

TABLA 2.4. Fragmento de la programación del manual *Volare 1* (Catizone, Humphris, Micarelli, 1997:6-7).⁴⁷

En este ejemplo se observa cómo los dos contenidos gramaticales (el presente de indicativo del verbo *chiamarsi* ‘llamarse’ y el alfabeto) se subordinan al texto oral que se trabaja en la unidad (una llamada de teléfono para comprar un coche, en la que el posible comprador se presenta y deletrea su apellido), mientras que la comprensión lectora se orienta a la identificación del léxico “internacional” del italiano, así como a desarrollar algunas estrategias básicas de aprendizaje y supervivencia (preguntar la traducción de una palabra: “¿qué significa...?”, “¿cómo se dice...?”). Vemos, pues, cómo el tipo de texto elegido determina la selección de los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de la unidad⁴⁸, y cómo se diferencian los modos oral y escrito. En cuanto al carácter ecológico, el anuncio de los Aeropuertos de Roma vuelve a utilizarse en las lecciones 3, 4 y 6 del libro del alumno en actividades de tipo *cloze* sobre la concordancia en género y número de los componentes del sintagma nominal, y, en el libro de ejercicios (Catizone, 1999), primero en la lección 1 como actividad de análisis del léxico y división del texto en palabras, y de nuevo en la unidad 2

47 El fondo gris oscuro hace referencia a actividades escritas, mientras que el fondo más claro alude a las actividades orales.

48 En consecuencia con el planteamiento discursivo adoptado, es interesante comprobar cómo en la programación de este manual se aborda antes el análisis del imperativo afirmativo (lección 5) que el de los artículos indeterminados (lección 9).

en un *cloze*. De este modo, se abordan cíclicamente las cuestiones discursivas que suscita el texto (coherencia, cohesión, puntuación, ortografía, etc.). Esta manera de proceder es coherente con dos de los principios que mencionamos en 2.3.2: la autenticidad de los textos y la exposición frecuente a los mismos⁴⁹.

2.4.4. *Resumen*

Cualquiera de las propuestas de diseño curricular que acabamos de presentar es, a nuestro entender, mucho más coherente con un enfoque comunicativo que un sílabo gramatical. Todas coinciden en que el mejor modo de reflejar el uso de la lengua es precisamente acudir a los textos que producen los nativos de forma natural. De lo contrario, cuando partimos de unidades gramaticales ilustradas por muestras con una finalidad ejemplificadora, se corre el riesgo de sobrevalorar (o infravalorar) un determinado uso de la lengua (Thornbury y Slade, 2006:75) y se aleja involuntariamente a los aprendientes de su objetivo fundamental: aprender para comunicarse. Sin ir más lejos, Blake y Zyzic (2016:100) nos alertan de que los análisis sobre corpus orales y escritos revelan la baja incidencia del subjuntivo en el uso actual de la lengua española, lo que contrasta con su clarísimo protagonismo curricular. Por otro lado, Thornbury (2005:34) denuncia cómo un abuso en la didáctica de los marcadores y organizadores discursivos en detrimento de otros mecanismos de cohesión lleva a la producción de textos poco naturales, satirizados por su ampulosidad por los nativos. Por eso, no es de extrañar que los *syllabus* centrados en la corrección gramatical puedan producir efectos indeseables cuando los aprendientes se enfrentan a tareas de orden discursivo, de modo que *a)* su producción –basada en un modelo artificial– podría ser correcta gramaticalmente, pero poco aceptable para un hablante nativo (McCarthy, 1991:122; Thornbury y Slade, 2006:219) y, *b)* en consecuencia, podría conducir al alumno a elaborar una conclusión equivocada sobre el uso real (en términos de naturalidad, y de frecuencia absoluta y relativa) de una determinada estructura.

Si bien desarrollar estos planteamientos podría parecer algo complicado en el caso de la elaboración de los currículos de cursos generales de lengua, por la laboriosidad que implica la tarea de análisis y gradación de los múltiples textos a los que nos enfrentamos en nuestra vida cotidiana, no es –ni mucho menos– una tarea imposible (Hyland, 2007:154). Bastaría con prestar atención a cómo se lleva a cabo la planificación en cursos especializados,

49 Esto contrasta con el modo de proceder de muchas actividades con textos en las que apenas se trata superficialmente alguna cuestión relativa al contenido o a las formas, o incluso en las que no se proporciona ningún tipo de explotación más allá de la mera lectura.

como son los de escritura (Hyland, 2007) o los cursos de lengua para fines específicos, e intentar extrapolar el procedimiento a los cursos generales de idiomas. Por ejemplo, Celce-Murcia (1995) destaca el uso auxiliar de *corpora* de textos informatizados y del análisis computacional a la hora de determinar cuáles son los elementos de la lengua recurrentes que, efectivamente, van a necesitar comprender y dominar aquellas personas que utilizan el inglés con una finalidad académica (lectura de manuales universitarios, presentaciones en clase, redacción de exámenes) o profesional (enseñanza del inglés en la escuela). Se logra así, según los estudios llevados a cabo por la autora, no solo una mayor corrección en el uso de las estructuras de la lengua objeto de estudio, sino también un mejor empleo de los elementos retóricos y organizativos, de modo que los alumnos del grupo experimental se mostraron capaces de producir textos más *naturales* (esto es, similares a los que produciría un hablante nativo) en comparación con los del grupo de control. Estos resultados deberían ser más que alentadores para implementar este tipo de organización curricular en cursos generales.

Por otro lado, si se emplean materiales auténticos para diseñar el currículo y para trabajar ulteriormente en clase, se facilitan los procesos subconscientes de adquisición (en los términos señalados por Krashen y su teoría del monitor, 1977), ya que, aunque nos fijemos el objetivo de analizar solo determinados ítems lingüísticos, indirectamente se recibe un *input* mucho más rico, que incluye elementos léxicos, colocaciones, giros y modismos propios de la L2, así como efectos retóricos (ironía, humor, sarcasmo, lenguaje figurado, etc.) que, de otro modo, corren el riesgo de quedar marginados (pues podría considerarse que complican en exceso la comprensión de *la* estructura gramatical que, al fin y al cabo, nos interesa trabajar en clase, y para la que el texto no es más que una coartada). Por eso muchas voces desaconsejan la adaptación de los textos siguiendo la máxima de que no hay textos fáciles o difíciles *per se*, sino actividades adecuadas o inadecuadas que pueden llevarse a cabo con un texto concreto en un determinado nivel (Scrivener, 2005). Lo que sí es necesario, en todo caso, es que el profesor tenga la habilidad de saber identificar qué géneros discursivos y tipos de textos son los que van a resultar más motivadores para sus alumnos, así como desarrollar una auténtica habilidad de análisis de los mismos y libre de prejuicios. Esto supone, desde luego, la necesidad de formar a los profesores; en este sentido, las experiencias llevadas a cabo hasta el momento parecen arrojar datos bastante esperanzadores en cuanto a nivel de satisfacción y motivación de los docentes que han participado en este tipo de programas (Kay y Dudley-Evans, 1998; Hyland, 2007; Hedgcock, 2009).

2.5. Determinación de los objetivos y de los contenidos: la transposición didáctica de los saberes sobre el discurso

Hemos hablado, en el apartado anterior, de las posibilidades que ofrece, dentro de un enfoque comunicativo, programar un curso (o una unidad, e incluso una clase) acudiendo a diversos tipos de géneros discursivos y de modelos textuales, y hemos reseñado igualmente cómo este tipo de programación ha demostrado ser especialmente efectiva en el caso de los cursos de escritura o de lengua para fines específicos. También hemos destacado el protagonismo que desempeña el texto a la hora de determinar los *objetivos* de enseñanza y aprendizaje; por eso, no insistiremos más aquí sobre este tema. Ahora bien, llegados a este punto, un paso ulterior consistiría en decidir en qué medida esa programación debe incluir, junto con los tradicionales *contenidos* gramaticales, léxico-semánticos, funcionales, fonético-fonológicos, culturales y estratégicos⁵⁰, algún tipo de conocimiento sobre el discurso y sus rasgos principales: coherencia, cohesión, estructura de los géneros, etc.⁵¹ A ello dedicaremos el presente epígrafe, que se ocupará sobre todo de la cuestión de la transposición didáctica de los saberes sobre el discurso a la enseñanza de lenguas.

Ya tuvimos oportunidad, en el **Capítulo 1**, de listar toda una serie de disciplinas que, partiendo de diferentes supuestos, han convertido los textos y los discursos en objeto de su programa de investigación. Mencionamos también en 2.2, a propósito de los riesgos que implica la mera *aplicación (sensu stricto)* de los principios teóricos a la práctica cotidiana en el aula, que uno de los conceptos clave en didáctica es el de *transposición didáctica*; pues bien, podemos definir esta como

las transformaciones que experimenta un determinado saber cuando se expone didácticamente, con respecto a su origen científico e incluso en el proceso de invención, ya que los contenidos experimentan modificaciones en el camino que va de los discursos de invención a los discursos de exposición especializada, a los discursos de difusión y de vulgarización y a los discursos escolares.

Álvarez Angulo (2005)

La transposición didáctica implica, por tanto, una reflexión sobre en qué medida y hasta qué punto es conveniente y/o necesario trabajar en clase con nociones y modelos provenientes de la ciencia especulativa o experimental para dar cuenta de determinados

50 Estos son los que aparecen en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), en la parte consagrada a los contenidos de la enseñanza de ELE. Aquí, al igual que en buena parte de los índices de los manuales de ELE, no se hace ninguna referencia a contenidos discursivo-textuales, si bien poco a poco se van incluyendo taxonomías sobre los géneros que se trabajan.

51 Vid. 4.3.

fenómenos. Pero no basta solo con esta reflexión, sino que hay que tener también en cuenta una serie de criterios pedagógicos sobre en qué momento, de qué modo y con qué finalidad se va a trabajar con esos contenidos, y cómo se va a evaluar su asimilación por parte del aprendiz de una lengua extranjera.

Vamos a partir de un supuesto práctico para procurar responder a estos interrogantes. Cuando los profesores en ejercicio corregimos tareas de expresión escrita, somos capaces de detectar (y de señalar inequívocamente al alumno) con cierta facilidad los errores relativos a la ortografía, la morfosintaxis o la selección léxica (algo a lo que, por otro lado, estamos habituados desde nuestra más tierna infancia). No obstante, al volver a leer el texto corregido (ya sea por nosotros mismos, ya por el propio alumno) nos quedan muchas veces algunas dudas sobre la aceptabilidad del producto, y es entonces cuando volvemos a marcar ciertos elementos o su ausencia (conectores, déicticos, enunciados incoherentes, organización de los párrafos, etc.). Es posible incluso que añadamos la célebre frase de “es que esto no suena muy bien en español”. Llegados a este punto, el alumno intenta que de algún modo le explicitemos el porqué de nuestro juicio, y es aquí donde las dificultades se hacen evidentes. Mientras contamos con un buen repertorio de gramáticas cuyas reglas morfosintácticas y ortográficas avalan nuestro proceder⁵² o podemos acudir al diccionario para ilustrar la diferencia entre lemas homófonos (que se confunden por la forma) u homosémicos (que funcionan más o menos como sinónimos, pero excluyendo ciertos contextos), no disponemos a priori de muchas herramientas para justificar las opciones pragmático-discursivas de nuestros alumnos. En otras palabras, nuestras valoraciones son mucho más “subjetivas” (al menos en apariencia) precisamente porque la aceptabilidad de ciertas expresiones o fragmentos de discurso puede ser fácilmente puesta en tela de juicio con solo alterar mínimamente alguno de los elementos constitutivos del circuito comunicativo: emisor, destinatario, contexto, cotexto, etc. (vid., entre los más conocidos modelos, la propuesta de Jakobson, 1960; o el modelo SPEAKING de Hymes, 1972)⁵³. Un mismo enunciado tiene un valor diferente (cumple una función distinta) si se altera cualquiera de dichos componentes (Halliday, 1985; Eggins, 2001), y, por eso, acudimos más a nuestra intuición que a nuestro conocimiento a la hora de valorar los productos de nuestros alumnos. El problema se agrava aún más ante la ausencia de gramáticas pedagógicas basadas en criterios discursivos, al menos en el caso del español, que se alejen de la metodología tradicional de análisis de las oraciones aisladas propias de la lengua escrita

52 Es más; si sabemos buscar bien, encontraremos la regla que nos deje a salvo de toda evidencia, incluso aunque estemos errados; no hace falta más que revisar algunas discusiones en foros virtuales de profesores de ELE para ver cómo se esgrimen estas reglas gramaticales “de autoridad” para contradecir los usos más evidentes que registran los corpus de datos reales.

53 Para una revisión crítica de los mismos, Escandell Vidal (2005, 2014) y Moreno Cabrera (2013).

(Burns, 2012). Esta es una queja que se reitera constantemente tanto entre expertos en enseñanza de la lengua materna (Álvarez Angulo, 2005:40; Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez, 2015:83-84) como de lenguas segundas y extranjeras (McCarthy y Carter, 1994:92; Riggenbach, 1999:149; Celce-Murcia y Olshtain; 2000:50), lo cual debería empezar a alertarnos sobre la necesidad perentoria de que se solviente este vacío.

Los estudios del discurso (especialmente la lingüística del texto y el análisis del discurso) nos proporcionan algunos instrumentos que pueden resultar útiles a la hora de ayudar a los alumnos a descubrir que el mundo de los textos tiene sus propias regularidades y no se halla sumido en una situación de anarquía, a pesar de que no siempre se disponga de reglas explícitas y previsibles, como ocurre (o como presumimos) en el caso de la morfosintaxis (Brown y Yule, 1983:43; Fuentes Rodríguez, 2000). De este modo, el recurso a estos instrumentos (y a la terminología que los acompaña) puede ayudar a comprender a nuestros alumnos cómo funciona la lengua. Así, hablar en clase de *coherencia*, de *cohesión* o de la *informatividad* de un texto no debería suponernos mayores problemas que utilizar etiquetas como *sílaba*, *determinante*, *imperfecto*, *subjuntivo*, *verbo modal* o *antónimo*, pues estas no son más transparentes para nuestros alumnos que aquellas, y no por eso renunciamos a emplearlas en clase. ¿O acaso es necesario que nuestros alumnos entiendan primero qué es el aspecto, el modo o la modalidad antes de ser capaces de comprender el funcionamiento de las estructuras en la lengua? Desde esta perspectiva, la ausencia de los componentes discursivos en la explicitación de los contenidos de un curso resultaría, a todas luces, injustificable. Hyland (2007:156) señala a este respecto que “no hay razón por la que ayudar a los aprendientes a entender el discurso sea más prescriptivo que, por ejemplo, facilitarles la descripción de la oración, de las partes de la oración o incluso de los pasos en el proceso de escritura”.

Hemos visto en 2.3.2 cómo uno de los pilares fundamentales de la EBT es la explicitud en la enseñanza de los aspectos discursivos y textuales. De todos modos, no parece que la inclusión de los fenómenos discursivos, como un mero añadido a los demás contenidos de los que hablamos al principio de este apartado (gramaticales, léxicos, funcionales, etc.) sea suficiente, por lo nocivo que puede ser amalgamar todos esos conceptos. Es ineludible dar un nuevo enfoque a todos los demás contenidos precisamente a la luz de los aspectos discursivos de la lengua. Esto queda patente en el trabajo de McCarthy (1991), o de Celce-Murcia y Olshtain (2000). Para estas últimas autoras, tanto el conocimiento del lenguaje como el dominio de las destrezas de la lengua no se comprenden si no se tiene una perspectiva de los valores discursivos de las mismas. De este modo, por ejemplo, nos indican que solo unas pocas reglas gramaticales (como la concordancia nominal y verbal, o la rección) pueden

justificarse en una gramática libre de contexto (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:52), mientras que todos los demás fenómenos (selección del tiempo, de la voz, del aspecto; o el uso de pronombres, adverbios, etc.) dependen exclusivamente de cuestiones discursivas como la situación de enunciación, la intención del enunciador o el conocimiento compartido por este y el enunciatario, etc. Y exactamente lo mismo puede decirse de los rasgos prosódicos, del acento o de la selección léxica (sinonimia, hiperonimia, hiponimia, registro, etc.). La cuestión no es, pues, qué nociones discursivas añadir a los demás contenidos consagrados en el currículo, sino cómo puede apreciarse en contexto el uso de determinados recursos fonético-fonológicos, léxico-semánticos, gramaticales o funcionales. Tampoco se trata de explicar exhaustivamente todo el paradigma de posibilidades, sino de hacer ver qué huellas dejan en el texto factores como el estado de ánimo de los interlocutores, su estatus socioeconómico o la situación espacio-temporal con relación a los sucesos narrados, por ejemplo, y cómo se vehiculan esos sentidos en las formas lingüísticas.

Este ejercicio de transposición didáctica ha de llevarse a cabo con sumo cuidado para no caer en los errores contra los que nos advierten Jover Gómez-Ferrer y Lomas (2015:169) cuando denuncian que

[u]na inadecuada transposición didáctica a los libros de texto de los conceptos del estructuralismo, del generativismo (y en los últimos años de la lingüística del texto y de la pragmática) ha convertido a menudo las clases de lengua en clases de lingüística aplicada. Y ello pese a que una y otra vez se haya insistido en la idea de que la lingüística y la educación lingüística tienen objetivos diferentes.⁵⁴

Y esto ocurre porque los trabajos de los lingüistas han provocado cierta confusión en el profesorado y han dificultado una educación orientada a los procesos y las habilidades, disimulando en no pocas ocasiones bajo la apariencia de un enfoque comunicativo lo que no es sino un currículo de tipo gramatical (Bronckart, 2007:125-128). Para evitar estas incongruencias, se hace necesario explicitar, por un lado, aquellos conceptos que pueden facilitar la comprensión de determinados fenómenos por parte de los aprendientes (coherencia, cohesión, deixis, etc.) e incluirlos expresamente en los programas; y, por otro lado, presentar los diferentes niveles de análisis de la lengua desde una perspectiva discursiva, y no simplemente lingüística. El mejor modo de hacerlo es, como nos indican Blake y Zyzic (2016:35) recurriendo a explicaciones breves, precisas y no complejas. Por su parte, los objetivos se orientarán a mejorar las destrezas de la lengua, mediante la reflexión sobre las cuestiones discursivas, y la práctica, a través de actividades que requieran el uso comunicativo de la lengua. Ese es el espíritu que imbuye el modelo de transposición didáctica que se refleja

54 Vid. también Bronckart (2007:110).

en la siguiente figura, tomada de Álvarez Angulo (2005):

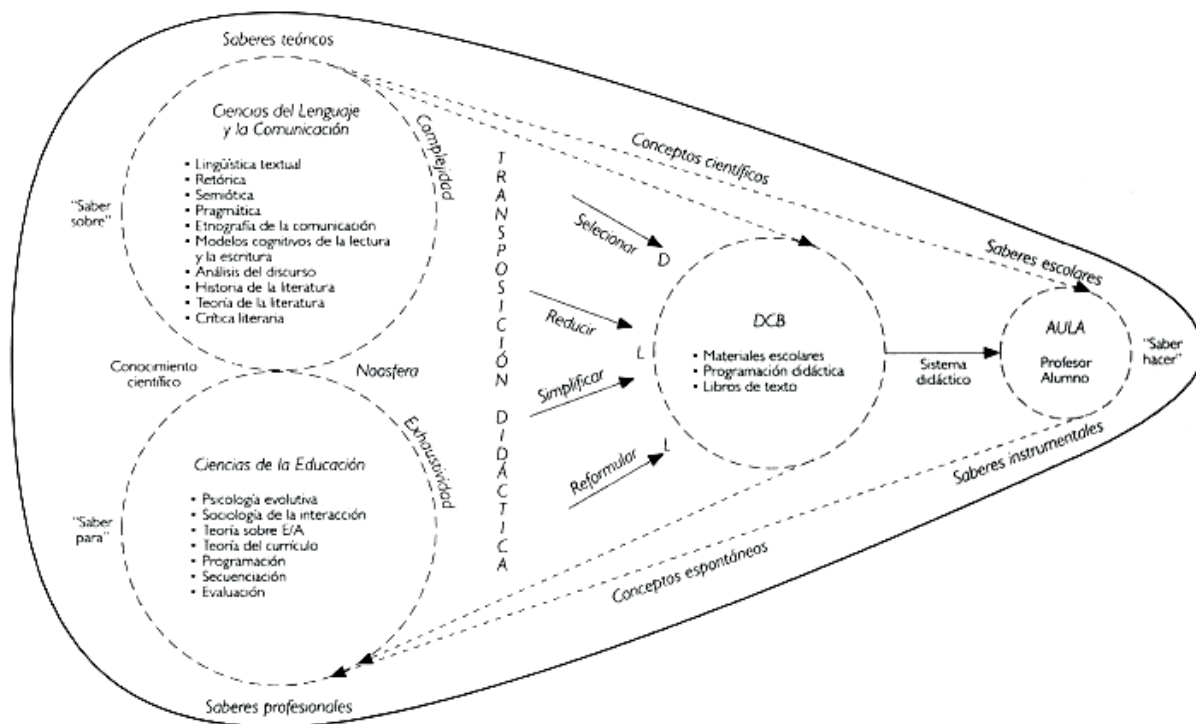


FIGURA 2.3. Engranaje de los saberes teóricos y los saberes escolares en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (Álvarez Angulo, 2005:51)

Como puede observarse en el diagrama, los contenidos que llegan al aula son proporcionalmente muy reducidos en comparación con la gran cantidad de datos que nos ofrecen las ciencias del lenguaje y de la educación, por lo que es muy importante operar esos procesos de *selección*, *reducción*, *simplificación* y *reformulación* que conviertan esos saberes disciplinares en un *saber hacer cosas con las palabras* (Lomas Osoro, 1999), lo cual nos lleva al siguiente epígrafe de este capítulo.

Por último, queremos aclarar que dejamos para más adelante la delimitación de cuáles sean esos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) susceptibles de ser incluidos en un currículo de tipo discursivo. Lo hacemos así porque creemos que quedarán mucho más claros cuando hayamos descrito los distintos modelos de competencia comunicativa y las categorías que cada uno de ellos reserva para la subcompetencia discursivo-textual.

2.6. El eje de las actividades en un enfoque de alcance textual

Uno de los principios fundamentales de la EBT y de los enfoques comunicativos basados en el discurso es que las actividades deben girar en torno al análisis, la manipulación y la creación de textos (vid. supra, 2.3). Por este motivo, no se busca ya que el alumno construya oraciones descontextualizadas a partir de modelos sintácticos, sino que toda la reflexión se reconduzca al uso de determinadas formas y funciones en los textos (McCarthy, 1991:51; Riggenbach, 1999:54; Álvarez Angulo, 2005:13; Thornbury, 2005:28). Catizone, Humphris y Micarelli (1997:11) lo expresan en los siguientes términos:

¿Texto o frase?

(...) En *Volare* todas las actividades tienen como objeto textos en el sentido pleno explicitado antes [esto es, como unidades dotadas de *coherencia* y *cohesión*], por lo que nunca se le pide al alumno que trabaje con frases aisladas.⁵⁵

Y es que la opción por un enfoque comunicativo y un diseño curricular basado en el texto debe traducirse en actividades que se centren en el nivel del texto, con independencia de su extensión. Esto es: mientras que si trabajamos con eslóganes publicitarios podemos limitar la tarea de nuestros alumnos a manipular “oraciones” e incluso “frases nominales” (opción múltiple, rellenahuecos, etc.), en el caso de las narraciones hemos de movernos, por fuerza, en un nivel más amplio. Por eso, nos parece a nosotros, tendrían poco o ningún sentido, en ese caso, actividades como la siguiente:

Elige la forma más adecuada⁵⁶:

1. Los pasajeros están cansados porque no *han dormido* / *durmieron* en toda la noche. (...)
2. Este fin de semana no *hemos salido* / *salimos* al campo como otras veces.
3. Hasta ahora *hemos enviado* / *enviamos* información a más de 200 empresas.

Este tipo de actividad (nada infrecuente, dicho sea de paso) podría parecer un buen ejercicio para inducir una reflexión gramatical basada en la selección de uno u otro tiempo verbal en función de un marcador temporal, pero –además de parecernos errada en su planteamiento– nos aporta poca o ninguna luz sobre qué es la comunicación. En efecto, ignoramos quiénes son los pasajeros que están cansados o a qué se debe que no durmieran; quiénes no han salido este fin de semana al campo y por qué motivo; o qué tipo de información

55 “Testo o frase? (...) In *Volare* tutte le attività hanno come oggetto testi nel senso pieno explicitato sopra, per cui non viene mai chiesto allo studente di lavorare con la singola frase isolata”.

56 En Castro Viúdez y Díaz Ballesteros (2006:16-17).

hemos (¿quiénes?) *enviado* a tantas empresas y con qué finalidad... Aun si manejáramos toda esta información, nos provocaría cierta curiosidad saber con quién estamos hablando de todo esto, en qué circunstancias, etc. Por otra parte, factores como la procedencia del enunciador y su geolecto (español peninsular noroccidental, español peninsular central, español insular, español hispanoamericano), o la medida en que considera que los acontecimientos narrados siguen o no desplegando efectos en su presente (o así se percibe) dificultan sobremanera la decisión sobre cuál es la forma *correcta* que podemos emplear. Así, un leonés, un canario o un venezolano no emplearán –al menos espontáneamente– las formas de pretérito perfecto, cosa que sin duda alguna haría un castellano; pero es que este también puede utilizar la forma en indefinido “Este fin de semana no salimos como otras veces” si, por ejemplo, quiere presentarlo como algo excepcional y de alguna manera quitarle importancia, frente al perfecto “Este fin de semana no hemos salido como otras veces” donde quiere destacar que eso sigue desplegando en él algún tipo de sensación o de efecto. En consecuencia, ante la complejidad de cómo usan el código los nativos en función de variables nada transparentes en las inamovibles “reglas de marcadores temporales”, ¿qué criterio podemos esgrimir para constreñir a nuestros alumnos a seleccionar una opción u otra si carecen de claves contextuales? Y, aun teniendo esas claves, ¿cómo podemos erigirnos en jueces de lo *correcto* y lo *incorrecto* cuando un vistazo a un corpus puede contradecir abrumadoramente nuestra bienintencionada regla? ¿Qué utilidad se desprende, entonces, para el aprendizaje de los no nativos de esa actividad? Desde nuestra experiencia en el aula, podemos asegurar que no crea más que desasosiego, incompreensión e incluso irritación, por lo que estamos impidiendo la adquisición de la lengua, en lugar de potenciarla.

Por ello, tal y como defiende la EBT, las actividades deberían estar orientadas a la producción y la recepción de textos (MCER, 2001:60) más que a la manipulación de oraciones aisladas. Como muestra de ello, Catizone, Humphris y Micarelli (1999:11) elaboran una lista cerrada de actividades de lengua presentes en su manual, que clasifican después en torno a tres ejes: procesamiento de la lengua (*recepción* vs. *producción*), modalidad (*lengua oral* vs. *lengua escrita*) y control del proceso por parte del discente (actividades de *práctica controlada* vs. actividades de *práctica libre*). Lo resumen en la siguiente matriz:

		RICEZIONE		PRODUZIONE	
		autentica	analitica	libera	controllata
LINGUA PARLATA		Ascolto rilassato Ascolto attivo con quesito Ascolto - quiz I parte	Puzzle linguistico Ascolto analitico morfosintattico Ascolto analitico funzionale Analisi dell'intonazione Gara frasi occasionali	Produzione libera orale immaginaria Produzione libera orale reale	Ricostruzione di conversazione Controllo delle domande: quiz II parte Gioco grammaticale Esercizio orale
	LINGUA SCRITTA	Lettura rapida Lettura differenziata Lettura - narrativa Lettura - poesia	Lettura analitica morfosintattica Lettura analitica funzionale Lettura analitica lessicale	Produzione libera scritta immaginaria Produzione libera scritta reale	Cloze Frase strapazzate Riscrittura Trova l'errore Scelta multipla

Abilità comunicative (attenzione dello studente focalizzata sui **significati**)
 Grammatica (attenzione dello studente focalizzata sulle **forme**)

TABLA 2.5. Clasificación de las actividades de *Volare 3* (Catizone, Humphris, Micarelli, 1999:11)

Podemos observar aquí cómo la tipología de actividades recoge diferentes modos de trabajar con los textos, algunos más cercanos a lo que los hablantes nativos hacen habitualmente con la lengua (lectura de textos literarios, escucha selectiva de determinadas informaciones, etc.), mientras que otras están orientadas al desarrollo de determinadas estrategias de aprendizaje guiadas por la atención a la forma⁵⁷ (lectura analítica para reconocer ciertas estructuras, reescritura de un texto alterando las condiciones de enunciación, *cloze*, etc.).

Sin ser tan sistemáticos en sus taxonomías, la bibliografía nos ofrece más ejemplos concretos de actividades de clase basadas en un enfoque discursivo; reseñamos a continuación algunas de las que hemos encontrado:

- i. McCarthy (1991), McCarthy y Carter (1994), Celce-Murcia y Olshtain (2000) y Beard et al. (2008) presentan diferentes propuestas de actividades que giran en torno a los varios niveles de conocimiento de la lengua (fonológico, gramatical y léxico), así como a las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita). Con ello se favorece una visión mucho más profunda y matizada sobre cómo se puede trabajar cada uno de los niveles en clase.
- ii. Riggenbach (1999) y Wennerstrom (2003) diseñan actividades sobre el discurso oral y el discurso escrito, respectivamente, para que los alumnos

57 Doughty y Williams (1998); Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012); Castañeda Castro (2014).

puedan actuar como analistas del discurso que ellos mismos recogen de muestras tomadas a nativos. De este modo los aprendientes pueden abordar un estudio tanto secuencial (¿por qué X sigue a Y?) como distribucional (¿por qué X ocurre con Y y no con Z?) del uso real de la lengua.

- iii. Feez y Joyce (1998) aportan un inventario bastante amplio de actividades que pueden llevarse a cabo en las diferentes fases de su modelo didáctico de análisis de textos (fases de las que nos ocuparemos enseguida).
- iv. Alonso Belmonte (2002) propone algunas actividades basadas en la estructura informativa de la oración (tema-remata), que pueden ayudar a los alumnos a organizar sus textos manteniendo el interés del interlocutor y siendo pragmáticamente relevantes. Sobre este mismo asunto, Chicharro Esteban (2006) ofrece algunas pistas para evaluar cómo gestionan los aprendientes esta cuestión en sus composiciones. También hay sugerencias en Thornbury (2005).
- v. Thornbury (2005), Higuera et al. (2006) y López Ferrero y Martín Peris (2013) organizan las actividades con base en los diferentes criterios de textualidad (coherencia, cohesión, informatividad, etc.) y en los géneros textuales. Proponen también actividades de explotación de los textos de los alumnos.
- vi. Thornbury y Slade (2006) ofrecen algunos recursos para explotar las conversaciones espontáneas en clase. El objetivo es potenciar la competencia conversacional, y lo hacen también proporcionando una secuenciación de las actividades más dirigidas a otras más autónomas.
- vii. Derewianka (1990) trabaja el desarrollo de seis secuencias textuales (relatos, instrucciones, narraciones, informes, explicaciones y argumentaciones).

Como puede apreciarse, contamos con un repertorio más que amplio de actividades que trabajan con textos y en los textos. En nuestro análisis de los materiales intentaremos ver hasta qué punto estas propuestas han calado en los manuales de español publicados recientemente.

2.7. Secuencias de actividades para trabajar con textos

Además de proponer actividades de alcance textual, es importante que estas se presenten secuenciadas de algún modo; en palabras de Burns (2012:145), si optamos por una EBT se deben secuenciar los textos y las tareas de aprendizaje según los objetivos planteados

a corto y largo plazo, así como en función de los marcos de análisis (micro y macro). Con ello se logra dotar de coherencia a la programación, y se ayuda al aprendiente a adquirir hábitos de trabajo, sobre todo si el objetivo es proveerlo progresivamente de mayor autonomía. Además, no hay que olvidar que los textos son unidades complejas, por lo que una aproximación sistemática a los mismos es, sin duda, mucho más ventajosa que abordarlos sin ningún tipo de orden ni criterio en la ejecución de las tareas y habilidades. En este apartado queremos reseñar algunos de los modelos de secuenciación de las actividades elaborados desde un enfoque textual que aparecen en la bibliografía revisada y que creemos pueden ser de gran utilidad para la implementación de este tipo de programas.

2.7.1. Secuencia de respuesta inmediata y orientada hacia el discurso: ilustración-interacción-inducción

Es un modelo propuesto por McCarthy y Carter (1995) y revisado posteriormente por Timmis (2005). Los primeros autores (McCarthy y Carter, 1995:217) definen este esquema como una alternativa al modelo de secuencia PPP (del que hablaremos en 8.2.2.4), y lo hacen en los siguientes términos:

Por “ilustración” se entiende aquí cualquier examen de datos reales que se presenta en términos de selección de las formas relacionadas con el contexto y con el uso. “Interacción” significa que a los aprendientes se les presentan actividades sensibles al discurso, las cuales se centran en los usos interpersonales de la lengua y en la negociación de los significados, y que están destinadas a incrementar el conocimiento consciente de esas propiedades interactivas a través de la observación y la explicación en clase. La “inducción” lleva un poco más lejos el incremento del conocimiento consciente al animar a los aprendientes a inferir conclusiones sobre las funciones interpersonales de las diferentes opciones léxico-gramaticales, así como a desarrollar la capacidad de percibir esos rasgos a medida que se mueven a lo largo de las diferentes etapas y ciclos del aprendizaje lingüístico.⁵⁸

Se trata, pues, de un tipo de secuenciación que, originada en la didáctica de la lengua oral, parte de un análisis inductivo mediante la aproximación a las variables sociopragmáticas de uso para propiciar la interacción y la negociación del significado entre los aprendientes. Timmis (2005) altera este orden y habla de *ilustración-inducción-interacción*, aunque el

58 “‘Illustration’ here means wherever possible examining real data which is presented in terms of choices of forms relative to context and use. ‘Interaction’ means that learners are introduced to discourse-sensitive activities which focus on interpersonal uses of language and the negotiations of meanings, and which are designed to raise conscious awareness of these interactive properties through observation and class discussion. ‘Induction’ takes the consciousness-raising a stage further by encouraging learners to draw conclusions about the interpersonal functions of different lexico-grammatical options, and to develop a capacity for noticing such features as they move through the different stages and cycles of language learning”.

modelo que propone no desarrolla esta última fase⁵⁹, sino que se centra sobre todo en las actividades de inducción y de concienciación (*noticing*) sobre los recursos y las opciones de que disponen los hablantes en el uso de la lengua.

2.7.2. *Secuencia de respuesta retardada y orientada hacia los géneros: preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución*

Se trata de una secuencia propuesta por de Silva Joyce y Burns (1999). Burns y Hill (2013:237) la describen así:

Otra secuencia (...) implica actividades de preparación (que centran la atención en contextos sociales de uso y experiencias previas en el empleo de diferentes géneros orales), actividades sobre el discurso (identificar, modelar y practicar las fases y los rasgos de los géneros orales, la gestión de los turnos, los roles del hablante y del oyente, así como rasgos y estrategias discursivas), actividades lingüísticas (en las que se presta atención a la gramática y el vocabulario de la lengua oral) y actividades de interacción (orientadas hacia la producción independiente de interacciones prolongadas).⁶⁰

Aunque parecen referirse solo a la enseñanza de la lengua oral, creemos que esta secuenciación (con sus cuatro fases) plantea un recorrido que va del análisis de la situación comunicativa a la ejecución de un texto determinado (oral o escrito), analizando primero las condicionantes sociopragmáticas, luego las discursivas y, finalmente, las lingüísticas. La diferencia básica con el modelo i-i-i, además del retraso de la fase de producción, es que aquí se parte del interés por un género textual concreto, y además hay un análisis de dos tipos de formas (discursivas y lingüísticas), mientras que aquel se centra más en los procesos pragmáticos de negociación del significado.

59 De hecho, Timmis es partidario de no violentar la fase de interacción, retrasándola todo lo que sea posible para evitar efectos contraproducentes.

60 “Another sequence [...] involves preparation activities (focusing attention on social contexts of use and previous experiences of using different spoken genres), discourse activities (identifying, modelling and practising stages and features of spoken genres, turn taking, listener and speaker roles and discourse features/strategies), language activities (focusing attention on spoken grammar and vocabulary) and interaction activities (moving towards independent production of sustained interactions)”.

2.7.3. *Secuencia de deconstrucción, reconstrucción y recreación de géneros discursivos: observar- modelar- deconstruir- reconstruir- variar*

Es el modelo de la EBT, recogido en Feez y Joyce (1998). El objetivo es dotar al aprendiente de los recursos necesarios para que vaya adquiriendo la destreza de analizar y reproducir aquellos modelos textuales que sean de su interés. Para minimizar la desmotivación que puede suponer asumir por sí solo una tarea de tal magnitud, la secuencia presenta cinco fases en las que la presencia del docente va disminuyendo progresivamente, a la vez que el discente (primero en grupo, luego por sí mismo) puede afrontar la tarea de manera individual. Posee un diseño cíclico articulado en cinco fases, de modo que –de ser necesario- puede repetirse cualquiera de ellas si el aprendizaje no avanza o si se considera necesario reforzar algún tipo de destreza o de contenido. El esquema es el siguiente:

1. Construir el contexto: antes de abordar el texto, se hace necesario describir la situación comunicativa, los participantes y sus roles, los intereses en juego, etc.
2. Modelar y deconstruir el texto. Con ayuda del profesor, se van desglosando los rasgos discursivos y lingüísticos que caracterizan el texto, en sucesivas aproximaciones.
3. Elaboración conjunta del texto, en grupo.
4. Elaboración independiente del texto.
5. Vinculación con textos relacionados: en esta fase se pueden modificar algunas de las condiciones contextuales de enunciación (campo, tenor, modo) para investigar qué cambios se producirían en el texto; o bien se puede vincular un determinado género textual a otras prácticas discursivas con las que tenga alguna relación para destacar semejanzas, diferencias, etc.

2.7.4. *Secuencia para el análisis de datos reales: predecir- planear- recoger datos- generar- revisar*

Diseñada por Riggensbach (1999) y Wennerstrom (2003), en el marco de un proyecto de educación lingüística que ayude a los aprendientes a desarrollar un método de análisis autónomo del discurso de los nativos. Comprende las siguientes etapas:

- I. *Predecir*: los aprendientes señalan cuál es el rasgo que les interesa estudiar y elaboran una hipótesis de partida sobre el mismo.

- II. *Planear*: se diseña una estrategia para la obtención de datos: cuestionarios, tests, grabaciones, búsquedas en Internet, etc.
- III. *Recoger* datos, siguiendo las pautas fijadas en la fase anterior.
- IV. *Analizar*: para ello, pueden servirse de herramientas informáticas, gramáticas, diccionarios, discusiones, etc.
- V. *Generar*: los aprendientes se ejercitan, practicando el rasgo que les interesa en un contexto determinado.
- VI. *Revisar*: se revisa la hipótesis de partida para validarla, modificarla o rechazarla, así como la producción de los propios aprendientes, en función de los datos obtenidos.

2.7.5. *Secuencia de respuesta inmediata y orientada hacia el texto: input – output – análisis – evaluación*

Su principal valedor es Tomlinson (2003, 2013c, 2013d y 2013g). Se trata de un modelo de respuesta inmediata a un input de orden textual (Tomlinson habla de *text-driven approach*): responder a una carta, a una oferta de trabajo, enviar un vídeo a un concurso, etc. En esta fase, los alumnos reaccionan al input de modo intuitivo, con los recursos de que realmente disponen. A partir de ese output inicial, se procede a un análisis de modelos auténticos que, en una ulterior fase, permiten evaluar el grado de consecución de la tarea inicial al contrastar los modelos analizados con el producto original elaborado por los alumnos, e introduciendo en el mismo las mejoras que se crean convenientes. La secuencia concluye con una réplica de la tarea en una situación similar, para comprobar si se han adquirido los contenidos. Como se ve, es una secuencia que no viene predeterminada por factores lingüísticos, sino por necesidades comunicativas de diverso orden.

2.7.6. *Secuencia de respuesta retardada orientada hacia el producto: instrucción- exposición –práctica*

Thornbury y Slade (2006) recogen esta secuencia, que nos recuerda en su formulación al modelo de secuencia PPP (vid. infra, 8.2.2.4): en una primera fase, se introduce el fenómeno discursivo objeto de enseñanza; después se ofrecen algunas muestras que ilustran su uso; y, por último, los alumnos practican dicho rasgo en tareas diseñadas a tal fin. La diferencia con el modelo de secuencia PPP radica en que Thornbury y Slade (2006:296) reconocen que es posible alterar dicho orden, dando lugar a aprendizajes inductivos y mixtos.

2.8. La elaboración de juicios de evaluación basados en criterios discursivos

Por último, aunque no por ello menos importante, la introducción de un enfoque comunicativo apoyado en el discurso tiene que incluir también, si queremos manejar un modelo didáctico coherente, juicios y tareas de evaluación basados en criterios discursivos. Es decir, las pruebas de evaluación deben incorporar no solo criterios sobre la capacidad del alumno para pronunciar un discurso fluido y comprensible (pronunciación), para manejar estructuras gramaticales variadas y complejas (corrección) o un vocabulario rico en matices (alcance), sino que también debe tomar en consideración en qué medida el discurso producido por el alumno es coherente y aceptable en una determinada situación de comunicación, está bien cohesionado y es suficientemente informativo. En este sentido, muchos de los descriptores que manejan los examinadores de idiomas para la evaluación de las pruebas orales y escritas han incorporado ya estos criterios; es el caso del examen DELE⁶¹ elaborado por el Instituto Cervantes o de los exámenes de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Además, se viene consolidando una tendencia en los últimos años a centrar las pruebas de certificación lingüística en la evaluación de las cuatro destrezas básicas de comprensión y producción, lo que ha supuesto que se hayan ido eliminando progresivamente las pruebas específicas de gramática y vocabulario; así ha ocurrido en los exámenes de las Escuelas Oficiales de Idiomas⁶² y, algo más tarde, en el nuevo DELE⁶³. En el caso de las EE.OO.II., las pruebas de comprensión lectora y auditiva de los niveles de certificación (A2, B1, B2, C1) se realizan con textos auténticos completos, y consisten en tareas de comprensión de los puntos principales y de comprensión de detalles. Además, en la prueba de lectura se incluye un ejercicio de escaneo (lectura rápida) y otro de tipo *cloze*, consistente en insertar en un texto algunos ítems que han sido extraídos del mismo y que se presentan en un listado con algunos distractores⁶⁴. Los ítems se seleccionan no para verificar que se conocen ciertas estructuras sintácticas, sino para evaluar la capacidad de mantenimiento de la coherencia discursiva. En el caso del DELE encontramos también tareas similares, aunque persisten todavía algunos ejercicios de respuesta múltiple en los que hay que seleccionar ítems de naturaleza léxica o

61 Pueden consultarse on line las guías del examen en la web <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>.

62 Vid. el R.D. 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aún en vigor en lo que se desarrolla la LOMCE. En esta disposición se fijan los objetivos y los criterios de evaluación de los niveles intermedio y avanzado en función de las cuatro destrezas básicas de expresión y comprensión.

63 Los exámenes DELE, creados en 1988, se han ido revisando para adaptarse a los niveles del MCER y del PCIC desde 2007.

64 Pueden descargarse modelos de estas pruebas en <http://www.educa2.madrid.org/web/eoi/pruebascertificacion>, y de los exámenes DELE en <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>.

gramatical para completar un texto (por ejemplo, la tarea 5 de comprensión lectora del nivel B1, y la tarea 4 del B2), y muchos de los textos (especialmente los audios) que se emplean están adaptados o no son auténticos. Lo interesante, en todo caso, es que se ha verificado una tendencia que propicia el trabajo en dichas pruebas con textos frente al recurso a oraciones aisladas o enunciados poco contextualizados, lo cual parece ser más coherente en el marco de un currículo basado en el desarrollo de destrezas a partir de la manipulación de diferentes géneros textuales, tal y como hemos defendido en este capítulo. La cuestión que queda por dilucidar es hasta qué punto este diseño de las nuevas pruebas de certificación estarán produciendo (o no) un efecto de renovación didáctica que repercuta sobre el diseño de los currículos y los materiales de lenguas (efecto *washback*; vid. McCarthy y Carter, 1994; Bailey y Masuhara, 2013), especialmente a la hora de proponer tareas y criterios de evaluación. Es un punto al que le tenemos reservado un espacio en nuestra investigación.

2.9. Síntesis

1. En este capítulo hemos intentado mostrar cómo han convergido las aportaciones de la lingüística (funcionalismo, perspectiva pragmática), la psicolingüística (ciencia cognitiva, teorías de adquisición de la lengua) y la didáctica de las lenguas (enfoque comunicativo, desarrollo de las destrezas de la lengua), pues la suerte de las tres disciplinas corre pareja en muchos de sus intereses y contribuciones (Álvarez Angulo, 2005:48; Bronckart, 2007:133).
2. El fuerte desarrollo de las disciplinas del discurso ha influido también en la práctica didáctica. Se han propuesto así nuevos modos de configurar el currículo de lenguas extranjeras en el marco más amplio de un enfoque comunicativo; esta renovación pedagógica afecta a todos los componentes del sílabo: objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.
3. Ante todo, se trata de buscar una justificación a todas las decisiones que se toman sobre los textos que se proponen en el aula y el modo de hacerlo, tomando en consideración los modelos de adquisición de la lengua basados en el discurso. En este sentido, el modelo de Cece-Murcia y Olshtain (2000) proporciona una visión sobre el aprendizaje y la adquisición de destrezas y conocimientos sobre la lengua que es coherente con los modelos interactivos y conexionistas propuestos desde una perspectiva tanto lingüística como psicolingüística.
4. La enseñanza basada en los textos (EBT) ha configurado toda una metodología que permite articular un curso de lenguas apoyándose en el trabajo con los

textos. Junto a ella, hay muchas otras aportaciones que revelan la importancia que juegan los contenidos discursivos en el programa, así como la posibilidad de diseñar y secuenciar tareas utilizando solo textos.

5. También se ha podido constatar cómo los certificados oficiales de idiomas han dado un giro en los últimos diez años hacia la evaluación basada en tareas y criterios discursivos, lo cual se traduce en pruebas en las que se trabaja exclusivamente con textos, y no ya con frases u otro tipo de unidades menores. Aunque sigue habiendo algunas pruebas que ocultan una preocupación por lo gramatical, en general este se considera un ingrediente más que debe ser valorado en el contexto más amplio de la comunicación. Queda por determinar si este giro ha supuesto algún tipo de innovación en los currículos y los manuales de idiomas.

Una vez que hemos revisado algunas de las teorías, estudios y propuestas metodológicas que sustentan el interés por el discurso en la enseñanza de las lenguas extranjeras, llega el momento de comprender qué es la competencia discursiva y qué papel juega en el desarrollo de la competencia comunicativa en los diversos modelos que de la misma se han ido proponiendo. Dedicamos a ello los próximos dos capítulos.

3. LA SUBCOMPETENCIA DISCURSIVO-TEXTUAL: SU ENGRANAJE EN LOS DIFERENTES MODELOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

3.1. Punto de partida

El concepto de competencia comunicativa destaca los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación y, además, considera que ésta tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional. Su desarrollo en los últimos años ha tenido importantes implicaciones en los ámbitos de la adquisición y enseñanza de lenguas. Los distintos modelos de competencia comunicativa tratan de describir y relacionar las diferentes dimensiones de la competencia, es decir, tratan de contestar preguntas del tipo ¿qué es la competencia comunicativa? o ¿de qué elementos consta la competencia comunicativa?

Cenoz Iragui (2004:462)

Si ha habido un concepto que ha enraizado profundamente en la lingüística, la psicología y la didáctica de las últimas décadas, ese es el de *competencia*. Es cierto que cada disciplina –y, dentro de las disciplinas, cada escuela- le otorga un matiz especial; pero lo que es indudable es que se trata de una noción esencial para entender el *comportamiento* de los seres humanos. Hoy en día es habitual escuchar decir de alguien que posee (o carece) de *competencias* sociales; que desempeñar un trabajo exige desarrollar determinadas *competencias* profesionales o tecnológicas; que la escuela debería potenciar más la *competencia* afectiva y emocional (Buxarrais y Burguet, 2017); o que es necesario que los profesores sigamos cursos para desarrollar nuestra *competencia* docente (Estaire y Fernández, 2013). También en derecho se dirime si un tribunal es o no *competente* para conocer de tal asunto (de la Oliva, Díez-Picazo y Torres, 2001), o se dice que hay un conflicto de *competencias* entre dos o más Administraciones públicas cuando cada una reclama para sí la capacidad de intervenir en un área (Coscolluela Montaner, 2000). Por su parte, en economía la *competencia* tiene que ver con la concurrencia de varias empresas para hacerse con un nicho de mercado (Mochón Morcillo, 2009). Como puede verse, el término es muy rico en matices en cada una de las ciencias humanas y sociales, pero hay una serie de elementos que pueden rescatarse para entender mejor la pluridimensionalidad del concepto al que nos enfrentamos. En efecto, aunque parezcan acepciones muy alejadas, definir la competencia comunicativa tiene mucho que ver con lo que ocurre en esas otras ramas del conocimiento. Como en psicología, hay que entender la competencia comunicativa como *aptitud* o *destreza* (otra cosa será entrar a debatir si tal habilidad es innata o adquirida); del derecho nos conviene la noción de *atribución* (la competencia no es monolítica, sino todo un entramado de relaciones entre planos diferentes que tienen un marco de acción determinado); de la economía podemos quedarnos con la de *escasez* (nadie es capaz de dominar completamente el sistema de una lengua ni todos sus posibles usos, pero sí puede adquirir aquellos elementos que le aseguren

un funcionamiento óptimo empleando los mínimos recursos que tiene a su alcance); y de la pedagogía la idea de *autonomía* (el alumno competente es el que alcanza un determinado grado de desarrollo en algún conocimiento, habilidad, actitud o estrategia que le permite actuar de manera cada vez más independiente). Todos estos matices podemos encontrarlos en la definición de *competencia comunicativa* propuesta por Martín Peris et al. (2008), quienes la presentan como

(...) la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Es cierto que en los últimos años ha habido también algunas voces que manifiestan su disconformidad tanto con el término como con su uso. Es el caso de Bronckart (2007:156), quien denuncia un cierto regusto neoliberal en la configuración actual de los planes de estudio por competencias. En su opinión, las reformas pedagógicas operadas en los últimos años en los países desarrollados se orientan cada vez más hacia la formación de individuos que se comportan eficientemente en una sociedad de consumo, y no tanto a instruir ciudadanos críticos capaces de buscar y hallar en el conocimiento el bien, la verdad y la felicidad. Esto, junto a la antes indicada polisemia del término (con el consiguiente potencial de crear confusión en el modo en que es usada y concebida por cada sujeto), haría deseable su abandono en aras de otro más humanista y esclarecedor, como sería el de *capacidad* (Bronckart, 2007:156). De igual modo, Blake y Zyzic (2016:11) se posicionan a favor del concepto más dinámico de *proficiencia* (sic.) frente al estatismo que caracteriza a la noción de *competencia*. Según estos autores, la proficiencia –a diferencia de la competencia– no es monolítica, sino que responde a dos niveles: uno básico o común (*core*), que sería fundamental en cualquier tipo de comunicación, y otro extendido, que daría cuenta de los fenómenos de variación (geolecto, sociolecto, registro, tecnolecto, jerga, etc.) y que se apoyaría sobre el primero para enriquecerlo. Ponen además en cuestión el mito del habla de nativo como nivel de correlación para determinar el grado de competencia (Blake y Zyzic, 2016:20), pues –según su visión– a veces los no nativos son mucho más conscientes de los matices de la lengua que los propios hablantes. Esto se debe a que los primeros se han sometido a un proceso reflexivo de aprendizaje en el que han tenido oportunidad de discurrir sobre muchos de los rasgos y connotaciones de la lengua, mientras que los segundos la han adquirido inconscientemente, llegando en algunos casos a conformarse con un nivel de desarrollo bastante limitado a los usos más cotidianos¹. Eso sí, este concepto de proficiencia parece dar

1 Este es el sentido en el que Cassany, Luna y Sanz (1994) hablan de *analfabetismo funcional*.

un mayor peso a criterios de índole formal en su descripción y evaluación, como son los de *corrección, fluidez y complejidad* (Blake y Zyzic, 2016:14), lo cual parece remitirnos de nuevo a una visión inmanentista de la lengua.

Por otro lado, como ya apuntamos antes, no solo se ha puesto en duda el término, sino su misma utilidad en la enseñanza de lenguas. Para Larsen-Freeman y Long (1991:17) “[n]o sirve de mucho pretender que todo el mundo aspira a lograr una competencia comunicativa porque, en primer lugar, no siempre es así, y en segundo, como recuerda McGroarty (1984), la competencia comunicativa no tiene el mismo significado para todos”. Hay quienes buscan en el aprendizaje de una segunda lengua simplemente la adquisición de un conocimiento, y por eso para ellos no es necesaria ni la exposición al input ni la práctica frecuente (Saville-Troike, 2012:20); o quienes sencillamente se conforman con desarrollar unos rudimentos mínimos para comunicarse ocasionalmente con hablantes de otra(s) lengua(s), lo cual no es ni más ni menos legítimo que si se hace para leer los grandes clásicos de una literatura extranjera en su versión original o para integrarse plenamente en la sociedad meta. Como señalan Blake y Zyzic (2016) para algunos aprendientes bastaría con alcanzar un grado suficiente de proficiencia en el nivel básico, mientras que otros –por motivos personales, profesionales, socioeconómicos o políticos- se verán compelidos a alcanzar metas más ambiciosas.

A pesar de que hay mucho que reflexionar sobre la luz que arrojan estas críticas en torno a los ingredientes ideológicos que esconde, lo cierto es que en la actualidad el concepto de competencia comunicativa sigue fuertemente arraigado en el campo de la enseñanza de las lenguas. Por ello, el objetivo que nos planteamos en este capítulo queda enunciado de la siguiente manera:

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 3

Ofrecer una perspectiva sobre el encaje de la subcompetencia discursiva dentro del marco más amplio de la competencia comunicativa para decantarnos por un modelo que sea coherente con los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos expuestos en los **Capítulos 1 y 2**, y que nos sirva de base para una definición operativa de la misma.

Para lograrlo, nos vamos a ocupar en este capítulo de:

- a) rastrear su origen epistemológico, como menciona la cita que lo encabeza;
- b) presentar los modelos de competencia comunicativa más relevantes propuestos desde el ámbito de la didáctica de las lenguas; y

- c) reflexionar sobre el encaje de la subcompetencia discursivo-textual en los modelos que han tenido mayor repercusión en este campo.

Una vez que hayamos revisado estos modelos de competencia comunicativa, reservaremos el **Capítulo 4** para ocuparnos exclusivamente de la definición y la descripción de la subcompetencia discursivo-textual. Lo hacemos así porque creemos que no se puede entender en qué consiste esta subcompetencia si no se aborda primero la cuestión más global de su engranaje en un modelo de competencia comunicativa coherente con los hallazgos de la lingüística, la psicolingüística y la didáctica.

3.2. Competencia lingüística y competencia comunicativa

Algunas veces se considera que la competencia comunicativa es la competencia lingüística a la que se ha (sic.) añadido otros aspectos gobernados por reglas relacionados con el uso lingüístico. Sin embargo, la competencia comunicativa no es solamente una extensión del concepto chomskiano de competencia. No es una adición cuantitativa al término porque también implica un cambio cualitativo. No solamente añade más dimensiones al concepto sino que cambia el significado de lo que Chomsky entendía por competencia lingüística. Este cambio cualitativo refleja un cambio de perspectiva en toda la concepción del lenguaje.

Cenoz Iragui (1996:99-100)

Gutiérrez Ordóñez (2002), en su descripción de los dos grandes paradigmas en torno a los que se ha configurado el pensamiento lingüístico, señala que el paradigma funcional no rompe radicalmente con los postulados del estructuralismo, sino que supone una “crisis de crecimiento”. En este sentido, algunos de los conceptos propuestos por las gramáticas inmanentistas son revisados a la luz de la nueva concepción de la lengua. Es lo que sucede con la noción de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971), cuyo origen hay que rastrear en la gramática chomskiana. En efecto, años antes Noam Chomsky (1965) había propuesto una dicotomía axeológica fundamental para su teoría generativo-transformacional: la que distinguía entre *competencia (competence)* y *actuación (performance)*, fijando en la primera el centro de interés de la lingüística generativo-transformacional, en general, y de la teoría sintáctica, en concreto. En efecto, la *competencia* consistiría en

el conocimiento interno o posesión intuitiva que tiene un hablante nativo idealizado de su propia lengua, con independencia de que sea consciente o no de ese conocimiento. En palabras de Chomsky, es el «sistema finito de reglas flexibles constitutivas del lenguaje humano».

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004:132).

mientras que la *actuación* se configuraría como

el uso real de ese conocimiento para producir enunciados. (...) Según el planteamiento de Chomsky, asumido por sus seguidores, ni la “actuación” en sí ni los enunciados procedentes de ella son el objeto de la gramática, porque, para teorizar sobre la “actuación” no se puede prescindir de supuestos psicológicos y sociológicos, ya que en la producción real de los enunciados intervienen, en efecto, factores psicológicos, fisiológicos, sociales, etc., que no pertenecen al ámbito de la lingüística.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004:18-19).

De este modo, el esfuerzo de la lingüística se concentraría, como indicábamos más arriba, en la explicación de los patrones de gramaticalidad que subyacen al sistema de la lengua (y que responden a un diseño racional y, en último término, universal). Ello supone asumir una serie de abstracciones, tales como la existencia de hablantes oyentes ideales en comunidades lingüísticas homogéneas, algo que contradice claramente la realidad existente y deja sin cobertura la explicación de fenómenos tan importantes para la lingüística como la variación y el cambio lingüístico. Por eso, en una ponencia de 1971 presentada en un simposio sobre niños con discapacidad psíquica, D. H. Hymes revisa críticamente esta concepción limitada del lenguaje y señala, en el marco más amplio de una *teoría etnográfica de la comunicación*, que, para comprender cómo adquirimos y utilizamos la lengua, se hace necesario “integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación y de la cultura”. Para ello, propone un modelo de *competencia comunicativa*, entendida como “la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad” (Hymes, 1971), y configurada por:

- a. un instrumento de interpretación de la conducta *propia o ajena*, que se resuelve en *juicios*;
- b. juicios que no versan solo sobre el *conocimiento* (tácito o explícito) que se tiene sobre el código, sino también sobre el uso que se hace de la lengua (entendido como *capacidad o habilidad*);
- c. y que consta, por tanto, no solo de *elementos cognitivos*, sino que ha de incorporar también factores *volitivos y afectivos*.

Dicha competencia comunicativa se evaluaría en torno a “cuatro preguntas en relación con el lenguaje y otras formas de comunicación” (Hymes, 1971 [1995: 37]):

- Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
- Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
- Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en que se utiliza y evalúa.

- Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

La *gramaticalidad* no es, pues, sino uno de los rasgos que configuran la competencia comunicativa; pero, a juicio de Hymes, no basta con que una expresión lingüística sea gramatical (1), factible (2) y apropiada (3) si no es efectivamente enunciada por los hablantes de la comunidad (4), pues ello es síntoma de que tal expresión no comunica nada². De este modo, la *actuación*, en tanto que único modo de acceder a los datos lingüísticos (ya no es suficiente la mera intuición del hablante nativo idealizado) será tomada también en cuenta a la hora de establecer cuál es la competencia comunicativa de *un* hablante. Y este es, precisamente, otro de los rasgos de la competencia comunicativa de Hymes frente a la competencia lingüística de Chomsky: aquella admite grados diversos de desarrollo, mientras que esta es una cuestión de todo o nada. Lógicamente, esto complica bastante el modo de abordar el estudio del lenguaje en comparación con la concepción chomskiana –y no digamos ya de su enseñanza³-, pero nos aporta una visión más próxima a lo que ocurre en la realidad (Widdowson, 1989).

3.3. Modelos de competencia comunicativa

Desde que Hymes (1971) lanzara su propuesta, se han diseñado varios modelos que pretenden explicar cómo se adquiere y se desarrolla dicha competencia. Nosotros nos ocuparemos de aquellos que se han elaborado considerando prioritariamente las necesidades de los aprendientes de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, pues son los que ejercen un impacto más directo y un interés mayor en el desarrollo de este trabajo. Ello no obsta para que desde la lingüística (Herrero Cecilia, 2006:58; López Alonso, 2014:92) o la psicolingüística (Larsen-Freeman, 1991:48) se opere con otros modelos que pueden ser más útiles para esos campos de investigación, pero si nos ocupáramos de todos ellos, nuestra exposición se demoraría en exceso. Además, nos apartaremos del modo convencional en que se presentan normalmente dichos modelos, esto es, conforme a criterios puramente cronológicos (para ello basta con acudir, por ejemplo, a Cenoz Iragui 1996, 2004), pues no siempre los modelos derivan unos de otros, como si se tratara de la evolución natural de

2 Esto tiene importantes consecuencias para el tema que nos ocupa, pues reafirma la necesidad de basar los currículos de idiomas en el estudio de textos auténticos (tanto orales como escritos), compilados en corpus, pues es el único modo de cumplir con el criterio de la efectividad (4). Por eso nos advierten Thornbury y Slade (2006:219) de que la falta de exposición en el aula a un input auténtico puede llevar a producir output gramatical, pero no natural.

3 Precisamente, según Riggensbach (1999:68) esa complejidad es la que explica por qué algunos profesores piensan que es más difícil enseñar rasgos discursivos que lingüísticos.

organismos vivos. Nos parece mucho más interesante -y supone, sin duda, una aportación original de esta tesis- prestar atención al modo en que están configurados estos constructos; es decir, a cómo se conciben y articulan las (inter)relaciones entre los diferentes componentes que la integran, pues revela qué tipo de concepciones sobre la lengua, la mente, la enseñanza y el aprendizaje subyacen a tales constructos. Distinguiremos así entre modelos *modulares jerárquicos* (que diferencian varios niveles de conocimiento y habilidad); *modulares no jerárquicos* (que conciben la competencia comunicativa compartimentada en subcompetencias aisladas, situadas a un mismo nivel); e *interactivos* (en los cuales los diferentes componentes se relacionan y articulan en determinadas zonas de confluencia, difíciles de atribuir a unos u otros por separado).

3.3.1. Modelos modulares jerárquicos

La corriente de la lingüística del texto, ligada en sus inicios al funcionalismo estructuralista centroeuropeo, intentó extender en sus orígenes la noción de *gramática* -entendida como conjunto finito de normas que regulan las posibilidades combinatorias de las unidades fonológicas, léxicas y morfosintácticas de una lengua- del nivel oracional al textual. Es decir, según esta corriente, se pueden explicitar dichas reglas de construcción de los textos en términos formales similares a los hasta entonces utilizados en la gramática oracional. A pesar de que ese era el objetivo fundacional, los autores de esta corriente eran muy conscientes de que este cambio de perspectiva implicaba la necesidad de definir y manejar nuevas unidades y métodos de análisis, no tanto por motivos cuantitativos (esto es, la mayor extensión de los textos⁴) sino sobre todo atendiendo a criterios cualitativos (la diferente naturaleza de los textos con respecto a las oraciones o enunciados aislados).

Este tipo de planteamientos (p. ej., Benveniste, 1966) ha llevado, en no pocas ocasiones, a reducir tales normas de textualización a patrones de concatenación de enunciados aislados; de este modo, como vimos en 2.3.4 al hablar de los modelos ascendentes, primero combinaríamos los diferentes elementos léxicos en sintagmas⁵, estos en cláusulas, las cláusulas en enunciados y, como punto final, los enunciados en textos. Se sigue así un modelo

4 En este sentido, es importante recordar que un texto puede estar constituido por unidades menores que la oración, como la palabra ("Silencio"), e incluso por unidades no oracionales, como la frase nominal ("Agua no potable"). Así ocurre muchas veces, por ejemplo, en los textos publicitarios ("Le parfum des instants précieux. Trésor de Lancôme.", "Colacao. Alimento de campeones", "Todos contra el fuego", etc.).

5 Lógicamente también se ven afectados los niveles fonológico y morfológico; pero en la medida en que son las relaciones sintácticas las que determinan ciertos cambios en los fonemas y los morfemas, subordinamos tales operaciones a la combinación de palabras en construcciones sintagmáticas.

jerárquico y serial de construcción de unidades lingüísticas mayores a partir de elementos más pequeños:

fonemas>morfemas>lexemas>sintagmas>cláusulas>enunciados>texto

Desde esta visión, la producción del lenguaje depende de unos conocimientos formales de organización de los elementos lingüísticos, los cuales se organizan siguiendo un proceso serial ascendente (*bottom-up*), según el cual no se pasa al módulo de análisis siguiente hasta que no se han resuelto todas las operaciones de procesamiento del módulo actual; patrón igualmente aplicable a la comprensión o decodificación de los mensajes. Esta idea ha orientado gran parte de las teorías lingüísticas (estructuralismo), psicolingüísticas (modelos seriales de procesamiento del lenguaje) e incluso pedagógicas (enseñanza tradicional de la gramática) del siglo XX. Los siguientes modelos responden a una configuración de ese tipo.

3.3.1.1. *La competencia textual subordinada a la competencia lingüística:
Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996)*

En el marco de esta concepción jerarquizada de la lengua, cabe mencionar las propuestas de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), cuyas investigaciones se encuadran en el ámbito de los procesos de evaluación de conocimientos y destrezas en segundas lenguas. Bachman (1990) habla de *habilidad lingüística comunicativa* y no de *competencia*, ya que lo que realmente le preocupa es describir el modo en que los aprendientes movilizan todos sus conocimientos y destrezas a la hora de enfrentarse a una prueba de idiomas para superarla con éxito. En el centro de esa habilidad se encuentra la *competencia estratégica*, flanqueada por las *estructuras de conocimiento* (o conocimiento del mundo), la *competencia lingüística* (conocimiento sobre la lengua y su uso) y el *contexto de situación*. De todo ello nos interesa la competencia lingüística, pues los demás componentes se ven implicados en cualquier proceso de evaluación o diagnóstico, como las pruebas de acceso a la Universidad, un test psicotécnico o un examen práctico de conducción. Prestaremos, pues, atención, al modo en que Bachman (1990) la articula.

Aunque la propia autora reconoce que los elementos de su modelo de competencia lingüística están estrechamente relacionados, y que su propuesta no es más que una metáfora, lo cierto es que se sirve de un esquema arbóreo para representarlo (que reproducimos en la FIGURA 3.1), lo cual favorece la interpretación jerárquica más que la interactiva. Distingue

así, en un primer nivel, entre una *competencia organizativa* y una *competencia pragmática*. Siguiendo la terminología de Morris (1938), nos dice que la competencia organizativa se ocuparía de las relaciones entre los signos y sus referentes (semántica), y de los signos entre sí (sintaxis), quedando para la competencia pragmática las relaciones de los signos y sus referentes con los usuarios de la lengua y con el contexto de comunicación. Por su parte, la competencia organizativa se subdivide, en un segundo nivel, en las competencias *gramatical* (que incluye los diferentes niveles de análisis de la lengua: léxico, morfológico, sintáctico y fonológico-ortográfico) y *textual* (que se ocupa de los mecanismos de cohesión y de los recursos retóricos⁶ en los textos escritos, así como de los mecanismos para iniciar, mantener y concluir la conversación). Por su parte, la competencia pragmática abarca otras dos grandes áreas: la *competencia ilocutiva* (que desempeña las funciones esenciales del lenguaje: ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa⁷) y la *competencia sociolingüística* (la cual se manifiesta en la sensibilidad de los interlocutores a las variedades dialectales, a las diferencias de registro y a la naturalidad de los enunciados, así como la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado).

6 En realidad, se trata de las *macrofunciones* narrativa, descriptiva, etc., más que de recursos retóricos propiamente dichos (figuras, tropos, etc.).

7 Vid. Halliday (1973, 1976).

Componentes de la competencia de la lengua

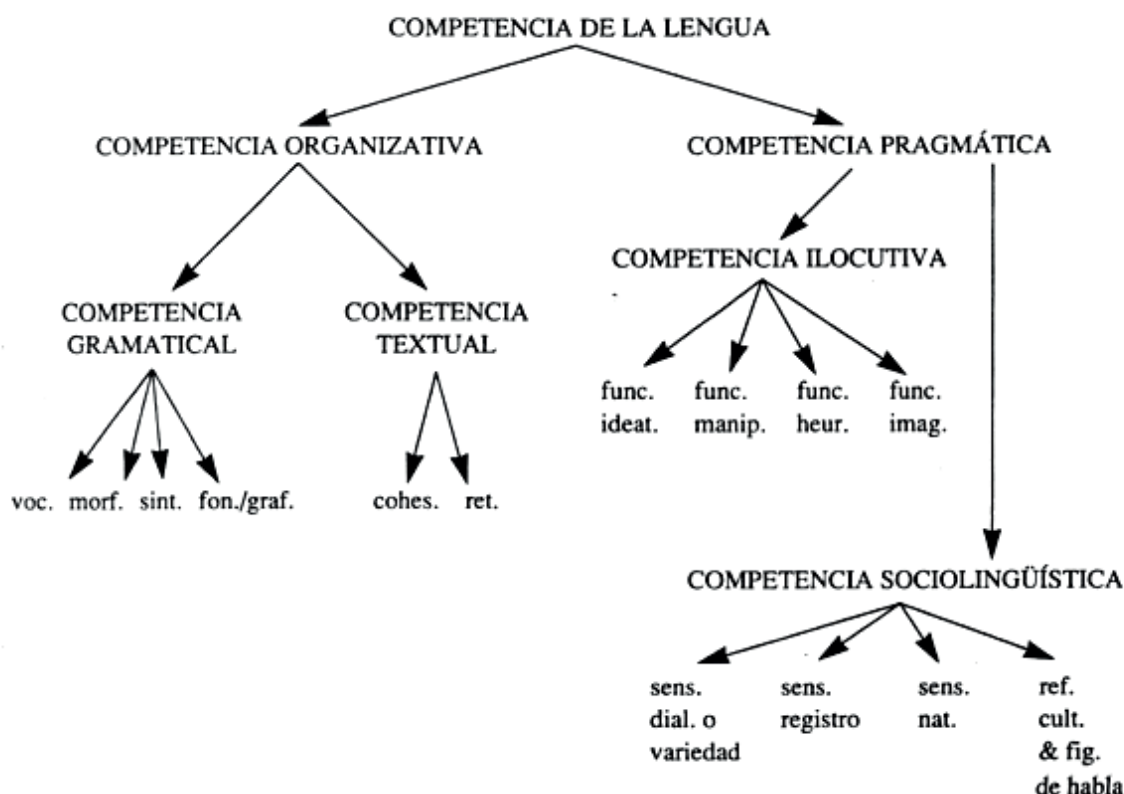


FIGURA 3.1. Modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990)⁸

En la versión de 1996, aun manteniéndose la estructura fundamental, se introducen algunos cambios en la terminología que no dejan de ser significativos. El modelo de competencia comunicativa sigue girando en torno a la *competencia estratégica*, la cual sirve de puente entre las características de la *situación de comunicación* (en este caso, la tarea de evaluación) y las *características personales* del examinando. Entre estas últimas encontramos los rasgos psicobiológicos personales, el conocimiento del tema, los patrones afectivos y el conocimiento sobre la lengua. Vemos que en este caso ya no se habla de *habilidad*, sino de *conocimiento*; este mismo tratamiento lo van a recibir cada una de las subcompetencias que articulaban el modelo de 1990, de modo que ahora se habla de *conocimiento organizativo*, *conocimiento pragmático*, etc.⁹ La única etiqueta que se altera completamente es la de

8 En Llobera (1995:110).

9 Parece que Bachman y Palmer (1996) separan el conocimiento de la *habilidad* (alejándose de la concepción de Hymes, 1971), identificando esta con la competencia estratégica y aproximándose a la visión chomskiana, que reduce la competencia lingüística a conocimiento (aunque no se señala aquí si dichos conocimientos son tácitos o explícitos). Ello se debe, sin duda, a que su modelo se enmarca en el campo específico de los exámenes de idiomas, en el que la

competencia ilocutiva, que pasa a denominarse ahora *conocimiento funcional*. A pesar de estos cambios terminológicos, se mantienen las mismas especificaciones para cada uno de estos componentes.

Hemos definido este modelo como jerárquico porque lo es en un doble sentido. Por un lado, la competencia organizativa y la competencia pragmática suponen un nivel intermedio entre la competencia lingüística y las subcompetencias menores. En el caso de la primera, se define la competencia gramatical como el conocimiento sobre la *estructuración de la oración o del enunciado aislado*, mientras que la competencia textual se configura como el conocimiento sobre el modo en que las oraciones o enunciados se articulan para formar *textos*. De modo que la competencia textual implica la existencia previa de una competencia gramatical, situándose a medio camino entre aquella y la competencia organizativa¹⁰ (cómo se organizan los enunciados u oraciones y los textos), lo que refuerza su carácter modular. Ello responde a la concepción jerarquizada de la lengua de la que hablábamos al comienzo de este epígrafe, y supone una novedad importante con respecto a los modelos hasta entonces propuestos, al relacionar estrechamente competencia gramatical y competencia discursiva, lo cual no deja de ser destacable (Alonso Belmonte, 2004).

En el caso de la competencia pragmática, la relación entre sus componentes no es ya jerárquica, sino de yuxtaposición, de tal manera que afectan a campos diferentes: cómo los enunciados o las oraciones¹¹ y los textos se relacionan con los objetivos comunicativos de los *usuarios* (competencia ilocutiva/ conocimiento funcional) y cómo los enunciados u oraciones y los textos se relacionan con los rasgos del *entorno* (competencia sociolingüística). El único elemento que comparten estas subcompetencias es su relación con la situación o contexto comunicativo, desde una perspectiva intrapersonal (intenciones) o interpersonal (relaciones sociales). Lo pragmático se concibe, pues, como una perspectiva (vid. 1.3.1).

Varias críticas pueden hacerse a estos modelos. La primera de ellas es de orden axiológico: recordemos que se han esbozado pensando en la evaluación (y, por tanto, en la categorización y clasificación a partir de productos) de la habilidad comunicativa de los

habilidad que más interesa es la de conseguir movilizar estratégicamente los conocimientos adquiridos para superar las pruebas.

¹⁰ En el título de este apartado hemos indicado que en estos modelos la competencia discursiva se halla subordinada a la competencia lingüística, en vez de a la organizativa. Se ha preferido aquella etiqueta porque, como se señaló, esta competencia organizativa se ocupa de los aspectos sintácticos y semánticos de los mensajes, en definitiva, de las cuestiones lingüísticas *sensu stricto*.

¹¹ Bachman y Palmer (1996:68) parecen distinguir entre *oraciones* y *enunciados* para referirse a las unidades sintácticas máximas de la escritura y a las unidades básicas de la conversación, respectivamente.

candidatos que se someten a pruebas de nivelación o de aprovechamiento. Ello implica la necesidad de manejar instrumentos que faciliten la labor de los examinadores y de los elaboradores de exámenes a la hora de determinar qué evaluar y cómo llevarlo a cabo. Este planteamiento (legítimo, sin duda alguna) hace que dichos modelos sean limitados en un doble sentido: en primer lugar, porque ponen el acento en la valoración de una muestra de lengua producida por el examinando, y no en cómo se ha adquirido el idioma; y, en segundo lugar, porque dicha muestra se genera en un contexto comunicativo muy concreto (los exámenes de idiomas), en el que solo toma parte una pequeña proporción de todas las personas que aprenden o adquieren una segunda lengua, y que se produce (llegado el caso) en contadas ocasiones a lo largo de su vida. Tal contexto, dicho sea de paso, difiere sobremanera de las situaciones cotidianas en las que se utiliza la lengua con finalidades bien diversas de la de mostrar nuestra competencia general en la lengua. Aun así, en tanto que modelos sobre los que basar juicios de valor acerca de la actuación de los candidatos que se someten a una prueba de evaluación, no dejan de ser interesantes a los efectos de este trabajo.

Por otro lado, la subordinación de la competencia textual a la competencia lingüística es objeto de las mismas críticas a las que se ha sometido la visión jerarquizada de producción de la lengua. Y es que, como señala Portolés (2007:107 y ss.), la construcción del discurso no puede entenderse estrictamente atendiendo a criterios sintácticos (cohesión) y semánticos (coherencia), por muy importantes que estos puedan ser. La concatenación de enunciados en una unidad superior (el texto) necesita estar orientada pragmáticamente (por ejemplo, por la intervención del principio de relevancia de Sperber y Wilson, 1986), de tal manera que lo dicho con anterioridad contextualiza lo que se dice a continuación, ya que

[l]os hablantes no pretenden construir discursos coherentes y cohesionados, como pretenden algunos autores (Beaugrande y Dressler, 1972, entre otros muchos), sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor alcanzar las suposiciones que se desean alcanzar. La aparente coherencia de los discursos no es un fin en sí mismo, sino una consecuencia de la búsqueda de la pertinencia (...).

Portolés (2007:109)

Sería poco acertado, por tanto, escindir la competencia discursiva de la competencia pragmática, limitándola a un nivel más de organización lingüística de los enunciados (una especie de “superoración”, en palabras de Thornbury y Slade, 2006:137), cuya configuración ignora los factores situacionales y contextualizadores de la comunicación. En este sentido, es llamativa la inclusión de las macrofunciones (narración, descripción, argumentación, etc.) dentro de la competencia textual, en lugar de situarlas al amparo de la competencia pragmática. Tampoco se entiende muy bien por qué, a la hora de representar gráficamente su metáfora, no establece un vínculo (aunque sea mediante una flecha discontinua) entre la

competencia gramatical y la textual, dado que –en su concepción– el nivel discursivo-textual no entra en funcionamiento hasta que no se dispone de los enunciados que van a concatenarse. Tal vez hubiera sido más coherente para reflejar esta prelación en el funcionamiento de los módulos situar la competencia gramatical bajo el dominio de la textual, de modo que la relación de subordinación hubiera quedado más clara. Sea como fuere, Bachman (1990) sitúa en su diagrama ambas competencias a un mismo nivel, lo cual no parece ni muy coherente con su descripción del modelo ni muy eficiente en términos de procesamiento.

Además, desde una perspectiva psicolingüística, y en lo que al funcionamiento del modelo atañe, este adolece de las deficiencias que señalamos en 2.3.4 a propósito de los modelos ascendentes (*bottom-up*) de procesamiento del lenguaje. Otra dificultad derivada de todo lo anterior afecta a la interacción entre la competencia organizativa y la pragmática, ya que esta opera sobre diferentes niveles (oración o enunciado y texto, como hemos visto en la formulación del modelo), pero no se nos indica en qué orden se pone en funcionamiento: ¿antes, durante o después de la formulación de las oraciones?, ¿antes, durante o después de la elaboración de los textos?, ¿una sola vez o cíclicamente, a medida que se construyen las unidades superiores?, etc. Esta falta de explicitud sobre cómo interactúan los diferentes componentes (vid. Alcón Soler, 2000; Alonso Belmonte, 2004) es una crítica extensible a los demás modelos jerárquicos de los que seguidamente nos ocupamos.

3.3.1.2. *La competencia discursiva subordinada a la competencia pragmática: el modelo del MCER (2001)*

Similar a los anteriores en cuanto a su estructura, pero antagónico en su configuración particular, es el modelo de *competencias comunicativas lingüísticas* que propone el MCER (2001). Dicho documento responde a los esfuerzos llevados a cabo por el Consejo de Europa para armonizar las políticas y las acciones lingüísticas entre los Estados miembros de esta organización supranacional (aunque luego su alcance ha sido mayor), en aras de construir una sociedad europea plurilingüe y garante de los derechos de las lenguas minorizadas. El mismo documento en su título –*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje. Enseñanza. Evaluación*– nos indica su preocupación por abarcar los diferentes procesos implicados en la instrucción formal en el área de las lenguas (no solo extranjeras), por lo cual la perspectiva de acción es más amplia que la que vimos en los modelos del

epígrafe anterior (centrados exclusivamente en la evaluación de segundas lenguas), aunque no completa (ya que deja de lado los procesos de adquisición¹²).

El MCER (2001:13) distingue en su modelo de competencia comunicativa entre *competencias lingüísticas* (relativas a los conocimientos y destrezas sobre el sistema de la lengua), *competencias sociolingüísticas* (que se refieren a las condiciones socioculturales de uso de la lengua) y *competencias pragmáticas*. Estas últimas se configuran como una especie de “cajón de sastre”, ya que aluden a todos aquellos aspectos relacionados con el uso de la lengua en contexto (funciones, guiones, escenarios, discurso, cohesión, coherencia, tipos y formas de texto, rasgos retóricos, etc.), sin que se llegue a formular con claridad cuál es el denominador común que los aglutina. Ello se debe, sin duda, a la centralidad que ocupa la teoría pragmática en el momento de su publicación, entendida como perspectiva de análisis de todos los fenómenos que no son susceptibles de ser explicados por la lingüística (ni, en menor medida, por la sociolingüística; vid. Fuentes Rodríguez, 2000). A su vez, estas competencias pragmáticas se subdividen en tres subcompetencias: *funcional* (cómo se utilizan los mensajes para realizar funciones comunicativas), *discursiva* (cómo se organizan, se estructuran y se secuencian los mensajes) y *organizativa* (cómo se organizan los mensajes según esquemas de interacción y de transacción).

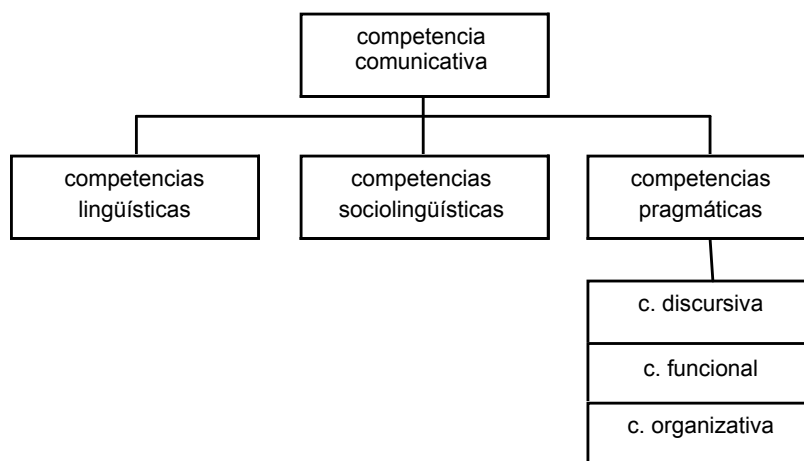


FIGURA 3.2. Modelo de competencia comunicativa del MCER (2001)¹³

12 Es cierto que en algunos puntos se tratan cuestiones relativas a la adquisición natural de la lengua, pero en tanto que documento oficial enfocado a orientar las acciones de gobiernos, instituciones y centros de enseñanza y evaluación, presta mucha más atención a los aspectos que son susceptibles de ser planificados e implementados por dichos organismos, y no tanto a la adquisición espontánea de la lengua.

13 Para aligerar la exposición, no hemos representado los subcomponentes de las competencias lingüística y sociolingüística.

Para explicar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas es necesario tener también en cuenta una serie de *competencias generales* del individuo, entendidas como mecanismos cognitivos auxiliares de cualquier proceso de aprendizaje y de ejecución (no solo lingüístico). Esto responde al postulado (ya señalado por Hymes, 1971; o por Canale, 1983) de que es necesario integrar la competencia comunicativa en el marco más amplio de una teoría de la *acción humana*¹⁴. Este es el motivo por el que el componente estratégico a que hacen referencia los otros modelos (tanto los que ya hemos mencionado como los que veremos a continuación) no figura entre los elementos constituyentes de las competencias comunicativas de la lengua, sino que se correspondería *grosso modo* con dichas competencias generales: *saber, saber hacer, saber ser, aprender a aprender*. Del cruce de ambas dimensiones (competencias comunicativas y competencias generales) surgiría una matriz sobre lo que el aprendiente competente necesita conocer y saber hacer para dominar la lengua que se le enseña, algo que es muy útil, por ejemplo, a la hora de desarrollar un currículo comunicativo.

No obstante su claridad y su fuerte compromiso pedagógico, este modelo merece también algunas críticas. La más evidente se refiere a la ubicación de la competencia discursiva bajo el dominio de las competencias pragmáticas: al igual que ocurría con los modelos de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), el MCER escinde los fenómenos discursivos, en este caso, de su carácter lingüístico, destacando su vertiente situacional e intencional, pero a costa de ignorar que las unidades discursivas son también piezas lingüísticas. Es cierto que el estudio del discurso se apoya en una *perspectiva* pragmática (como señalamos en 1.3.1), pero esto no obsta a que hayan de tenerse en cuenta otros factores de índole lingüística (piénsese en los mecanismos de *cohesión*, de los que hablaremos en el **Capítulo 4**) y sociolingüística (de hecho, entre los rasgos del discurso, el MCER menciona *el estilo y el registro*) si se quiere dar cuenta de todo su potencial (Halliday, 1985; Eggins, 2001).

En otro orden de cosas, llama la atención el hecho de que, al definir las diferentes competencias comunicativas de la lengua, se habla de “conocimientos y destrezas” en el caso de las competencias lingüísticas (MCER, 2001:106) y sociolingüísticas (MCER, 2001:116), pero no así en el caso de las competencias pragmáticas, que solo se presentan en términos de “conocimientos” (MCER, 2001:120). Esto resulta, cuanto menos, extraño porque, por muchos conocimientos pragmáticos que tengamos, difícilmente podemos dar muestras de nuestra competencia discursiva, funcional y organizativa si no es a través de nuestra actuación, lo cual implica la adquisición de determinadas destrezas y estrategias. Por otro lado, resulta harto

14 Vid. lo que dijimos en 3.1. a propósito de la polisemia del término *competencia*.

complicado diferenciar el ámbito de acción de la competencia discursiva y de la organizativa, ya que ambas afectan al modo en que los enunciados se estructuran y organizan en unidades superiores; dificultad que se ve agravada al no desarrollar las especificaciones necesarias para saber exactamente en qué consiste la competencia organizativa (solo se hace referencia a *esquemas de interacción y transacción*¹⁵), mientras que se consagran los apartados 5.2.3.1 y 5.2.3.2 a delimitar los componentes de la competencia discursiva (MCER, 2001:120 y ss.) y los de la competencia funcional (MCER, 2001:122 y ss.), respectivamente. Todo ello acrecienta la impresión de falta de sistematicidad en la configuración de las competencias pragmáticas a la que hacíamos referencia más arriba.

3.3.1.3. *La competencia discursiva subordinada a la competencia sociolingüística: Canale y Swain (1980)*

El último modelo modular jerárquico que queremos analizar es el de Canale y Swain (1980), el cual se gesta en el contexto de los programas de inmersión lingüística canadienses para estudiantes anglófonos que quieren adquirir el francés como segunda lengua a través de un currículo académico impartido en la misma. Es necesario señalar que este modelo ha gozado de gran prestigio y repercusión tanto en el ámbito de la didáctica de las lenguas (elaboración de sílabos, metodología, etc.) como en el de la adquisición de segundas lenguas; de hecho, y tal vez por ser el primer modelo que se formula, sigue sirviendo de referencia a muchos estudios posteriores (McCarter y Carthy, 1994; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995; Riggenbach, 1999; Celce-Murcia y Olshtain, 2000).

Canale y Swain (1980:6) definen la competencia comunicativa como “la relación y la interacción entre la competencia gramatical, o conocimiento de las reglas de la gramática, y la competencia sociolingüística, o conocimiento de las reglas de uso de la lengua”¹⁶. Sin embargo, distinguen entre tres subcomponentes bien delimitados: la *competencia gramatical*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica* (a pesar de que no hagan una referencia explícita a la misma en su definición)¹⁷. En la competencia gramatical se incluye el

15 ¿Se trata de algún tipo de conocimiento sobre los géneros textuales y los movimientos en que se articulan? ¿Acaso se ha querido diferenciar una competencia organizativa conversacional (siguiendo la distinción que hacen Brown y Yule [1983] entre interacción –función social- y transacción –función informativa-) de una competencia discursiva textual/escrita? ¿O se ocupa de las diversas macrofunciones?

16 “The relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use”.

17 Esta competencia, aparentemente residual, se toma precisamente de los estudios psicolingüísticos y de adquisición de segundas lenguas, y estará presente en todos los modelos posteriores, aunque irá ampliando su radio de acción de la

conocimiento de los *ítems léxicos* y de las *reglas lingüísticas* (fonológicas, morfosintácticas y de semántica oracional) que dan cuenta de las combinaciones posibles entre aquellos; por su parte, la competencia sociolingüística incluirá *reglas socioculturales* de uso para la producción de enunciados adecuados a la situación de comunicación, así como *reglas de discurso* que cohesionan y dan coherencia a grupos de enunciados. Por su parte, la competencia estratégica se compone de una serie de *estrategias de compensación* verbales y no verbales, orientadas a subsanar la incompetencia gramatical y/o sociolingüística del aprendiente.

competencia comunicativa				
c. gramatical		c. sociolingüística		c. estratégica
ítems léxicos	reglas lingüísticas	reglas sociolingüísticas	reglas discursivas	estrategias de compensación

FIGURA 3.3. Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980)

Buena parte de las críticas que hemos hecho al modelo del MCER (2001) son extensibles a Canale y Swain (1980), con algunas precisiones. Estos autores optan por integrar la competencia discursiva en el componente sociolingüístico, mientras que el MCER (2001) la sitúa bajo el abrigo de la competencia pragmática. Ello responde en realidad no tanto a una cuestión epistemológica (esto es, la mejor adecuación de las teorías sociolingüísticas frente a las pragmáticas a la hora de explicar los fenómenos discursivos), sino coyunturales. Recordemos que en los albores de los años ochenta la pragmática lingüística era una perspectiva incipiente, muy vinculada aún a sus orígenes filosóficos, mientras que la sociolingüística gozaba de gran aceptación y desarrollo desde los años 60, especialmente en el ámbito anglosajón¹⁸, y que, efectivamente, la misma noción de competencia comunicativa estaba ligada a la etnografía de la comunicación, de corte antro-po-sociológico. No debe por ello extrañarnos que definan la competencia sociolingüística como el conocimiento sobre el uso de la lengua (campo que hoy en día atribuiríamos a la pragmática, reservando a la sociolingüística el estudio de las manifestaciones lingüísticas de los usos y convenciones sociales), y que se preocupen tanto por la noción de *aceptabilidad*¹⁹. En todo caso, más allá de las cuestiones axiológicas, esto supone subordinar la competencia discursiva a otra competencia en función de cuál es la perspectiva o disciplina en boga (la sociolingüística en los años ochenta, la pragmática en la actualidad), lo cual no es científicamente satisfactorio.

compensación de carencias a la planificación, organización y evaluación de la enunciación y de los enunciados.

18 No en vano, Canale y Swain trabajan en Canadá más influidos por las corrientes angloamericanas que por las europeas, a pesar de que sus proyectos están orientados a la difusión de la lengua francesa.

19 Esta "confusión" entre sociolingüística y pragmática es apreciable también en Littlewood (1981).

3.3.2. Modelos modulares no jerárquicos

Además de los anteriores, hay otros modelos que sostienen también una concepción modular de los componentes que constituyen la competencia comunicativa, con la diferencia de que, en este caso, no hay relaciones de jerarquía entre ellos, sino que dependen inmediatamente de la competencia comunicativa, actuando como módulos autónomos.

3.3.2.1. La competencia discursiva como componente autónomo: Canale (1983)

El más destacado quizá de entre ellos sea el modelo de Canale (1983), quien, en su reformulación del anterior, desglosa de la competencia sociolingüística la competencia discursiva.

	competencia comunicativa			
Canale y Swain (1980)	c. gramatical	c. sociolingüística		c. estratégica
Canale (1983)	c. gramatical	c. sociolingüística	c. discursiva	c. estratégica

FIGURA 3.4. Modelos de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983)

Como podemos ver en la FIGURA 3.4 que compara este modelo con su predecesor, la competencia gramatical sigue incluyendo el conocimiento sobre los elementos verbales del código, y la competencia estratégica abarca también aquellas estrategias que “favorecen la efectividad de la comunicación” (Canale, 1983 [1995:69]), como por ejemplo algunas estrategias de carácter retórico. Pero sin duda la gran novedad consiste en diferenciar entre una competencia sociolingüística y una competencia discursiva, como ya mencionamos antes, pues casaban difícilmente en el modelo original. Mientras que la primera se preocupa por la *adecuación* de las formas y de los significados a las convenciones socioculturales, la segunda atañe al “modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros” (Canale, 1983 [1995:68]), básicamente a través de los mecanismos de *coherencia* en el significado y *cohesión* en la forma. Es interesante ver cómo Canale (1983) incluye en su definición los términos “formas gramaticales” y “géneros”, claramente relacionados con las competencias gramatical y sociolingüística, respectivamente. De hecho, el mismo Canale es bien consciente de la dificultad en separar lo discursivo de lo gramatical (forma) y lo sociolingüístico (coherencia) (Canale, 1983 [1995:69]); aun así, opta por desligar esta competencia de las otras dos y situarla al mismo nivel.

En nuestra opinión, tampoco este modelo resuelve satisfactoriamente la cuestión del engranaje de la subcompetencia discursivo-textual, por los mismos motivos que mencionábamos al hablar de los modelos jerárquicos. Ante la dificultad de situar lo discursivo bajo el amparo de otra competencia (llámese lingüística, sociolingüística o pragmática), algo de lo que el mismo autor es muy consciente, opta por la vía de dotar de total autonomía a la competencia discursiva y de situarla en el mismo plano que los demás componentes de la competencia comunicativa. Además, al postular la existencia de componentes aislados, resulta difícil discernir sobre el procedimiento mismo de adquisición, conocimiento y funcionamiento de las diversas competencias. ¿Se trata de modelos seriales o de modelos en paralelo? ¿En qué orden y en qué momento se ponen en marcha cada una de ellas? Canale (1983) tampoco aclara nada sobre el modo en que procesamos y producimos los discursos, limitándose a mencionar el recurso a los mecanismos de coherencia y cohesión, pero sin dar cuenta de cómo operan estos entre sí ni en relación con las otras subcompetencias.

3.3.3. Modelos interactivos

Una solución a los problemas hasta ahora planteados consiste en proponer modelos de corte interactivo o conexionista, en los que los componentes se hallan interrelacionados y ofrecen una explicación holística al proceso de adquisición, producción y comprensión del lenguaje. Vimos un ejemplo en 2.3.4 al presentar la propuesta de Celce-Murcia y Olshtain (2000) de un modelo que combina los procesos ascendentes (*bottom-up*) de (des) codificación de los mensajes lingüísticos (esto es, de los textos) y los descendentes (*top-down*) de interpretación de la situación comunicativa. Como señalamos entonces, la conjunción de ambos procedimientos hace más rápido y efectivo el procesamiento del discurso, a la vez que sirve para activar toda una serie de estrategias compensatorias.

3.3.3.1. La competencia discursiva como centro de intersección de las demás competencias: el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

Esa propuesta de Celce-Murcia y Olshtain (2000) tiene su base en un modelo previo de competencia comunicativa elaborado por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), tributario –según reconocen– de los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), pero cuya originalidad radica precisamente en considerar el discurso como lugar natural de manifestación de los rasgos gramaticales, pragmáticos y sociolingüísticos propios de una lengua, pues en definitiva tanto el código como las normas que regulan el uso del mismo no

cobran sentido *per se*, sino en tanto que recursos de los que disponemos para comunicarnos y transmitir eficazmente información.

El modelo aquí analizado consta de cinco (sub)competencias. El lugar central lo ocupa la *competencia discursiva*, entendida como la capacidad de seleccionar, secuenciar y ensamblar las diferentes unidades lingüísticas para formar piezas discursivas unificadas. Es el punto en el que convergen los procesos ascendentes (de corte gramatical) y descendentes (contextuales o sociopragmáticos) de tratamiento del discurso. Ello hace que exista una serie de áreas de intersección con las otras competencias: la *competencia lingüística* (que comprende los elementos básicos de la comunicación lingüística; esto es, las reglas fonológicas y morfosintácticas propias de una lengua, junto con los recursos léxicos de que dispone la misma), la *competencia accional* (esto es, la capacidad para implicar y comprender las intenciones comunicativas con base en conocimiento de las relaciones entre forma y función) y la *competencia sociocultural* (relativa a la adecuación de los textos a las convenciones sociales y culturales del grupo meta). Y, lo que es más importante, no hay nada en el discurso que sea exclusivo *per se* de este dominio: todo se incardina en el seno de las relaciones con lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo pragmático. A su vez, el aprendiente dispone de una *competencia estratégica* general, que le ayuda a compensar carencias, rentabilizar los conocimientos adquiridos, controlar la situación comunicativa, etc., y que puede afectar a cualquiera de las anteriores competencias.

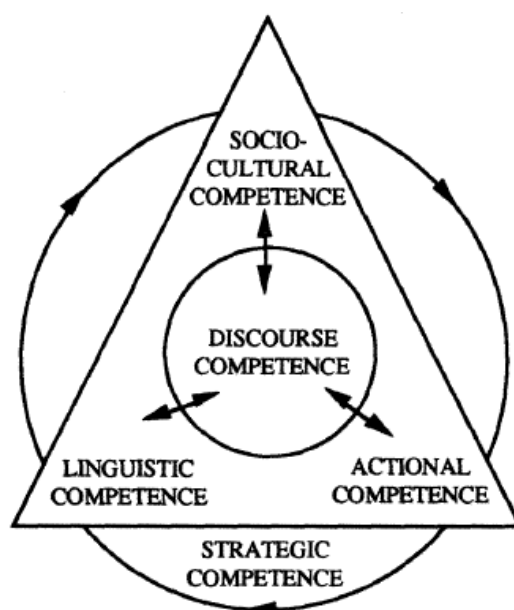


FIGURA 3.5. Modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

Esta propuesta salva la dificultad de tener que atribuir lo discursivo a lo lingüístico (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996), lo pragmático (MCER, 2001) o lo sociolingüístico (Canale y Swain, 1980), lo cual excluía y dificultaba una comprensión más amplia de los fenómenos discursivos. Es más: esta propuesta invierte la situación, al hacer que sean las otras competencias las que, aun gozando de cierto grado de autonomía, dependen en cierto modo de la competencia discursiva para ser comprendidas. Esto es muy importante, ya que, como señalamos en 2.4.3, solo unos pocos fenómenos lingüísticos son insensibles al contexto comunicativo, e igualmente las explicaciones pragmáticas (por ejemplo, la clasificación de los actos de habla de Searle, 1969) no son tan universales como cabría pensar en un principio, sino que dependen en buena medida de los rasgos de la lengua y la cultura en que se postulan (Celce-Murcia y Olshtain, 2000). Esto dota al modelo de una fundamentación epistemológica sólida, al menos desde nuestra perspectiva, ya que la concepción que se ofrece de la lengua es coherente con las investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que analizamos en el **Capítulo 1** (FIGURAS 1.2 y 1.3). Además, responde a un planteamiento psicolingüístico en línea con los modelos interactivos de procesamiento del lenguaje que repasamos en el **Capítulo 1** (FIGURAS 1.4, 1.5 y 1.6), y tiene evidentes ventajas pedagógicas, en consonancia con los postulados que presentamos en el **Capítulo 2** (FIGURA 2.1). Por todo ello, nos va a servir de base para la definición de competencia discursiva que abordaremos en el **Capítulo 4**, y nos orientará asimismo a la hora de determinar cuáles son los componentes específicos de la misma.

3.3.3.2. *La competencia discursiva como centro aglutinador de las demás competencias: el modelo de Alcón Soler (2000)*

No obstante, no queríamos cerrar este apartado sin hacer una referencia a un modelo tributario del de Celce-Murcia et al. (1995), elaborado en España por Eva Alcón Soler (2000) y con importantes implicaciones pedagógicas –aunque no ha sido diseñado para la enseñanza del ELE, sino del inglés como lengua extranjera (TESOL²⁰). Dicha investigadora propone un modelo de competencia comunicativa por inclusión de rangos, en el que la *competencia discursiva* es ahora la que articula las competencias lingüística, textual y pragmática; y, a su vez, está supeditada “al servicio de determinadas habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) que se interrelacionan entre sí a fin de utilizar la lengua con función comunicativa” (Alcón Soler, 2000:262), a las que denomina *competencias y habilidades*

20 Usamos el acrónimo consagrado en inglés (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) y no en español (ILE) para evitar confusiones con otras siglas existentes en nuestra lengua, bien consolidadas (como interlengua, IL).

psicomotoras. Por último, completa el modelo la *competencia estratégica* (observable en las competencias y habilidades psicomotoras), consistente en un repertorio de estrategias tanto comunicativas como de aprendizaje que ayudan a facilitar tales procesos (vid. FIGURA 3.6.).

Competencia comunicativa	
Competencia discursiva	Competencia lingüística Competencia textual Competencia pragmática
Competencias y habilidades psicomotoras	Escuchar Hablar Leer Escribir
Competencia estratégica	Estrategias de comunicación Estrategias de aprendizaje

FIGURA 3.6. Modelo de competencia comunicativa de Alcón Soler (2000)

Este modelo, además de fijarse en las competencias que nos permiten articular mensajes lingüísticos en contextos comunicativos concretos, nos llama la atención sobre la diferente configuración de las mismas en función de la destreza o destrezas que se ponen en marcha. No usaremos los mismos recursos lingüísticos, retóricos, organizativos, etc., ni las mismas estrategias de comunicación o de aprendizaje, a la hora de afrontar una conversación con nuestra pareja, de redactar una carta de reclamación, o de revisar un acta durante una reunión de la comunidad de propietarios de nuestro inmueble. Esta precisión nos parece sumamente importante a la hora de diseñar currículos de lengua extranjera, de seleccionar y diseñar las actividades de aprendizaje y práctica o de establecer criterios de evaluación (véase todo lo dicho en el **Capítulo 2**), pues nos hace conscientes de la necesidad de matizar qué competencias son indispensables según qué tareas se quieren realizar con la lengua (en el aula y, sobre todo, fuera de ella).

Aun así, quedaría por esclarecer la distinción entre competencia discursiva y competencia textual, pues nos parece que, de nuevo, se está concibiendo el nivel del texto como un conglomerado de oraciones, cuando estamos convencidos de que los factores textuales ya están operando en el nivel de organización de los enunciados (Fuentes Rodríguez, 2000 y 2013).

3.4. Síntesis

1. El concepto de competencia comunicativa, a pesar de que debería ser revisado en sus fundamentos ideológicos, sigue siendo fundamental en la articulación de modelos explicativos sobre cómo los hablantes adquieren o aprenden las lenguas, y, por lo tanto, resulta muy útil a la hora de diseñar marcos de enseñanza y mecanismos de evaluación.
2. La competencia comunicativa debe tener en cuenta no solo lo que es formalmente posible (competencia lingüística), sino también lo que es aceptable, factible y, sobre todo, efectivamente realizado por los hablantes. Cualquier metodología comunicativa ha de partir del análisis detenido de datos reales, y ha de instruir a los aprendientes recurriendo a muestras de lengua y tareas auténticas.
3. Las diferentes propuestas de modelos de competencia comunicativa han tratado de articular desde dos ángulos (modular y conexionista) las relaciones entre cuatro subcompetencias fundamentales: lingüística, sociolingüística, pragmática y discursiva. Esta última es la que ha recibido un tratamiento menos homogéneo por parte de los investigadores, que han oscilado notablemente a la hora de encajarla en el modelo general, dando lugar a interpretaciones muy variadas.
4. La implicación de factores lingüísticos (cohesión), pragmáticos (deixis, coherencia), socioculturales (géneros) y estratégicos en la construcción e interpretación del discurso hacen que, tras revisar esos modelos, nos hayamos decantado por un modelo interactivo de competencia comunicativa, en el que aquella ocupa un lugar central (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995). Hemos tomado esta decisión basándonos en que, por un lado, es en el discurso donde se manifiestan en toda su potencialidad los diversos planos de descripción de la lengua; y, por otro lado, en que las relaciones entre estos niveles son complejas, de modo que escindir lo discursivo y ubicarlo exclusivamente en uno u otro subcomponente no es ni explicativamente justificable ni rentable desde un punto de vista operativo.
5. Este modelo conexionista e interactivo es coherente con las perspectivas lingüística, psicolingüística y didáctica expuestas en los **Capítulos 1 y 2** de esta tesis y sustenta las orientaciones metodológicas que centran el currículo de lenguas extranjeras en el trabajo con textos (y no solo con oraciones aisladas).

Con estas premisas, dedicaremos el capítulo siguiente a describir los componentes de la competencia discursiva que se presentan en cada modelo y a esbozar una definición de lo que entendemos por subcompetencia discursivo-textual.

4. LA SUBCOMPETENCIA DISCURSIVO-TEXTUAL: CONTENIDOS Y DEFINICIÓN

4.1. Punto de partida

Hasta que no dispongamos de teorías más definidas sobre las reglas del discurso, tal vez sea más útil pensar en estas reglas en términos de cohesión (es decir, conectores gramaticales) y coherencia (es decir, la combinación adecuada de funciones comunicativas) de grupos de enunciados (...). No estamos completamente seguros de que las reglas del discurso difieran substantivamente de las reglas gramaticales (en relación con la cohesión) y las reglas socioculturales (en relación con la coherencia). De todos modos, el eje de las reglas del discurso en nuestro modelo es la combinación de enunciados y de funciones comunicativas, y no la gramaticalidad de un enunciado aislado, ni tampoco la adecuación sociocultural de una serie de proposiciones y de funciones comunicativas en un contexto dado. Además, las reglas del discurso se referirán presuntamente a nociones tales como tópico y comentario (en el estricto sentido lingüístico de los textos) que no están necesariamente presentes en las reglas gramaticales y socioculturales.¹

Canale y Swain (1980:30)

Hemos señalado en la *Introducción* de esta tesis que uno de los problemas con los que nos hemos encontrado –y que justifican la necesidad de abordar esta investigación– era la ausencia de una definición de la subcompetencia discursivo-textual lo suficientemente precisa que permitiera sustentar el análisis del tratamiento que se le da en los manuales de ELE. Esta carencia es más que evidente teniendo en cuenta –como se ha expuesto en el **Capítulo 3**– que el encaje de la sucompetencia discursivo-textual en un modelo coherente de competencia comunicativa ha sido, sin duda, la cuestión más problemática, seguramente por las vacilaciones que se producen en la misma teoría lingüística a la hora de emplear los conceptos de texto y discurso (vid. **Capítulo 1**). Para salvar esta dificultad, se hace necesario precisar qué entendemos por subcompetencia discursivo-textual.

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 4

Definir el concepto de subcompetencia discursivo-textual a partir de la identificación de sus elementos constituyentes.

1 “Until more clear-cut theoretical statements about rules of discourse emerge, it is perhaps most useful to think of these rules in terms of the cohesion (i.e. grammatical links) and coherence (i.e. appropriate combination of communicative functions) of groups of utterances (...). It is not altogether to us that rules of discourse will differ substantively from grammatical rules (with respect to cohesion) and sociocultural rules (with respect to coherence). However, the focus of rules of discourse in our framework is the combination of utterances and communicative functions and not the grammatical well-formedness of a single utterance nor the sociocultural appropriateness of a set of propositions and communicative functions in a given context. Also, rules of discourse will presumably make reference to notions such as topic and comment (in the strict linguistic sense of these terms) whereas grammatical rules and sociocultural rules will not necessarily do so (...).”

Con esta definición y la identificación de los subcomponentes discursivo-textuales estaremos en mejor disposición de plantear unas preguntas de investigación y un instrumento de análisis específicamente orientado al estudio de los materiales de ELE. En este capítulo nos planteamos:

- (a) identificar, contrastar y agrupar los componentes que, según los modelos de competencia comunicativa abordados en el **Capítulo 3**, articulan la subcompetencia discursivo-textual;
- (b) clasificar dichos componentes en *conceptos* (savoir), *habilidades* (savoir faire), *actitudes* (savoir être) y *estrategias de aprendizaje* (apprendre à apprendre)² para tener así una visión lo más amplia posible de qué necesidades suscita la incorporación de la subcompetencia discursivo-textual al aula de lenguas; y
- (c) definir, a la luz de todo lo anterior, qué entendemos por subcompetencia discursivo-textual.

4.2. Fuentes empleadas

Para inventariar todos estos conocimientos, es necesario acudir de nuevo a los diferentes modelos que hemos ido presentando en 3.3, tomando siempre como referencia, por su potencial descriptivo y pedagógico, el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)³, al que le iremos incorporando otras nociones provenientes de las demás propuestas. Creemos que esta es una buena manera de mantener una cierta coherencia en los planteamientos de esta investigación sin que ello suponga renunciar a lograr una perspectiva mucho más rica sobre cuáles son los componentes básicos de la competencia discursiva.

Además de manejar los trabajos en los que se describen los modelos expuestos en 3.3 (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Alcón Soler, 2000; MCER, 2001) hay que destacar que, en el caso de enseñanza de la lengua española, contamos con un documento pionero en la descripción y distribución de los contenidos de los cursos de lengua adaptados al sistema de niveles establecido por el MCER (2001). Se trata de una publicación del año 2006, cuyo título

2 Seguimos aquí la terminología empleada en el MCER (2001: cap. 2).

3 Vid. infra, TABLA 4.4.

es *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, en lo sucesivo) y que fue elaborada por un equipo de expertos que trabajan o colaboran con esa institución. Por el impacto que ha causado (especialmente en la elaboración de manuales y de exámenes de ELE) y la novedad que supone para la enseñanza del español contar con un documento descriptivo tan detallado y ampliamente aceptado por quienes trabajan en este campo, nos detendremos a analizarlo brevemente para descubrir qué más nos puede aportar a la hora de identificar fenómenos de índole discursiva y textual.

4.2.1. Los Niveles de referencia para el español *del Instituto Cervantes (PCIC, 2006)*

Tan solo cinco años después de la publicación del MCER (2001), el Instituto Cervantes presentó la descripción de los niveles de referencia del PCIC, obra en tres volúmenes⁴ con la que pretendía actualizar, a la luz de la aparición del MCER (2001), su anterior *Plan curricular* de 1994 en lo que se refiere a los objetivos y contenidos⁵. El nuevo PCIC (2006) hereda así la doble vocación de su predecesor:

- (a) por un lado, en tanto que disposición institucional, servir de herramienta para el desarrollo armónico del currículo de ELE en los diferentes centros que lo integran a lo largo y ancho del planeta;
- (b) por otro lado, que es el que a nosotros más nos interesa, pretende servir de guía a los profesionales de ELE (profesores, examinadores, editores, elaboradores de materiales, etc.) y a los mismos aprendientes, proporcionándoles los inventarios que, para el español, desarrollan los seis niveles de competencia comunicativa lingüística establecidos en el MCER⁶.

Cabe hacer dos precisiones a la luz de lo dicho hasta ahora. En primer lugar, como ya hemos mencionado, los *Niveles de referencia del español publicados* en 2006 no implican una total derogación del anterior *Plan curricular* de 1994, sino que este sigue vigente en lo que se refiere a la definición de la misión asignada al Instituto Cervantes desde su fundación

4 El documento completo puede consultarse en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

5 Vid. Navarro Serrano y Navarro Giner (2008).

6 Esto es: Acceso (A1), Plataforma (A2), Umbral (B1), Avanzado (B2), Dominio Operativo Eficaz (C1) y Maestría (C2).

en 1991, así como a la orientación metodológica y los criterios de evaluación contemplados en esa versión⁷. En segundo lugar, el PCIC (2006) toma como fuente no solo el MCER (2001), sino también los documentos de la serie *Threshold*⁸ o *T-Level*, que desde la década de 1970, y especialmente en su revisión de los años noventa, proporcionaban una serie de inventarios que desarrollan los contenidos nociofuncionales y lingüísticos correspondientes a los niveles *Plataforma*, *Umbral* y *Avanzado*. En este sentido, el PCIC (2006) ha procurado que los inventarios que contiene respondan a las peculiaridades propias del español, y no se limiten a traducir los trabajos originales, pensados y elaborados para el inglés⁹. Además, el PCIC se enfrentó al reto de crear *ex novo* los inventarios para los tres niveles restantes (*Acceso*, *Dominio Operativo Eficaz* y *Maestría*), para los que todavía no existían entonces especificaciones en la serie *T-Level*, convirtiéndose en la primera lengua europea que lograba tener una descripción completa de los seis niveles del MCER (2001). Por último, y en el caso de algunos inventarios (como el de *Funciones*) se ha tenido también en cuenta el *Portafolio europeo de las lenguas*, en las versiones validadas por el MECD para España¹⁰.

Tenemos, pues, que los *Niveles de referencia para el español* del PCIC (2006) elaboran sus especificaciones básicamente a partir de dos documentos muy diferentes en sus planteamientos metodológicos¹¹. Efectivamente, mientras el MCER (2001) se limita a proponer una serie de descriptores ilustrativos de las actividades de la lengua, las competencias generales y comunicativas, y las estrategias de comunicación que los aprendientes han de desarrollar, remite a la serie *T-Level* en lo que atañe a la descripción pormenorizada de los materiales lingüísticos, y específicos de cada lengua, a los que habrán de acudir los usuarios del MCER (2001) para complementar dichos descriptores. En la “Introducción general” al PCIC (2006)

7 De hecho, en los primeros años se prefería hablar de *Niveles de referencia del español* (NRE) y no de *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que es la sigla que –erróneamente, a nuestro parecer– se ha acabado imponiendo en el uso. Manifestada nuestra disconformidad, nosotros seguiremos la nomenclatura generalizada para no crear confusión en el lector habituado a encontrar la mención PCIC en la bibliografía de ELE.

8 Vid. van Ek (1975) y van Ek y Trim (1991a y b).

9 Para el francés, lengua cooficial del Consejo de Europa, dentro de la serie solo se habían publicado en el momento de aparición del PCIC el *Niveau Seuil* (Nivel umbral) y el *Niveau B2 pour le français: un référentiel* como trabajos originales. Solo en agosto de 2016 se completó la descripción de los seis niveles de referencia (<http://www.editionsdidier.com/collection/conseil-de-l-europe/ressources/ouvrages-de-reference/>).

10 Toda la información en español sobre el PEL puede encontrarse en el sitio <http://oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>.

11 Sobre todo se producen divergencias de orden metodológico, pues –como señalamos en 2.3.1– el *Nivel umbral* (1979) responde a un enfoque nociofuncional, mientras que el MCER (2001) asume el paradigma comunicativo pleno basado en los textos.

se reconoce la dificultad de trasponer los descriptores del MCER (2001) en aquellos niveles para los que no existían todavía especificaciones, debido a lo escuetos que son (2006:14¹²).

Pero además de los documentos ya mencionados, hubo de tenerse en cuenta la *Guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*¹³ (RLD), especialmente en lo que concierne a la estructuración de los descriptores del MCER en inventarios. En efecto, la *Guía* señala que los niveles de referencia para las diferentes lenguas habrán de contener, al menos, los siguientes inventarios:

1. FUNCIONES
2. NOCIONES GENERALES
3. NOCIONES ESPECÍFICAS
4. ELEMENTOS GRAMATICALES

Además, según dicho instrumento, sería deseable que las diferentes descripciones prestaran un tratamiento especial y diferenciado al nivel del discurso. En este sentido, el PCIC (2006) reconoce que, en su caso, “este tratamiento es amplio y matizado, por cuanto se desarrolla en los tres inventarios que constituyen el componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales, Tácticas y estrategias pragmáticas, y Funciones*” (2006:25). Por tanto, el PCIC (2006) configura un único componente que unifica lo pragmático y lo discursivo, a diferencia del MCER (2001) que –recordemos– considera que la discursiva es una subcompetencia integrada dentro de la competencia pragmática; e incluso llega a absorber también parte de la competencia sociolingüística¹⁴ (cuyos contenidos, dicho sea de paso, no se recogen en un inventario propio). En efecto, según el PCIC (2006) son cinco –y no tres, como en el MCER (2001)– los componentes que articulan la lengua como objeto de aprendizaje:

1. gramatical;
2. pragmático-discursivo;
3. nocional;
4. cultural; y
5. del aprendizaje.

12 Las páginas de los NRE a las que haremos referencia son siempre las del primer tomo de la obra (A1-A2), salvo indicación en contrario, por ser el que contiene la “Introducción general”.

13 Vid. Consejo de Europa (2005).

14 Vid. supra 3.3.1.2.

Los dos últimos componentes se incorporan al PCIC (2006) para superar la visión de la competencia comunicativa *lingüística*, e intentar aproximarse a una competencia plurilingüe y pluricultural más amplia que propugna el MCER (PCIC, 2006:34). De este modo, después de varias décadas de estudio y elaboración de diferentes modelos que desarrollan la noción de *competencia comunicativa* (vid. 3.3) parece que vuelve a retomarse el enfoque original de considerar esta como un elemento más integrado en el más amplio constructo de la competencia (pluri)cultural (Hymes, 1971), propia de un enfoque etnográfico y antropológico que propugna el entendimiento entre las diversas comunidades que integran Europa.

Los *Niveles de referencia del español* del PCIC (2006) recogen un total de doce inventarios, advirtiéndonos, eso sí, de que no se trata de compartimentos estancos, sino que se hallan estrechamente relacionados entre sí (PCIC, 2006:34), de tal modo que un mismo material lingüístico puede aparecer catalogado en lugares diferentes en función del cambio en la perspectiva de análisis (formal, funcional, textual, etc.), así como de la capacidad del alumno para descomponer, sistematizar y explotar cada ítem, la cual varía notablemente a lo largo del proceso de aprendizaje. En cuanto a la decisión de qué inventarios forman parte de los *Niveles de referencia del español* del PCIC (2006), esta se sustenta explícitamente en el análisis comparativo que lleva a cabo González Nieto (2001:226) sobre los componentes de la competencia verbal, y que tiene en especial consideración los modelos de Hymes y Halliday (PCIC, 2006:35). Lo sintetiza en una tabla, a la que nosotros hemos añadido la última columna para que quede patente cómo ha influido su propuesta sobre el PCIC (TABLA 4.1).

Bühler (funciones)	Austin (fuerzas)	Lyons (significado)	Hymes (competencia comunicativa)	Halliday (macrofunciones de la lengua)	Categorías PCIC
Referencial	Locución	Descriptivo	Gramatical	Ideativa	Predicatividad Transitividad
Expresiva y apelativa	Ilocución	Social y expresivo	Estratégica	Interpersonal	Enunciación Modo Funciones Acto de habla Registro
			Textual	Textual	Cohesión Géneros textuales

TABLA 4.1. Los componentes de la competencia verbal (González Nieto, 2001:226)

Así, pues, parece claro que en este documento curricular se propugna la distinción, en el ámbito de la competencia verbal, de tres componentes: gramatical o *ideativo*, estratégico

o *interpersonal*, y *textual*. Ahora bien, los *Niveles de referencia del español* del PCIC (2006) optan por subdividir las competencias gramaticales o ideativas en dos categorías bien diferenciadas (componente gramatical y componente nocional) y unir las otras dos en la competencia pragmático-discursiva. La primera decisión seguramente se ve justificada por el hecho de que la RLD impone la obligación de establecer dos inventarios diferenciados de nociones (generales y específicas), desgajadas de la competencia lingüística (algo que por su parte no hace el MCER, 2001). En cuanto a la segunda determinación, no se nos proporciona ninguna justificación explícita que la sostenga (sobre todo teniendo en cuenta que los modelos de Hymes y Halliday separan explícitamente lo textual de lo pragmático), si bien seguramente responde a una identificación de lo discursivo como propio del ámbito de la pragmática (algo contra lo que hemos abogado tanto en el **Capítulo 1** como en el **3**, pues creemos que lo discursivo atañe a más planos del lenguaje).

Estos tres componentes definirían las necesidades lingüísticas del aprendiente en tanto que *agente social* que ha de realizar actividades recurriendo a la lengua. A ellas habría que añadir la competencia cultural o enciclopédica y la competencia de aprendizaje para satisfacer el perfil que de los aprendientes nos proporciona el MCER (2001) en tanto que *hablantes interculturales* y *aprendientes autónomos*, respectivamente.

En resumen, los doce inventarios que proponen los *Niveles de referencia del español* del PCIC (2006) quedan organizados según la siguiente tabla:

Dimensiones del alumno (MCER)	Competencias / componentes (PCIC)	Inventarios (PCIC)
Agente social	Gramatical	Gramática
		Pronunciación y prosodia
		Ortografía
	Pragmático-discursivo	Funciones
		Tácticas y estrategias pragmáticas
		Géneros discursivos y productos textuales
	Nocional	Nociones generales
		Nociones específicas
	Hablante intercultural	Cultural
Saberes y comportamientos socioculturales		
Habilidades y actitudes interculturales		
Aprendiente autónomo	De aprendizaje	Procedimientos de aprendizaje

TABLA 4.2. De los descriptores del MCER (2001) a los inventarios del PCIC (2006)

Los *Niveles de referencia del español* del PCIC (2006) reconocen que, aun siendo todos los inventarios igual de importantes, se han servido del inventario de *Funciones* para asegurar la coherencia en la distribución de los materiales por niveles (PCIC, 2006:23). Esto es consecuencia de una opción implícita por un enfoque comunicativo, que estructura el currículo no en torno a la gramática o la forma de la lengua, sino al uso de la misma. La cuestión es que se ha preferido seguir un modelo nociofuncional (más acorde con la tradición del *Nivel umbral* y del propio *Plan curricular* de 1994) en lugar de uno textual; es lo que se ha hecho, por ejemplo, en el caso de los niveles de referencia para el francés, que articulan las descripciones a partir de un inventario de géneros discursivos y tipos textuales (Beacco, Bouquet y Porquier, 2004), y que complementa las descripciones con muestras tanto de lengua oral como de lengua escrita que han servido como corpus para desbrozar los distintos niveles (Beacco, 2004). En cambio, el planteamiento del PCIC (2006) es, a nuestro entender, deudor de todas las críticas que se han hecho a los currículos nociofuncionales (McCarthy, 1991:10; Hatch, 1992:135; Thornbury y Slade, 2006:257; López Ferrero y Martín Peris, 2013:5)¹⁵. Se ha

15 Vid. supra 2.4.

perdido una excelente oportunidad de inventariar los contenidos de los cursos de lengua en función del uso que los alumnos van a hacer de los textos para recurrir de nuevo a una serie de funciones descontextualizadas.

Los inventarios que afectan a la competencia pragmático-discursiva quedan divididos, a su vez, en los siguientes epígrafes:

FUNCIONES	Dar y pedir información
	Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
	Expresar gustos, deseos y sentimientos
	Influir en el interlocutor
	Relacionarse socialmente
	Estructurar el discurso
TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS	Construcción e interpretación del discurso
	Modalización
	Conducta interaccional
GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES	Géneros orales y escritos
	Muestras de géneros
	Macrofunciones

TABLA 4.3. Inventarios del componente pragmático-discursivo contenidos en el PCIC (2006:68-69)

Hemos sombreado en la TABLA 4.3 aquellas secciones que, desde nuestro punto de vista, están más estrechamente relacionadas con la construcción del discurso, si bien es necesario reconocer que esta decisión no ha resultado sencilla, ya que muchas de las microfunciones allí listadas (“agradecer”, “disculparse”, “amenazar”, etc.) solo son concebibles en el seno de interacciones verbales. Quedan excluidos los cinco primeros capítulos del inventario de *Funciones* por tratarse de meros elencos de exponentes funcionales aislados o referidos a intercambios mínimos (*pares adyacentes*; vid. 4.3.1), que pretenden ejemplificar algunas estructuras gramaticales empleadas para realizar determinadas funciones. En cambio, la última sección de este inventario, así como los de *Tácticas y estrategias pragmáticas* (con exclusión del apartado dedicado a la *modalización*, o manifestación de la actitud del enunciador hacia su propio enunciado, y de algunos epígrafes del apartado 1, que se ocupan de los valores ilocutivos de ciertas construcciones) y de *Géneros discursivos y productos textuales* nos resultan extremadamente interesantes a la hora de determinar los contenidos de la subcompetencia discursivo-textual que pueden ser incorporados a la clase de ELE. De ello hablaremos en el apartado siguiente.

4.3. Explicitación de los contenidos de la competencia discursiva desde una perspectiva didáctica

Ya hemos señalado que la mayoría de los modelos que analizamos en el **Capítulo 3**, además de proporcionarnos una definición de qué es la competencia comunicativa, ejemplifican en algún modo cuáles son los componentes de la misma. Aquí los hemos clasificado en la TABLA 4.4 siguiendo la categorización que de los fenómenos discursivos llevan a cabo Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), ya que este es el modelo que decidimos tomar como referente, por explicitar las interrelaciones existentes entre la subcompetencia discursivo-textual y las demás subcompetencias que integran la competencia comunicativa. Esta configuración motiva la diferenciación que llevan a cabo estos autores de los contenidos de la competencia discursiva en los siguientes puntos:

- a. *Cohesión*. Puede definirse como “la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico” (Martín Peris et. al, 2008); es decir, como relaciones entre unidades lingüísticas que se manifiestan en el nivel de la superficie del texto. Es evidente la estrecha relación que vincula este componente con la competencia lingüística, teniendo en cuenta que utiliza recursos del código de diversa índole (fonológico, léxico, morfosintáctico).
- b. *Deixis*. Se trata de un tipo especial de referencia, que establece relaciones no ya entre las unidades lingüísticas que configuran el texto (*referencia endofórica*), sino entre aquellas y la situación comunicativa (*referencia exofórica*); por ello, está muy vinculada con la competencia accional o pragmática.
- c. *Coherencia*. “Es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél (sic) se concibe como una unidad de sentido global”, de modo que “los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores” (Martín Peris et al., 2008). Sería el ámbito central de la competencia discursiva, pues no hay texto organizado si no es coherente, por mucho que muestre signos externos de cohesión (Yule, 2007:148); y viceversa, un texto aparentemente inconexo puede ser coherente, si se activa la clave de interpretación adecuada en el momento oportuno¹⁶. Las relaciones entre los significados pueden ser explícitas o implícitas, siendo extremadamente sensibles a factores contextuales y socioculturales, de modo que –como mencionamos al hablar

16 Vid. supra 1.7.3.1, a propósito de las nociones de *esquema* y *marco*.

de los *esquemas* (vid. 1.7.3)- la ausencia de ciertos conocimientos previos compartidos o la activación errónea de los mismos puede dificultar la comprensión del texto. Por ello, más que de una propiedad *inherente al texto*, consideramos que la coherencia es un *estado psicológico* inducido por ciertos dispositivos del texto, que son los que aquí analizaremos (Bernárdez Sanchís, 2004:211; Perfetti y Friskoff, 2008:165; Graeser, MacNamara y Rus, 2012:562; Escandell Vidal, 2015:115). La coherencia se va configurando así como un concepto relativo y sensible al contexto.

- d. *Estructura de los géneros*¹⁷. Hace referencia a los esquemas formales que configuran los diferentes tipos de textos, reconocidos y sancionados por una comunidad de hablantes; es por esto que dichos conocimientos se hallan en la zona de confluencia de la competencia discursiva con la competencia sociocultural. Se incluyen también aquí las macrofunciones que se llevan a cabo a través de los textos, lo cual responde a que, como señalamos en 2.3.3, hay cierta oscilación terminológica entre qué se entiende por género discursivo y por tipo o secuencia textual.
- e. *Estructura de la conversación*. Se trataría, como en el caso de la *deixis*, de una categoría desgajada de la *Estructura de los géneros*, dada la importancia que tiene la conversación como vehículo de comunicación cotidiano y el tratamiento específico de que ha sido objeto por el análisis de la conversación, de corte más etnográfico (vid. 1.3.2). Atañe a los conocimientos que tienen los usuarios de la lengua sobre el sistema de turnos inherente a los intercambios orales; es decir, que tales reglas o principios no son solo propios de la conversación espontánea, sino que explican también cómo se gestionan las intervenciones de los participantes en el curso de cualquier otro evento interactivo (ya sean orales o escritos¹⁸). Se trata de una habilidad que implica el conocimiento de las pautas socioculturales (verbales y no verbales) que rigen estos encuentros, así como el dominio de ciertas estrategias para conseguir, mantener, disputar, ceder, rechazar y/o concluir el turno de habla.

Vemos, pues, cómo la interacción entre el componente discursivo y cada una de las demás subcompetencias configura un área de acción diferenciada; ahora bien, hay que aclarar que estas relaciones son de predominio -y no de exclusividad- de una subcompetencia que

17 Hemos traducido *generic structure* por “estructura de los géneros” mejor que por “estructura genérica”, y, congruentemente, *conversational structure* por “estructura de la conversación”.

18 Vid. lo que se dijo en 1.4.1 a propósito de los intercambios telemáticos, tales como correos electrónicos o chats.

juega un papel más destacado que las demás¹⁹. Así, por ejemplo, en el caso de la *Estructura de la conversación* es clara la primacía de la competencia estratégica, al tratarse de conocimientos más procedimentales (*cómo*) que declarativos (*qué*). Ahora bien, a nadie se le escapa que las conversaciones –como cualquier otro tipo de texto– son (en buena parte) eventos verbales, pragmáticamente orientados y regulados socioculturalmente. Esta visión es posible gracias al enfoque interactivo y dinámico que caracteriza al modelo de referencia.

Llegados a este punto, es el momento de sintetizar los mecanismos propios de la subcompetencia discursivo-textual susceptibles de convertirse en contenidos didácticos. En la TABLA 4.4 presentamos en la primera columna la clasificación que proponen Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) para a continuación recoger, en las columnas siguientes, los inventarios en que concretan los demás modelos los contenidos de la competencia discursiva, respetando sus propios términos y diseño (por ejemplo, la *progresión informativa* en Bachman [1990] y Bachman y Palmer [1996] está ubicada bajo el dominio de los mecanismos de *cohesión*, a diferencia de lo que ocurre en los demás casos, donde normalmente se la ubica en el ámbito de la *coherencia* discursiva). Dicha clasificación ha sido relativamente fácil de llevar a cabo en la mayoría de los casos, pues cada uno de los componentes se define y delimita según una determinada taxonomía. Lo más delicado ha sido distribuir los contenidos que señala el MCER (2001), ya que en dicho documento se presentan en forma de listado, sin distinguir entre epígrafes y subepígrafes, ni proporcionar ningún ejemplo de la categoría a la que se está haciendo referencia.

Por último, hemos marcado entre corchetes aquellos conceptos que simplemente se mencionan como relevantes o como ejemplos de la categoría, sin que se los considere exactamente contenidos fundamentales de la competencia discursiva en el modelo que se analiza. Así, por ejemplo, Bachman (1990) señala que la cohesión y la coherencia son los mecanismos que nos permiten construir los diferentes tipos de *géneros textuales*, pero no incluye la estructura de los mismos en el sentido en que lo hacen, por ejemplo, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). No obstante, esa mera mención indica que, en cierta medida, tales conceptos están implícitamente latentes en el planteamiento del modelo, por lo que no los podemos marginar completamente, a pesar de que –por los motivos que sean– no se les haya dado un tratamiento explícito y sistemático dentro del mismo.

19 Algo similar a lo que ocurre con las célebres funciones del lenguaje señaladas por Jakobson (1960), o con el modelo de competencia comunicativa de Alcón Soler (2000).

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	Celce-Murcia, Dörnyei y Thurlall (1995)	Canale y Swain (1980)	Canale (1983)	Bachman (1990) / Palmer (1996)	MCER (2001) ²⁰	NRE (2006)
COHESIÓN	- referencia anafórica/catáforica - sustitución - elipsis - cadenas léxicas/estructuras paralelas	- nexos gramaticales	- pronombrres - sinónimos - elipsis - conjunciones - estructuras paralelas	- referencia - elipsis - conjunción - cohesión léxica - información conocida/ no conocida	- cohesión - que las oraciones estén ya dadas o sean nuevas - organización temática - relaciones causa/efecto - ordenación lógica - secuencia "natural" - temas y perspectivas	- mantenimiento del referente y del hilo discursivo - marcadores del discurso - desplazamiento en el orden de los elementos oracionales
DEIXIS	- personal - espacial - temporal - textual					- la deixis
COHERENCIA	- desarrollo tema/ rema - ordenación de las estructuras proposicionales - secuencia temporal	- apropiada combinación de funciones comunicativas - tópico/ comentario	- repetición del significado - progresión del significado - no contradicción entre los significados - relevancia del significado - tema / rema			
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS	- macroestructura - esquemas formales (narración, entrevista, informe, etc.).		- [género]	- narración - descripción - comparación - clasificación - análisis de procesos	- la organización del texto	- géneros orales y escritos - muestras de géneros - macrofunciones
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	- paresadyacentes Cómo: - realizar (re)aperturas - establecer y cambiar el tema - mantener y disputar el terreno - interrumpir - colaborar y dar retroalimentación - hacer (pre)cierres			- establecimiento - mantenimiento - finalización - [principio de cooperación]	- principio de cooperación	- estructurar el discurso - conducta interaccional

TABLA 4.4. Los componentes de la subcompetencia discursivo-textual según los distintos modelos de competencia comunicativa

20 Como ya se mencionó, el MCER (2001) incluye también las nociones de *estilo* y *registro*, y la de *eficacia retórica*. Hemos excluido las primeras por considerar que caen en el ámbito de la competencia sociolingüística, y la segunda por pertenecer más bien a la competencia ilocutiva o accional.

4.3.1. La subcompetencia discursivo-textual: conceptos (savoir)

De la TABLA 4.4 se desprenden varias conclusiones interesantes. En primer lugar, es más que obvia la importancia de los mecanismos de cohesión en todos los modelos, y, lo que es más llamativo, cómo han seguido en la categorización de dichos procedimientos la propuesta de Halliday y Hasan (1976)²¹, quienes distinguen entre *referencia*, *sustitución*, *elipsis*, *conjunción* (o *conexión*), y *recurrencia léxica*, a los que hay que agregar las *estructuras paralelas*. Encontramos aquí ítems de carácter lingüístico (artículos, pronombres, proformas, conjunciones, marcadores discursivos, etc.) estudiados y bien conocidos por los gramáticos y los psicolingüistas, y de los que se han ocupado buena parte de los manuales de análisis del discurso dirigidos a profesores de idiomas (Cook, 1989; McCarthy, 1991; Hatch, 1992; Nunan, 1993; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006; López Ferrero y Martín Peris, 2013) así como de las gramáticas pedagógicas (Matte Bon, 1995; Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez, 2008; Martí Sánchez, 2009). Por tanto, cuentan con una cierta tradición tanto a la hora de describir y explicar el sistema y el funcionamiento de la lengua como de proponer actividades para practicarlos (si bien, en muchas ocasiones, limitadas al ámbito del enunciado o de pares mínimos de enunciados). A pesar de ello, sigue siendo un área bastante problemática en el aula; de hecho, podemos decir que –a pesar del tiempo transcurrido– la siguiente cita sigue siendo muy válida actualmente en muchas clases de idiomas:

La cohesión ha sido a menudo desatendida en la enseñanza de lenguas, en la que se creaban, manipulaban y evaluaban las oraciones aisladamente. Se ha asumido que las dificultades del estudiante surgían principalmente de la falta de vocabulario o de la complejidad de la estructura sintáctica en el nivel de la frase, mientras que esas dificultades podían surgir fácilmente de problemas con la cohesión: encontrar la referencia de un pronombre, por ejemplo o recuperar un sintagma o una frase elidida.

Los resultados de este descuido son conocidos por los profesores y los aprendientes en todos los niveles, pues afectan por igual a la producción y al procesamiento. En la producción pueden crear una cadena de lengua en la que cada oración, por separado, no tiene faltas, pero cuyo efecto global es de incoherencia o de no adecuación. En el procesamiento experimentan una sensación conocida por todo aprendiz de lenguas: la de comprender cada palabra y cada construcción de una oración, pero sin poder entender la totalidad.

Cook (1989:127)²²

21 Recuérdese la influencia que tuvieron también estos autores para algunos estudios psicolingüísticos; vid. supra 1.6.

22 "Cohesion has often been neglected in language teaching, where sentences have been created, manipulated, and assessed in isolation. It has been assumed that student difficulties arise primarily from lack of vocabulary or the complexity of structure at grammatical level, whereas difficulties can as easily arise from problems of cohesion: finding the referent for a pronoun, for example, or recovering a phrase or clause lost through ellipsis.

The results of this neglect are familiar to teachers and learners at all levels, for they affect both production and processing. In production they can result in the creation of a stretch of language in which every sentence, in isolation, is faultless, yet the overall effect is one of incoherence or inappropriateness. In processing they manifest themselves in a sensation known

Por su parte, los fenómenos de deixis podrían considerarse un caso especial de establecimiento de la referencia, pues, como ya señalamos, ponen en relación ciertos rasgos lingüísticos o categorías gramaticales (demostrativos, pronombres personales, adverbios, morfemas de tiempo, etc.) con la situación de comunicación, por lo cual se hallan a medio camino entre lo lingüístico y lo pragmático. Cuenta también con sólidos estudios en el campo de la gramática y de la pragmática lingüística, entre los que cabe mencionar la Teoría de la enunciación de Benveniste (1966, 1974). Luego podríamos incluir sin dificultades la deixis en el núcleo duro de la subcompetencia discursivo-textual, aunque solo se mencione explícitamente en Celce-Murcia et al. (1995) y en el PCIC (2006), por quedar subsumida en los demás casos en el concepto de *referencia*.

Más problemática parece ser la sistematización del modo en que se conciben los fenómenos de coherencia en cada uno de los modelos. A primera vista, uno de los mecanismos de coherencia (según la clasificación de Celce-Murcia et al. [1995], que nos está sirviendo de guía) que comparten casi todos ellos es el de *progresión temática de la información*, aunque bajo diferentes denominaciones: distribución *tema/ rema* (Canale, 1983; Celce-Murcia et al., 1995), *tópico/ comentario* (Canale y Swain, 1980), *progresión del significado* (Canale, 1983), *información nueva/ conocida* (MCER, 2001). Estas etiquetas, lejos de ser sinónimas, aluden a fenómenos diferentes (Gutiérrez Ordóñez, 1997), si bien relacionados todos con la *estrategia dado/ conocido* de la que hablan los psicolingüistas (vid. supra 1.6). Su manifestación sintáctica (tematización, rematización) lleva, además, a Bachman (1990) a categorizar la progresión de la *información conocida/ no conocida* como un mecanismo más de cohesión, y no de coherencia, lo cual no deja de ser interesante; en esta línea se sitúa también el PCIC (2006) al emplear una denominación sintáctica (*desplazamiento en el orden de los elementos oracionales*) para referirse a estos fenómenos. Así nos lo advierten también Martín Peris et al. (2008) cuando señalan que la *progresión temática*, junto con la *referencia* y la *conexión*, es “uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la cohesión textual, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo información nueva a la información ya conocida por el contexto”. Sin negar el hecho de que es cierto que algunas estructuras de tematización o rematización están codificadas (por ejemplo, “lo que + SV + es [inf./que + SV]”, “a mí me + SV +[SN/ inf./ que + SV]”²³), hay que señalar que esto no siempre es así, de modo que en buena parte la progresión temática de la información no implica *per se* una alteración

to all language learners: that of understanding every word and every construction in each individual sentence, but still not understanding the whole”.

23 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, capítulo 4, en el PCIC (2006).

sintáctica, y puede servirse de otros mecanismos de cohesión para realizarse (por ejemplo, a través de conectores del tipo *en cuanto a*, *en primer lugar*, *a pesar de ello*, etc.). Por estos motivos, creemos que no hay ningún inconveniente en considerar este fenómeno como un punto de contacto más entre los mecanismos de cohesión (progresión temática de la oración o nivel microtextual) y de coherencia (progresión temática del discurso o nivel macrotextual), algo que es perfectamente factible en un modelo interactivo como el propuesto. Lo que sí es interesante destacar son las advertencias que ya hicieran Canale y Swain (1980) y Canale (1983) de que estas reglas de organización y progresión de la información pueden imponer importantes restricciones a la hora de estructurar el discurso, desechando enunciados virtuales que son gramaticales, y pragmática y socioculturalmente aceptables, pero inadecuados desde un punto de vista discursivo. Veamos algunos ejemplos de esto:

- (1) A: ¿Qué hizo la lluvia?
B: Las cosechas fueron destruidas por la lluvia.²⁴

Canale (1983 [1995:69])

- (2.a) A: ¿Qué hizo (tu mujer)?
B: (Mi mujer) me llamó.
B': *Me llamó mi mujer.
- (2.b) A: ¿Quién te llamó?
B: Me llamó mi mujer.
B': *(Mi mujer) me llamó.

Gutiérrez Ordóñez (1997:24)

En el nivel microtextual, esta estrategia permite describir y explicar el funcionamiento de determinadas estructuras de la lengua, como es el uso de las construcciones pasivas o de copresencia de un complemento expresado léxicamente y pronominalizado al mismo tiempo en posición preverbal (Matte Bon, 1995), a la vez que en el nivel macrotextual orienta a los aprendientes sobre cómo organizar y desarrollar los temas a lo largo de su discurso (Alonso Belmonte, 2002), por lo que resulta especialmente interesante, y pedagógicamente rentable, detenerse a observar y describir su funcionamiento. Por todo ello, y sobre todo para poder diseñar el cuestionario de análisis de los materiales en congruencia con el modelo de competencia comunicativa seleccionado, lo mantendremos en el ámbito de la coherencia.

Otro contenido que se repite en tres de los modelos, dentro del apartado *coherencia*, es el de la expresión de las relaciones lógicas entre los enunciados, aunque bajo etiquetas muy diversas: *ordenación de la estructura proposicional*, *secuencia temporal* (Celce-Murcia, et al., 1995), *macrorregla de no contradicción entre los significados* (Canale, 1983), *relaciones*

24 "A: What did the rain do?

B: The crops were destroyed by the rain."

causa/ efecto, ordenación lógica y secuencia “natural” (MCER, 2001). Se trata de relaciones no explícitas entre enunciados -esto es, cuya interpretación no está orientada expresamente por marcadores lingüísticos-, pero relevantes desde el punto de vista de las implicaturas que transmiten. Un ejemplo clásico de secuencia lógico-temporal sería el siguiente:

- (3) Se casó y tuvo un hijo.
- (4) Tuvo un hijo y se casó.

En (3) y (4), es la simple sucesión de las proposiciones la que determina el modo en que concebimos el orden en que se produjeron los acontecimientos; esto es, colocar una cláusula antes o después que otra implica significados lingüísticos (y socioculturales) diferentes. No ocurre así si en (3) introducimos un marcador discursivo causal, como en (5):

- (5) Se casó *porque* tuvo un hijo.

Aquí, las proposiciones *casarse(X)* y *tener(X, un hijo)* se expresan en el mismo orden que en (3), pero la presencia del marcador causal *porque* guía nuestra interpretación sobre el orden cronológico en que se producen ambas acciones en el plano extralingüístico.

De todos modos, la secuencia temporal no depende solo de la ordenación de las proposiciones, sino que entran en juego otros factores, como el tiempo y el aspecto verbal seleccionado:

- (6) Ayer estuvo muy nervioso: entró, salió, buscó en el coche, encendió un cigarro, miró su reloj...
- (7) Ayer estaba muy nervioso: entraba, salía, buscaba en el coche, encendía un cigarro, miraba su reloj...

En (6) y (7) las proposiciones se presentan sintagmáticamente en el mismo orden; sin embargo, mientras que en (6) el uso del indefinido implica que *ese y solo ese* es el único orden de desarrollo de los eventos que el enunciatario puede reconstruir -de tal modo que, si alteramos la secuencia verbal, cambia también la configuración de los acontecimientos, como ocurre en (6a) y (6b)-, el uso del imperfecto en (7) tiene, en principio, el efecto de describir los rasgos extraños en el comportamiento del individuo del que se habla, sin implicar un orden determinado de los acontecimientos (aunque sí una cierta intensidad o reiteración; cfr. [7a] y [7b]).

- (6a) Ayer estuvo muy nervioso: miró su reloj, salió, encendió un cigarro, entró, buscó en el coche...
- (6b) Ayer estuvo muy nervioso: buscó en el coche, miró su reloj, entró, encendió un cigarro, salió...

- (7a) Ayer estaba muy nervioso: salía, entraba encendía un cigarro, miraba su reloj, buscaba en el coche...
- (7b) Ayer estaba muy nervioso: encendía un cigarro, entraba, miraba su reloj, salía, buscaba en el coche...

Este tipo de configuraciones lógicas, al igual que la distribución progresiva de la información, facilitan sin duda la comprensión y la memorización de los fragmentos textuales, por lo que debe de tratarse de importantes estrategias cognitivas de procesamiento del lenguaje (aunque no son las únicas).

En cuanto a la estructura del género, tenemos aquí dos tipos de conocimientos bien diferenciados. En primer lugar, Celce-Murcia et al. (1995) hacen referencia a los *esquemas formales*; esto es, a los rasgos estructurales que definen los diferentes tipos de textos, y que pueden identificarse *grosso modo* con la superestructura de van Dijk (vid. supra 1.7.5.). Son precisamente estos esquemas los que definen los diferentes géneros existentes (vid. el inventario de *Géneros discursivos* del PCIC, 2006), y responden, además, a convenciones socioculturales propias de cada comunidad de hablantes; es por esto que no siempre resulta útil la estrategia de transferir estos patrones de la lengua materna a la lengua segunda o extranjera. Y es que, como nos advierten Thornbury y Slade (2006:227) los rasgos discursivos y los sociolingüísticos son los principales responsables de la transferencia negativa entre la lengua materna y la segunda (mucho más que los gramaticales; en contra, Saville-Troike, 2012:55). Por otro lado, tenemos los conocimientos referidos a las diversas *macrofunciones* que se llevan a cabo mediante el discurso -describir, narrar, argumentar, exponer, etc. (Álvarez Angulo, 2005)-, los cuales consisten tanto en conocimientos declarativos (tipos de narrador, perspectiva de la descripción, organización retórica de la argumentación, etc.) como en conocimientos procedimentales (cómo describir, cómo narrar, cómo argumentar, etc.; vid. 4.3.2.), de marcado carácter sociocultural. Estas macrofunciones se cumplen a través de determinadas *secuencias textuales* (Adam, 1992) que nos permiten identificar rasgos lingüísticos recurrentes.

Por último, en el caso de la estructura de la conversación, es interesante la noción de *pares adyacentes* que presentan Celce-Murcia et al. (1995), claramente relacionada con la competencia accional, y que ayuda a los aprendientes a adquirir determinadas rutinas en la lengua meta (más o menos complejas, como responder a un saludo o presentar un contraargumento). Efectivamente, ante estas situaciones relativamente estereotipadas que se producen con una alta frecuencia en la conversación, es conveniente que los alumnos conozcan cuáles son las *respuestas preferidas* y *no preferidas* al primer término del par (siendo normalmente las últimas menos recurrentes y, en consecuencia, estructuralmente más complejas que las anteriores). Algunos ejemplos de cómo se organizan los pares adyacentes, con las respectivas respuestas preferidas y no preferidas, los encontramos en Calsamiglia y Tusón (1999:36):

Pares adyacentes		
1ª parte	2ª parte	
	preferida	no preferida
petición	aceptación	rechazo
ofrecimiento/ invitación	aceptación	rechazo
valoración	acuerdo	desacuerdo
pregunta	respuesta esperada	respuesta inesperada o no respuesta
acusación	negación	admisión

TABLA 4.5. Ejemplos de pares adyacentes (Calsamiglia y Tusón, 1999:36)

A pesar de que solo se ocupan de este contenido por su interés pedagógico y su rentabilidad, así como por la importancia que juegan los pares adyacentes en la transición de los enunciados aislados a las interacciones propiamente dichas (vid. Tusón, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999), consideramos que el conocimiento de tales intercambios mínimos ha de ser incluido entre los contenidos fundamentales de la subcompetencia discursivo-textual, ejemplificado mediante los correspondientes exponentes funcionales. Junto a él nos parece interesante incluir la amplia gama de tácticas y estrategias conversacionales que se recoge en el inventario de *Funciones* del PCIC (2006).

Como puede verse, son muchos y muy variados los centros de interés en torno a los cuales se organizan los conocimientos que articulan la subcompetencia discursivo-textual. Habría que detallar para todos y cada uno de ellos los conceptos y los fenómenos que resultan de mayor interés –en especial, para la enseñanza del español como lengua extranjera–, pero esa tarea nos llevaría muchísimo tiempo. En el **Capítulo 6**, dedicado a la descripción del cuestionario, nos detendremos a explicar cuáles son los que se han incluido en nuestra herramienta de investigación.

4.3.2. *La subcompetencia discursivo-textual: habilidades (savoir faire)*

Como hemos tenido ocasión de mencionar en varios lugares de esta tesis, el objetivo de la formación lingüística no debe quedarse en el nivel superficial del metalenguaje. Ante todo y sobre todo, se trata de proporcionar a los aprendientes las herramientas y las habilidades adecuadas para que puedan sobreponerse a lo que Lomas (2015:18) denomina “*miedo textual* que nace ante un texto con el que no se sabe *qué hacer* y del cual no se sabe *qué decir*”. Esto, ya lo hemos dicho, no supone estar en contra de la enseñanza explícita de

las nociones que sean pertinentes; muy al contrario, aprender *sobre* el discurso ayudará a los aprendientes (convertidos en analistas del discurso) a adquirir competencias y habilidades que les permitirán usar el discurso con mayor efectividad (McCarthy y Carter, 1994).

De todos los conocimientos procedimentales posibles relacionados con los conceptos que hemos mencionado en 4.3.1 (cómo establecer y mantener la referencia, cómo cambiar de asunto, cómo desarrollar los temas, etc.), los modelos que hemos analizado solo recogen explícitamente las *habilidades* necesarias para construir textos escritos (*estructura de los géneros*) y orales (*estructura de la conversación*). Así, por ejemplo, el MCER (2001:120) nos dice que para organizar la información, es necesario que el aprendiente sepa

- cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.);
- cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.;
- cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.);
- cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Por su parte, Celce-Murcia et. al. (1995:14), al referirse a la *estructura de la conversación*, señalan que, para dominar el sistema de alternancia de turnos que caracteriza las interacciones orales, el usuario de la lengua debe saber

- Cómo realizar aperturas y reaperturas
- Establecimiento y cambio del tópico
- Cómo mantener y disputar el terreno
- Cómo interrumpir
- Cómo colaborar y dar muestras de seguir la conversación
- Cómo realizar pre-cierres y cierres²⁵

Las *habilidades* se presentan así, como explica el modelo de Alcón Soler (2000), al servicio de las destrezas comunicativas orales y escritas. Esto las diferenciaría de los mecanismos de *cohesión*, *deixis*, *coherencia* o *estructuración del discurso* ligados a los conceptos expuestos en 4.3.1, de carácter local o microtextual, y automatizados por los hablantes de la lengua meta (esto es, cuyo empleo no les supone un gran esfuerzo cognitivo, lo que los aproximaría a los mecanismos gramaticales de flexión, derivación o concordancia, por poner algunos ejemplos). Aquí estamos trabajando con habilidades de *planificación*, *ejecución* y *evaluación* (Belinchón et al., 1998; Carroll, 2004), de carácter global o macrotextual, y que

25 “- How to perform openings & reopenings
- Topic establishment & change
- How to hold & relinquish the floor
- How to interrupt
- How to collaborate & backchannel
- How to do preclosings and closings”.

implican operaciones cognitivas de rango superior, por lo cual suponen un coste cognitivo (sobre todo en términos de memoria operativa) mayor que en el caso de los mecanismos de que hablábamos antes. A estos habría que añadir habilidades como la *gestión de los turnos de habla* (Celce-Murcia et al, 1995) y de *negociación del significado* (Vez Jeremías, 2000; Martín Peris et al., 2008) propios de las interacciones. Dada, pues, su complejidad, entendemos que tales procedimientos han de trabajarse en el aula primero de forma receptiva y, progresivamente, de modo activo, a través de actividades de comprensión y análisis de textos auténticos y de la práctica controlada y libre de las destrezas de expresión e interacción.

El inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* (PCIC, 2006) puede resultarnos especialmente útil a la hora de analizar y describir cómo se articulan prototípicamente los textos escritos y las conversaciones. En su apartado 2 (*Muestras de géneros*) nos proporciona ejemplos de diversos géneros textuales de los que desglosa los diferentes movimientos que se pueden ir acometiendo para satisfacer los objetivos de la comunicación, así como aquellos que previsiblemente ejecutará nuestro interlocutor. Por su parte, el apartado 3 (*Macrofunciones*) se ocupa del modo en que se llevan a cabo las macrofunciones *descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa*, haciendo una referencia explícita a los elementos lingüísticos que el usuario necesita para culminar con éxito su tarea. Esto resulta extremadamente interesante, pues supone un apoyo a los programas que van de las destrezas a la lengua, como la EBT (vid. **Capítulo 2.**), y que, desde nuestro punto de vista, son los más adecuados si se pretende que los aprendientes adquieran un cierto nivel de dominio de las habilidades de la lengua, y no solo del código.

4.3.3. *La competencia discursiva: actitudes (savoir être)*

Cuando Suzuki llegó, hace más de 30 años, esperaba turno para hablar. Así que durante mucho tiempo no logró colocar ni una palabra. Un día le dijeron sus amigas: “¿Y tú por qué nunca hablas?” “Porque nunca me dejáis”, dijo ella. Y entonces le explicaron que aquí el turno no se cede, sino que te lo ganas a picotazo limpio. Se ríe y dice: “Cuando llegué aquí, los corros de chicas hablando me parecían peleas de gallinas”.

I. Monsó, en *El País semanal* (28 /IV/ 2002)²⁶

Poco o nada se nos dice en los modelos analizados sobre el modo en que adquirir y consolidar la competencia discursiva supone algún cambio en la competencia existencial del individuo, en su modo de ser, de sentirse y de situarse en el mundo²⁷. Esto nos resulta

26 En Portolés Lázaro (2007:78).

27 Vid. en 3.2 la mención que hace Hymes (1971) a los factores volitivos y afectivos.

llamativo, ya que no podemos olvidar que los profesores somos, sobre todo y ante todo, educadores, con independencia de la materia que impartamos y de la edad que tengan nuestros alumnos (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Pero qué duda cabe de que la misión de los docentes juega un papel esencial cuando asumimos el rol de mediadores culturales entre nuestra comunidad de origen y los individuos que pretenden (de un modo u otro) instalarse en ella. Esto afecta sin duda a la motivación de los estudiantes de cualquier idioma, así como al éxito del proceso de aprendizaje y de adaptación personal y social al nuevo entorno de los aprendientes migrados (Villarini, 2000; Minuz, 2005). Por otro lado, se hacen evidentes los vínculos entre el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual y la competencia intercultural, pues ambas no pueden escindirse. Solo el aprendiente interculturalmente competente será capaz de gestionar los textos y los discursos apropiados a las situaciones que se plantean en la cultura meta, y, en paralelo, no se puede alcanzar esa sensibilidad hacia las diferencias culturales sin una adecuada exposición a los textos y los géneros discursivos que utilizan los hablantes nativos de la segunda lengua.

Sin duda, el trabajo con textos auténticos en el aula, así como la observación sobre los usos comunicativos que llevan a cabo los hablantes con la lengua, conducen a una reflexión (por parte de los docentes y de los discentes) de las diferencias socioculturales que se manifiestan en el sistema lingüístico y en cómo se emplea (Riggenbach, 1999; Wennerstrom, 2003). Reflexiones que, como ya se comentó en otros lugares de esta investigación (1.3.1 o 2.3.1), afectan a los valores y los sentimientos, a menudo divergentes, tanto de los individuos como de los grupos en los que se integran, no solo entre hablantes de diferentes idiomas, sino incluso entre usuarios de variedades distintas de la misma lengua. No es extraño el caso de alumnos que han adquirido el español en Hispanoamérica –o expuestos a hablantes de esa zona– y que, al llegar a España, perciben cierta “agresividad” en el modo de hablar de los españoles (por la velocidad más rápida, el tono más elevado, o la entonación menos melódica de la variedad peninsular central)²⁸, lo cual genera en ellos cierta perplejidad y rechazo. Igualmente, divergen los modos de expresar la cortesía y la descortesía (piénsese en los diferentes valores del *taco* en español), la igualdad y la desigualdad (*tú/ vos/ usted*), y la solidaridad con el grupo (hipocorísticos, sufijos), etc. En no pocas ocasiones, los alumnos sienten que tienen unos conocimientos sólidos sobre el código (esto es, la gramática y el vocabulario), pero se sienten poco integrados en la sociedad que emplea la lengua, pues no son capaces de asimilar las nuevas prácticas discursivas (como se ejemplifica en la cita que abre este epígrafe), y esto puede generar en ellos sentimientos de miedo, angustia, rechazo y, en los casos más extremos, fobias y ansiedad.

28 Percepción y valoración compartida también por muchos hispanohablantes.

El tratamiento de la competencia existencial no es tangencial a la adquisición de la lengua, sino que es inherente, pues la lengua es también, al fin y al cabo, un producto cultural y un vehículo de transmisión de valores, conocimientos y ritos propios de la comunidad, a la vez que un motor de creación y modificación de los mismos (Connor, 1996; Duranti, 1997; Guillén, 2004; Miquel López, 2004; Byram y Mashuara, 2013). Por eso, consideramos que trabajar el nivel del discurso (tanto en el ejercicio de las destrezas receptivas como de las productivas), y muy especialmente mediante el uso de materiales auténticos, junto con una buena programación de actividades culturales y sociales (videofórum, intercambios y club de conversación, participación en chats y blogs, programas *out there*²⁹, clubs de lectura, etc.), tiene que fomentar ese diálogo intercultural que erradique los estereotipos y que ayude al individuo a superar aquellas dificultades que le impiden mantener relaciones personales y sociales satisfactorias con los profesores, los demás aprendientes y, muy en especial, con los miembros de la comunidad meta (MCER, 2001). El alumno competente será capaz no solo de articular su discurso lingüísticamente y de modularlo pragmáticamente, sino que logrará además dotarlo de sentido personal, afianzando su imagen y su estima. Igualmente, contará con las herramientas adecuadas para analizar críticamente los discursos que lo implican personalmente, en especial aquellos que pueden recibir una valoración diferente en cada una de las comunidades con las que el aprendiente entra en contacto (discursos racistas, sexistas, homófobos, manipulativos, integristas, mercantilistas, etc.) y que pueden resultar, por eso, más conflictivos a la hora de juzgarlos objetivamente. En estas cuestiones, el papel de los materiales es crucial (Thornbury, 2005).

4.3.4. *La subcompetencia discursivo-textual: adquisición (apprendre à apprendre)*

Tampoco hay demasiada información en los trabajos revisados sobre el modo en que el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual favorece la adquisición de estrategias de aprendizaje, ya que normalmente se remiten de modo general a aquellas que integran el componente estratégico en el marco de la competencia comunicativa. Desde nuestra perspectiva, dicha competencia estratégica –aun siendo autónoma– solo puede desarrollarse armónicamente en la medida en que lo hacen las demás subcompetencias; por ello, de lo que se trata aquí es de establecer el área de confluencia de las esferas estratégica y discursiva en

29 En los programas *out there*, el alumno recibe primero instrucción sobre determinados usos y funciones lingüísticas, y después ha de salir a la calle a interactuar con los nativos de modo natural, preguntando direcciones, solicitando información, pidiendo aclaraciones, etc. Después hay una pequeña sesión de retroalimentación sobre los logros y las dificultades experimentadas en esos intercambios reales.

lo que afecta a la adquisición, desarrollo y consolidación de tácticas de (auto)aprendizaje que favorezcan la autonomía del alumno (MCER, 2001).

Hemos visto en el epígrafe 2.3.4 cómo un enfoque comunicativo orientado hacia el discurso ha de propiciar nuevas estrategias de aprendizaje, basadas en la interacción de los procesos ascendentes y descendentes de tratamiento de la lengua, de modo que el aprendiente elabora sus propias hipótesis y las somete posteriormente a contraste mediante el método de ensayo y error. Podemos detallar ahora que tales estrategias versarán sobre:

- (a) la adquisición del sistema de la lengua. El empleo de textos debidamente contextualizados (frente al recurso a oraciones aisladas) propicia el desencadenamiento de procesos inferenciales que ayudan a comprender mejor cómo está estructurada la lengua (sintagmática y paradigmáticamente), qué usos funcionales se atribuyen a las diferentes formas, cuál es el significado de determinados elementos léxicos, etc. De este modo, el alumno estará preparado para comprender y memorizar los paradigmas, los significados lingüísticos y los contextos de empleo.
- (b) el dominio del uso de la lengua. Los textos se proponen como ejemplos de cómo satisfacen los usuarios determinadas necesidades lingüísticas, de tal manera que se puede propiciar una reflexión sobre la eficacia de ciertas estrategias, así como evaluar otras posibilidades de actuación, con sus pros y sus contras, explicitándose aquellos mecanismos de negociación del significado automatizados por parte de los hablantes de la lengua, y que se pretende que interioricen también los aprendientes de modo progresivo.
- (c) la adquisición y desarrollo de determinadas destrezas. El análisis guiado de modelos de géneros textuales (orales o escritos) les puede servir de orientación a la hora de afrontar y producir textos hasta ese momento desconocidos o cuyo tratamiento, por su especificidad, no tiene cabida en el aula (al menos en los cursos generales de lengua). Se capacita así a los alumnos a reconocer los atributos formales de tales textos, a sistematizarlos, a descubrir y reutilizar los rasgos recurrentes, etc., hasta que logren interiorizarlos y usarlos autónomamente (Feez y Joyce, 1998; Griffin, 2005; Hyland, 2007).
- (d) el uso de las herramientas de consulta, tales como diccionarios (selección de la entrada adecuada en función del tema, de la construcción sintáctica,

de la [macro]función comunicativa que se está realizando, etc.), gramáticas, *corpus* de datos, traductores automáticos, procesadores y editores de texto, etc. Se trata de propiciar la autonomía del alumno, para que pueda solventar eficazmente las dudas que, en momentos puntuales, se le puedan suscitar, empleando los medios más adecuados que tenga a su alcance.

El objetivo primordial es el de desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en los modelos de procesamiento del discurso que vimos en 2.3.4, para que los aprendientes ganen confianza en sus propios recursos y se sientan capacitados para afrontar eficazmente situaciones comunicativas novedosas, ampliando y modificando sus conocimientos sobre la lengua, la comunicación y la cultura metas. Como vimos en el **Capítulo 2**, precisamente una de las tareas de la EBT es desarrollar esa capacidad de los aprendientes para deconstruir y reconstruir los textos (Feez y Joyce, 1998; Burns, 2012; Richards y Rodgers, 2014). También mencionamos cómo Riggenbach (1999) y Wennerstrom (2003) proponen una serie de actividades que guían a los aprendientes a la hora de diseñar sus propias investigaciones sobre cómo utilizan los nativos la lengua oral y escrita, respectivamente.

4.4. La subcompetencia discursivo-textual: definición

Una vez que hemos revisado algunos de los más importantes modelos de competencia comunicativa hasta ahora propuestos, el estatus que ocupaba en cada uno de ellos la subcompetencia discursivo-textual, y los diferentes componentes de los que consta, creemos que estamos en condiciones de afrontar la tarea de definirla y delimitarla aproximativamente. Queremos destacar que se trata de elaborar una definición operativa, no dogmática, en el sentido de que nos va a resultar útil a la hora de perfilar el instrumento de investigación que presentaremos en el **Capítulo 6** y de entender el alcance y los límites de los resultados que se discutirán en el **Capítulo 10**.

Esta definición debe ser, además, coherente con el planteamiento epistemológico, psicolingüístico y pedagógico que se ha ido presentando en los dos primeros capítulos, y que, a nuestro entender, se alinearía en la tendencia didáctica marcada por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), y seguida, entre otros, por Celce-Murcia y Olshtain (2000), Alcón Soler (2000) o Alonso Belmonte (2004). En todo caso, no nos parece que esté de más tomar en consideración las aportaciones de los demás modelos que hemos presentado, pues pueden ayudarnos, por un lado, a delimitar un *núcleo duro* de la subcompetencia discursivo-textual, intrínseco a cualquier conceptualización de la misma, al mismo tiempo que nos permite

afinar lo máximo posible el alcance de nuestra definición, integrando ciertos rasgos relevantes que solo han sido destacados por tal o cual autor.

Este esfuerzo sintetizador obliga, en primer lugar, a realizar ciertas precisiones terminológicas, sobre todo en lo que atañe a las nociones de competencia *discursiva* y *textual* que se manejan en los diferentes modelos. Recordemos que Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) hablan de *competencia/conocimiento textual*; ya explicamos en su lugar que para dichos autores el texto no es sino una unidad lingüística de nivel superior a la oración o el enunciado, con lo cual no es extraño que prefieran esa etiqueta a la de competencia discursiva (la cual incluye un componente pragmático que queda excluido de la competencia organizativa por ellos esbozada). Por otro lado, Alcón Soler (2000) incluye la competencia textual entre las subcompetencias integradoras de la competencia discursiva, de manera que en este modelo ambas denominaciones designan realidades diferentes (aunque olvide concretar qué se entiende exactamente por competencia textual). Tenemos así dos posturas: la de quienes mantienen que ambos términos son equivalentes, y la de quienes subordinan la competencia discursiva a la textual (o viceversa) porque se ocupan de cuestiones bien diferenciadas. Martín Peris *et al.* (2008) nos señalan, al definir la competencia discursiva, que la tendencia dominante en la actualidad es la primera. Esto nos permite incluir los estudios de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) entre los que aquí se han tomado en consideración, sin temor de estar comparando entidades diversas (a pesar de las lógicas diferencias existentes en cada propuesta).

De entre todas las conceptualizaciones teóricas sobre la subcompetencia discursivo-textual revisadas (Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995; Bachman y Palmer, 1996, Alcón Soler, 2000; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; MCER, 2001; Alonso Belmonte, 2004; Martín Peris *et al.*, 2008), podemos extraer los siguientes elementos comunes:

- (1) El conocimiento de mecanismos de organización y ordenación de los diferentes enunciados para crear textos. La subcompetencia discursivo-textual permite al usuario de la lengua expresarse de manera ordenada a través de textos, articulando su discurso en función de lo dicho, de lo presumido, de las reacciones del interlocutor, etc. En algunos casos (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; MCER, 2001) se concibe como la articulación de enunciados u oraciones previos en unidades superiores (párrafos, textos); en los demás, se habla simplemente de la manera en que las formas y los significados lingüísticos se van combinando en función de las variables contextuales, sin

presumir la existencia anterior de unidades lingüísticas que necesitan ser acopladas entre sí. En nuestra opinión, esta visión es más viable en términos psicolingüísticos que la primera, la cual presupondría la elaboración, en un primer momento, de todas o de varias de las unidades sintácticas básicas, y posteriormente su organización y secuenciación. Esto saturaría sobremedida las capacidades de la memoria a corto plazo, la cual opera con un número limitado de unidades (Carroll, 2004; Cacciari, 2006) y ralentizaría en exceso la interacción (Nunan, 1993). Por ello creemos que este proceso de organización y secuenciación de enunciados se lleva a cabo en el mismo momento de la enunciación (*on line*), tomando en cuenta el modo en que a lo largo de la misma se van configurando tanto el cotexto como el contexto (Portolés, 2007). Esto es evidente en el caso de las interacciones orales, donde –como bien han señalado los analistas del discurso y de la conversación– la inmediatez obliga a corregir, matizar o incluso cancelar algunos de los enunciados proferidos ante la falta de acomodación del enunciatario a los significados que el enunciador pretende transmitirle (Brown y Yule, 1983; Tusón, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999). Por otro lado, implica que el discurso siempre supone la combinación de, al menos, dos o más enunciados, lo cual niega la posibilidad de existencia de textos compuestos por un solo enunciado, o de rango infraoracional o no oracional (véase al respecto lo que comentamos en 3.3).

- (2) El dominio de mecanismos lingüísticos explícitos que favorecen dicha ordenación; en particular, la coherencia y la cohesión. Los estudios clásicos de gramática funcional (Halliday y Hasan, 1976), análisis del discurso (Brown y Yule, 1983) o lingüística del texto (de Beaugrande y Dressler, 1981) llamaron pronto la atención sobre el modo en que los mecanismos sintácticos y semánticos actúan en un nivel superior al de la oración, tanto desde una perspectiva lingüística como cognitiva. No es por ello de extrañar que, a la vista de los resultados de tales investigaciones, se incluyeran pronto estos mecanismos entre los conocimientos y habilidades que debe dominar un usuario competente de la lengua. La coherencia en el significado y la cohesión en la forma son dos estrategias que dotan de unidad al texto, y facilitan por tanto su comprensión.
- (3) La habilidad de adecuar los enunciados a la situación comunicativa y sociocultural. Efectivamente, la ordenación y secuenciación de las unidades lingüísticas responde a la finalidad de transmitir significados para lograr

satisfacer necesidades o cumplir objetivos específicos, al producir ciertos efectos en el enunciatario. Se habla así de comunicación “eficaz y adecuada” (Martín Peris et al., 2008). Al mismo tiempo, a lo largo de la interacción se van negociando los roles de los interlocutores, de modo que una misma persona presenta diferentes identidades en función del papel que desempeña en un momento preciso de la interacción: madre, amiga, vecina, esposa, directiva, clienta, etc. (Brown y Yule, 1983; Calsamiglia y Tusón, 1999). El discurso no solo se enmarca en un contexto, sino que, al mismo tiempo, es creador del mismo, por lo que ha de ser frecuentemente evaluado y modulado (Calsamiglia y Tusón, 1999).

- (4) La capacidad de reconocer y manipular los géneros textuales sancionados por la comunidad meta. El uso reiterado de los patrones organizativos de los textos ha llevado a que en cada comunidad de hablantes se hayan consagrado unos ciertos usos o prácticas discursivas fácilmente reconocibles por sus miembros, a pesar de que la sistematización de sus rasgos sea ciertamente compleja (Adam, 2005). El recurso a los géneros textuales facilita la interacción entre los usuarios de la lengua, activando una serie de presuposiciones y conocimientos previos (sobre la realidad del mundo, la situación de comunicación, las intenciones de los hablantes, etc.) que permiten la decodificación de los significados particulares que se pretenden transmitir. Esto implica una significativa reducción de los costes cognitivos en el procesamiento del lenguaje, a la vez que da una cierta seguridad a los usuarios de la lengua, quienes saben que disponen de ciertos esquemas de comportamiento lingüístico que, correctamente utilizados, favorecen el logro de determinadas metas. En cambio, los aprendientes de la lengua extranjera experimentarán cierta inseguridad al no saber si están utilizando un patrón correcto, por muy claro que tengan el significado que tienen que transmitir.³⁰
- (5) La adquisición de la capacidad para producir y comprender textos a través del trabajo de las destrezas de la lengua. Se trata de una competencia dinámica, que no se configura de una vez por todas, al ser excesivamente sensible tanto a la configuración del código (el cual es susceptible de variación diacrónica, diatópica, diafásica, diastrática y diamésica) como al contexto de

30 Como ejemplo de esto, cito el caso de una estudiante alemana de español empeñada en mencionar en su currículum que era una “persona ambiciosa”, algo inaceptable en nuestra cultura pero no en la suya, por lo cual –de no haber corregido ese *error*– corría el riesgo de quedar excluida de los puestos de trabajo que hubiera solicitado.

comunicación. El hablante discursivamente competente es el que es capaz de evaluar y de utilizar en cada momento los recursos y estrategias de que dispone para enfrentarse a una actividad comunicativa, en función del canal que va a utilizar (oral, escrito, iconoverbal), del tipo de actividad y de los procesos en que va a verse implicado durante la comunicación (producción, recepción, interacción), así como de los medios de que dispone para hacerlo.

A estos rasgos comunes a los diferentes modelos cabe añadir la centralidad que desempeña la subcompetencia discursivo-textual en la visión que hemos adoptado, sirviendo de nexo de unión entre las demás subcompetencias que integran la competencia comunicativa. Por todo ello, definiremos la **subcompetencia discursivo-textual** como *el conocimiento y la habilidad fundamental que posee un usuario de la lengua para construir textos coherentes y cohesionados, seleccionando de entre los diferentes patrones o géneros textuales sancionados por la comunidad meta los más adecuados a la situación comunicativa y sociocultural en que se desenvuelve. Se trata de una subcompetencia vertebradora de los otros subcomponentes de la competencia comunicativa, y holística, en el sentido de que se adquiere fundamentalmente mediante el trabajo de las destrezas de comprensión, producción e interacción lingüística, no siendo suficiente la reflexión y el análisis de oraciones o fragmentos textuales aislados y descontextualizados en el aula.*

Esta definición procura tomar en consideración tanto aspectos lingüísticos como psico y sociolingüísticos, conforme a las aportaciones que se expusieron en los dos primeros capítulos, inspirándose en una concepción interactiva de la competencia comunicativa (**Capítulo 3**), y con una finalidad eminentemente didáctica: delimitar los aspectos discursivos cuyo tratamiento en los manuales de ELE queremos someter a análisis.

4.5. Síntesis

1. Tras aproximarnos en el **Capítulo 3** a las diferentes conceptualizaciones de la subcompetencia discursivo-textual en el marco de los modelos de competencia comunicativa, nos hemos ocupado en este de detallar los diferentes contenidos que la componen. Para ello, hemos seguido el criterio pedagógico de clasificación de las competencias generales seguido por el MCER (2001: cap. 2), el cual establece la siguiente taxonomía:
 - i Conceptos (*savoir*). Incluyen las nociones metalingüísticas provenientes de las diferentes disciplinas que estudian el discurso, así como los

mecanismos en que se manifiestan. Estas nociones pueden utilizarse a la hora de abordar determinadas explicaciones (siempre y cuando resulten pedagógicamente rentables) para facilitar la comprensión de los alumnos –lo cual requiere un complejo proceso de transposición didáctica (vid. 2.5)-, o bien trabajarse de modo intuitivo. Los hemos agrupado, siguiendo a Celce-Murcia et al. (1995) en las categorías de *cohesión, deixis, coherencia, estructura de los géneros y estructura de la conversación*.

- ii Procedimientos (*savoir faire*). A diferencia de los mecanismos implicados en la comprensión de los conceptos, de lo que se trata aquí es de que los aprendientes adquieran determinadas habilidades en la lengua, con la finalidad de alcanzar un nivel de desarrollo satisfactorio en las destrezas de la lengua receptivas y productivas, así como en el dominio de las diferentes macrofunciones (narrar, describir, explicar y argumentar).
- iii Actitudes (*savoir être*). El alumno, a través de los discursos que recibe y que produce, construye una imagen de sí mismo y de los demás que puede favorecer o impedir el establecimiento y mantenimiento de relaciones personales y sociales plenas con los miembros del grupo meta. Por ello, hay que suscitar una reflexión sobre las prácticas discursivas propias, así como someter a contraste las de la comunidad de origen y las de la comunidad meta, para saber interpretar y reaccionar adecuadamente en las variadas situaciones comunicativas a las que se puede enfrentar.
- iv Estrategias de aprendizaje (*apprendre à apprendre*). Se trata de crear en el aprendiente hábitos de aprendizaje para que pueda afrontar con éxito nuevas tareas que le sean requeridas, y que impliquen el empleo de piezas discursivas desconocidas. Hay que dotarle para ello de técnicas y herramientas variadas, así como de criterios de evaluación para que sepa decidir cuál puede ser la más efectiva ante un problema concreto. Con todo ello se busca, en última instancia, favorecer la autonomía en el aprendizaje no solo del idioma que en ese momento se estudia, sino de cualquier otra lengua (incluso la materna) que se adquiera simultánea o sucesivamente.

2. De este modo, cualquier estudio sobre la adquisición y el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual ha de alcanzar a todos estos niveles, yendo más allá de la verificación sobre los conceptos metalingüísticos que los aprendientes son capaces de reconocer, describir y ejecutar mecánicamente; de lo contrario, se corre el riesgo de caer en una concepción reduccionista de la misma, que puede generar una escisión entre tales conocimientos y su empleo en la comunicación cotidiana, como ha ocurrido (y sigue ocurriendo) en buena medida con la enseñanza de la competencia lingüística o gramatical.

3. Por último, hemos definido la **subcompetencia discursivo-textual** como *el conocimiento y la habilidad fundamental que posee un usuario de la lengua para construir textos coherentes y cohesionados, seleccionando de entre los diferentes patrones o géneros textuales sancionados por la comunidad meta los más adecuados a la situación comunicativa y sociocultural en que se desenvuelve.*

Pertrechados con todo el aparato conceptual que hemos expuesto en la Parte I de esta tesis, estamos ya en disposición de enfrentarnos al estudio de cómo se trabaja esa competencia en los manuales de ELE publicados recientemente.

II

PARTE. ESTUDIO DEL CORPUS

II.1. El proceso de investigación: justificación, estado de la cuestión, objetivos y decisiones metodológicas

¿Qué significa entonces investigar? En el sentido más profundo, “investigar” significa sencillamente intentar encontrar respuestas a nuestras preguntas, una tarea que cada uno de nosotros lleva a cabo continuamente para saber más del mundo que nos rodea. Pongamos un ejemplo tan específico como es el de encontrar un CD de música al mejor precio posible. Para lograrlo podemos ir a muchas tiendas a comparar precios e incluso actualmente podemos buscar el mejor precio en Internet. En todo este proceso no estamos sino haciendo una “investigación”. No necesariamente una buena investigación –hay que admitirlo- porque nuestra investigación no será probablemente exhaustiva: incluso si encontramos lo que parece ser un buen precio, no sabremos si una tienda o un sitio web de los que no hemos visitado podría ofrecer el mismo CD aún más barato. Para hacer una buena investigación necesitamos ser sistemáticos, de modo que al final podamos apoyarnos con confianza en nuestro resultado. Es decir: la investigación, en un sentido científico, es “la búsqueda organizada y sistemática de respuestas para la pregunta que planteamos” (Hatch y Lazaraton, 1991:1). En pocas palabras, la investigación es una *indagación disciplinada*¹.

Dörnyei (2007:15)

Hemos dedicado la primera parte de esta tesis a exponer todo el aparato teórico que puede suscitar en nosotros una cierta necesidad de plantearnos preguntas. Si la subcompetencia discursivo-textual juega un rol fundamental en el engranaje de la competencia comunicativa (**Capítulo 3**) y cuenta con una serie precisa de mecanismos y procesos que son ya objeto de estudio y descripción por parte de lingüistas y psicolingüistas –como ocurre con la cohesión, la deixis, la coherencia, los géneros discursivos, etc. (**Capítulo 4**), ¿en qué medida ha repercutido conocer mejor este subcomponente de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas? ¿Qué instrumentos y técnicas didácticos se han elaborado para que los alumnos puedan desarrollar la subcompetencia discursivo-textual? ¿Se orientan realmente las clases de lenguas a potenciar esos hablantes competentes que se postulan en los documentos y currículos oficiales? Y como estas podríamos plantearnos muchas cuestiones más.

En nuestro caso, hemos decidido ceñir nuestra investigación al análisis de los materiales de ELE publicados en la última década. ¿Qué interés puede tener el análisis

1 “So what s research? In the most profound sense ‘research’ simply means trying to find answers to questions, an activity every of us does all the time to learn more about the world around us. Let us take a very specific example, say, wanting to find a music CD at the lowest possible price. To do so we can go to several shops to compare prices and nowadays we can also search the Internet for the best price. Throughout all this what we are doing is ‘research’. Not necessarily good research, I admit, because our investigation will probably be not comprehensive: even if we find what seems to be a really good price, we will not know whether a shop or a website that we have not visited might have offered the same CD for even cheaper. To do good research we need to be systematic so that by the end we can stand by our results with confidence. That is, research in the scientific sense is ‘the organized, systematic search for answers to the questions we ask’ (Hatch and Lazaraton, 1991:1). Or in short, research is *disciplined inquiry*”.

de los libros de texto frente a otras líneas de investigación? ¿Qué papel pueden jugar los manuales en la adquisición y el aprendizaje de los mecanismos y las habilidades discursivas por parte de los aprendientes? ¿Qué se ha investigado al respecto en los materiales de ELE? Y, sobre todo, ¿qué puede aportar nuestra investigación? A todas estas preguntas intentaremos dar respuesta en el **Capítulo 5**, donde trataremos sobre el campo de estudio denominado *análisis de materiales* y, en particular, defenderemos la importancia que tiene este tipo de investigaciones para la didáctica de la lengua (Parcerisa, 1996; Tomlinson, 1998, 2001, 2003, 2008, 2010, 2011, 2012 y 2013a y 2013b; Lomas y Jurado, 2015, etc.).

Por otro lado, como señala la cita de Dörnyei (2007), cualquier indagación que aspire a ser científica ha de ser sistemática y disciplinada. Para ello se hace necesario explicitar toda una serie de opciones metodológicas que sirvan para calibrar el alcance de la investigación y de sus resultados. Sirviéndonos de la bibliografía general sobre investigación en ciencias de la educación (Cohen et al, 2011; Arthur et al., 2012; Biesta, 2012; Hedges, 2012;), en lingüística aplicada (Nunan, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1994; Dörnyei, 2003 y 2007; Lazaraton, 2005; Gass, 2010; Paltridge y Phakity, 2010; Timmis, 2013; Brown, 2014) y, sobre todo, en análisis de materiales (Martín Peris, 1996; Littlejohn, 2011; Mukundan y Ahour, 2010; St. Louis, 2010; Tomlinson y Masuhara, 2010; Tomlinson, 2010, 2013a y 2013b; Ezeiza Ramos, 2009) hemos podido diseñar un plan de acción que nos permita acometer ese análisis con las garantías suficientes.

Así, en el **Capítulo 6**, tras definir los objetivos precisos de la investigación y formular las preguntas para las que queremos hallar respuesta, describiremos tanto el diseño del instrumento de análisis (en este caso, un cuestionario) como el proceso de redacción y pilotaje del mismo. En el **Capítulo 7** nos detendremos en exponer los criterios que han justificado la delimitación y selección del corpus que configura la muestra. Y, finalmente, en el **Capítulo 8** daremos cuenta de cómo se llevó a cabo el proceso de recogida de datos. Nos detendremos también en dicho capítulo a ilustrar cómo se ha aplicado el cuestionario sobre la muestra y –lo que es más importante– cuál ha sido nuestra manera de actuar cuando nos encontramos con algún tipo de problema o dificultad. Además, para que el lector vea facilitada su tarea, hemos recogido en los ANEXOS una serie de documentos que dan cuenta de este ambicioso y concienzudo proceso.

II.2. Análisis del corpus y discusión de los datos

Otro medio por el cual los humanos buscamos descubrir la verdad es la investigación. Esta ha sido definida por Kerlinger (1970) como la indagación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas a partir de las relaciones entre los fenómenos naturales cuya existencia se presupone. La investigación tiene tres características particulares que la distinguen de los primeros medios de resolución de problemas identificados anteriormente, conocidos como *experiencia*. En primer lugar, mientras que la experiencia se refiere a sucesos que ocurren de manera fortuita, la investigación es sistemática y controlada, de modo que basa sus operaciones en el modelo inductivo-deductivo descrito anteriormente. En segundo lugar, la investigación es empírica. El científico toma como referencia la experiencia previa para validarla. Como apunta Kerlinger, la creencia subjetiva y personal tiene que proceder a una verificación de la realidad frente a hechos objetivos y empíricos y a pruebas. Y, en tercer lugar, la investigación es autocorrectiva. No solo el método científico tiene mecanismos integrados para proteger a los científicos del error en la medida en que sea humanamente posible, sino que también sus procedimientos y resultados están abiertos al escrutinio público por parte de profesionales colegas. Con el tiempo, los resultados incorrectos se manifestarán y habrán de ser revisados o descartados (Mouly, 1978)².

Cohen, Manion y Morrison (2011:4)

Una vez que tenemos recogida toda la información en los cuestionarios y documentos anexos y que la hemos almacenado informáticamente, es el momento de proceder a la presentación y discusión de los resultados obtenidos.

En el **Capítulo 9** hemos organizado esa información siguiendo el orden con que se presentaba en nuestro cuestionario. El método elegido para analizarla ha sido la *estadística descriptiva* (Cohen, Manion y Morrison, 622-640; Connolly, 2012:259-271): cuantificaremos el número de ocurrencias total para cada caso, calcularemos las medias, buscaremos patrones de distribución y estableceremos el peso proporcional de cada uno de los fenómenos objeto de análisis. La estadística descriptiva es, con diferencia, la herramienta más utilizada por gran parte de los estudios sobre análisis de materiales que hemos revisado³ (por ejemplo, Barceló Morte, 2006; Ferrer y Rodríguez, 2010; Gómez Picapeo, 2011; Freeman, 2014), pues permite de modo sencillo identificar las áreas en las que los manuales ponen más énfasis y aquellas otras que quedan descuidadas. Ofrecemos en el cuerpo del capítulo diferentes tipos

2 "A further means by which we set out to discover truth is *research*. This has been defined by Kerlinger (1970) as the systematic, controlled, empirical and critical investigation of hypothetical propositions about the presumed relations among natural phenomena. Research has three characteristics in particular which distinguish it from the first means of problem-solving identified earlier, namely experience. First, whereas experience deals with events occurring in a haphazard manner, research is systematic and controlled, basing its operations on the inductive-deductive model outlined above. Second, research is empirical. The scientist turns to experience for validation. As Kerlinger puts it, subjective, personal belief has to have a reality check against objective, empirical facts and tests. And third, research is self-correcting. Not only does the scientific method have built-in mechanisms to protect scientists from error as far as is humanly possible, but also their procedures and results are open to public scrutiny by fellow professionals. Incorrect results in time will be found and either revised or discarded (Mouly, 1978)".

3 También es cierto que hay muchos otros que optan por un análisis descriptivo de tipo cualitativo, especialmente muchos artículos y memorias de máster sobre ELE (por ejemplo, Izquierdo, 2008; Castro Rodríguez, 2009; López Tapia, 2011; Marín Escudero, 2011; Monterubbianesi, 2013). En las tesis y los manuales sobre inglés se privilegia claramente la perspectiva estadística (Harwood, 2014; Tomlinson y Masuhara, 2010).

de tablas y gráficos para que la presentación sea mucho más visual, remitiendo al ANEXO 3 si se quieren consultar datos más precisos.

A partir de esos resultados, dedicaremos el **Capítulo 10** a discutir el tratamiento que recibe la subcompetencia discursivo-textual en cada una de las partes en que dividimos nuestro cuestionario (contenidos, metodología, procedimientos, evaluación). Enunciaremos una serie de inferencias a partir de lo que nos revelan los datos y las contrastaremos con los postulados teóricos que ofrecimos en la Parte I, así como con los resultados que arrojan otras investigaciones que se han llevado a cabo (no solo en el ámbito de ELE, sino de los materiales en general, pues buena parte de la bibliografía hace referencia a la enseñanza del inglés).

Dado que ambos capítulos son complementarios, hemos optado por no incluir en ellos el apartado de SÍNTESIS con el que hemos cerrado los capítulos precedentes (de naturaleza más teórica y metodológica), sino que reservaremos el **Capítulo 11** a señalar cuáles son las principales conclusiones a las que llegamos al final de nuestro estudio, proponiendo algunas sugerencias sobre lo que los materiales de ELE deben mejorar para que la subcompetencia discursivo-textual reciba un tratamiento adecuado y coherente con un enfoque comunicativo, así como a propiciar una mejor formación inicial y permanente del profesorado. Lo haremos en unas pocas páginas para evitar repeticiones innecesarias y destacando los puntos más importantes sobre otras cuestiones secundarias.

5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO DEL CORPUS

5.1 Punto de partida

La historia del desarrollo de los materiales es tan antigua como la de la enseñanza de lenguas, pero no fue hasta mediados de los 90 cuando el desarrollo de los materiales empezó a ser realmente tomado en serio por los académicos y los formadores de profesores. Hasta entonces, a menudo era menospreciado como algo que hacían los profesionales o se trataba como un subapartado de la metodología en la que “los materiales normalmente se presentaban como ejemplos de métodos en acción más que como un medio para explorar los principios y los procesos de su desarrollo” (Tomlinson, 2001:66). Había pocas publicaciones en los 80 que se consagraran a la evaluación y la selección de los materiales, pero han sido los libros publicados a partir de mediados de los 90 (...) los que han propiciado que las universidades y las instituciones dedicadas a la formación de profesores dediquen más tiempo y consideración al análisis de materiales. (...)

Actualmente el análisis de materiales se considera tanto una tarea práctica como un campo académico de estudio. En tanto que tarea práctica atañe a la producción, evaluación, adaptación y distribución de los materiales. Como área de estudio se ocupa de los principios y procedimientos de diseño, redacción, implementación y evaluación de los materiales. “Lo ideal sería que estos dos aspectos del desarrollo de materiales interactuaran en la medida en que los estudios teóricos informaran, y estuvieran informados por, el desarrollo real y el uso que se hace de los materiales de aprendizaje” (Tomlinson, 2001:66).¹

Tomlinson (2012:269-270)

Como revela la cita con la que abrimos este capítulo, el análisis de materiales parece haber estado relegado durante mucho tiempo al estatus de cuestión menor en el ámbito de las investigaciones en didáctica de las lenguas extranjeras y en lingüística aplicada. En especial, esta última ha priorizado las indagaciones sobre cuestiones como la búsqueda de las técnicas de enseñanza más efectivas (Sánchez Pérez, 2009; Richards y Rodgers, 2014) y, sobre todo desde los años 60, el estudio de los procesos de adquisición de segundas lenguas en los contextos más variados (Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 2008; Saville-Troike, 2012). Aun siendo aspectos importantes, no hay que olvidar –como señala Freeman (2014:107)- que, junto con los *aprendientes* (aprendizaje/ adquisición) y los *profesores* (enseñanza), los *materiales* constituyen el **tercer pilar** de la clase de idiomas. Esta afirmación tan sensata, que refleja muy bien la FIGURA 2.2 (Mayor, 1994 y 2004), parece que ha sido obviada más o

1 “The history of materials development is as old as that of language teaching, but it was not until the mid-1990s that materials development really began to be treated seriously by academics and teachers educators. Before then it was often dismissed as something that practitioners did or it was treated as a subsection of methodology in which “materials were usually introduced as examples of methods in action rather than as a means to explore the principles and procedures of their development (Tomlinson, 2001:66). There were a few publications in the 1980s that focused on such issues as materials evaluation and selection but it has been the books of the mid-1990s onwards (...) that have stimulated universities and teacher training institutions to give more time and consideration to materials development. (...)

Nowadays materials development is considered to be both a practical undertaking and a field of academic study. As a practical undertaking it involves the production, evaluation, adaption, and delivery of materials. As a field it studies the principles and procedures of the design, writing, implementation, and evaluation of materials. “Ideally these two aspects of materials development are interactive in that the theoretical studies inform, and are informed by, the actual development and use of learning materials” (Tomlinson, 2001:66).”

menos intencionadamente por buena parte de la academia. En efecto, a los investigadores les ha atraído mucho más poderosamente el estudio de los *sujetos* y de los intrincados *procesos* psicológicos implicados en la tarea de aprender una segunda lengua. En cambio, el saber sobre los materiales quedaba postergado, sobre todo porque –como indicaba Tomlinson (2012)- parecía responder más a una cuestión de índole práctica (en especial en lo que atañe a su diseño, producción y selección) que constituir un *objeto* susceptible de ser diseccionado y racionalizado. Sin embargo, como muy bien señala Richards (en su prefacio a Harwood, 2010:ix) aunque el diseño de materiales parezca una actividad eminentemente práctica, estos no se producen en un vacío teórico; al contrario, se basan en toda una serie de fundamentos y presuposiciones sobre la lengua, su aprendizaje y su enseñanza. Conocer a fondo los materiales puede sacar a la luz información empírica sobre sus efectos sobre el aprendizaje (Tomlinson, 2011:5) o sobre el currículo oculto (Littlejohn, 2011:180), datos tan valiosos como comprender el papel de la motivación o de los afectos en el desarrollo de la interlengua. De hecho, son asuntos tan interconectados que no hay mejor teoría para sustentar el desarrollo de materiales que la de adquisición de segundas lenguas (ASL), ni mejor modo de propiciar la adquisición y el aprendizaje que usando unos materiales que no contradigan los principios que regulan la adquisición (Timmis y Mishan, 2015; Masuhara, 2016; Tomlinson, 2016).

Afortunadamente (y a pesar de que aún hay algunas reticencias frente a este tipo de estudios), en los últimos años ha ido cambiando la percepción hacia el análisis de materiales en la enseñanza de idiomas y, más en particular, en el ámbito del ELE. En la bibliografía final mencionamos multitud de artículos, libros, tesis, memorias de máster y otras publicaciones orientados a tal fin; sería hartó complicado intentar dar justa cuenta de las aportaciones con las que ha contribuido cada una de esas obras a la configuración de esta área de estudio. No obstante, es obligado mencionar la labor de Brian Tomlinson, uno de principales investigadores en esta cuestión, fundador y presidente de MATSDA² (*Materials Development Association*), así como de la revista *Folio* que publica dicha entidad. También destacan algunos de sus más estrechos colaboradores (Hitomi Masuhara, Freda Mishan e Ivor Timmis) junto a otros expertos (Harwood, Littlejohn o McGrath, por citar algunos nombres recurrentes en la bibliografía), quienes cuentan igualmente con un buen número de publicaciones sobre materiales y metodología. En España no podemos dejar de mencionar a Ernesto Martín Peris, cuya tesis fue una de las primeras en abordar el diseño de los materiales de ELE (en particular, de los tipos de actividades que se contenían en los mismos), así como a Joseba Ezeiza Ramos, cuyo trabajo doctoral y sus sucesivas investigaciones van también en

2 Puede consultarse en línea la web de la asociación en <http://www.matsda.org/mobile/desktop/index.html>.

la línea de concebir herramientas informáticas para el análisis y la evaluación de materiales eficientes.

A pesar de todo lo que se ha avanzado, queda mucho por hacer. Por ejemplo, los manuales para la formación del profesorado de idiomas no parecen prestar una atención sistemática a esta materia. Presentan -si acaso- referencias aisladas y de índole práctica (como la confección de fichas bibliográficas; Fernández López, 2004:715-734), pero no inducen a una reflexión orgánica sobre qué son los materiales y cómo se puede aprovechar todo su potencial (Canniveng y Martínez, 2003:284). Por otro lado, entre las diferentes colecciones sobre metodología de ELE publicadas en nuestro país solo hemos hallado cuatro volúmenes consagrados exclusivamente a los materiales (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999; Gelabert, Bueso y Benítez, 2002; Moreno García, 2011; Guerra y Hueda, 2013), pero que en ningún caso abordan su análisis y enjuiciamiento. Simplemente se limitan a inventariar tipologías de materiales o de actividades correspondientes a un enfoque metodológico concreto. Esta es una carencia con importantes repercusiones en la profesión, sobre todo en el caso nada infrecuente de aquellos docentes que no tienen acceso al mundo académico -con todo su entramado de artículos, estudios, reseñas y ponencias- y que buscan en dichas colecciones recursos para autoformarse.

Por otra parte, el desarrollo de análisis de materiales para la enseñanza de la lengua materna -que es cuantitativamente mayor y está mucho más asentado- no deja de ser también una importante fuente de inspiración, aunque aquella difiera de sus planteamientos con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras (Harwood, 2014:2). Este mayor desarrollo se debe seguramente a que hay muchos más intereses en juego, tanto económicamente hablando como desde un punto de vista ideológico y social; basta con mentar el revuelo del que todos los inicios de curso se hacen eco los medios de comunicación sobre la necesidad, cantidad, volumen y precio de los materiales escolares. Además, los profesores que ejercen en la enseñanza reglada tienen una formación muy sólida -no se puede trabajar en ese ámbito sin la titulación legalmente requerida- y disponen de una gama mucho más amplia de materiales para escoger y decidir colegiadamente los que mejor se adaptan a las necesidades del centro y la programación del departamento. Por eso en esta tesis hemos querido dar cabida también a las voces expertas que se han ocupado del análisis de materiales de lengua y literatura, como lo son la de Carlos Lomas y las de los autores que participan en los volúmenes que publica.

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 5

Justificar la necesidad de una investigación sobre el papel que juegan los materiales como favorecedores del desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual en la enseñanza de ELE.

A la vista de este objetivo, haremos el siguiente recorrido:

- (a) fundamentaremos la importancia que tiene el análisis de los materiales para la didáctica (sin olvidar la formación de profesores);
- (b) revisaremos los trabajos más recientes que se han llevado a cabo sobre análisis de materiales de ELE; y
- (c) daremos razón de por qué se hace necesaria la investigación que proponemos.

Al tratarse de un capítulo que se fundamenta en la revisión bibliográfica (Cohen, Manion y Morrison, 2011:121), las citas y referencias a otros autores son mucho más frecuentes que en otros capítulos de esta tesis.

5.2 El análisis de materiales y sus aportaciones al conocimiento didáctico

Hace tiempo que sabemos que lo que ocurre en las aulas depende no solo de lo que se enuncia en el currículo escolar sino también del uso (y en ocasiones del abuso) de unos libros de texto cuyo objetivo es, entre otros, servir de ayuda al profesorado en sus labores docentes y al alumnado en sus tareas de aprendizaje.

Jover Gómez-Ferrer y Lomas (2015:148)

Siguiendo a Littlejohn (2011:198), para quien el análisis de materiales es relevante en tres aspectos como son el estudio de la enseñanza de lenguas por los investigadores, la autoevaluación crítica de los diseñadores y la formación del profesorado, abrimos este epígrafe en el que queremos abordar esas tres cuestiones fundamentales a la hora de entender por qué sigue siendo imprescindible analizar los libros de texto. En primer lugar, intentaremos dar cuenta del papel crucial que juegan los materiales en las clases de idiomas, especialmente en aquellos contextos en que el acceso a la lengua es limitado y el profesor cuenta con menos formación o recursos. En segundo lugar, y desde una perspectiva en que confluyen el análisis de materiales y el análisis crítico del discurso, nos concentraremos en desarticular el aparato ideológico y económico que subyace a los materiales de lenguas; de este modo podremos entender mejor muchas de las cuestiones que planteamos en nuestro estudio sobre

los manuales de ELE en los capítulos siguientes. Por último, haremos una breve referencia al rol que desempeñan los materiales en la formación inicial y continua del profesorado, así como a la necesidad de hacer de los profesores analistas eficientes de los manuales, buenos adaptadores y –por qué no- creadores.

5.2.1. *Los materiales, pieza fundamental para el trabajo en el aula*

A causa de complejas razones que tienen que ver con la formación inicial del profesorado, con las tradiciones didácticas dominantes, con las rutinas pedagógicas y con las condiciones de trabajo docente, la mayoría del profesorado no solo utiliza los libros de texto como un apoyo en sus labores didácticas, sino que a menudo delega en ellos la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura como qué enseñar en clase, cómo, cuándo y de qué manera hacerlo, cómo organizar las actividades en las aulas y cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas.

Jover Gómez-Ferrer y Lomas (2015:149)

Los materiales, como cualquier otro asunto relacionado con la educación, han estado siempre sometidos a cierta polémica. Las posturas, además, suelen ser bastante obstinadas. Así, por ejemplo, Bustamante Zamudio y Díaz Monroy (2015:173) aseguran que “[l]a bibliografía disponible es unánime a favor del valor de los textos en la educación”. Para ello se basan en –nada menos- informes del Banco Mundial que sostienen que “inciden más en el mejoramiento [sic.] de la calidad de la educación los libros para los estudiantes, que la capacitación de docentes: «Las pruebas disponibles indican que las inversiones en libros de texto producirán ganancias para el aprendizaje, y que es más probable que esto ocurra como resultado de una inversión en libros de texto que como resultado de otras intervenciones educativas [sic.], como la capacitación docente (Heyneman et al., 1991:134)»” (Bustamante Zamudio y Díaz Monroy, 2015:173). Ese presunto consenso no debe de haber contado con la postura de otros autores, como Prabhu (2001)³, que han denunciado el carácter constrictivo de los materiales sobre la libertad de acción del docente, por lo que son más proclives a favorecer el desarrollo de materiales propios, contextualmente más significativos. A pesar de los intensos debates que han tenido lugar sobre la conveniencia o no de utilizar materiales comerciales en clase (de los que se hacen eco Parcerisa Aran, 1996, o McGrath, 2002), hay un hecho que es innegable: “[l]os materiales curriculares editados en soporte papel, y en especial los llamados libros de texto, constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, si no el principal recurso en muchos casos. Por lo tanto, son muy relevantes las características didácticas de esos materiales” (Parcerisa Aran, 1996:12). Lomas y Osoro (2014:162) van más allá cuando reconocen que los libros de texto “son, casi siempre, el recurso

3 Citado en Maley (2011:379).

por antonomasia del alumnado, la herramienta principal de trabajo del profesorado y, en definitiva, la guía fiel de todo el trabajo didáctico, incluido el contenido y la organización del programa de enseñanza”. De hecho, como atestigua Yuen (1997)⁴, en países como China estudiar significa “leer los libros de texto”⁵; de ahí se deduce la posible existencia de un factor cultural de reverencia hacia el libro tanto por los profesores como por los alumnos. En esta y en otras culturas, el libro de texto sigue contando con una gran aceptación social y disfrutando de una credibilidad nada desdeñable: al alumno se le examina de lo que dice el libro (Parcerisa Aran, 1996:58). Además, a pesar de la abundancia de materiales auténticos con los que se puede trabajar en un programa de idiomas (y de sus presuntas ventajas sobre los libros de texto) son pocas las instituciones que –por cuestiones presupuestarias- pueden permitirse prescindir de los materiales publicados. Lo mismo ocurre con los materiales en línea, que suponen recursos y tecnologías no siempre al alcance de todos. Por último, no hay que olvidar que son un buen recurso para profesores no nativos o con poca formación (Richards, en Harwood, 2010:ix) y que ofrecen un diseño mucho más atractivo y cuidado que otras alternativas (como son las fotocopias en blanco y negro). Aunque es una tarea pedagógicamente mucho más adecuada, trabajar con materiales auténticos exige al profesorado un constante esfuerzo de adaptación y renovación, debido a su rápida obsolescencia; esta es una tarea que consume tiempo y que se suma a todas las que sobrecargan ya el horario del docente. De todo ello deriva que, por muy revolucionario que parezca el gesto, no siempre es tan sencillo deshacerse de los manuales.

Volviendo a los hechos, un estudio conducido por Arkian (2008)⁶ revelaba que el 79% de los profesores de inglés consultados recurría al libro de texto durante más del 50% de sus clases. Por su parte, un informe de ese mismo año elaborado por el British Council (2008)⁷ asegura que el 67% de los profesores de inglés usa un manual para impartir sus cursos. De estos, el 48% lo hace durante buena parte de la clase; y el 19% de modo exclusivo. Ambos testimonios nos proporcionan una visión bastante elocuente de la influencia que las propuestas didácticas de los materiales tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, pasando incluso por encima del currículo oficial. Harwod (2014:17) apunta también que en la enseñanza reglada hay casos documentados de profesores que no utilizan nunca la guía

4 Citada en McGrath (2002:3).

5 “In Chinese, study means ‘read the textbooks’. From the first day I went to school, I had to bring my textbooks. Throughout my school years, I learned with textbooks. It was not until I entered the College of Education that I was told not to use textbooks, and I had to design and produce my own teaching materials during teaching practice. Since becoming a teacher I have mixed feelings towards the textbooks.”

6 Citado en Mishan (2013a:269).

7 Citado en Mishan (2013a:269).

didáctica y se limitan a seguir al pie de la letra el manual, signo una vez más de la confianza que se deposita en los libros (vid. también Mishan, 2013a:280). Todos estos datos apuntan inconfundiblemente a que, en un mundo cada vez más dominado por las nuevas tecnologías, el libro de texto impreso sigue siendo el material por excelencia en las aulas (Gómez Picapeo, 2011:9); de hecho, aquellas por el momento solo han logrado complementar –y no suplir– a los manuales en papel, y no se prevén a corto o medio plazo grandes cambios en este sentido (Richards, en Harwood, 2010:ix; Prendes Espinosa, 2015:199).

Por eso, nos sigue pareciendo válida la aseveración de Parcerisa Aran (1996:39) cuando apunta que “por encima de la defensa o del ataque, existe la necesidad de analizar los libros, los cuales son a menudo los únicos documentos y materiales de trabajo elaborados sistemáticamente con que cuenta el profesorado”. Los libros son una herramienta de trabajo muy útil, y no solo para el profesor: en el caso de los alumnos, los ayuda a ubicarse en su aprendizaje, a saber en qué punto se encuentran si faltan a una clase, a repasar lo que ya han trabajado y a reducir la ansiedad porque se conoce de antemano el itinerario que van a seguir. Como bien dice Hyland (2013:391) los materiales representan la interfaz entre la enseñanza y el aprendizaje, “el punto en el que las necesidades, los objetivos y los currículos se vuelven tangibles tanto para profesores como para alumnos”⁸.

En definitiva, si los libros de texto siguen teniendo ese papel protagonista en las aulas, es imprescindible asumir su presencia, sin que ello suponga aceptarlos acríticamente. Por eso, es fundamental dotar al profesorado de herramientas para que pueda analizarlos, comprenderlos, adoptarlos, modificarlos o descartarlos (Ezeiza Ramos, 2009). Pero antes de adentrarnos en las necesidades formativas de los profesores en este sentido, detengámonos a reflexionar sobre el desempeño que juegan los manuales en los procesos de renovación pedagógica.

5.2.2. *Los materiales como motores de la renovación didáctica*

En no pocas ocasiones desde la universidad (o desde otras instancias, como centros privados de idiomas) se proponen nuevas metodologías que presumen de suponer una mejoría en la praxis y de revolucionar la enseñanza y el aprendizaje, ya sea desde un planteamiento más general (por ejemplo, el aprendizaje cooperativo o el trabajo por

⁸ “[Together with teaching methodologies, materials represent the interface between teaching and learning,] the point at which needs, objectives and syllabuses are made tangible for both teachers and students.”

proyectos), ya referido a un área concreta como es la didáctica de las lenguas (métodos directo, audiolingual, situacional, SGAV, nociofuncional, sugestopedia, respuesta física total, etc.). Se diseñan entonces modelos metodológicos detallados, se elaboran (o deberían llevarse a cabo) estudios y experimentos, se publican las conclusiones y, si se logra captar el interés de las autoridades educativas, de las editoriales o de los profesores, se publicitan comercialmente para convencer de sus bondades a los profesionales o directamente se legisla para imponerlos en las aulas. Estas tendencias de renovación pedagógica son muy atractivas para todos los agentes educativos, especialmente cuando vienen respaldadas por investigadores o grupos de trabajo de renombre y prometen resultados esperanzadores. Ahora bien, no es menos conocido que entre las declaraciones de principios y la praxis cotidiana media, como dice el refrán, un gran trecho. Y es que en no pocas ocasiones esos movimientos de reforma no llegan a cuajar porque chocan frontalmente con multitud de inercias y de resistencias por parte de los diferentes agentes didácticos (González Nieto, 2013; Lomas, 2015). Por eso los resultados pueden no ser tan espectaculares como se esperaba –e incluso contraproducentes-, lo cual hace que la maquinaria vuelva a ponerse en marcha y se postulen nuevas fórmulas metodológicas sin que hayan sido removidos de modo definitivo esos obstáculos con los que tozudamente volverán a toparse.

Los materiales educativos, y muy especialmente los destinados a la enseñanza de idiomas –área que cuenta con un extenso repertorio de propuestas metodológicas solo en la última centuria (Sánchez Pérez, 2009; Richards y Rodgers, 2014)-, no son ajenos a este trasiego. No hay que olvidar que detrás de los manuales hay todo un mercado editorial que responde –legítimamente, no hay por qué cuestionarlo- a una dinámica de lucro (Parcerisa Aran, 1996:37; Harwood, 2010:15). Las editoriales –no importa lo modestas que sean- invierten importantes sumas de dinero en cada proyecto y no lo hacen altruistamente. Lo que se espera al sacar adelante un producto editorial es que se traduzca en ventas inmediatas que, por lo menos, sirvan para recuperar la inversión inicial; y no siempre lo que es metodológicamente adecuado o innovador desde una perspectiva pedagógica es lo que demanda el mercado. Como señala Parcerisa Aran (1996:38), se trata en muchas ocasiones de publicar lo que vende, no lo que es importante enseñar. De ahí que se hable de un cierto conservadurismo en las prácticas de las editoriales (Parcerisa Aran, 1996:144; Mishan, 2013a:271; Tomlinson, 2013b:11; Timmis y Mishan, 2015:3) y de que, a pesar de la presunta variedad en la oferta, en realidad el mercado esté saturado de materiales y recursos poco variados (Thornbury, 2000) y que parecen clonarse exponencialmente entre sí con muy poco disimulo (Tomlinson, 2011:5).

Pero tampoco hay que cargar las tintas (o no solo) contra el mundo editorial. Prodromou y Mishan (2008) advierten que a veces es la obsesión por seguir a pies juntillas los dictados de la academia lo que causa precisamente disfunciones en los materiales. Estos autores (2008:194) recurren al concepto de *corrección metodológica* para referirse a todas aquellas situaciones en que los enfoques teóricos en boga se aceptan acríticamente simplemente por el hecho de que provienen de una determinada autoridad (ya sea el Consejo de Europa, el Instituto Cervantes, el Ministerio o la Consejería de Educación de turno, etc.). La ortodoxia o corrección metodológica puede causar problemas cuando no hay garantías de que se comparte efectivamente la concepción lingüística y educativa que se esconde detrás de los materiales. Citan el ejemplo de aquellos materiales comunicativos o basados en tareas que se exportan a mercados en los que el profesorado está formado para enseñar la gramática mediante técnicas tradicionales. Se produce de este modo una especie de imperialismo ideológico que acaba generando rechazo entre los profesores y haciendo que el producto deje de venderse (Prodromou y Mishan, 2008:195). Este es un tema especialmente relevante en el caso de los manuales de idiomas, pues –a diferencia de los libros de texto escolares, que se ciñen a un nicho nacional o regional con unas constricciones legislativas y unos condicionantes socioculturales más nítidos– aquellos pueden comercializarse en mercados con tradiciones educativas muy diversas y ser utilizados por un profesorado que no está siempre suficientemente cualificado. La enseñanza del español, que en los últimos años ha conocido una fuerte expansión, coincidiendo en el tiempo con una situación de crisis económica internacional que ha obligado a muchos jóvenes y adultos a reorientar sus carreras profesionales hacia la docencia de ELE⁹, no ha sido ajena a toda esta problemática.

Por lo tanto, junto con el innegable factor económico, esta cuestión de la ideología que subyace a los mismos es también un aspecto que respalda la perentoriedad del análisis de los materiales. Como apunta Álvarez Angulo (2005:53) es necesario abordar críticamente el análisis de los materiales porque reproducen intereses y modos de hacer que no siempre son evidentes para los usuarios -ni muchas veces para los mismos creadores, como veremos más abajo. En la misma línea se pronuncian Jover Gómez-Ferrer y Lomas (2015:168), para quienes los manuales “son también la expresión ideológica de una manera concreta de seleccionar los

9 Como ilustración de ello, remitimos al lector a un artículo publicado en la sección de economía (!) del diario *El País* (03/11/2014) cuyo titular (“Cómo ser profesor de español en el extranjero”) viene seguido de una entradilla, cuanto menos, inquietante para la docencia entendida como carrera: “Desde 2011 centenares de desempleados se reciclan como docentes para poder trabajar”. Vid. en línea en http://economia.elpais.com/economia/2014/10/31/actualidad/1414775857_947440.html. En esa misma línea y época, un artículo aparecido en *Expansión* (26/02/2013) –de nuevo, un contexto económico-promete El Dorado del siglo XXI a quienes se decanten por la enseñanza de ELE. Cito textualmente “En un país con casi seis millones de parados, la necesidad de profesores de español en distintos rincones del mundo es una buena noticia. Descubre qué necesitas para ser uno de los afortunados”. Vid. http://www.expansion.com/2013/02/26/entorno/aula_abierta/1361867083.html.

saberes culturales y de entender la educación”, o López Ferrero y Martín Peris (2013:184-185) quienes nos advierten de que no podemos ignorar los contenidos ideológicos que vehiculan los libros de idiomas en sus textos y discursos. Someter a los materiales a análisis es, por lo tanto, un modo de ejercer el razonamiento crítico y de investigar sobre la educación lingüística en una sociedad plurilingüe e intercultural.

Sin duda, en el caso que nos ocupa, hay dos aspectos que conviene destacar como propio del análisis de los libros de idiomas frente al de otros materiales. El primero de ellos tiene que ver con las concepciones sobre la lengua que subyacen a su configuración, y el segundo sobre las teorías –o las convicciones- acerca de la enseñanza y el aprendizaje en que se apoyan.

La primera cuestión la aborda lúcidamente, entre otros, Bronckart (2007:102 y ss.) cuando desvela los efectos no deseados sobre los procedimientos de transposición didáctica mal planteados en los que acaban infiltrándose condicionantes ideológicos que desvirtúan la supuesta naturaleza comunicativa de los materiales que estudia. Como vimos en el **Capítulo 2** al hablar de la transposición didáctica, hay que diferenciar entre el *saber* que se transmite científicamente, el *saber* que se selecciona para ser enseñado y el *saber* que efectivamente se enseña en el aula (*op. cit.*, p. 102). Junto a otros agentes educativos, los autores y editores de los materiales juegan un papel importante en la transposición didáctica (ámbito de la noosfera), pero la opacidad con la que operan –muchas veces para proteger sus intereses comerciales (Tomlinson, 2011)- provoca una serie de efectos adversos que han de ser *analizados* y *mostrados* (Bronckart, 2007:107) para que puedan depurarse. Bronckart critica abiertamente que la transposición a menudo es concebida de un modo aplicacionista y descendente (de la academia a la escuela, y no al revés), así como que la progresión y la gradación de los saberes no se adecue a los aprendizajes de los alumnos, sino a criterios completamente ajenos (en nuestro caso, de índole gramatical). Esas aplicaciones indiscriminadas transfieren a la enseñanza los defectos y las aporías de las ciencias puras en las que se han formado –no lo olvidemos- los profesores de idiomas en la escuela o en la universidad¹⁰. Una enseñanza, aun orientada al saber hacer y al saber ser, necesita de unos saberes conceptuales que sean pertinentes, legítimos y eficaces en el proyecto de crear ciudadanos competentes (*op. cit.*, p. 114) y no meros reproductores de los conocimientos de la academia; por eso hay que explicitar qué conocimientos son y de dónde proceden para evitar el pernicioso efecto, ya mencionado en otras partes de esta tesis, de aglutinación conceptual, sobre todo cuando

10 Sobre la influencia que han ejercido los profesores de lengua e idiomas a cuyas clases hemos estado expuestos, vid. Scrivener (2005).

se sigue entendiendo que el objetivo fundamental es el conocimiento explícito de las reglas del código (los usos de los pasados o del subjuntivo, las oraciones condicionales, la flexión nominal y verbal, etc.). Así, en un estudio de caso sobre los materiales de francés como lengua materna y de francés y alemán como segunda lengua que se emplean en Suiza, Bronckart (2007:120) revela que la primera traba a una verdadera transposición arranca de las autoridades educativas, pues los documentos pedagógicos en los que se apoyan citan fuentes de autoridad -a veces provenientes de teorías lingüísticas incompatibles-, pero sin justificar por qué seleccionan unos u otros conocimientos, algo a todas luces inasumible. Relata, además, cómo desde el otro extremo -cuando se intenta incorporar nuevos materiales al aula que implementen una metodología más comunicativa- la práctica escolar tradicional acaba imponiéndose a los fundamentos programáticos, desvirtuando la función renovadora de los materiales. Además, los materiales que analiza -presuntamente comunicativos y basados en nociones, funciones y textos- ocultan un currículo que en realidad es gramatical. Pero sin duda lo que le llama más la atención (*op. cit.* 2007:129) es la propia inconsciencia de los autores sobre todas las creencias que proyectan en sus manuales acerca de la lengua y su aprendizaje (Freeman, 2014:107). La consecuencia evidente es el fracaso de la implantación del programa de orientación textual fomentado por las autoridades educativas de ese país, lo cual se explica tanto por factores de orden social (peso de la tradición) como por elementos de orden pedagógico (procesos de desarrollo). En este sentido coincide con Álvarez Angulo (2005:82) cuando afirma que los libros de texto no adecuan sus fórmulas a los nuevos retos (la enseñanza comunicativa y el desarrollo de las destrezas), sino que siguen anclados en una concepción tradicional de la lengua.

Los componentes pedagógicos también pueden suponer un obstáculo a la renovación pedagógica. Nos ha llamado mucho la atención que, a pesar de que las tendencias actuales en didáctica tienden a resaltar la centralidad del alumno en la configuración del currículo (Nunan, 1988; Cullen, Harris y Hill, 2012), algunos trabajos sobre materiales coinciden en que estos se configuran pensando sobre todo en la figura del profesor, quien puede ver reflejados en los índices los contenidos que han adquirido en sus estudios de idiomas y de lengua en secundaria (castellana, catalana/ valenciana, gallega, vasca o aranesa) o en los cursos de Filología (Lomas y Osoro, 2014:161; Jover Gómez-Ferrer y Lomas, 2015:170). Esto explica, por ejemplo, que metodologías de corte estructuralista -como las que auspiciaron la aparición y el auge de la secuencia PPP, de la que nos ocuparemos en 8.2.2.4- sigan prevaleciendo en los materiales por el mero hecho de que facilitan la tarea del docente, y ello aunque no se haya logrado demostrar empíricamente que benefician el aprendizaje (Masuhara, 2016:29); o que los enfoques de corte experiencial no acaben de cuajar en los manuales de lenguas, ya que muchos profesores prefieren enseñar a que los alumnos descubran por sí mismos, bien

porque estos tienen asumido que ese es el rol de los primeros, bien porque aquellos creen que hacerlo de otro modo les llevaría mucho tiempo (Tomlinson y Masuhara, 2010b:405). Esta centralidad del profesor y del proceso de enseñanza acaba, obviamente, revirtiendo también en la selección de los contenidos (es decir, condiciona la transposición didáctica, a la que nos referíamos más arriba). Ferrer y Rodríguez (2010:109), a propósito de un estudio sobre la enseñanza del discurso en los materiales de lengua castellana y lengua valenciana de secundaria, constatan

[l]a tendencia de las editoriales a excluir contenidos que consideran difíciles o desconocidos por el profesorado y a los que se ha de dedicar un mayor espacio para que sean entendidos. Pese a su presencia en los planteamientos curriculares prescriptivos, los libros de texto no se arriesgan a introducir planteamientos nuevos como los relacionados con la gramática discursiva, sino que consolidan inercias anteriores (Ferrer, 2000; Zayas y Rodríguez, 2003).

Esto, unido al hecho de que al libro del profesor se le dedique menos atención porque supone menos ventas que el del alumno (Parcerisa Aran 1996:49) acaba haciendo del profesor el verdadero destinatario de lo que comercialmente se conoce como libro del alumno¹¹, obstaculizando la renovación pedagógica y perpetuando la tradición de los saberes y los procedimientos. Tal vez por eso da la sensación de que los materiales parecen haberse mantenido al margen de los avances en psicolingüística, sociolingüística, pragmática o análisis del discurso (Canniveng y Martínez, 2003:482), algo sobre lo que nos interesa indagar en esta tesis.

Como puede comprobarse, los libros de texto son mucho más complejos (y, añadimos, bastante menos inocentes) de lo que un simple vistazo pudiera revelarnos. Por eso, y a pesar de que muchos profesores son capaces de llevar a cabo evaluaciones *rápidas*, informales y a pequeña escala, es necesario formalizar el proceso para que sea más reflexivo y los resultados más rigurosos (Harwood, 2010:8).

5.2.3. *Análisis de materiales en la formación del profesorado*

El punto de mayor consenso en toda la bibliografía sobre análisis de materiales es, precisamente, la insistencia en que este debería tener un peso importante en la formación tanto inicial como continua del profesorado (Canniveng y Martínez, 2003:480; Harwood, 2014:28; Lomas, 2015b; Timmis y Mishan, 2015:4), aunque todavía estamos muy lejos de que

11 Ya mencionamos unas líneas más arriba cómo, según Harwood (2014:17), muchos profesores se lanzan a trabajar con el libro de texto sin mirar la guía didáctica; esto los convierte en los principales destinatarios del manual, pues de la manera en que satisfagan o no sus expectativas va a depender que el libro se adopte (y, en consecuencia, se venda).

esto sea una realidad efectiva (Richards, en Harwood, 2010:ix; Tomlinson, 2013c:45; Freeman, 2014:107). Recurriendo una vez más a Lomas (2015b:36), coincidimos con él en que

(...) una de las tareas ineludibles en la formación inicial y continua del profesorado debiera ser la de aprender a leer críticamente el contenido de estos útiles didácticos. Dicho de otra manera, es esencial fomentar entre el magisterio los conocimientos, las actitudes y las destrezas que favorecen una indagación crítica sobre la identidad y función social de unos textos escolares que condicionan enormemente lo que se hace en las aulas y la vida cotidiana en nuestras escuelas e institutos.

Ezeiza Ramos (2009) expone magistralmente en su artículo cómo uno de los rasgos que permiten identificar a cualquier profesional como altamente competente (en su caso, lo ejemplifica con un fontanero) es el de ser consciente de las características, prestaciones y límites de sus herramientas de trabajo, así como de poder dar cuenta de las mismas. En su opinión, un docente no puede llevar a cabo correctamente su tarea si no es capaz de analizar los materiales que tiene a su alcance para poder tomar decisiones razonadas sobre por qué emplear unos u otros. En esta línea, se han desarrollado en los últimos años una serie de trabajos y herramientas destinados a analizar la competencia docente, entre los que cabe destacar los del Instituto Cervantes (2012a), Estaire y Fernández (2013) y la *Parrilla Interactiva EPG*¹². Por ejemplo, en el documento del Instituto Cervantes (2012a) se mencionan los materiales hasta en once ocasiones, en relación con las siguientes competencias del profesor:

- i. diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos
- ii. planificar secuencias didácticas
- iii. implicarse en el desarrollo del equipo docente
- iv. participar activamente en el desarrollo de la profesión
- v. desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles
- vi. aprovechar el potencial didáctico de las TIC
- vii. promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje

Como puede apreciarse, según el planteamiento de este trabajo el profesor es más que un consumidor pasivo de materiales: no se limita a seleccionar de entre los materiales publicados aquellos que encajan mejor en su contexto de aprendizaje (algo que ya es en sí una tarea exigente, como advierte Ezeiza Ramos, 2009) sino que crea y comparte sus materiales con otros docentes, participando de manera activa en el centro y con la comunidad más amplia formada por los profesionales de la enseñanza de ELE.

12 La parrilla forma parte de un proyecto impulsado por la Comisión Europea en el que participan, entre otras instituciones, el Instituto Cervantes, el British Council o el Goethe Institut. A ella se accede a través de la web <http://egrid.epg-project.eu/es/content/home>.

Por su parte, Estaire y Fernández (2013:cap 7) consideran que los profesores han de desarrollar competencias diferentes en relación con los materiales desde las fases iniciales de su aprendizaje. Así, en la propuesta formativa de estas autoras, un profesor novel ha de saber “analizar y elaborar planes de clase para uno o dos niveles apoyándose en los materiales proporcionados” y “hacerse con criterios de análisis de materiales didácticos” (*op. cit.*, 104). Un profesor autónomo debe “revisar, seleccionar y adaptar los materiales didácticos”, así como “analizar, seleccionar y programar el uso de recursos digitales” (*op. cit.*, 106). Finalmente, al profesor experto le corresponde “analizar, revisar, diseñar y crear materiales didácticos” (*op. cit.*, 110). Aunque hay autores que creen que una división tan tajante entre usuarios, adaptadores y creadores de materiales no es conveniente (por ejemplo, McGrath, 2002:3, para quien los profesores deben estar desde el inicio preparados psicológica, teórica y prácticamente para tareas relacionadas con los materiales, como su diseño y evaluación), desde luego es evidente que el análisis de materiales ha de integrar parte de la formación de profesores de lenguas.

En función del grado de desarrollo de esta destreza que hayan adquirido los docentes, Harwood (2014: p. 13) distingue entre tres tipos de profesores:

- (1) *transmisores del currículo*, que serían aquellos con una competencia tan limitada que se limitan a seguir el manual;
- (2) *desarrolladores del currículo*, capaces de adaptar y modificar las secuencias en función del contexto; y
- (3) *creadores de currículo*, quienes han logrado un nivel tan alto de competencia que no necesitan seguir ningún libro.

Como ya señalamos en 5.2.1, no es nuestra intención entrar aquí en el debate sobre la oportunidad o no de emplear materiales comerciales; por eso el tercer perfil no tiene por qué configurarse como el objetivo al que ha de aspirar todo profesor competente. Lo que sí está claro es que, si pretendemos dignificar esta profesión y a quienes quieren hacer carrera en ella (Ezeiza Ramos, 2009), hay que motivar y ayudar a los docentes a que superen la fase de meros transmisores del currículo, fundamentalmente por todo lo que expusimos en 5.2.2. En palabras de Tomlinson (2001:67),

[u]n factor importante en el cambio de actitud hacia el desarrollo de materiales ha sido la constatación de que un modo efectivo de ayudar a los profesores a comprender y aplicar teorías sobre el aprendizaje de las

lenguas –así como a lograr un desarrollo personal y profesional- consiste en proporcionarles experiencias monitorizadas del proceso de desarrollo de materiales.¹³

Yendo un paso más allá, nosotros creemos que, además de entrenarse en el desarrollo de materiales, es importante que los profesores se ejerciten también en su análisis como un paso previo a su diseño.

Para que el uso de los materiales pueda ser adecuado es un requisito imprescindible que el profesorado los analice y evalúe para seleccionar y/o elaborar los más adecuados y para establecer criterios que le orienten en su uso. (...)

En esta perspectiva, el profesorado tiene que poder contar con modelos de análisis que le puedan resultar útiles. Aunque estos modelos no tendrían que ser excesivamente complejos, también es cierto que no se puede pretender una simplificación excesiva, ya que la educación es un hecho complejo por sí mismo en el cual hay que atender a una gran diversidad de variables. (...) Una de las dificultades con la que se puede encontrar el profesor o la profesora al utilizar modelos de análisis de materiales es su falta de formación en esta tarea. Analizar materiales, como cualquier otra tarea del docente, demanda una concienciación sobre su importancia y un aprendizaje de cómo hacerlo.

Parcerisa Aran (1996:67)

Por eso, queremos que esta tesis sea no solo un ejercicio reflexivo sobre los materiales y su contenido (Harwood, 2010), en este caso, sobre cómo trabajan la subcompetencia discursivo-textual, sino que pueda servir de inspiración a aquellos docentes que, en algún momento de su carrera, quieran abordar la tarea de enfrentarse con ciertas garantías al análisis de materiales. Nos sentimos así en la obligación de contribuir con ella a este propósito, aunque sea modestamente. Es una deuda contraída hacia la profesión, y un modo de reforzar el diálogo entre investigación, docencia y edición (tres perfiles con los que nos sentimos plenamente identificados). En el siguiente apartado intentaremos dar cuenta de cómo queremos hacerlo.

5.3 Los estudios sobre los materiales de ELE: estado de la cuestión

El estudio del diseño, desarrollo y explotación de los materiales de aprendizaje es una manera efectiva de conectar áreas de la lingüística como la adquisición de lenguas, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis de la lengua, el análisis del discurso y la pragmática, así como de desarrollar la consciencia de los profesores sobre las opciones metodológicas y de mejorar la efectividad de los materiales. Creo que cada vez será más importante en los cursos de formación de profesores y de lingüística aplicada y que

13 “An important factor in changing attitudes to materials development has been the realisation that an effective way of helping teachers to understand and apply theories of language learning –and to achieve personal and professional development- is to provide monitored experience of the process of developing materials.”

el consiguiente incremento de la investigación tanto cualitativa como cuantitativa mejorará profundamente nuestro conocimiento de los factores que facilitan el aprendizaje de las lenguas.¹⁴

Tomlinson. (2001:71)

A la hora de plantearnos el tema de la investigación, nos pareció fundamental aunar las dos temáticas que más nos interesaban: por un lado, el discurso y su enseñanza (vid. **Capítulos 1 y 2**), y, por otro, el modo en que los materiales podían favorecer el desarrollo de una subcompetencia discursivo-textual (**Capítulos 3 y 4**). Al igual que en la cita de Tomlinson que abre este epígrafe, Richards (en Harwood, 2010:x) apunta a que algunas de las tendencias que deberían informar a los materiales son la lingüística de corpus, el análisis del discurso, el análisis de los géneros, la pragmática y la teoría sociocultural. Por ello, hemos indagado en qué punto se halla la investigación sobre materiales y discurso en enseñanza de ELE para poder realizar con esta tesis una aportación relevante a estas áreas de conocimiento.

En opinión de Parcerisa Aran (1996:148), uno de los papeles de la universidad es el fomento de trabajos de análisis de materiales y la publicación de las conclusiones –como vimos en el epígrafe anterior- para establecer un diálogo entre los diferentes agentes que intervienen en el desarrollo de los materiales:

En lo que se refiere a los materiales curriculares, la Universidad debería contemplar los siguientes aspectos:

- Plantear una reflexión general sobre la relación entre los docentes universitarios y el profesorado no universitario.
- Fomentar la investigación en innovación de materiales curriculares.
- Analizar periódicamente la calidad de los materiales curriculares editados y hacer públicas las conclusiones.
- Ofrecer vías de reflexión conjunta con estamentos no universitarios respecto al papel actual y futuro de los materiales curriculares.

Por eso, hemos querido indagar –hasta donde alcanzamos- sobre algunas investigaciones que se han llevado a cabo sobre los materiales de español para extranjeros y su diseño y configuración. Hemos acudido para ello al repositorio *Teseo* del MECD¹⁵, a los repositorios de varias universidades con cierta tradición en investigaciones sobre ELE (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Alcalá de Henares, Universitat de Barcelona, Universidad

14 “The study of the design, development and exploitation of learning materials is an effective way of connecting areas of linguistics such as language acquisition, sociolinguistics, psycholinguistics, language analysis, discourse analysis and pragmatics, of developing teacher awareness of methodological options, and of improving the effectiveness of materials. I believe that it will become increasingly central in teacher training and applied linguistics courses and that the consequent increase in both qualitative and quantitative research will greatly improve our knowledge about factors which facilitate the learning of languages.”

15 Acceso en línea desde el enlace <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=56E48D21475E12A92DCBB3413576EF30>.

de Salamanca, etc.) y a las publicaciones aparecidas en *RedELE*¹⁶ y *MarcoELE*¹⁷ para –sin ánimo de ser exhaustivos– hacernos una idea de cuáles han sido las líneas de investigación que se han seguido hasta este momento.

A la luz de las pesquisas que hemos llevado a cabo, hemos podido detectar siete perspectivas desde las que se han investigado los materiales de ELE (competencias, contenidos, destrezas, nuevas tecnologías, aprendizaje, diseño y perspectiva socio e intercultural), y que reseñamos brevemente.

5.3.1. Análisis de materiales de ELE y competencias

En el marco del análisis de los materiales por competencias, hemos encontrado la tesis de Riutort Cánovas (2010), la cual indaga –en el ámbito del español para los negocios– cómo trabajan los manuales la competencia comunicativa e intercultural. Y, aunque elaborada desde la perspectiva de la didáctica de la lengua castellana y su literatura, nos ha parecido también muy interesante la tesis de Gómez Picaeo (2011) sobre el tratamiento que dispensan los manuales de secundaria a la competencia comunicativa en general y a cada una de las subcompetencias que la integran.

5.3.2. Análisis de materiales de ELE y niveles de descripción de la lengua

Hemos hallado aquí algunos trabajos que nos parecen relevantes porque, de alguna manera, coinciden en algún punto con las áreas temáticas de nuestra tesis (más en particular, con los contenidos de la subcompetencia discursivo-textual). Podemos clasificarlos en torno a cuatro centros de interés. El primero tiene que ver con el estudio de los conectores y los marcadores del discurso, como es el trabajo de Górska (2006). El segundo tipo tiene que ver con la enseñanza del léxico en los libros (Medrano Pastrana, 2010; Rodríguez Gil, 2012) y, más en particular con el grado de asentamiento del enfoque léxico (Vidiella Andreu, 2012) y la didáctica de las colocaciones (Ferrando Aramo, 2009) en los libros de español. López Tapia (2011) se ocupa de esta cuestión, pero centrándose a manuales orientados a alumnos sinófonos. Hay un tercer grupo que se ocupa especialmente de analizar los rasgos pragmáticos, lingüísticos y discursivos de los textos que recogen los materiales de ELE. Es el caso de la

¹⁶ Acceso en línea desde el enlace <http://www.mecd.gob.es/redele/>.

¹⁷ Acceso en línea desde el enlace <http://marcoele.com/>.

memoria de máster y la tesis de Ares Ares (2004 y 2008, respectivamente) y del artículo de Anaya y Martín Peris (2006), referido en particular a los manuales publicados en Francia (vid. también Anaya, 2007). De cómo se presentan las estrategias pragmáticas de cortesía se encarga en su memoria Caballero Díaz (2005). Por último, en el caso de Izquierdo (2008) se investiga sobre la presentación de la gramática en los materiales para fines específicos. Aparte, disponemos también de una descripción del tratamiento que dan los manuales de ELE a la variación geolectal, organizada en torno a los diferentes niveles de la lengua (fonético, morfosintáctico y léxico), aportación que debemos a García Fernández (2010).

5.3.3. *Análisis de materiales de ELE y destrezas*

En el caso de las destrezas, hay estudios tanto sobre la comprensión lectora (Benmakhlouf, 2015) como de la expresión escrita (Corredor Romero, 2008; Adarve Martínez, 2014). No hemos logrado localizar nada sobre el tratamiento de las destrezas orales ni de las habilidades de interacción e intermediación, aunque ello no significa que no haya nadie investigando al respecto.

5.3.4. *Análisis de ELE y TIC*

Como era de esperar, el desarrollo de las nuevas tecnologías también ha calado en el análisis de materiales. Hita Barrenechea (2001) analiza cómo se traslada la enseñanza comunicativa de idiomas a los materiales disponibles en Internet; Rodrigo (2001) propone algunos criterios para el análisis de materiales de comprensión lectora en red; y Fernández Pinto y Juan Lázaro (2002) proponen una reflexión sobre la utilidad de los materiales disponibles en línea y los criterios para seleccionarlos.

5.3.5. *Análisis de materiales de ELE y aprendizaje*

Otra serie de memorias y artículos se centran en los contextos de aprendizaje, más en concreto en cómo las características de los destinatarios configuran los materiales. Por ejemplo, Lozano y Sánchez (2009) describen el papel de los alumnos en una experiencia didáctica centrada en el proceso de selección, creación e implementación de materiales, algo bastante innovador (vid. Richards y Rodgers, 2014:270). Montero Ródenas (2010) analiza los

materiales dirigidos a inmigrantes adultos no alfabetizados; y Pons Dasí (2013) acomete un estudio sobre cómo trabajan los materiales de ELE las inteligencias múltiples.

5.3.6. *Análisis del diseño de los materiales de ELE*

Ya mencionamos al comienzo de este capítulo como referencias imprescindibles en este campo tanto la tesis de Martín Peris (1996) sobre el diseño de las actividades presentes en los manuales de los años 80 y 90 como la de Ezeiza Ramos (2009), quien desarrolla una herramienta para un completo análisis informático de los materiales de ELE. De ese mismo año es el artículo de Lozano y Ruiz Campillo (2009) en el que nos ofrecen una serie de criterios para evaluar el diseño de los materiales comunicativos. Por su parte, del Castillo Pastor (2011) evalúa la adecuación de los materiales que responden al enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), algo fundamental con la proliferación de escuelas bilingües con el español como lengua vehicular fuera de nuestras fronteras.

5.3.7. *Perspectivas socioculturales sobre el análisis de materiales de ELE*

Por último, el grupo más nutrido de investigaciones que hemos logrado rescatar tiene que ver especialmente con los aspectos socio e interculturales. Así, encontramos varias tesis que se ocupan de desentrañar las adaptaciones de los materiales de ELE a la cultura argelina (Nadir, 2014), brasileña (Pinheiro Costa, 2012) y francesa (García Fernández, 2002). Luis Blanco (2014) estudia también cómo se presenta la cultura española en un surtido corpus de materiales publicados en Japón, mientras que Ruiz (2004) se centra en los publicados en España. Marín Escudero (2011) hace en su memoria de máster una lectura sociocrítica de lo que dicen (y cómo lo dicen) y lo que ocultan los textos en ELE; parte, entre otros, de la tesis de Areizaga Orube (1997) en la que analiza la imagen del mundo de habla hispana en los elementos textuales y paratextuales de los manuales publicados en los años 70 y 80. En el estudio de cómo aparecen representados los sexos en los libros se concentra Barceló Morte (2006). Hay propuestas también bastante interesantes sobre el tratamiento de la comunicación no verbal, como el artículo de Monterubbianesi (2013), o sobre los contenidos culturales que se esconden tras las actividades de ejercitación gramatical (Castro Rodríguez, 2009). Por último, Peragón López (2011) se concentra en estudiar cómo trabajan uno de los contenidos más descuidados por los manuales de ELE: la literatura hispánica y la lengua literaria.

5.3.8. *Nuestra propuesta de análisis de materiales de ELE*

Como puede verse, son muchos los frentes desde los que se han analizado los materiales de ELE, con una especial inclinación hacia el estudio del léxico y de los factores (inter)culturales. Muchos de los trabajos que hemos mencionado tocan algunos aspectos que nos resultan especialmente atractivos. No obstante, nuestra propuesta se plantea un diseño un tanto diferente:

- (a) Partimos de un enfoque competencial, por lo que nos interesa enfrentarnos al análisis desde un punto de vista mucho más comprensivo. De ahí que dedicáramos los **Capítulos 3** y **4** a la descripción detallada de los modelos de competencia comunicativa y de configuración de la subcompetencia discursivo-textual dentro de aquella.
- (b) Aunque queremos abordar fundamentalmente los fenómenos discursivos, el modelo de subcompetencia discursivo-textual por el que nos hemos decantado (**Capítulo 3**) nos exige un enfoque más integrado, holístico –si se prefiere-, de modo que aparecerán también descritos elementos de las subcompetencias lingüística, pragmática y cultural, en la medida en que arrojen luz sobre el discurso.
- (c) Nos preocuparemos por los textos en su modalidad escrita y oral, atendiendo a los diferentes géneros discursivos y tipologías textuales en que aquellos se manifiestan.
- (d) Prestaremos atención al diseño curricular en sus diversas fases (contenidos, metodología y evaluación). No incluimos un análisis de los objetivos porque pocas veces aparecen explicitados en los manuales.
- (e) También intentaremos dar debida cuenta del diseño de los manuales, fijándonos en datos como las explicaciones y los ejemplos proporcionados, los tipos de actividades y tareas que se plantean, los temas sobre los que se trabaja, y los medios y criterios para la evaluación.

Somos conscientes de lo ambicioso de nuestro proyecto, pero nos parecía importante que tanto la herramienta de análisis como los datos obtenidos fueran lo suficientemente amplios como para permitir adaptaciones a contextos concretos, reducir o ampliar el número

de categorías, observar diferentes aspectos didácticos, etc. De este modo, el cuestionario queda a disposición de futuros investigadores interesados en emplearlo, adaptarlo o enmendarlo. Además, nos permitirá tener tanto una visión de conjunto como centrar nuestra atención en los detalles que más pudieran interesarnos.

Dicho esto, es el momento de dar a conocer esa herramienta, de lo cual nos ocupamos en el **Capítulo 6**.

5.4 Síntesis

1. Los materiales constituyen, junto con los aprendientes y los profesores, un pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues actúan como interfaz entre aquellos y la lengua meta. Conocerlos mejor emprendiendo análisis sistemáticos nos permite acceder a toda una serie de informaciones y creencias sobre la lengua y su aprendizaje que, de otro modo, podrían pasar desapercibidas.
2. Desde los años 90 son cada vez más las investigaciones que se han ocupado de abordar esta nueva área de estudio tanto en la didáctica de la lengua materna como en la enseñanza de idiomas. Estos trabajos, aun perteneciendo a áreas disciplinares distintas, suponen un buen punto de partida para conocer el estado de la cuestión.
3. A pesar de la proliferación de otros tipos de materiales (especialmente en formato digital), el libro de texto impreso sigue siendo el recurso fundamental en el que se apoyan los profesores para organizar la docencia. Incluso en no pocos casos el manual es la fuente de la que emana el currículo (qué se enseña, cómo, cuándo y por qué), en lugar de una herramienta de trabajo más.
4. Igualmente, los materiales pueden ser el eje sobre el que se articule cualquier intento planificado de renovación pedagógica en la didáctica de las lenguas, siempre que queden claras las bases lingüísticas y educativas en que se apoyan, sean coherentes con el currículo explícito y logren sortear las resistencias que pueden hallar en los diferentes agentes didácticos (autoridades, editores, creadores de materiales, docentes y evaluadores).

5. Una de las tareas de la universidad formadora de profesores de ELE es fomentar las investigaciones de análisis de materiales y ponerlas a disposición del profesorado, para que sea más consciente de lo que aquellos vehiculan y puedan abordar, si lo consideran preciso, sus propios análisis para compartirlos con la comunidad docente. Por eso, es fundamental que los cursos iniciales y de formación continua de profesores de ELE incluyan módulos específicos centrados en esta habilidad.

6. A la luz de las investigaciones que se han llevado hasta ahora sobre los manuales de ELE, definimos nuestra propuesta como un estudio competencial, basado en una concepción holística y funcional de la lengua, preocupado por las diversas fases del desarrollo curricular (contenidos, procedimientos, evaluación) y, en particular, centrado en el modo en que los manuales contribuyen al desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual en el marco de un enfoque comunicativo. El objetivo que nos planteamos es doble: contribuir al mejor conocimiento de lo que ofrecen actualmente los materiales de ELE, y proporcionar una herramienta que sirva de modelo a los docentes a la hora de abordar su propio análisis de los materiales.

6. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

6.1. Punto de partida

La función de una buena taxonomía no es meramente ordenar los materiales, sino ordenar el pensamiento de las personas acerca de los mismos.

Meredith (1965)

Una vez sentadas las bases teóricas de nuestra tesis, se hace perentorio fijar, por un lado, unas preguntas a las que responder y, por otro, una metodología y un instrumento de investigación que se adecuen a nuestro propósito y que puedan ayudarnos a arrojar un poco de luz sobre la cuestión que nos ocupa. Antes de adoptar ningún tipo de decisión, revisamos parte de la bibliografía más reciente y relevante sobre métodos de investigación tanto en ciencias de la educación (Cohen et al, 2011; Arthur et al., 2012) como en lingüística aplicada¹ (Nunan, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1994; Dörnyei, 2007; Paltridge y Phakity, 2010; Brown, 2014). El objetivo era conseguir una panorámica suficientemente rica sobre los fundamentos filosóficos, las finalidades, el alcance y las limitaciones de cada uno de los paradigmas y técnicas específicas de indagación, así como para proporcionarnos pistas sobre el modo de acometer nuestro estudio. Hecho esto, nos propusimos rastrear cuáles eran los métodos más propios y adecuados al análisis de materiales, ya fuera desde un punto de vista más general -teórico (Tomlinson y Mashuara, 2010) o histórico (Mukundan y Ahour, 2013)-, ya acudiendo a la lectura detenida de algunos trabajos sobre análisis de materiales que nos han servido de modelo (por ejemplo, los recogidos en Tomlinson, 2008; Tomlinson y Mashuara, 2010; Harwood, 2014; etc.). Le hemos prestado una atención especial a los artículos, las publicaciones, las tesis doctorales y las memorias de fin de máster relacionados con los materiales de enseñanza de la lengua española² que se han llevado a cabo hasta ahora y a los cuales hemos podido tener acceso. Hay que señalar que nos han sido de gran ayuda las pautas del trabajo de Ezeiza (2009), fundamental por su especial incidencia en nuestro ámbito académico -el estudio de los materiales para la enseñanza del español-, en el cual se

1 Como el mismo Dörnyei (2007:21) advierte, las influencias mutuas en las investigaciones en ciencias sociales (especialmente entre la psicología, las ciencias de la educación y la lingüística aplicada) son más que evidentes, de modo que han de ser tenidas en cuenta.

2 No solo de español lengua extranjera (ELE), sino también de español/lengua castellana (Ferrer y Rodríguez, 2010; Gómez Picapeo, 2011; Lomas y Jurado, 2015, por ejemplo), pues -pese a las variaciones en el contexto- las investigaciones sobre materiales suelen ser convergentes, y por ello creemos que es necesario tenerlas en cuenta.

nos proporciona un marco general para determinar la metodología con la que se aborda el análisis y evaluación de materiales.

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 6

Fijar las preguntas a las que queremos dar respuesta en esta tesis y delinear la metodología que se va a seguir para conseguirlo; en particular, nos interesa describir minuciosamente el instrumento de investigación que se ha diseñado.

Con esta finalidad en mente, vamos a abordar en este capítulo las siguientes tareas:

- (a) plantear una serie de preguntas que, apoyadas en el objetivo general que señalamos en la *Introducción*, sean susceptibles de ser investigadas;
- (b) exponer las decisiones metodológicas que se han adoptado, y que permitirán situar mejor el alcance de la misma; y
- (c) describir el instrumento de análisis, cuya estructura ha de responder a las preguntas planteadas.

6.2. El estudio de corpus: preguntas para la investigación

Toda investigación debe girar en torno a una *pregunta fundamental* para la cual sea factible hallar alguna respuesta (Nunan, 1992:211; Cohen et al., 2011:105; Hedges, 2012:23). A su vez, el hecho de que se suscite tal pregunta debe justificarse en algún tipo de indicio, inquietud o preferencia por parte del investigador sobre cómo están las cosas en el mundo que observa. Fijar esa pregunta con claridad ayuda a aquel a marcarse un horizonte de expectativas, a tomar decisiones sobre los diferentes aspectos del estudio y a seleccionar las herramientas más adecuadas para acometerlo, así como a hacerlo consciente de sus propias limitaciones (vitales, materiales y cognitivas) y de la rápida obsolescencia de los saberes en un mundo en el que la producción científica se ha incrementado exponencialmente. A pesar de esas carencias, de saber que tal vez lo que halle no sea una respuesta a su pregunta, sino una aproximación parcial e imperfecta a una realidad altamente compleja, no debe renunciar –como el *himbustigador* del cuento de Rodari que reproducimos en el *Prólogo*- a intentar contribuir a un mejor entendimiento de dicha realidad.

Esa pregunta para la que queremos hallar respuesta en este trabajo doctoral debe formularse en consonancia con el objetivo general que propusimos en la *Introducción*:

PREGUNTA FUNDAMENTAL PARA LA INVESTIGACIÓN

¿Recibe la subcompetencia discursivo-textual un tratamiento pedagógico adecuado en los materiales de español como lengua extranjera publicados recientemente?

Dicha pregunta ha de desglosarse en otros interrogantes parciales que abarquen cuestiones más concretas sobre aspectos variados y que puedan identificarse con cierta facilidad, pero de cuya sinergia se nos proporcione una visión de conjunto. Así, hemos desglosado la pregunta fundamental en las siguientes interrogantes:

I. A la hora de trabajar con fenómenos de orden discursivo-textual,

- (i) *¿qué contenidos se introducen en los manuales (y en qué proporción) y cuáles se excluyen?*
- (ii) *¿qué contenidos se ejemplifican (y en qué proporción) y cuáles se excluyen?*
- (iii) *¿qué contenidos se practican (y en qué proporción) y cuáles se excluyen?*

II. Respecto a las opciones metodológicas para enseñar y aprender los fenómenos discursivo-textuales,

- (iv) *¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se fomentan?*
- (v) *¿qué tipos de ejemplos y modelos se proporcionan?*
- (vi) *¿qué tipos de actividades se proponen y qué unidades lingüísticas se manipulan?*
- (vii) *¿qué tipos de secuencias didácticas se diseñan?*

III. Con el objeto de desarrollar las destrezas en el uso de la lengua a través de un input y de un output que ponga en marcha el procesamiento de los textos y los discursos,

(viii) *¿cuáles son los géneros de transmisión oral que se recogen en la muestra y qué trabajo se lleva a cabo con ellos?*

(ix) *¿cuáles son los géneros de transmisión escrita que se recogen en la muestra y qué trabajo se lleva a cabo con ellos?*

(x) *¿cuáles son los tipos textuales que se ofrecen como input y los que se exigen como output?*

IV. Con vistas a estimular la motivación y afianzar la competencia existencial e intercultural de los aprendientes,

(xi) *¿cuál es el grado de autenticidad de los textos proporcionados?*

(xii) *¿cuáles son los temas tratados – es decir, de qué se habla y de qué no?*

V. Por último, cuando se trata de evaluar el grado de desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual lograda por el aprendiente,

(xiii) *¿a qué instrumentos de evaluación se recurre?*

(xiv) *¿qué criterios se proporcionan para evaluar los productos textuales?*

En definitiva, lo que queremos verificar es, en última instancia, si los postulados teóricos a los que dicen adherirse los autores y editores de materiales (especialmente al vincularlos a los niveles del MCER y a las directrices del PCIC) son coherentes con las prácticas reales que sustentan el diseño de tales materiales.

Como puede apreciarse, se han organizado estas catorce preguntas en torno a cuatro bloques fundamentales, que tienen que ver con el desarrollo de las competencias generales del individuo y en torno a los cuales desarrollamos nuestro modelo de subcompetencia discursivo-textual (vid. 4.3): *saberes* (I), *habilidades* (III), *actitudes* (IV) y *estrategias de enseñanza y aprendizaje* (II). Como señalamos en 2.1, nos parecía además esencial incluir un apartado explícito destinado a la *evaluación* (V), pues ya mencionamos en su momento el giro hacia lo discursivo-textual que han experimentado las pruebas oficiales de español en los últimos años (vid. infra, 2.8). El siguiente paso será concretar aún más estas cuestiones

para ver cómo son trabajadas en el corpus de materiales seleccionado, asunto del que nos ocuparemos más adelante cuando describamos la organización de nuestro cuestionario.

6.3. Opciones metodológicas

Si se quiere entender convenientemente el planteamiento y el alcance de nuestra investigación, es necesario dejar constancia de cuáles son los caminos que hemos transitado para intentar responder tanto la pregunta fundamental como las catorce cuestiones subsidiarias que formulamos en 6.2. En este sentido, nos ha parecido que el modo más adecuado para hacerlo es referir nuestras opciones metodológicas a la propuesta que hace Ezeiza Ramos (2009), y que quedan resumidas en la siguiente figura:

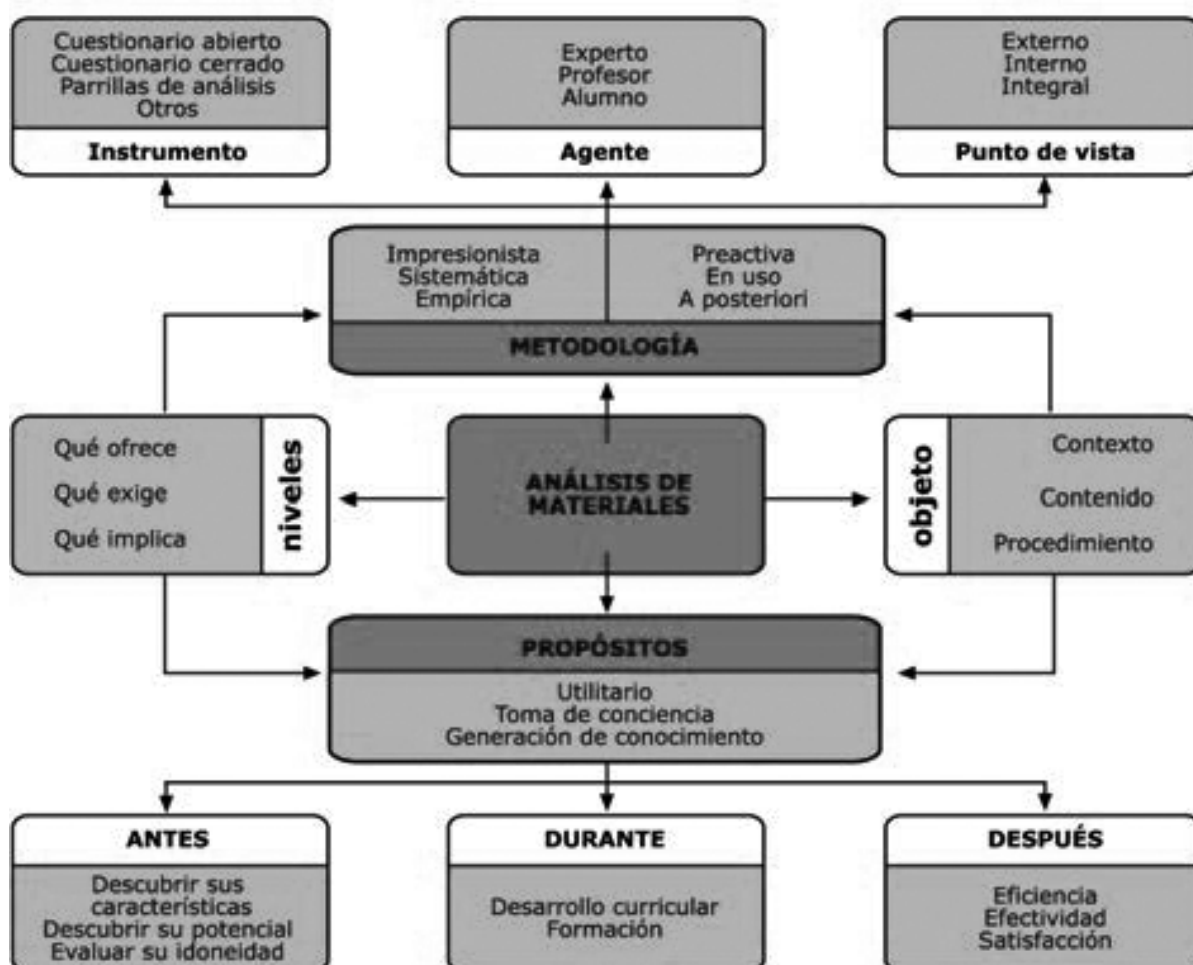


FIGURA 6.1. Marco general para definir la metodología de análisis y evaluación de materiales de español como lengua extranjera (Ezeiza, 2009)

6.3.1. Paradigma cuantitativo

Tras esta fase de toma de contacto con la investigación en curso, nos hemos decantado por un análisis de orden predominantemente **cuantitativo** (o, si se prefiere, distributivo³). Decimos “cuantitativo” y no “experimental” porque, en tal caso, la muestra, además de responder a unos criterios, debería ser aleatoria. Dado que el volumen de materiales de español para extranjeros es limitado si fijamos unos ciertos estándares, este factor de azar no es viable (vid. Nunan, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1991). Esta misma distinción la encontramos en los trabajos de Gass y de Phakity recogidos en Paltridge y Phakity (2010).

El paradigma cuantitativo es sin duda el más frecuente y rentable en los estudios sobre enseñanza de idiomas; de hecho, Lazaraton (2005)⁴ constató que, sobre un total de 524 estudios aparecidos entre 1991 y 2001 en cuatro de las más prestigiosas revistas de lingüística aplicada, el 86% recurrían a algún tipo de método cuantitativo, lo que lo convierte en “soberano absoluto” (Dörnyei, 2007) en esta joven área de investigación⁵. Además, ofrece una serie de ventajas sobre las que profundizaremos en el siguiente punto.

Dicho esto, y a pesar de ser la tendencia dominante, no queremos identificar indiscriminadamente análisis de materiales con metodología cuantitativa; muy al contrario, existe toda una corriente de análisis cualitativo de manuales (especialmente de orden crítico) que permite lograr un nivel de profundización en la descripción de los mismos nada desdeñable, sobre todo teniendo en cuenta que los materiales, precisamente por tratarse de artefactos que responden a unos condicionantes sociales, económicos y culturales (vid. Parcerisa, 1996) son altamente susceptibles de ser sometidos a este tipo de análisis. No obstante, hasta donde sabemos, los estudios cualitativos que se publican en el campo del análisis de materiales

3 Es la etiqueta que usa Freeman (2014) en su investigación.

4 Citado en Dörnyei (2007).

5 En cuanto al estudio de los materiales propiamente dicho, Mukundan y Ahour (2013) revisaron 48 cuestionarios de evaluación (aunque acaban incluyendo alguno de análisis, como Littlejohn [1998]) de materiales elaborados entre 1970 y 2007; para estos autores, la gran mayoría de estos instrumentos son de orden cualitativo; pero creemos que es necesario matizar esta afirmación. Mukundan y Ahour (2013:336) entienden que son cuestionarios cuantitativos aquellos que recurren a escalas de Limerick (con valores entre 0 y 4 o 5), mientras que son cuestionarios cualitativos los que ofrecen preguntas de respuesta cerrada (sí/no) o abierta. En realidad, prácticamente la totalidad de los instrumentos que ellos clasifican como cualitativos son del primer tipo, no dando ningún ejemplo de cuestionario de respuesta abierta. Es más, incluso alguno de los trabajos que citan (Byrd et al., 2001) se maneja con una escala “cuantitativa” de cuatro valores: sí, casi (sí), probablemente no y absolutamente no (Mukundan y Ahour, 2013:344), lo cual demuestra lo volátil de esta ubicación de las respuestas cerradas entre los métodos cualitativos. Para nosotros, las preguntas de respuesta cerrada entran claramente en el terreno de lo cuantitativo, pues pueden computarse mediante un sistema de valores binario (0/1) y someterse a cálculos de frecuencia; algo que es mucho más complicado en el caso de las respuestas abiertas (aunque no imposible).

suelen centrarse fundamentalmente en aspectos como el proceso de elaboración⁶ o de implantación de los materiales en el aula (estudio de casos)⁷. Por nuestra parte, consideramos también que, en el estado actual de la investigación, resulta más interesante determinar unos patrones estadísticos que nos revelen ciertos rasgos y tendencias generales en el tema que nos ocupa, y que nos ayuden a comprender *cómo son* los materiales actuales (en particular, en lo que afecta al desarrollo de la competencia discursiva) antes de lanzarnos a desentrañar *por qué son* así, y, sobre todo, *cómo podrían o deberían ser*. Sería, por tanto, muy oportuno llevar a cabo análisis cualitativos de los materiales y cruzar los resultados con los obtenidos de los estudios cuantitativos (lo que en la actualidad se conoce como métodos mixtos de investigación, que están ocupando cada vez un lugar más central en las investigaciones educativas en general -Biesta, 2012-, y de lingüística aplicada, en particular -Dörnyei, 2007; Brown, 2014) para poder disponer así de una perspectiva más enriquecida de una realidad poliédrica y compleja. A pesar de ello, dada la necesidad de acotar y marcarse unos límites a la hora de fijar cualquier investigación –y muy en especial una tesis doctoral-, hemos creído oportuno, al menos momentáneamente, limitarnos a un análisis más asequible.

6.3.2. Datos nominales

Dentro de la variedad de **datos** con los que se puede trabajar en los estudios cuantitativos, a nosotros nos interesa manejarnos con *datos nominales o categoriales* (Dörnyei, 2007; Mafokozi, 2009; Phakity, 2010) que nos permitan elaborar clasificaciones y comparaciones para ponderar el grado de desarrollo y de implantación de la subcompetencia discursivo-textual en los diferentes materiales que someteremos a escrutinio. Y es que estos, en tanto que *productos* o *artefactos* (a diferencia de los *procesos* o *actividades*, como son los comportamientos) con unos determinados constituyentes altamente estables, contienen muchos elementos que facilitan esta operación de cuantificación: secuencias, tipos de tareas, tipos de textos, géneros discursivos, temas, etc. Esto permite manipular datos fiables, comparables en términos tanto absolutos como proporcionales, de manera que las conclusiones que podamos extraer de nuestro estudio no sean meramente impresionistas, sino que tengan un fundamento *objetivable* (no ya *objetivo*, en la medida en que toda cuantificación supone un hecho interpretativo de asignación de un valor convencional a una realidad no aritmética⁸).

6 Vid. Gottheim (2010) y Prowse (2011).

7 Un ejemplo de esto es el estudio de St. Louis (2010).

8 Vid. Dörnyei (2007:26) y Phakiti (2014:41).

6.3.3. *Finalidad de toma de conciencia y generación de conocimiento*

Podemos decir que, en lo que a su **finalidad** se refiere, nuestro análisis sería un híbrido entre la *toma de conciencia* sobre el estado de la cuestión (por parte de profesores, autores, editores, administradores, examinadores y otros agentes interesados en la enseñanza del español como lengua extranjera) y la *generación de conocimiento*, especialmente orientada a la formación del profesorado (tanto en sus primeras etapas como de quienes se hallan ya en ejercicio⁹) y a la mejora de la calidad de los materiales existentes, en la medida en que estos respondan cada vez más no solo a criterios comerciales, sino que se vayan configurando también a la luz de los avances que arroja la investigación en didáctica de las lenguas y en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas en pro de un auténtico desarrollo de la sucompetencia discursivo-textual en los aprendientes. Como bien señala el propio Ezeiza (2009:20):

(...) el análisis de materiales presenta una vertiente investigadora orientada a la “generación de conocimiento” en el campo de la Lingüística Aplicada; con respecto a esta última cuestión consideramos relevante destacar la declaración de Krashen (1980:13 citado en Seidholfer, 2003: 270) en la que afirma que “la investigación en lingüística aplicada consiste en comparar materiales y métodos en relación con el progreso de la competencia de los alumnos en la L2 como variable dependiente”.

6.3.4. *Propósito preactivo de la actividad*

Por su parte, atendiendo al **propósito de la actividad** de análisis, podemos decir que esta tendría, según el marco de la FIGURA 6.1¹⁰, un carácter *preactivo*, en el sentido que le da Ezeiza de “orientado a estudiar las características, el potencial y la validez de un material” (2009:21). En nuestro caso, nos interesa describir en qué medida pueden satisfacer las necesidades de desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual, destacando los puntos fuertes y las debilidades de cada material para cada una de las categorías que detallaremos en el cuestionario (Littlejohn, 2011).

Ha de advertirse, además, que el objetivo de la investigación no es, en ningún caso, enjuiciar los materiales de enseñanza existentes en el mercado, ni mucho menos prescribir qué materiales resultan más idóneos que otros, o de hacer prevalecer sobre otras opciones metodológicas posibles un enfoque o unos materiales orientados hacia el discurso como

9 Vid. lo que se dijo en 5.2.3 sobre el análisis de materiales y la formación del profesorado.

10 En la FIGURA 6.1 aparece explícitamente la palabra “preactiva” en el cuadro de la metodología; no obstante, en su trabajo, Ezeiza la usa también para referirse a los propósitos (cuadro inferior izquierdo, bajo la etiqueta “antes”). Este es el sentido en que utilizamos aquí este adjetivo.

proceso y el texto como producto (y que expusimos en el **Capítulo 2**). Esa tarea es propia de las autoridades educativas, de los responsables de los centros o departamentos de las instituciones de enseñanza o, en última instancia, del mismo profesor. Lo que pretendemos es proporcionar una visión de conjunto del panorama editorial sobre el tema que nos preocupa, apuntando prácticas comunes, señalando posibles carencias e incoherencias, y sugiriendo propuestas de mejora. Estas se dirigen tanto a los profesores que quieren incorporar el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual al análisis y práctica de la lengua en el aula, como a las mismas editoriales, quienes hallarán en este trabajo una fuente de información sobre el estado de la cuestión y les ayudará a tomar algunas consideraciones a la hora de abordar nuevos proyectos editoriales, si así lo desean¹¹, incorporando -por ejemplo- esas aproximaciones metodológicas más innovadoras a las que acabamos de referirnos (si es que aún no lo hacen) a otras prácticas de orden más tradicional.

De este modo, el instrumento de análisis que proponemos en este trabajo (el cuestionario de evaluación) viene potencialmente dotado de ese carácter preactivo, en la medida en que puede ser empleado por cualquier profesor interesado en evaluar un manual antes de su utilización en un contexto concreto. Gracias a él puede verificar cómo se trabaja la subcompetencia discursivo-textual en el mismo y adoptar las decisiones pertinentes para que despliegue todo su potencial en este ámbito (alteraciones, compensación, alternativas, etc.). Es, pues, un instrumento al servicio de la profesionalización de los docentes mediante la toma de conciencia y la generación de conocimiento, en la línea que postulan el mismo Ezeiza (2009) y los nuevos planteamientos de formación del profesorado (vid. supra 5.3.2). En todos ellos se hace hincapié en la necesidad de capacitar al profesor para analizar y evaluar los materiales y recursos didácticos a su alcance.

De igual modo, y aunque Ezeiza (2009) no contemple este uso, la parrilla puede utilizarse en el proceso de elaboración de materiales como una herramienta de verificación entre los propósitos y principios acordados por el equipo de autores y el grupo editorial y los materiales que van emergiendo. De esta manera pueden corregirse posibles desvíos entre los principios declarados y los resultados obtenidos (Tomlinson, 2013g).

11 En este sentido, es pertinente la distinción que hace Tomlinson (2003, 2010) entre análisis de materiales ("materials analysis as a description of what materials contain and do", 2010:8) y evaluación de materiales ("materials evaluation as a measure of the effects of the materials on their users", 2010:8).

6.3.5. *Orientación descriptiva*

En cuanto a lo que Ezeiza denomina **orientación** (2009:21)¹², y de modo coherente con lo que hemos señalado en el epígrafe anterior sobre el propósito analítico y no evaluativo de la actividad, nos decantamos por una orientación *descriptiva*, en la medida en que se trata simplemente de corroborar, mediante el instrumento de análisis cuya estructura especificaremos más adelante, en qué modo y grado ciertos componentes de la competencia discursiva -tal y como la detallamos en la Parte I de esta tesis- se hallan suficientemente representados en los materiales de español; cuáles precisan aún de ser tratados; a qué opciones metodológicas (método de enseñanza/aprendizaje, tipología de secuencias y de actividades) se suele recurrir para trabajar estos contenidos; en qué medida se ofrece una antología amplia y variada de géneros discursivos y de tipos textuales, etc. En palabras del mismo autor (Ezeiza, 2009:21),

[l]a aplicación de los procedimientos de investigación descriptiva al estudio de los materiales persigue explicar su naturaleza, características y potencial utilidad a partir de la observación y cuantificación de aspectos objetivables de la propuesta didáctica que los materiales trasladan. Las propuestas de análisis de materiales con orientación descriptiva se caracterizan, precisamente, por enfocar su tarea a dar sistemática cuenta de la presencia o ausencia (y, en su caso, de la frecuencia y distribución) de determinadas características en los materiales de enseñanza (léxico, imágenes, contenidos gramaticales...).

6.3.6. *Modalidad sistemática*

Volviendo al esquema de Ezeiza (2009), cabe adscribir esta investigación, según la **modalidad metodológica**, a lo que en la FIGURA 6.1 se califica como *sistemática*, la cual “en general, se apoya en parrillas estructuradas de criterios y acude a datos cuantitativos” (Ezeiza, 2009:22). De hecho, el instrumento de análisis con el que trabajaremos es un *cuestionario o parrilla* (McGrath, 2002:26), en el que a cada categoría se le pueda asignar un valor numérico, según diferentes bases (dos y diez, en nuestro caso) y cantidades (enteros, decimales), lo que es coherente con el paradigma cuantitativo que hemos postulado al principio de esta sección. Dicho cuestionario acomete un estudio de los materiales estructurado según los centros de interés que se definieron en el modelo teórico de referencia (**Capítulos 3 y 4**), como tendremos ocasión de explicar.

12 Aunque no lo recoge en la figura 6.1, es un punto sobre la metodología que nos parece interesante tratar.

6.3.7. *Agente investigador*

El **agente** que se ocupará de la aplicación del instrumento será, en este caso, el investigador que aborda esta tesis. En este caso, como se explica en la *Introducción*, se trata de un profesional en el que concurren los perfiles de profesor de español en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, docente universitario, formador de profesores, miembro de un grupo de investigación¹³, amén de autor y coordinador de una decena de libros de texto y de autoaprendizaje, lo cual da una idea del grado de experiencia que tiene en el campo de los materiales de ELE.

Siendo conscientes de que lo óptimo sería someter el corpus al análisis de varios sujetos o de un equipo de investigadores para poder así validar los datos empleados (especialmente en caso de discrepancia), la tradición académica y la legislación estatal vigentes impiden la elaboración de tesis conjuntas o por equipos de trabajo¹⁴. El doctorando ha de responsabilizarse de los planteamientos, del desarrollo y de las conclusiones que extrae de su propia investigación; más aún cuando, como en el caso presente, se trata de someter a un análisis sumamente detallado un corpus amplio de materiales, lo cual exigiría un altísimo compromiso por parte de los colaboradores y un coste elevado en términos de recursos, tiempo y dedicación personal. Dicho esto, tampoco resulta anómalo que los trabajos académicos sobre análisis de materiales a los que hemos podido acceder sean abordados por un único investigador (Hill, 2013; Tomlinson, 2016a), el cual, en aras de la fiabilidad interna (Nunan, 1992; Cohen et al., 2011) describe detalladamente el objeto de análisis, las categorías pertinentes, los valores asignables, y, una vez que ha obtenido resultados, los pone a disposición de la comunidad científica para que los compruebe y falsee las conclusiones a las que se ha llegado, si lo consideran conveniente. Este proceder parecería contravenir el principio de fiabilidad externa (Nunan, 1992:14; Cohen et al., 2011), pero –insistimos– en el marco de una tesis doctoral de esta envergadura poco más puede hacerse, más allá de aplicar determinados procedimientos de asesoramiento, verificación y corrección.

Por ejemplo, en su tesis sobre *Libros de texto* (de lengua castellana y literatura) *y competencia comunicativa*, Gómez Picapeo (2011) recurre solo ocasionalmente a las puntuaciones asignadas por un coevaluador, especialmente en caso de divergencia, para dilucidar en qué grado discrepan en su evaluación e indagar a qué puede deberse. Tal

13 Grupo DAIC-UAM (*Discourse Analysis and Intercultural Competence*, Universidad Autónoma de Madrid), coordinado por la Dra. Alonso Belmonte.

14 Art. 13 del RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

estudio, dicho sea de paso, se ocupa de muchas menos variables de análisis, y reduce las puntuaciones a una escala sobre 5, de modo que puede justificarse la voz del coevaluador a la hora de apreciar si determinados aspectos reciben un tratamiento “escaso”, “suficiente”, “adecuado”, etc. En nuestro estudio, en cambio, no se trabaja con escalas de Limerick, sino contabilizando ítems o verificando si existen (1) o no (0) determinadas muestras de los fenómenos que nos interesan. Tal vez sometiendo de nuevo el corpus a análisis pueda achacárse nos el haber incurrido en algún error aritmético (lo cual ha procurado corregirse mediante las verificaciones a las que sometimos los datos, así como recurriendo a las herramientas estadísticas de corrección adecuadas), pero no hay un margen de valoración y discrepancia tan amplio, a nuestro entender, como el que puede producirse manejando las etiquetas de las escalas.

6.3.8. *Punto de vista externo*

Nuestro estudio, por otro lado, adopta un **punto de vista externo**, en la medida en que “analiza el grado de «congruencia» del material con un determinado proyecto de enseñanza o los requisitos de un contexto” (Ezeiza, 2009:22). Definimos en la Parte I de esta tesis todo un aparato teórico que sustenta el constructo de la subcompetencia discursivo-textual en el marco más amplio de una competencia comunicativa, la cual, tras la publicación de importantes documentos curriculares institucionales -como el MCER (2001) y el PCIC (2006)- se ha convertido en pilar incuestionable de la enseñanza comunicativa de lenguas (maternas, segundas y extranjeras) en la Europa de comienzos del siglo XXI.

6.4. Descripción del instrumento de análisis

Tal y como acabamos de indicar, el instrumento seleccionado para abordar el análisis cuantitativo es un cuestionario o parrilla en el que, a partir de determinados enunciados y descriptores, se irán anotando los resultados numéricos que se desprenden de la observación minuciosa de los materiales (McGrath, 2002). Para comprender mejor su diseño y su utilidad creemos que es necesario describir las diferentes partes que lo integran, así como mencionar las fuentes que nos han servido de referencia para su confección. De este modo pretendemos que sea *transparente* en sus criterios y categorías para cualquier persona que quisiera hacer uso del mismo. Nos hemos inspirado para ello en varios modelos teóricos sobre elaboración y aplicación de cuestionarios (Cunningsworth, 1995; Parcerisa Aran, 1996; Mukundan y

Ahour, 2010; Littlejohn, 2011; Prendes Espinosa, 2015; Mishan y Timmis, 2015; etc.)¹⁵, así como en algunas propuestas de investigadores que nos han precedido en la disección de los materiales de enseñanza de la lengua española (materna o extranjera), como son Martín Peris (1996), Fernández López (2004), Ezeiza Ramos (2004, 2009), Ferrer y Rodríguez Gonzalo (2010) o Gómez Picapeo (2011), aunque adaptándolas a nuestras necesidades y prioridades.

También hemos procurado que nuestro instrumento cumpla los tres requisitos que señalan Mukundan y Ahour (2013) como imprescindibles en cualquier cuestionario que aspire a ser un buen instrumento de evaluación (y de análisis); a saber:

- (1) Claridad. Las categorías y los descriptores que se manejan deben ser fácilmente comprensibles, de tal manera que incluso un agente inexperto no tenga dudas sobre lo que se está preguntando, y que –por tanto– ninguna cuestión quede sin resolver (Littlejohn, 2011). Aun siendo un instrumento desarrollado para una investigación doctoral, y contar con cierto nivel de profundidad, hemos procurado que las etiquetas sean transparentes y de uso común en los trabajos y publicaciones de lingüística y didáctica más difundidos. De todos modos, y en aras de ese objetivo de claridad e inteligibilidad, en el **Capítulo 8** se proporcionan ejemplos concretos e instrumentos de apoyo que ayuden a entender de qué estamos hablando en cada caso.
- (2) Concisión. Las preguntas y las posibles respuestas han de ser lo más breves posibles, y en ningún caso deben acumularse o propiciar respuestas vagas. Por ello, hemos procurado que cada categoría responda a un único fenómeno, y que las columnas en que se subdividen las respuestas den cuenta de un aspecto particular de las mismas.
- (3) Flexibilidad. Pese a todo lo anterior, hay casos en que se hace necesario adoptar decisiones de compromiso (asignando, por ejemplo, valores decimales en lugar de enteros) o subsumir fenómenos muy específicos en categorías más generales. Como nos advierte Cunningsworth (1995:5), la concisión no está reñida con la manejabilidad: un cuestionario excesivamente detallado sería de muy difícil aplicación, y arrojaría datos muy marginales (y, por tanto,

¹⁵ Aunque más centrado en el diseño de cuestionarios para realizar encuestas, Dörnyei (2003) ha sido una fuente inspiradora a la hora de tener en cuenta cómo diseñar los enunciados, cómo recopilar, registrar y tratar los datos, etc.

poco relevantes). Por ello, se hace necesario este equilibrio entre lo conciso y lo flexible.

Estas líneas maestras han orientado el proceso de elaboración del cuestionario (del que hablaremos más detenidamente en 6.5) recogido en el ANEXO 1, cuya estructura y contenido pasamos a exponer en los apartados sucesivos.

A. Información bibliográfica. Constituye la información indispensable para poder identificar cada uno de los materiales sometidos a escrutinio. Como explicaremos más adelante, estos se limitan al libro del alumno (con el CD de audio que lo acompaña), dejando al margen los componentes no integrados en las secuencias didácticas de aquel. Se reflejan, además, el número de unidades, de páginas y de actividades de cada libro, información que nos permite detallar el nivel de armonización entre los manuales seleccionados (y ello a pesar de las insalvables diferencias editoriales). La información obtenida en las fichas sobre cada material se recoge en el epígrafe destinado a la descripción del corpus.

A. INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA
A.1. Título: _____
A.2. Autores: _____
A.3. Editorial y año de publicación: _____
A.4. ISBN: _____
A.5. Nivel del MCER al que se vincula: _____
A.6. Número de unidades: _____
A.7. Número de páginas (unidades del libro del alumno): _____
A.8. Número de actividades en el libro del alumno: _____

PARRILLA A. INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

B. Análisis detallado de las unidades didácticas. En este apartado –que constituye el núcleo duro de la parrilla de análisis- lo que se pretende es proporcionar una descripción de cada unidad que, sin ser exhaustiva (dada la gran cantidad y diversidad de variables implicadas), sí que nos aporte un cierto grado de detalle sobre cuál es la propuesta de contenidos y medios de evaluación, el diseño estructural y la secuenciación didáctica de las actividades, su tipología, etc. No se trata, por tanto, de ser minuciosos en los conceptos particulares, sino operativos (a pesar del coste que pueda tener en términos de detalle) con

las categorías generales para determinar y calibrar cómo se han articulado las unidades didácticas.

Al igual que ocurría con las fichas de información bibliográfica, es preciso completar unos datos identificativos sobre cada unidad, consignando los siguientes datos:

0. Identificadores Material: ____ Unidad número: ____ Número de páginas: ____ Número de actividades: ____
--

PARRILLA B.O IDENTIFICADORES DE LA MUESTRA

Esto nos sirve para mantener un registro ordenado, tanto en papel como en la base de datos, lo cual permite incorporar la información y poder corroborarla y acceder a ella de modo rápido y fiable.

Hecho esto, la estructuración de este análisis por unidades sigue las pautas que marcamos en el aparato teórico de esta tesis, frente a otras alternativas posibles¹⁶. En 4.3 detallamos la interrelación profunda entre la subcompetencia discursivo-textual y las competencias generales del individuo:

- (i) qué tiene que saber un aprendiente de ELE sobre el discurso (conocimiento declarativo o *savoir*), no tanto por erudición, sino de una manera instrumental;
- (ii) qué ha de ser capaz de hacer en tanto que agente social¹⁷ para interactuar en la sociedad y la cultura metas sirviéndose de las modalidades y variedades discursivas a su alcance (conocimiento procedimental o *savoir faire*);

¹⁶ Una de ellas es la propuesta por López Alonso (2014: cap. 8) en la que, partiendo de los ámbitos discursivos generales, sugiere después un estudio de los géneros y un ulterior análisis de las unidades de composición macro y microtextuales. Si hemos desechado este análisis jerarquizado es porque, por un lado, parece más orientado a analizar el manual en tanto que práctica discursiva concreta que a proporcionar información sobre el tratamiento que recibe una determinada competencia de la lengua en el mismo. Por otro lado, dicho método disgregaría elementos que, a nuestro entender, es interesante estudiar de un modo coordinado, como ocurre en el caso de la interrelación entre superestructuras y macroestructuras de los diferentes géneros textuales.

¹⁷ Vid. el MCER (2001: cap. 2).

- (iii) cómo se ven implicadas en esa comunicación su afectividad, sus actitudes y su personalidad en tanto que individuo que se enfrenta a discursos sociales que lo interpelan, en su propia experiencia como sujeto aculturado, desde las cosmovisiones, ideologías, jerarquías y ritos dominantes en la comunidad meta (competencia existencial o *savoir être*);
- (iv) y cómo se desarrolla el proceso de (auto)gestión del aprendizaje del discurso a través de una progresión didáctica que favorezca, por un lado, la adquisición de una competencia discursiva vertebradora de la competencia comunicativa, y, por otro, de técnicas que le permitan observar, analizar, imitar y evaluar su participación en las prácticas discursivas sociales que lo rodean (estrategias de aprendizaje o *apprendre à apprendre*). Ello nos ha llevado a segmentar las diferentes preguntas que nos planteamos sobre los manuales en torno a estos cuatro grandes apartados¹⁸.

Hay que insistir en que dicha distribución no ha sido sencilla: así, ¿en qué medida puede escindirse, por ejemplo, el conocimiento declarativo del procedimental y de las implicaciones afectivas en el aprendizaje de las estrategias de gestión de la conversación en la lengua extranjera (aperturas, lugares propicios para la transición, turnos, etc.; vid. Goffman, 1976; Hatch, 1992)? Es obvio que, desde una perspectiva comunicativa de la enseñanza de la lengua, cualquier conocimiento declarativo que se presenta ha de ir orientado –tal y como hemos mencionado– a su uso y automatización en tanto que conocimiento procedimental¹⁹, mediante la ejecución de tareas que impliquen la activación de estrategias, a fin de que el aprendiente sea capaz de participar de modo adecuado en las interacciones sociales que se le plantean fuera del aula. Sin embargo, en aras de una mayor claridad expositiva (que es el objeto de toda indagación científica), creemos que es importante mantener la catalogación que se expuso en el **Capítulo 4**:

- (A) ordenar los conocimientos declarativos en torno a los cinco grandes bloques que Celce-Murcia et al. (1995) definen como integrantes de la competencia discursiva: *cohesión, deixis, coherencia, estructura de los géneros y estructura de la conversación*;

¹⁸ Apartados que se distribuyen en cinco grandes epígrafes en el cuestionario, como indicaremos, ya que la competencia de aprendizaje se divide en opciones metodológicas y en evaluación.

¹⁹ Sobre los conceptos de conocimientos declarativos y su automatización en conocimientos procedimentales, vid. Alonso Aparicio (2014), a pesar de que en dicha obra aparezcan tratados sobre todo desde la perspectiva de la adquisición de la gramática de ELE.

- (B) vertebrar los conocimientos procedimentales a partir de los inventarios de géneros discursivos y productos textuales que proporciona el PCIC (2006) en tanto que prácticas sociales contextualizadas que requieren de habilidades de planificación, ejecución y evaluación (Belinchón et al., 1998; Carroll, 2004) para ser llevadas a cabo con éxito. Dichos géneros, a pesar de su heterogeneidad (Bronckart, 2007), suelen articularse según una ordenación de secuencias textuales prototípicas que cumplen determinadas macrofunciones que movilizan determinados recursos lingüísticos (Adam, 1992);
- (C) analizar cómo la naturaleza de los textos (reales, manipulados o artificiales) y los temas propuestos interpelan o no a la afectividad del aprendiente, propiciando en mayor o menor medida el desencadenamiento de ciertas actitudes personales, emotivas, reflexivas y críticas sobre los discursos recibidos y generados (Thornbury, 2005:147-152; Fenton-Smith, 2013:130-131; López Alonso, 2014:230);
- (D) detallar los mecanismos y las operaciones didácticas que procuran facilitar las tareas de adquisición del sistema y de las destrezas de la lengua por parte del aprendiente, movilizándolo los recursos de que dispone y poniendo a su alcance nuevas herramientas de análisis y práctica que le permitan progresar hacia un mayor dominio autónomo de la lengua (Cassany et al., 1994), verificable en las tareas de evaluación.

Por tanto, aunque arbitraria y limitada -como toda taxonomía-, creemos que esta estructura nos permite observar desde una óptica mucho más detallada el tratamiento que recibe la subcompetencia discursivo-textual en los manuales, y destacar así qué áreas (dentro de cada bloque) y competencias generales (comparando los apartados entre sí) reciben mayor atención y cuáles precisan aún de intervención pedagógica para incorporarlas al aula.

B.I.I. Contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva (savoir). Partimos en nuestro análisis, como señalamos más arriba, de un estudio del modo en que se presentan los contenidos declarativos que describen y explicitan los entramados textuales y discursivos propios de la lengua meta: es decir, qué saberes (a partir del amplio repertorio de modelos y términos elaborados en las últimas décadas por el análisis del discurso y otras disciplinas adyacentes (Bronckart, 2007) se seleccionan para ser enseñados sobre el discurso. A esta primera pregunta trata de responderse observando cuáles de los elementos de la subcompetencia discursivo-textual que se desglosaron en su momento – vid. TABLA

4.4- reciben cierta atención en los manuales: elementos de cohesión (referencia y deixis), mecanismos de coherencia, estructuras de los géneros (incluidos los tipos textuales en que se organizan) y gestión de la conversación. Este es, sin duda, uno de los principales puntos de contacto entre la subcompetencia discursivo-textual, por un lado, y las demás competencias comunicativas, por otro, pues muchos de tales conceptos se basan en categorías gramaticales, léxicas, funcionales, y sociolingüísticas bien establecidas en dichas áreas y disciplinas (pronombres, marcadores del discurso, hiperónimos, etc.), a la vez que precisan de la movilización de determinadas estrategias discursivas. Algunos de estos conceptos ya los poseerá el aprendiente en su lengua materna (aunque sea de modo intuitivo; Saville-Troike, 2012), mientras que otros deberá ajustarlos o incorporarlos (Hatch, 1992). A este respecto, autores como McCarthy y Carter (1994) señalan que “aprender sobre el lenguaje en tanto que texto y discurso” puede beneficiar igualmente a docentes y a discentes (convertidos en analistas del discurso²⁰), pues “los procesos de reflexión sobre el lenguaje y el desarrollo de conocimientos más explícitos sobre la lengua pueden generar habilidades y competencias que pueden suministrar procesos de aprendizaje sobre cómo usar la lengua con mayor dominio” (McCarthy y Carter, 1994:134)²¹, a la vez que permiten incrementar el grado de motivación de los aprendientes ante el aprendizaje de la lengua (Riggenbach, 1999:15). Mediante estos procesos de observación y análisis, y al contrario de lo que sucedía en los paradigmas de corte estructural, o incluso en las versiones más recientes de algunas revisiones del enfoque comunicativo y su vuelta a la centralidad de la gramática, no se pretende tanto que el alumno produzca inmediatamente los rasgos de la lengua objeto de estudio, pero sí que vaya integrando de modo progresivo sus competencias cognitivas, metalingüísticas y lingüísticas (McCarthy y Carter, 1995; Timmis, 2005), de modo que el grado de corrección y alcance en el uso de la lengua se incremente progresivamente por contraste con los usos de los nativos y de los hablantes expertos, por un lado (perspectiva sincrónica), así como en la apreciación de los progresos en las producciones del alumno, por otra parte (perspectiva diacrónica; vid. Riggenbach, 1999).

Las especificaciones que articulan esta sección del cuestionario, y que se centran en las explicaciones (vid. supra, 6.2., pregunta [i]), ejemplos (pregunta [ii]) y prácticas (pregunta [iii]) que se proporcionan a los aprendientes, pertenecen en lo esencial a las categorías

20 En este sentido, véase también el repertorio de tareas recogido por Riggenbach (1999) para la lengua oral, y por Wennerstrom (2003) para la lengua escrita.

21 “We focus in particular on learning language as text and discourse; our overall argument is that not only teachers but learners can benefit from becoming discourse analysts. We hope to establish that processes of reflection on language and the development of more explicit knowledge about language can generate skills and competences which can feed into the process of learning to use language more proficiently”.

del modelo de Celce-Murcia et al. (1995), en las que, siguiendo el esquema comparativo propuesto en la TABLA 4.4, se han integrado propuestas pertinentes recogidas en los otros modelos de competencia discursiva que han sido objeto de discusión más arriba: Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), el MCER (2001) y el PCIC del Instituto Cervantes (2006). De ahí que, aunque la parrilla se estructure en los cinco bloques del modelo de Celce-Murcia et al. (1995), se haya procedido a una homogeneización de aquellos fenómenos discursivos que se recogían bajo una misma etiqueta o bajo términos esencialmente similares, así como a la eliminación de reiteraciones innecesarias y a la incorporación de otras categorías pertinentes. Lo hacemos así porque, como nos advierte Hatch,

[i]gual que nos ha resultado difícil hablar de análisis del discurso sin tratar cada uno de los subsistemas que lo componen, es difícil definir la competencia comunicativa sin volvernos hacia cada una de las competencias anidadas en aquella. Sin embargo, al utilizar estos términos se asume que estamos hablando sobre *todos* esos subsistemas. Resultaría sorprendente (...) que un currículo que asegura promover la competencia comunicativa solo cubra un pequeño elenco de actos de habla o se centre solo en la toma del turno de palabra en las conversaciones. Es importante, por lo tanto, que seamos claros en nuestra definición de “competencia comunicativa” y de “análisis del discurso” porque estas definiciones tienen consecuencias importantes tanto para el análisis de la lengua como para el diseño curricular. (1992:318)²²

La primera parrilla, pues, queda configurada de la siguiente manera:

22 “Just as we have found it difficult to talk about discourse analysis without discussing each of the subsystems within it, it is difficult to define communicative competence without turning to the competencies that are nested within it. However, when we use these terms, it is assumed that we are talking about all these subsystems. You would rightfully be surprised (...) if a curriculum that purports to promote communicative competence only covered a small list of speech acts or focused only on turn taking in conversations. It is important, therefore, that we are clear in our definition of “communicative competence” and “discourse analysis”, because these definitions have important consequences for both language analysis and curriculum design”.

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

B.I. CONTENIDOS DE LA UNIDAD QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA

B.I.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **ejemplifican (E)** o se **practican (P)** en la unidad. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin.

B.I.A.	Contenidos relacionados con la COHESIÓN	I	E	P	A
	1. Referencia anafórica/catafórica				
	2. Mecanismos de sustitución				
	3. Mecanismos de elipsis				
	4. Nexos gramaticales y conjunciones				
	5. Marcadores y organizadores del discurso				
	6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales				
	7. Cadenas léxicas				
B.I.B.	Contenidos relacionados con la DEIXIS	I	E	P	A
	8. Elementos de deixis personal				
	9. Elementos de deixis espacial				
	10. Elementos de deixis temporal				
	11. Elementos de deixis textual				
B.I.C.	Contenidos relacionados con la DEIXIS	I	E	P	A
	12. Macroestructura de los textos				
	13. Ordenación de las estructuras proposicionales				
	14. Desarrollo temático de la información				
	15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejo				
B.I.D.	Contenidos relacionados con los GENEROS DISCURSIVOS y los TIPOS TEXTUALES	I	E	P	A
	16. Esquemas formales de los géneros discursivos				
	17. Esquemas formales de la narración				
	18. Esquemas formales de la descripción				
	19. Esquemas formales de la explicación				
B.I.D.	Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	I	E	P	A
	21. Esquemas formales de la conversación				
	22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas				

PARRILLA B.I.1. Contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva

Por tanto, como puede seguirse del enunciado que lo encabeza, en las tres primeras columnas se marcarán con X aquellas categorías cuya presencia se detecte en el análisis de la unidad; a efectos de computación, esta X se transformará en 1 en la hoja de cálculo. La

cuarta columna recoge, mediante un número entero, el número de actividades que se dedican en el manual a practicar los conceptos presentados o ejemplificados, con independencia del lugar u orden que ocupen en la misma²³. En caso de que una misma actividad –cosa harto frecuente– cuente con varios apartados o secciones en los que el foco cambie de atención de un componente de la PARRILLA B.I.1 a otro, se asignará un valor decimal proporcional, limitado a un solo dígito²⁴. Por último, se asignará el valor 0 a las casillas que queden vacías.

B.II. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva (apprendre à apprendre I). Identificados los contenidos discursivos que se trabajan en las unidades, una segunda cuestión se hacía patente: cómo se enseñan (esto es, cómo se ha operado su *transposición didáctica*; Díaz-Corrales Conde, 2004; Álvarez Angulo, 2005; Bronckart, 2007). Para responderla, nos centramos solamente en cuatro cuestiones que consideramos cruciales.

La primera (pregunta [iv]) atañe a la *estrategia didáctica* de presentación de la lengua; esto es, dilucidar si en la enseñanza de los contenidos discursivos se sigue un método *inductivo*, uno *deductivo* o uno *mixto* (Titone, 1963). Esto incide en el papel más o menos activo que pueden desempeñar los aprendientes como analistas del discurso (McCarthy y Carter, 1994 y 1995; Riggensbach, 1999; Wennerstrom, 2003) y, por tanto, en cuestiones tan fundamentales como son la motivación hacia el aprendizaje o el desarrollo de estrategias de análisis e interiorización. Sobre qué entendemos por cada uno de estos tipos de métodos de enseñanza, volveremos en el **Capítulo 8**, donde pondremos ejemplos extraídos de los textos.

B.II.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de B.I	
A. Método inductivo.	
B. Método deductivo.	
C. Método mixto.	

PARRILLA B.II.1. Metodologías de introducción de los contenidos

²³ Es decir, no solo se tienen en cuenta las actividades de práctica que se proponen inmediatamente tras las presentaciones o ejemplificaciones; también las que se llevan a cabo previamente (de modo inductivo) o posteriormente (tareas de consolidación, tareas finales). Lo hacemos así porque, de otra manera, el número de actividades podría quedar dramáticamente reducido, amén de que nos proporcionaría una visión limitada solo a prácticas de orden gramatical.

²⁴ Pondremos ejemplos concretos de este y otros casos problemáticos en el Capítulo 8, dedicado al proceso de investigación.

De nuevo, se marcarán con una X los casos en que en la unidad se atestigüe algún tipo de reflexión metalingüística o presentación del lenguaje de alguno de los tipos reseñados, de modo que pueden señalarse una, dos o las tres casillas. En la hoja de cálculo, los casos positivos se computarán con el valor 1, asignándose 0 a las casillas vacías. Lo hacemos así, y no mediante un cómputo de ocurrencias, por lo difícil que resulta cuantificar las explicaciones que contiene un manual: ¿solo son tales las que aparecen en las secciones de gramática? ¿Y los cuadros y llamadas laterales? ¿Qué pasa si un mismo fenómeno se explica en varias páginas, cuadros o llamadas: es una única explicación o son varias? ¿Son explicaciones los enunciados de una tarea orientada al descubrimiento de ciertas reglas o fenómenos de uso? Por ello, creemos que es preferible computar las ocurrencias con este sistema binario a contabilizar el número absoluto de explicaciones.

Por otra parte, nos interesa también dilucidar la *naturaleza de los ejemplos* que se proporcionan al estudiante para que comprenda los conceptos que se explican (pregunta [v]): si se trata de simples listados (por ejemplo, de conjunciones causales), de paradigmas (como la declinación casual de los pronombres personales con valor deíctico, o los exponentes que articulan determinadas funciones, como los pronombres relativos seguidos de modo indicativo o subjuntivo), o bien si se presentan en algún contexto, ya sea oracional, conversacional (pares adyacentes, intercambios)²⁵ o textual (párrafos, secuencias o textos completos). Creemos que esto es importante, ya que pueden producirse casos de inadecuación que conduzcan al aprendiente a situaciones de confusión si no se elige un contexto que sea suficientemente significativo como para captar el concepto que se intenta transmitir. Es, por ejemplo, el caso de algunos marcadores del discurso, que precisan de muestras de lengua más extensas para poder apreciar su significado procedimental (vid. Fuentes Rodríguez, 2009). La computación, como en el caso anterior, se hace también recurriendo a un sistema binario (0= no hay ocurrencias en la unidad; 1= sí hay ocurrencias), de modo que más de una respuesta puede ser posible.

25 Diferenciamos entre “conversacional” y “textual” en el sentido de que muchas veces lo que se proporciona a los aprendientes como ejemplos no son conversaciones en tanto que textos (con sus fases de apertura, cierre, etc.), sino simples patrones de pregunta-respuesta. Creemos que es importante esta distinción, pues supone un nivel de textualización mayor que el de la oración, pero poco desarrollado.

B.II.2. Marque el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de I.

Elementos aislados	
Paradigmas	
Frases o enunciados aislados.	
Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
Secuencias de enunciados	
Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	

PARRILLA B.II.2. Tipología de ejemplos de los fenómenos discursivos según su alcance

Una tercera cuestión que nos preocupa (pregunta [vi]) es la del *tipo de ejercicios de práctica* que se proponen. Como señala Parcerisa (1996:20),

[p]or un lado, las actividades deben responder a unos determinados objetivos (capacidades a adquirir por parte del alumnado) y deben pretender servir para el aprendizaje de unos contenidos específicos. El tipo de contenidos a enseñar condiciona el abanico de actividades posibles, ya que diferentes contenidos demandan diferentes tipos de actividades para facilitar su aprendizaje.

Nos interesa, por un lado, dilucidar la clase de tareas que los alumnos han de llevar a cabo cuando operan con elementos discursivos, pues implican diferentes niveles de complejidad. En efecto, no exige el mismo esfuerzo resolver una actividad de selección binaria (en la que basta decantarse por una de las dos formas que se facilitan) que una actividad de escritura contextualizada. Además de esta tipología de actividades, nos ha parecido interesante tener en cuenta el tipo de unidades de la lengua que se manejan, pues –de nuevo– creemos que es muy diferente operar con ítems aislados (por ejemplo, buscar dos sinónimos para una determinada *lexía*) que con elementos de orden textual (dar cuenta de la estructura de una carta de presentación o un CV), los cuales requieren movilizar no solo los recursos lingüísticos, sino también los saberes socioculturales y las estrategias pragmáticas.

Por ejemplo, Ghosn (2013:64) señala que las actividades tradicionales de corte estructural (como los *drills*) propician un uso de la memoria que facilita el acceso a las formas en contextos similares (por ejemplo, en tareas de examen con la misma estructura), pero no aseguran su transferibilidad a los usos productivos o creativos; por eso, una excesiva atención a los rasgos formales de la lengua en tareas de alcance tan restringido puede provocar que los aprendientes no desarrollen suficientemente sus destrezas comunicativas (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:61; Tomlinson, 2013a:250). Y ello puede generar una sensación de frustración

en el aprendiente, al hacerse consciente de que, después de muchos esfuerzos y ejercicios de práctica formal, se siente incapaz de movilizar los recursos necesarios para poner en funcionamiento su competencia comunicativa, lo cual afecta negativamente –sin lugar a dudas- a su competencia existencial (hipótesis del *filtro afectivo*; Krashen y Terrell, 1983). De nuevo, vemos que es difícil operar una distinción neta entre el alcance de las competencias generales, pues unas influyen sobre otras; no obstante, mantenemos esta distinción a efectos prácticos.

B.II.3. Indique con un número el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1, según el tipo de unidades que se manejan.

	Palabra(s)	Frase	Intercambio	Texto
Inserción de ítems (huecos)				
Selección binaria entre ítems (a/b)				
Selección múltiple entre ítems (a/b/c/...)				
Detección de ítems (errores, etc.)				
Reformulación de ítems				
Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
Relación entre ítems (a→b)				
Compleción de inicios (a, b, ...)				
Reflexión metalingüística				
Respuestas abiertas				
Respuestas cerradas				
Producción libre oral				
Producción libre escrita				
Otro:				

PARRILLA B.II.3. Tipología de actividades según las operaciones requeridas y las unidades que se manipulan

En esta ocasión, dada la complejidad de los ejercicios (algo a lo que nos referiremos más adelante), ha resultado más dificultoso asignar valores enteros a cada posible ocurrencia; dividir los ejercicios en decimales resultaba aún más arduo, e incluso podía derivar en cálculos arbitrarios. Por eso, hemos preferido (como en la PARRILLA B.1.1) limitarnos a verificar si en cada unidad se daban (valor 1) o no (valor 0) muestras de los tipos de ejercicios de nuestra clasificación cuando se estaban trabajando con fenómenos discursivos. Nos ha parecido la

opción más cauta, y la que más ventajas ofrece desde el punto de vista descriptivo²⁶. En cuanto a los ejemplos concretos de ejercicios para señalar qué entendemos con cada tipología, habrá que esperar a lo que expondremos en el **Capítulo 8**.

Una última cuestión (pregunta [vii]) tiene que ver con el *tipo de secuencias* que engarzan las tareas en las diferentes actividades recogidas en los manuales. Como también advierte Parcerisa (1996:20),

[e]n pocas ocasiones el profesorado programa actividades aisladas; generalmente planifica series o secuencias de actividades, encadenadas unas con las otras. El análisis de estas secuencias (no el de las actividades aisladas) es el que permitirá conocer si se están cumpliendo los requisitos necesarios para que el aprendizaje no sea memorístico-mecánico, sino con sentido y funcional.

Identificar la secuenciación de las tareas nos parece muy relevante (vid. 2.7), pues son indicio de unos esquemas de organización mental (más o menos conscientes) sobre cuáles son las vías pedagógicas más adecuadas para alcanzar ciertos fines. Además, en la medida en que las secuencias se reiteren, pueden producir, por un lado, un efecto de automatización. En ese caso, el aprendiente interioriza esa rutina para enfrentarse autónomamente al aprendizaje de la lengua, transformándose en una estrategia adquirida. No obstante, por otro lado, puede acabar minando la motivación del aprendiente, en la medida en que sabe qué tipo de trabajo se va a realizar en el aula (Feez y Joyce, 1998; Dörnyei, 2001). Nos hemos servido de varios estudios (McCarthy y Carter, 1995; Richards y Rodgers, 1998 y 2014; de Silva Joyce y Burns, 1999; Woodward, 2001; Tomlinson, 2003 y 2013c; Timmis, 2005; Estaire, 2009; Burns y Hill, 2013) para elaborar una tipología, si no completa, al menos acorde con nuestros intereses. Seguramente es posible recabar en la bibliografía más tipos de secuencias didácticas para la enseñanza de las lenguas, pero hemos preferido priorizar, junto a los modelos de secuencia más tradicionales y ampliamente asentadas (como el archiconocido PPP- Woodward, 1999; Tomlinson, 1998, 2011), aquellos específicamente diseñados para abordar la didáctica de los textos, los géneros y los discursos (vid. 2.7), pues nos parece interesante ver en qué medida se han incorporado estas propuestas más novedosas a los planteamientos de los manuales.

26 Esta decisión –como tantas otras de orden estadístico- la tomamos con el asesoramiento de un experto externo, el Dr. Marco Castrillón López, profesor titular de la Facultad de Matemáticas de la UCM.

B.II.4. Señale el número de secuencias que se proponen en las actividades de la unidad en las que se vea implicado el trabajo sobre géneros y tipologías textuales, según uno de los tipos que se especifican.

	Núm.
Texto aislado (sin explotación)	
Inmediata y orientada hacia el discurso: ilustración -interacción- inducción	
Inmediata y orientada hacia el texto: input – output – análisis -evaluación	
Retardada y orientada hacia el producto: presentación- práctica -producción	
Retardada y orientada hacia los géneros: preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución	
Retardada y orientadas hacia el proceso: tareas comunicativas- tareas de apoyo	
Otro (indique cual):	

PARRILLA B.II.4. Tipología de secuencias didácticas

La variedad y el grado de implantación de estas secuencias se miden asignando valores enteros en las correspondientes casillas de la parrilla. Las secuencias, a diferencia de las actividades (PARRILLA B.I.1, columna 4), suelen encajar mejor en un único prototipo, de manera que no es posible asignar decimales. Además, es fácil contabilizarlas, en la medida en que las actividades vienen numeradas en los manuales. Daremos más explicaciones sobre cada uno de estos tipos en el **Capítulo 8**.

B.III. Tipología del input proporcionado y del output requerido (savoir faire). En el esquema general que elaboramos en la parte teórica de esta investigación (TABLA 4.4) señalamos que uno de los componentes que integran la competencia discursiva en las diferentes conceptualizaciones teóricas lo constituye la presentación, el análisis y la reproducción de las macroestructuras y las superestructuras subyacentes a diferentes géneros de discurso. Como señalan McCarthy y Carter (1994:182), en una perspectiva discursiva los objetivos y habilidades han de expresarse y medirse en términos de macrofunciones organizadas en secuencias textuales e integradas en géneros de discurso que siguen determinadas estrategias discursivas (predicción, discriminación, etc.). Por su parte, Riggenbach (1999:7) añade que “si el aprendizaje de lenguas se percibe como la adquisición de nuevas formas de discurso, una capacidad que los aprendientes deben adquirir es la habilidad para reconocer primero hasta qué punto su discurso es el del entorno que los rodea”²⁷; de ahí que el aprendizaje de habilidades no ha de limitarse a la adquisición de rutinas comunicativas o al acopio de datos

27 “If language learning is perceived as the acquisition of new forms of discourse, a task that learners must acquire is the ability to first recognize to what extent their discourse is that of their surrounding environment”.

y recursos formales, sino que ha de profundizar en el contraste de las prácticas discursivas de la L1 y de la L2 para entender el juego de pesos y contrapesos de las fuerzas sociales y culturales en su configuración (Riggenbach, 1999:8). Harto sabido es que un mismo género discursivo -como el cuento folklórico, la anécdota o la carta de presentación- pese a compartir denominaciones, funciones y características formales en muchas culturas -más o menos cercanas-, conoce también divergencias en el grado de lo que es aceptable o no, en función de las normas de comportamiento social y cultural -amén de afectar a los diferentes niveles de los registros lingüísticos- en cada una de las comunidades donde se hablan lenguas diferentes (e incluso entre comunidades con una misma lengua compartida, como puede ocurrir en el caso del español, hablado en más de una veintena de países). Es lo que Hatch (1992:47 y ss.), remitiéndose a Goffman (1976), denomina *restricciones rituales* (*ritual constraints*). Por ello, nuestro interés aquí es el de concebir las habilidades discursivas no tanto como *procedimientos* de aula (esto es, las actividades orientadas a analizar, manipular o imitar modelos de lengua mediante ejercicios; vid. PARRILLA B.II.3), sino en clave sociolingüística -en el sentido más amplio del término, incluyendo factores macropragmáticos, sociales, culturales y etnográficos-; esto es, como las habilidades que permiten planificar, ejecutar y evaluar acciones lingüísticas en contextos sociales de uso. Y es que, como ya se señaló con anterioridad, en un entorno integrado de aprendizaje las subdivisiones no han de perder de vista la globalidad de los fenómenos, de modo que nos permitimos esta segregación solo por buscar una mayor claridad expositiva.

A pesar de la nítida advertencia de Bronckart (2007:139) de que “[l]os géneros de textos están organizados en nebulosas, sus fronteras son vagas y móviles y, en consecuencia, no pueden ser objeto de una clasificación definitiva”, hemos creído oportuno incluir una parrilla de nuestro cuestionario -la más extensa- destinada a verificar cuáles son los géneros del discurso orales (pregunta [viii]) y escritos (pregunta [ix]) más representados en los libros de español para extranjeros. Así, seguimos aquí, en una primera parrilla, la propuesta del inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* que recoge el PCIC (2006), divididos, como hace este documento, en géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita. El mencionado listado distingue también entre géneros que solo se presentan para ser procesados de modo receptivo (R) y otros que han de ser producidos (P) por los alumnos en cada uno de los seis niveles en que se articula. Esta restricción resulta sin duda relevante en el documento curricular que la recoge, pero nos parecía poco adecuada para nuestros intereses, al menos en la medida en que venía ya predeterminada. El mismo PCIC (2006) opera también una serie de descripciones detalladas de los géneros que se han de trabajar en cada nivel, relativas a aspectos como la *extensión* (B1: “Presentaciones públicas breves y preparadas sobre temas conocidos o de interés personal”, frente a C1: “Presentaciones

públicas de cierta extensión sobre temas complejos [proyectos, informes, experiencias...]), la *complejidad* (B1: “Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas”), la *organización* (C1: “Intervenciones en reuniones formales altamente estructuradas, sobre temas relacionados con la propia especialidad”), el *registro* (B2: “Obras de teatro en lengua estándar”) o el *contenido* (B2: “Chistes sin implicaciones socioculturales”). Sin duda, estas distinciones son, de nuevo, muy relevantes en la distribución de los géneros discursivos por niveles de competencia, pero resulta entorpecedora y poco operativa para nuestros fines, pues supondría tomar en consideración descriptores muy complejos en la clasificación de los textos representados en los materiales. Por ello, hemos unificado las categorías que propone el PCIC (2006) para los seis niveles de competencia del MCER (2001), y hemos eliminado todas esas referencias a la extensión, el contenido, etc., única excepción hecha del registro (formal o informal) en aquellos casos en que nos parecía pertinente²⁸.

Este listado de géneros del discurso se somete a una primera clasificación: la de verificar qué tipos son los que se proponen para ser trabajados desde el punto de vista receptivo (input) y cuáles se pide producir a los alumnos en las tareas propuestas (output). Creemos que esta opción es mucho más abierta que la división a priori establecida por el PCIC (2006) a la que hacíamos referencia antes; además, nos dará una idea de en qué medida los aprendientes cuentan con modelos suficientes en los que basar sus producciones. A su vez, dentro de los géneros que se proporcionan como textos de entrada de la unidad, cabe ejecutar una ulterior distinción entre tres tipos de input:

1. Textos que son trabajados desde un punto de vista receptivo; esto es, como muestras de lengua destinadas a la ejercitación de las destrezas de comprensión auditiva o lectora (Acquaroni, 2004; Gil-Toresano, 2004; Maley y Prowse, 2013; Freeman, 2014). Son textos en los que la atención de los alumnos está centrada principalmente en el mensaje que vehiculan (es decir, en el significado), aun cuando puedan hallarse presentes formas (especialmente lingüísticas) que serán objeto de reflexión en otro momento de la unidad (McCarthy y Carter, 1995; Tomlinson, 2003 y 2013c) o que se espera que el alumno procese de manera subconsciente (como en el famoso modelo del monitor de Krashen, 1977).
2. Textos que ilustran un determinado género discursivo, incluidos en el material para abordar un análisis pormenorizado de sus partes y de los mecanismos

28 Así, hemos mantenido la distinción entre conversación cara a cara formal, informal y transaccional, pues está ampliamente atestiguada y consolidada en la bibliografía (p.ej., ya aparece así en McCarthy, 1991; vid. también Thornbury y Slade, 2006). Lo mismo ocurre con las cartas, los faxes y otros tipos de correspondencia sensibles a esta variación.

que los dotan de coherencia, cohesión y adecuación (*genre, discourse or text-based approach*; Burns y Hill [2013:237]). Esto permite a los aprendientes tomar mayor conciencia de las relaciones entre *formas de la lengua y comportamientos en la lengua* en función de un grado variable de predictibilidad que depende del nivel de estandarización, flexibilidad o cristalización de cada género²⁹ (Riggenbach, 1999:11). Además, suelen organizarse en secuencias sucesivas de planificación, ejecución y evaluación, tal y como ocurre con los hablantes nativos cuando se enfrentan a un nuevo género de discurso (Cassany et al., 1994). Sería el tipo de enseñanza que promueven los modelos de la EBT (Feez y Joyce, 1998) o de Thornbury (2005), de los que hablamos en el **Capítulo 2**.

3. Textos que sirven de coartada para la presentación de contenidos de índole lingüística, pragmática, estratégica o sociocultural y que ignoran muchas otras de sus características estilísticas, interactivas, contextuales, funcionales e incluso lingüísticas (McCarthy y Carter, 1994:2). Algunos autores hablan de *texts-as-linguistic-objects* (Thornbury, 2005:121), o de *text as pretext* (Maley y Prowse, 2013:166). Estos textos dejan de funcionar como unidades comunicativas plenas para convertirse en artefactos cerrados, objeto de disección y estudio (por ejemplo, en tareas de *atención a la forma*, donde el ítem seleccionado para el estudio suele reiterarse abundantemente y venir destacado en la maquetación; vid. Doughty y Williams, 1998; y Castañeda Castro, 2014). El problema aquí radica en determinar si los aprendientes se hallan en el punto de desarrollo próximo (Williams y Burden, 1997; Gilmore, 2007) adecuado para captar esos matices y diferencias, y si esa artificialidad no les hace perder oportunidades de adquisición sobre otros rasgos formales o funcionales del mensaje que sí podrían estar preparados para adquirir (Gilmore, 2007).

De este modo, creemos que se ofrece una mejor visión de cuáles son los géneros que con mayor frecuencia se facilitan a la hora de realizar un trabajo con textos en el aula de ELE, y cuáles apenas tienen repercusión. También nos permite apreciar qué tipos de tareas (holísticas, sintéticas, analíticas) han de ejecutar los aprendientes con ellos, y –no menos importante- en qué niveles de descripción lingüística (gramática, léxico, funciones, discurso) se concentran. Todo lo cual debe ser motivo de reflexión y –en su caso- de enmienda- sobre las prácticas que se inculcan en el aula mediante los materiales. Y es que –intuimos- una sobreexposición

29 Por ejemplo, la receta de cocina es mucho más estable y fija a lo largo del espacio y del tiempo que la novela, cuya aparición es relativamente reciente y que ha conocido todo tipo de experimentaciones.

a determinados géneros puede incidir negativamente en la motivación, mientras que un tratamiento insuficiente (o inexistente) de prácticas discursivas relevantes pueden limitar las posibilidades de intervención del aprendiente en la vida social de la comunidad meta. Del mismo modo, la opción o preferencia de los autores y editores de materiales en este campo denota también ciertas actitudes y visiones sobre las relaciones sociales en la comunidad meta (por ejemplo, relaciones de poder), sobre los roles que pueden asumir los alumnos en la misma (más o menos críticos o sumisos), sobre los valores asignados a determinados tipos de textos (por ejemplo, los literarios), etc. Cuestiones todas que merecen ser atendidas en orden a ejercer una reflexión crítica sobre la enseñanza de idiomas, en general, y sobre los materiales destinados a tal fin (Thornbury, 2005; Pennycook, 2001).

B.III.1. Indique el número de textos de la unidad según el trabajo que se realiza sobre los mismos: práctica de

B.III.1.a. Géneros de transmisión oral	Actividad				Σ
	R	A	M	P	
Anécdotas					
Anuncios publicitarios en radio y televisión					
Avisos y anuncios emitidos por megafonía					
Boletines meteorológicos					
Chistes					
Comentarios y retransmisiones deportivas					
Conversaciones cara a cara formales					
Conversaciones cara a cara informales					
Conversaciones cara a cara transaccionales					
Conversaciones telefónicas formales					
Conversaciones telefónicas informales					
Conversaciones telefónicas transaccionales					
Debates y discusiones públicas					
Discursos y conferencias					
Documentales radiofónicos y televisados					
Entrevistas académicas					
Entrevistas de asesoría					
Entrevistas laborales					
Entrevistas médicas					
Entrevistas periodísticas					
Informativos radiofónicos					
Instrucciones					
Intervenciones en reuniones formales					
Letras de canciones					
Mensajes en contestadores automáticos					
Noticias retransmitidas por televisión o radio					
Películas y representaciones teatrales					
Presentaciones públicas					
Sermones eclesiásticos					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

B.III.1.b. Géneros de transmisión escrita	Actividad				Σ
	R	A	M	P	
Actas					
Adivinanzas					
Anécdotas					
Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...					
Artículos de opinión					
Billetes					
Biografías					
Cartas al director: en periódicos, revistas.					
Cartas de restaurantes y menús					
Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...					
Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...					
Carteleras de espectáculos					
Carteles					
Catálogos					
Chistes					
Contratos					
Convenios					
Cuentos					
Cuestionarios					
Diarios					
Diccionarios y tesauros					
Editoriales (periódicos, revistas...)					
Embalajes y etiquetados de mercancías					
Entrevistas en periódicos y revistas					
Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...					
Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...					
Folletos informativos					
Folletos publicitarios					
Folletos, hojas o manuales de instrucciones					
Formularios					
Guías de viaje					
Horarios					
Horóscopos					

B.III.1.b. Géneros de transmisión escrita	Actividad				Σ
	R	A	M	P	
Informaciones meteorológicas					
Informes					
Instrucciones					
Libros de texto					
Listas de precios y productos					
Memorandos					
Mensajes en blogs (bitácoras)					
Mensajes en foros virtuales					
Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...					
Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...					
Notas y mensajes					
Noticias (periódicos, revistas...)					
Novelas					
Obras de teatro					
Poemas					
Programación de radio y televisión					
Prospectos					
Recetas de cocina					
Reseñas (periódicos, revistas...)					
Textos jurídicos					
Tiras cómicas y cómics					
Trabajos escolares y académicos ensayos					
Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas					
Trabajos escolares y académicos: exámenes					
Trabajos escolares: monografías					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					

PARRILLA B.III.1. Tipología de géneros del discurso: textos aportados y textos requeridos

Esta parrilla se completará marcando en las casillas correspondientes el número de ocurrencias halladas en cada unidad. Habitualmente, estos números serán enteros; no obstante, en los casos en que solo se aporte una parte del texto (inicio, medio, final), o se pida al aprendiente que produzca un fragmento para completar aquel, se asignarán valores decimales. Las casillas vacías computarán con el valor 0.

Finalmente, junto a la clasificación por géneros, nos ha parecido también conveniente abordar, en la línea en que nos sugiere Álvarez Angulo (2005:179-180), un análisis cuantitativo

por *tipologías textuales* (pregunta [x]); tipologías que se vinculan –desde una perspectiva pragmático-discursiva- con las macrofunciones de la lengua que recogen Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996) o el mismo PCIC (2006), a pesar de hallarse ausente en el modelo de Celce-Murcia et al. (1995)³⁰. Lo hacemos así porque el panorama que nos proporciona la parrilla anterior (géneros) podría darnos una visión muy dispersa y fragmentada de las habilidades que se enseñan a los aprendientes, perdiendo de vista que cada género responde prototípicamente a unas macrofunciones subyacentes (narrar, describir, exponer, argumentar, dialogar³¹), y que, por tanto, la riqueza en la gama de géneros presentados puede esconder, en cambio, algún desequilibrio en el desarrollo de las macrofunciones de la lengua³². De ser así, el alumno vería limitada su capacidad operativa en la lengua meta (por ejemplo, siendo más diestro relatando rutinas que defendiendo sus propios argumentos), así como la posibilidad de transferir o ampliar las habilidades adquiridas por el trabajo con un género conocido a otro desconocido pero que cumple funciones similares (Hatch, 1992). Esta clasificación ulterior puede esclarecernos cuáles de estos tipos textuales (y, por consiguiente, de las respectivas macrofunciones) se priorizan en los textos, si están suficientemente desarrolladas y equilibradas teniendo en cuenta el nivel de competencia del alumno (pues aún en los niveles más básicos se hace preciso argumentar los propios gustos, necesidades u opiniones, y en los superiores se puede seguir refinando el estilo o el registro de las narraciones³³, por poner solo algunos ejemplos), así como darnos algunas pistas sobre la coherencia de los planteamientos didácticos y metodológicos.³⁴

30 De todos modos, hay que ser cuidadosos en el sentido que, en el ámbito anglosajón, se le da al término género; vid. 2.3.3.

31 Seguimos así la propuesta de Adam (1992). En el ámbito anglosajón hay otras tipologías más extendidas; por ejemplo, Hatch (1992) distingue entre narración (*narrative text*), descripción (*description*), procedimiento o proceso (*procedure or process*) y argumentación (*argumentation*). Por su parte, Sidaway (2006) –al que siguen Chen y Su (2012)- clasifica los “géneros” textuales en relato (*recount*), narración (*narrative*), explicación (*explanation*), informe (*information report*), procedimiento (*procedure*), discusión (*discussion*) y exposición (*exposition*). Incluso Thornbury y Slade (2006) operan una ulterior distinción entre narración (*narrative*), relato (*recount*), anécdota (*anecdote*) y ejemplo (*exemplum*). Ante esta disparidad, y sobre todo tomando en consideración que en España está mucho más asentada la clasificación francófona –tanto en los currículos de las enseñanzas obligatorias como en el propio PCIC-, hemos preferido decantarnos por seguir al autor suizo.

32 Así, Álvarez Angulo (2005:107 y 124) denuncia que en los libros de lengua castellana de primaria y secundaria parecen predominar las muestras de textos narrativos y relatos frente a expositivos y descriptivos, lo cual no es didácticamente justificable.

33 Por ejemplo, incorporando los usos del imperfecto de indicativo y de subjuntivo en lugar del indefinido en determinados registros.

34 En este sentido, el mismo Álvarez Angulo (2005) denuncia que en el caso de la didáctica de la L1 tanto los currículos como los materiales didácticos desatienden en general la cuestión de las secuencias textuales, con todo su potencial didáctico a la hora de exponer y trabajar “los principales mecanismos lingüísticos y textuales que los componen” (2005:98), a la vez que tratan de modo desequilibrado las tipologías textuales, incidiendo en exceso en los textos narrativos (2005:107).

Seguimos también la pauta marcada por Álvarez Angulo (2005:179-180) de distinguir, dentro de cada tipo, entre textos *espontáneos* y textos *planificados* (“literarios” también los denomina en algunos casos, aunque creemos que no hemos de considerar tales solo los textos consagrados por la tradición canónica³⁵), pues es una distinción importante desde el punto de vista del trabajo que ha de realizar el alumno, ya sea a la hora de procesarlos o de producirlos. Mantenemos, en coherencia con la PARRILLA B.III.1, la distinción entre textos de entrada (input) y textos generados (output), en sus dos modalidades (orales y escritos). De este modo, la perspectiva es mucho más rica, y los datos nos ofrecen una imagen más ajustada del objeto analizado, a la vez que nos permite corroborar la corrección de nuestros cálculos. En efecto, el número de géneros discursivos orales que se trabajan como input debe coincidir con el de tipos de textos orales de entrada; y así sucesivamente.

B.III.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos que se proponen, como **input** o como **output**, según la **tipología textual**, su modalidad **oral (O)** o **escrita (E)**.

Tipología textual	Modalidad			
	Input		Output	
	O	E	O	E
Textos narrativos				
Relatos literarios.				
Relatos funcionales.				
Textos descriptivos				
Descripciones literarias.				
Descripciones funcionales.				
Textos expositivos				
Ensayo literario				
Exposiciones funcionales				
Textos argumentativos				
Argumentativos planificados.				
Argumentativos espontáneos.				
Textos dialogados				
Diálogos planificados.				
Diálogos espontáneos.				

PARRILLA B.III.2. Tipologías textuales: textos aportados y textos requeridos

35 Así, hemos considerado “literarios” o “planificados” textos como las canciones, las adivinanzas y retahílas, los cuentos, las entrevistas periodísticas, los guiones de cine, etc. (vid. Capítulo 8).

B.IV. Naturaleza del input proporcionado y del output requerido (savoir être). Junto con su adscripción a los distintos géneros, es importante también dilucidar la naturaleza de los textos propuestos para determinar la riqueza y variedad del input que se ofrece a los aprendientes y su repercusión, no solo en términos de aprendizaje de la lengua, sino en especial sobre los factores afectivos y actitudinales relativos a su propia identidad personal, social y cultural. Y es que confrontar a los aprendientes con textos auténticos (pregunta [xi]), relacionados con determinados temas (pregunta [xii]), puede suponer algún tipo de choque cultural o personal (Peacock, 1997; Mishan, 2005; Gilmore, 2007), si bien ese impacto no tiene por qué incidir siempre de forma negativa (Tomlinson, 2011 y 2013d), sino más bien propiciar un análisis (auto)crítico sobre los valores, las ideologías y los tabús propios de cada cultura (McCarthy y Carter, 1994; Álvarez Angulo, 2005; Byram y Masuhara, 2013; López Ferrero y Martín Peris, 2013). La lengua no es solo un código semiótico cargado de posibilidades y restricciones combinatorias³⁶: es, ante todo, un potente instrumento de interacción social, de negociación del estatus, de los roles y de la imagen de los interlocutores y de sus comunidades de referencia.

Puede resultar chocante que enmarquemos el debate sobre la autenticidad de los materiales en este punto de nuestro cuestionario (el que relaciona competencia discursiva y la competencia general del *saber ser*), pero creemos que vale la pena justificarlo. Se ha debatido mucho desde la aparición del método comunicativo en la década de 1970 (p.ej., Widdowson, 1978) sobre la influencia que tiene la autenticidad de los materiales en la adquisición de segundas lenguas o en el mantenimiento de la motivación de los aprendientes³⁷. A pesar de ello, Gilmore (2007) asegura que, en el estado actual de la investigación, no hay datos concluyentes en los que sostener ningún tipo de conclusión afirmativa o negativa, sino simplemente hipótesis. Ahora bien, eso no significa que la naturaleza de los materiales sea absolutamente irrelevante para la enseñanza de idiomas. Muy al contrario, Tomlinson (2011:13) señala que exponer a los aprendientes a contextos de comunicación auténticos es condición necesaria –aunque no suficiente– para adquirir la segunda lengua. Pero más allá del papel que pueda jugar la autenticidad de los textos en la adquisición de segundas lenguas (lo cual es una línea de investigación más propia de la lingüística aplicada que de la didáctica de las lenguas extranjeras), lo que sí se desprende de las investigaciones es que proporcionar a

36 Carter y McCarthy (2003) contraponen un lenguaje-I (interno), que identifican con la visión chomskiana del hablante-oyente ideal y sus facultades de introspección, frente a una lengua-E (externa), que es la lengua de la comunicación real en la vida cotidiana. Obsérvese que en inglés para ambas etiquetas se usa el término *language (I-language, E-language)*, lo cual no se sostiene en español.

37 Vid. Cook (1989:111); Riggensbach (1999:5); Peacock (1997); Celce-Murcia y Olshtain (2000:17); Thornbury (2005:103-109); Mishan (2005); Gilmore (2007); Fenton-Smith (2013:130).

los alumnos muestras de comunicación auténtica desempeña un papel destacado desde varios puntos de vista (lingüístico, pragmático, discursivo, sociocultural) sobre los factores afectivos y actitudinales. Así, Tannen (1988) señala, por ejemplo, que las repeticiones que se aprecian en las conversaciones auténticas entre nativos cumplen un papel muy importante como herramienta para afianzar lazos y crear relaciones entre las personas; sin embargo, no son muy frecuentes ni en las grabaciones ni en los diálogos que presentan los libros de texto, pues las consideran superficiales (en la misma línea se pronuncian Thornbury y Slade, 2006). Powell (1992) señala también que, lejos de la precisión oracional que caracteriza a las gramáticas pedagógicas que inspiran en buena medida los cursos de idiomas, la conversación informal se caracteriza por un lenguaje evaluativo, vago, intenso o expresivo, y esto es así porque responde a unas necesidades interactivas y afectivas de negociación de los mensajes y de los roles sociales. Por ello, al recurrir a modelos sintácticos artificiales -esto es, posibles desde el punto de vista lingüístico, pero no idiomáticos- podemos mostrarnos excesivamente rigurosos y asertivos, algo que puede hacer que parezcamos pedantes, agresivos, o no cooperativos, y que, por tanto, fracasemos en nuestras interacciones sociales³⁸. Del mismo modo, McCarthy y Carter (1995) señalan el valor social de los modismos y las frases hechas (tan presentes en la lengua oral cotidiana, y tan ausentes en los materiales, que toman como referencia la lengua escrita) como elementos que contribuyen a crear una imagen de solidaridad grupal; es lo que ocurre, por ejemplo, cuando un interlocutor aporta el inicio de una profrma y el otro la completa³⁹. De igual modo, Pearson (1986) señala que, mientras que en los libros de texto reciben la misma importancia los exponentes funcionales de expresión de acuerdo y los de desacuerdo, en la vida real los hablantes tienden a mostrarse más proclives al consenso, y solo abiertamente discrepantes cuando ni su imagen ni la de su interlocutor se ven seriamente amenazadas o cuando así lo permiten las jerarquías sociales (por ejemplo, entre padres e hijos). Algo similar ocurre con el modo de plantear una protesta: Boxer y Pickering (1995) señalaron que en los siete libros de texto de enseñanza del inglés para extranjeros sobre los que investigaron se mostraban más actos de habla directos que indirectos en la formulación de quejas, algo que contrastaba claramente con los datos compilados en su corpus de textos reales. Concluyendo con unas palabras de Mishan (2005:41-42), en un trabajo que examina el efecto del input en relación con la adquisición de segundas lenguas, podemos aseverar que los textos auténticos “proporcionan la mejor fuente de input rico y variado para los aprendientes

38 Vid. también en Hatch (1992) el ejemplo que pone sobre las consecuencias de la inadecuación fonológica en las intervenciones de un estudiante sinófono en su falta de relaciones sociales (tanto Hatch como sus compañeros de clase lo percibían como un individuo iracundo y polémico), y cómo el trabajo en esta área desde un punto de vista interactivo (no segmental) le ayudó a integrarse.

39 Gilmore (2007) proporciona muchos otros ejemplos.

de lenguas⁴⁰, “actúan sobre factores afectivos esenciales para el aprendizaje como son la motivación, la empatía y la implicación emocional⁴¹, a la vez que estimulan “procesos que afectan al cerebro en su conjunto y que pueden propiciar un resultado duradero⁴².”

Como puede verse, la cuestión de la autenticidad de los materiales no puede soslayarse en nuestra investigación. Nos interesa así determinar en qué medida los materiales incluyen :

- (i) *realia* o textos auténticos (esto es, textos no manipulados con una finalidad didáctica);
- (ii) textos auténticos que han sufrido algún tipo de adaptación (en el formato, en la extensión, en la lengua empleada, etc.);
- (iii) textos que, sin ser auténticos como en los dos casos anteriores, imitan las características de algún tipo o género concreto de los que existen en la realidad, aunque han sido creados por los autores; y, por último,
- (iv) cuasitextos didácticos, que no tienen ningún tipo de correlato con un género concreto de la realidad externa al aula, sino que simplemente encubren la presentación de un contenido lingüístico, careciendo por tanto de toda naturalidad (*text designed for the classroom*; vid. Thornbury, 2005:103⁴³y 109).

Somos conscientes de las dificultades que entraña esta clasificación, pero veremos en el **Capítulo 8** cómo las hemos sorteado.

40 “[P]rovide the best source of rich and varied input for language learners”.

41 “[I]mpact on affective factors essential to learning, such as motivation, empathy and emotional involvement”

42 “[W]hole-brain processing which can result in more durable learning”

43 Este autor nos presenta primero un ejemplo de un texto construido a partir de unos personajes ficticios y su rutina diaria, simplemente con el propósito de ilustrar el contraste entre *present simple* y *present continuous*, para afirmar a continuación que “(...) these texts were not designed in order to inform their readers about the world nor to influence them to change it: they had a purely *pedagogic* (that is to say, teaching) function. Part of this teaching function was to display the target language in contexts that would make it both comprehensible and also learnable” (2005:103). De ahí que nos hayamos decantado por la etiqueta de *cuasitextos didácticos*, a pesar de que no esté bien establecida en el uso.

B.IV.1. Señale en la siguiente tabla el número de textos que se proporcionan como input en la unidad, según la naturaleza de los mismos.

	Orales	Escritos
Textos auténticos		
Textos auténticos adaptados		
Textos imitativos		
Cuasitextos con función didáctica		

PARRILLA B.IV.1. Naturaleza de los textos aportados

En esta parrilla, en coherencia con la distinción que se operó en las PARRILLAS B.III.1 y B.III.2, se dividen los textos en función de la modalidad empleada (escrita u oral). Esto nos permite, además de profundizar en una descripción más detallada de los materiales (esto es, si son más proclives a incluir textos auténticos en una modalidad o en otra), corroborar que no hay errores de cálculo y que los valores de las correspondientes columnas de las tres parrillas coinciden. Por ello aquí se consignará un valor entero, según el número de textos que se contabilicen.

Tomlinson (2013d:14) señala también que uno de los factores que facilitan la adquisición de la L2, y que es susceptible de ser favorecido por los materiales, es que se permita al aprendiente prestar atención prioritaria al significado (“being allowing to focus on meaning”); por ello, propone una vía pedagógica de corte experiencial (vid. 2.7.5): ante el input propiciado por un texto, se pide a los alumnos que reaccionen de modo personal antes de proceder a un análisis pormenorizado del input y a una evaluación de ese output que generaron los propios discentes.⁴⁴ De esta manera, se produce un aprendizaje significativo por la implicación del aprendiente en tanto que individuo (esto es, desde sus experiencias, afectos, ideología, cultura, etc.). Para ello, Tomlinson (2010:17) señala que es importante que los textos sean motivadores, que hablen de temas controvertidos para suscitar la implicación afectiva y emotiva, y que las tareas requieran una respuesta personal (crítica o creativa) o se dirijan a unos destinatarios concretos, entre otros criterios. Según este mismo autor, un texto que suscita emociones positivas estimula más los procesos que facilitan la adquisición; incluso un texto que provoca una emoción negativa es más motivador –y, por tanto, generador de

44 “One way of helping learners to acquire language from a focus on meaning is to use an experiential approach (Kolb, 1984; Tomlinson, 2003b) in which the learners first experience an engaging text holistically, respond to it personally and then return to text to focus discretely on a salient feature of language use”. (Tomlinson, 2010:14)

aprendizaje- que aquellos que no interpelan a la afectividad del aprendiente (Tomlinson, 2013d:12).

Una manera de medir esa capacidad de motivación de los textos y de desencadenar toda una serie de reacciones personales es reseñar la distribución de los textos según los *temas* que proponen (y, especialmente, los que se callan; Parcerisa, 1996:33). Para ello, hemos elaborado un listado bastante amplio que se basa, por una parte, en los diferentes tipos de inteligencia definidos por Gardner (1983). Por otra, añade algunas especificaciones propias de nuestra área de enseñanza reseñadas en el MCER (2001): la lengua, el aprendizaje, el ámbito académico y el ámbito profesional. Somos conscientes de que otras muchas clasificaciones de los temas serían posibles (por ejemplo, por disciplinas académicas), pero aquella nos resultaba muy atractiva por lo arraigada que está en el ámbito educativo, y porque además nos parece suficientemente amplia, a la vez que manejable. Así, distintos temas apelarían a modos diferentes del ser y del hacer del aprendiente, que no son excluyentes, sino que pueden estar más o menos desarrollados. La preeminencia de unos temas sobre otros en los manuales nos dará una imagen de cuáles son los tipos de inteligencia (y, por tanto, de maneras de relacionarse con el mundo) que se privilegian.

B.IV.2. Indique el número de textos que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con...	Núm.
La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.).	
El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, e tc.)	
Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	
Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.).	
La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos...)	
La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.).	
La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos)	
El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.).	
La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	
El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.).	
La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	
La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.).	
El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.).	
El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	
El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	
Otros:	

PARRILLA B.IV.2. Tipología de temas propuestos

En esta parrilla se marcarán con valores enteros el número de textos que se consagran a un único tema. En caso de que en un texto aparezcan varios temas, y siempre y cuando tengan un grado de desarrollo suficiente y no incidental, se operará con una cifra decimal. El cómputo total de temas ha de coincidir con el de géneros y tipologías textuales.

B.V. Evaluación de la competencia discursiva (apprendre à apprendre II). El análisis de los contenidos de la unidad (conceptos, habilidades, actitudes, aprendizajes) nos puede proporcionar, sin duda, mucha información sobre el diseño de los materiales y el grado en que se orientan a un desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual de los aprendientes. Ahora bien, sería una visión sesgada –y carente de interés desde el punto de vista de la investigación en didáctica- si no vinculamos todo ello a los procesos de evaluación del grado de dominio de la lengua que se ha alcanzado al final de la misma. Tan contraproducente sería encontrarnos con un material que, tras centrarse en un análisis exhaustivo de los componentes lingüísticos, socioculturales y pragmáticos de la lengua, exigiera del estudiante la producción de tipos de texto cuyas características desconoce o para cuya elaboración no ha sido preparado, como el caso contrario (el sometimiento a un test de conocimientos lingüísticos después de haber estado trabajando sobre textos a lo largo de la unidad). Este fenómeno es lo que se conoce en la literatura como falta de *validez interna* del instrumento de evaluación (Alderson et al., 1995). Olvidar estas consideraciones sobre la evaluación puede tener consecuencias nefastas para el aprendiente, minando su motivación, creando inseguridad y desorientándolo en su proceso de aprendizaje.

Por ello, en estas últimas parrillas nos interesa abordar, en primer lugar, si el material provee algún mecanismo de evaluación de la unidad (pregunta [xiii], desarrollada en la PARRILLA B.V.1). Para ello, planteamos una pregunta que puede responderse de manera afirmativa (1) o negativa (0); en este último caso, el cuestionario se da por zanjado para esa muestra.

B.V.1. ¿La unidad dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de la misma?

- A. No
- B. Si

PARRILLA B.V.1. Presencia o ausencia de instrumentos de evaluación

De ofrecerse una respuesta afirmativa, nos interesa indagar sobre el tipo de herramientas que se proporcionan para tal evaluación. Hemos elaborado una tipología que

responde a las prácticas más frecuentes en el aula, y que recoge seis tipos diferentes. Pueden marcarse varias casillas (1), asignándose a las que queden vacías el valor 0.

B.V.1.a. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s)	
A. Actividad final de (auto)evaluación	
B. Batería de actividades de (auto)evaluación	
C. Entrada en diario de aprendizaje	
D. Entrada de portafolio	
E. Unidad de repaso/consolidación.	
F. Tarea final	
G. Otras (especificar):	

PARRILLA B.V.1.A. Tipología de instrumentos de evaluación

También queremos saber la tipología de ejercicios a la que el aprendiente se enfrenta en esta fase de evaluación; en especial, para considerar su grado de convergencia o divergencia con los conceptos, habilidades y estrategias trabajados a lo largo de la unidad, y muy especialmente con la tipología de actividades de la PARRILLA B.II.3; por ello, la parrilla que proponemos aquí es fundamentalmente la misma que aquella –salvedad hecha de las actividades de reflexión metalingüística, que responden más a un planteamiento de descubrimiento de la lengua.

B.V.1.b. Indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos de la unidad.				
	Aislados	Frase	Intercambio	Texto
Huecos para rellenar				
Selección binaria (a/b)				
Opción múltiple (a/b/c/...)				
Detección de ítems (errores, etc.)				
Reformulación de ítems				
Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
Relación entre ítems (a→b)				
Compleción de inicios (a, b, ...)				
Comprensión de ítems				
Producción libre de ítems				
Otro:				

PARRILLA B.V.1.B. Presencia o ausencia de instrumentos de evaluación

Más en concreto, nos interesa desvelar, en el caso en que el aprendiente haya de manejar algún tipo de texto (especialmente en tareas de producción) cuáles son los criterios que van a determinar la calificación del alumno (pregunta [xiv]). En este sentido, es importante señalar el efecto que los exámenes de dominio acreditados por ciertas entidades (como el Instituto Cervantes o las Escuelas Oficiales de Idiomas; vid. 2.8) pueden jugar en la configuración de dichas tareas (efecto *washback*; vid. Bailey y Masuhara, 2013; vid. también McCarthy y Carter, 1994:1). Esto es mucho más evidente cuando se trata de materiales específicos para la preparación de tales exámenes, aunque no por ello deja de tener su relevancia en los cursos generales de idiomas (algunos de los cuales no dudan en incluir pruebas específicas de preparación en anexos o en secciones de sus unidades). Por tanto, el tratamiento que los textos reciben en estos exámenes puede verse, de alguna manera, reflejado en el modo en que se trabaja con ellos en los manuales, y muy en especial en las tareas de evaluación.

B.V.2. Cuando se trata de evaluar productos textuales ¿se proporcionan al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?	
A. No	
B. Si	
B.V.2.a. En caso de respuesta afirmativa, ¿qué tipo de criterios se facilitan? (Puede marcarse más de una respuesta, según proceda)	
A. Criterios sobre la corrección gramatical.	
B. Criterios sobre la corrección ortográfica/ortológica/ortoépica.	
C. Criterios sobre la precisión léxica.	
D. Criterios sobre la riqueza y variedad del repertorio lingüístico (alcance)	
E. Criterios sobre la adecuación pragmática (contextualización, auditorio, fuerza ilocutiva).	
F. Criterios sobre la aceptabilidad sociolingüística.	
G. Criterios sobre la adecuación del texto a un género discursivo o tipo textual.	
H. Criterios sobre la coherencia del discurso (marco, progresión).	
I. Criterios sobre la cohesión del discurso (referencia, deixis, conectividad).	
J. Criterios sobre elementos paratextuales (formato, gráficos, etc.).	
K. Criterios sobre las estrategias movilizadas.	
L. Otros criterios (señalar cuáles):	

PARRILLAS B.V.2 Y B.V.2.A. Criterios de evaluación de los productos textuales

En estos casos, una vez más, se empleará una escala binaria para señalar qué criterios están presentes (1) y cuáles ausentes (0).

Llegados a este punto, damos por concluida la presentación del instrumento de evaluación para pasar a narrar sucintamente cómo se llegó a la redacción definitiva del mismo.

6.5. El proceso de validación y pilotaje del cuestionario

Las parrillas que hemos presentado minuciosamente en el epígrafe 6.4, y que se recogen de manera organizada en el ANEXO 1, son el resultado de un largo proceso de redacción, selección y depuración que se extendió durante varios meses. Como resultado del mismo, se redactó una primera versión que alcanzó una extensión de 60 páginas; en esa versión primigenia intentamos recoger todos los puntos que podrían ser de interés para nuestra investigación, a partir del planteamiento teórico que se había defendido en el proyecto de investigación. Obviamente, el resultado era un instrumento altamente detallado, pero impracticable para cualquier corpus; solamente describir un material con diez unidades (que suele ser la media) habría requerido un volumen de 600 páginas. Ni que decir tiene que trasladar ese volumen de información a una base de datos habría consumido una gran cantidad de tiempo y habría generado millares de variables que describir, convirtiendo la tarea en una utopía.

Así pues, tras una primera revisión, se redujo todo el volumen de descriptores a aproximadamente un cuarto de extensión (17 páginas), limitándonos a aquellos aspectos que nos parecían más interesantes para articular nuestra tesis (por su centralidad en el aparato teórico) o en los que resultarían más fácilmente localizables y cuantificables (como ocurre con la parrilla de géneros o la de tipologías textuales). No obstante, la aplicación del cuestionario seguía planteando problemas: un cuestionario de tales dimensiones seguía siendo excesivamente voluminoso en comparación con los instrumentos que describe la bibliografía (McGrath, 2002; Mukundan y Ahour, 2010; Prendes Espinosa, 2015).

En este punto, tomamos la decisión de hacer llegar el cuestionario a un grupo de evaluadores para que enjuiciaran su estructura y diseño, discriminaran los principales focos de interés, detectaran los posibles puntos débiles e hicieran los comentarios y objeciones que creyeran oportunos. Seleccionamos para esta tarea a varios expertos investigadores y profesionales de diferentes áreas convergentes en nuestra tesis. El cuestionario les fue enviado acompañado de un documento en el que se explicitaban los objetivos de esta investigación y se les orientaba sobre su papel como evaluadores externos de la misma.

Los evaluadores externos remitieron sus respuestas por correo electrónico, además de proporcionar valiosas opiniones más pormenorizadas en entrevistas personales. Una vez tomadas en cuenta todas sus consideraciones, procedimos a articular la versión definitiva del cuestionario, cuya validez fiamos en la opinión de estos excelentes profesionales e investigadores.

Una vez que el cuestionario quedó configurado, decidimos pilotarlo en uno de los materiales que, según se explicará en el capítulo siguiente, forma parte del corpus que se ha sometido a nuestra investigación⁴⁵. Esto nos permitió comprobar el nivel de exigencia de la aplicación de las parrillas, así como la adecuación de las categorías descriptivas a nuestros objetivos. Nos sirvió además para introducir algunos elementos que en el documento original no habían sido tenidos en cuenta, y que resultaron ser altamente rentables. Así, por ejemplo, en la PARRILLA B.II.3 introdujimos las actividades de reflexión metalingüística⁴⁶ dentro del repertorio de tareas que se les pide ejecutar a los aprendientes para el estudio de los fenómenos discursivos. Igualmente, el pilotaje hizo que tomáramos conciencia de llevar, junto con el análisis cuantitativo, un registro de los fenómenos que –sin tener cabida en el cuestionario– era necesario considerar a la hora de tomar determinadas decisiones (particularmente para mantener el nivel de fiabilidad interna de nuestra investigación), así como cualquier otra información que llamara nuestra atención sobre los materiales. Dicho registro se recoge en el ANEXO 2. De todo el proceso de obtención de los datos, subsiguiente a esta fase de elaboración del instrumento de análisis, daremos debida cuenta en el **Capítulo 8**.

6.6. Síntesis

1. En este capítulo hemos expuesto las opciones metodológicas de nuestra investigación. Siguiendo a Ezeiza (2009), la hemos catalogado como una investigación que se enmarca en un paradigma cuantitativo, que trabaja con datos nominales, cuya finalidad es la de toma de conciencia y generación de conocimiento sobre el estado de la cuestión. El propósito de la actividad es preactivo y de orientación descriptiva, ofreciendo tanto un instrumento previo al uso de los materiales como una perspectiva que consiste en revelar el modo en que están configurados. Los datos se obtienen de modo sistemático

45 En particular, se trata del Material 1 (*Aula 3 Nueva Edición*).

46 Como ya explicaremos en el Capítulo 8, se trata de una tipología proveniente de los enfoques cognitivos de *atención a la forma* (Doughty y Williams, 1998; Castañeda Castro, 2014).

mediante un cuestionario elaborado y diseñado por el agente investigador (en este caso, experto en la docencia y la elaboración de materiales) y adoptando un punto de vista externo.

2. Hemos descrito a continuación el cuestionario, desglosando cada una de las parrillas de análisis, las cuales se relacionan con los contenidos presentados en 4.3 (conceptos, habilidades, actitudes y estrategias de aprendizaje).
3. El cuestionario es coherente tanto con el modelo de conocimiento y procesamiento del discurso que vimos en 2.3.4 como con el modelo de subcompetencia discursivo-textual adoptado en 4.3.
4. El proceso de elaboración ha supuesto toda una serie de fases de depuración y refinamiento de las categorías y los descriptores en aras de su manejabilidad, fiabilidad y validez. En este proceso de validación han participado expertos externos cuyas observaciones han sido fundamentales para la versión definitiva del cuestionario.

Una vez que hemos descrito la metodología de nuestra investigación, queremos dedicar el **Capítulo 7** a explicar cómo se ha procedido a la selección del corpus de materiales, y el **Capítulo 8** a ejemplificar algunos problemas y soluciones que se han adoptado en la aplicación del cuestionario al corpus. Son dos capítulos fundamentales para interpretar los datos que ofreceremos en el **Capítulo 9** y la lectura que hacemos de los mismos en el **Capítulo 10**.

7. EL CORPUS DE DATOS

7.1. Punto de partida

La pregunta que planteamos aquí es: ¿hasta qué punto puede un análisis discursivo de los materiales disponibles traer a un primer plano lo discursivo o al menos proporcionar materiales para el aula más orientados al discurso? Hemos insistido en que, a pesar de que consideramos el enfoque por tareas como una manera de sensibilizarlos hacia los procesos discursivos (aunque sean simulados), reconocemos que muchos profesores (seguramente la mayoría) trabajan con currículos restringidos y con material preseleccionado. Por eso es importante que los profesores y los aprendientes se vuelvan críticamente conscientes acerca de lo que les ofrecen los materiales, y que puedan detectar las oportunidades para adaptarlos cuando sientan que faltan rasgos del discurso natural¹.

McCarthy y Carter (1994:194)

En los últimos años, el número de materiales de español como lengua segunda o extranjera que se publican en todo el mundo ha crecido de manera sostenida, e incluso casi exponencial. Frente a la escasez de materiales de hace tan solo tres o cuatro décadas (Sánchez Pérez, 1992: cap. VI), en la actualidad se haría muy difícil inventariar todos los manuales existentes y someterlos a un análisis tan exhaustivo como el que proponemos en esta tesis. Por ello, siempre que se elabora un estudio de análisis de materiales se hace absolutamente necesario delimitar un corpus que nos sirva de muestra para poder llevar a cabo tal investigación. Esta selección de una muestra es, además, coherente con la opción por una metodología cuantitativa de análisis (6.3.1): la muestra servirá para describir las características de los materiales y operar algunas inferencias (o, mejor dicho, indicios) sobre el objeto de estudio que nos hemos propuesto abordar: el estatus y tratamiento que recibe la subcompetencia discursivo-textual, tal y como quedó definida en el **Capítulo 4**.

Ahora bien; la muestra ha de someterse también a unas pautas de acotación para poder trabajar con un corpus relativamente² homogéneo y manejable. Por ello, hemos decidido fijar algunos criterios que delimiten y justifiquen las dimensiones del corpus con el que vamos a trabajar, y cuyo inventario definitivo ofreceremos en la sección 7.4.

1 "The question we address here is: to what extent can a discourse analysis of available materials help in bringing the discourse process to the fore or at least providing more discourse-oriented materials for the classroom? We have stressed that, although we see task-based approaches as lending themselves best to engagement with the discourse processes (albeit simulated), we recognize that many teachers (probably the majority) work within constrained syllabuses and with pre-selected material. It is therefore important that teachers and learners become critically aware of what the materials are offering them, and that they should perceive opportunities to adapt them where they are felt to be lacking in the features of natural discourse".

2 *Relativamente*, decimos, en la medida en que los materiales responden a criterios y opciones editoriales muy diferentes, tanto en su aspecto externo como en su diseño; vid. Littlejohn (2011).

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 7

Describir el corpus de materiales que será objeto de análisis.

Los pasos que seguiremos para lograrlo son:

- (a) dar cuenta de los criterios que hemos manejado a la hora de seleccionar unas muestras y desechar otras;
- (b) definir, de esa muestra, qué elementos van a ser sometidos a análisis y cuáles van a quedar descartados, justificando nuestra decisión; y
- (c) presentar el listado definitivo de materiales escogidos.

7.2. Criterios de de delimitación del corpus de datos

Para que pueda ser científico, el análisis de materiales ha de llevarse a cabo sobre una muestra que garantice un grado aceptable de homogeneidad. Los materiales, en tanto que producto de la creatividad humana, son diversos por naturaleza en muchos de sus elementos; por eso, para mitigar ese efecto disgregador, debemos imponernos unos criterios mínimos que sean cómodamente verificables y que permitan contextualizar los datos que van a ser objeto de discusión.

7.2.1. Criterios generales de delimitación

En nuestro caso, y en lo que atañe a este estudio, hemos decidido someter a análisis un corpus de (1) materiales para cursos de español generales, destinados a un público adulto, (2) correspondientes al nivel B del MCER, (3) de enfoque comunicativo y orientados a la acción, (4) publicados en España (5) por editoriales de impacto especializadas en ELE (6) con posterioridad a la aparición tanto del MCER (2001) como del PCIC (2006), y (7) pertenecientes a una misma y única serie o colección. Señalados estos criterios, procedemos a continuación, en aras de la claridad expositiva de esta tesis, a detallar cada uno de ellos para dar razón de las opciones con que hemos operado.

7.2.1.1. *Materiales para cursos generales dirigidos a adultos*

Este primer criterio afecta a los destinatarios de los materiales, en función, por una parte, de sus intereses y, por otra, de su edad y del contexto formativo. Es ampliamente conocida la distinción que se hace entre, por un lado, materiales para cursos generales de lengua, y, por otro lado, aquellos especialmente concebidos para cursos de fines específicos (de índole profesional y sectorial: economía, turismo, derecho, medicina, etc.), con fines académicos (orientados al estudio y la investigación en las diferentes disciplinas universitarias), y los centrados en el desarrollo de determinadas destrezas (de comprensión, de producción, de interacción) o de ampliación de contenidos socioculturales (geografía, demografía, historia, arte, literatura, etc. de la comunidad meta). Mientras en el segundo caso –a pesar de su diversidad– los objetivos, los contenidos y la metodología quedan claramente demarcados³, solamente podemos definir los manuales para cursos generales de manera negativa: serían, pues, aquellos materiales que promueven el desarrollo de una competencia en la lengua meta en contextos cotidianos de comunicación, que no se centran en destrezas y situaciones comunicativas propias de campos profesionales o disciplinares particulares (aunque puedan aparecer ocasionalmente), que desarrollan conjuntamente todas las destrezas de la lengua (de modo más o menos equilibrado), y en los que los conocimientos de índole sociocultural se presentan bien a través de los modelos de comunicación, bien de modo incidental (sección, anexo, etc.).

En cuanto a la edad del público y los contextos formativos, hemos elegido los materiales destinados a un público adulto, entendiendo por tales cualquier sujeto que haya alcanzado un grado de madurez física, cognitiva y afectiva necesario para ser una persona autónoma, y que, en consecuencia, hayan desarrollado un nivel de competencia suficiente en su(s) lengua(s) materna(s). Por ello, sus necesidades formativas son de ampliación de dicha competencia, extendiéndola a lenguas segundas o extranjeras por muy diferentes motivos (intrínsecos o extrínsecos; vid. Villarini, 2000; Alonso Arija, 2016). Quedan así excluidos de nuestro corpus los manuales para niños y adolescentes por tratarse de un público cuyo proceso evolutivo está aún inconcluso, que no han logrado tampoco el desarrollo pleno de

3 El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) dispone de una entrada dedicada al español para fines específicos (EFE), dentro del cual incluye el español para fines académicos (EFA), y otro sobre las destrezas lingüísticas, pero no define los cursos generales de lengua. Lo mismo ocurre con el *Vademécum para la formación de profesores* (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004), que incluye capítulos sobre la enseñanza de la cultura (Guillén, 2004), las cuatro destrezas (Pinilla, 2004; Gil-Toresano, 2004; Cassany, 2004; Acquaroni, 2004), EFE (Aguirre, 2004; de Tomás, 2004; Morales, 2004; Moreno y Tuts, 2004) y EFA (Vázquez, 2004), y que tampoco se ocupa de definir los cursos generales. En cuanto a la enseñanza basada en contenidos (CLIL), vid. Richards y Rodgers (2014).

su competencia comunicativa en la lengua materna. Por ello tienen centros de interés más limitados y necesitan la lengua para satisfacer necesidades mucho más inmediatas.

El desarrollo [del lenguaje], como hemos visto, es un proceso espontáneo y esencialmente inconsciente que afecta a la gramática de la L1, y que está estrechamente correlacionado con la madurez cognitiva. Como se dijo más arriba, a medida que los niños maduran también lo hacen sus habilidades lingüísticas. En cambio, el desarrollo de la lengua del aprendiente (o interlengua) para los aprendientes de L2 sucede en una edad en la que la madurez cognitiva ya no puede ser considerada un factor relevante; los aprendientes de L2 ya han alcanzado un nivel de madurez en el que pueden comprender y producir enunciados complejos en su L1, y el nivel de madurez no es específico del lenguaje⁴.

Saville-Troike (2012:19)

Además, en estos casos la lengua extranjera suele ser una materia más del currículo escolar, de modo que estos textos responden también a necesidades educativas particulares (normalmente extrínsecas). De nuevo, podríamos definir los materiales para adultos de manera negativa: son aquellos que no van dirigidos ni a niños ni a adolescentes⁵.

7.2.1.2. Niveles B1 y B2 del MCER

Aun reconociendo que abordar el análisis de colecciones completas de manuales – esto es, que abarcaran desde el nivel A1 hasta el C2 del MCER- nos proporcionaría sin duda una visión más amplia y completa del objeto de estudio de esta tesis, somos también muy conscientes de las limitaciones de tal opción, sobre todo desde un punto de vista práctico. En primer lugar, por ser la más evidente de todas las restricciones, es necesario precisar que muy pocas series de manuales de ELE (por no decir de lenguas extranjeras en general) cubren los seis niveles de competencia del MCER (2001)⁶, siendo además lo habitual que los manuales de los niveles más altos bien formen parte de colecciones diferenciadas o se editen en volúmenes independientes. Esto afecta, por un lado, a la muestra, puesto que no sería legítimo extrapolar datos de, a lo sumo, una o dos colecciones de materiales que están completas. Por otra parte,

4 “Development, as we have seen, is a spontaneous and largely unconscious process in L1 child grammar, where it is closely correlated with cognitive maturation. As noted above, as children mature, so do their language abilities. In contrast, the development of learner language (or interlanguage) for L2 learners occurs at an age when cognitive maturity cannot be considered a significant factor; L2 learners have already reached a level of maturity where they can understand and produce complex utterances in their L1, and level of maturity is not language-specific.”

5 De nuevo, podemos encontrar en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) un artículo sobre enseñanza de ELE a niños (Pisonero, 2004), pero no se hace ninguna referencia a los adultos.

6 En concreto, suelen quedar excluidos de los planteamientos editoriales los niveles superiores; esto es, C1 y C2 del MCER.

opinamos que si se amalgamaran materiales de características diferentes (serie, equipo de autores, syllabus, organización, etc.) perderíamos la homogeneidad interna de cada una de las colecciones seleccionadas para la muestra (esto es, sus rasgos de producción y de diseño; vid. Littlejohn, 2011). Por otro lado, tal y como vienen descritos los niveles A1 y A2 del MCER en los documentos de referencia a los que aludiremos más abajo, sería hartamente probable –aunque no está corroborado– que muchas de las categorías de análisis (contenidos, géneros discursivos, tipologías textuales, temas) tuvieran un rendimiento muy pobre. Así, por ejemplo, dado el grado incipiente de desarrollo de la competencia de los aprendientes, los tipos de texto suelen reducirse a secuencias descriptivas (rasgos físicos, carácter, entorno inmediato, instrucciones) y narrativas (hábitos, biografías, experiencias) muy elementales, siendo extraño que se aborden secuencias de tipo expositivo o argumentativo de cierto calado. Algo muy similar ocurriría con los géneros discursivos, cuya variedad seguramente progresa en paralelo con el grado de dominio de la lengua, y seguramente también con los temas, las tareas y las herramientas de evaluación.

Finalmente, hay un dato que creemos que es importante tener en cuenta: las cifras de inscripción por niveles a los exámenes DELE que organiza el Instituto Cervantes. En el año 2015 (último del que se tienen datos fiables en el momento de redactar esta tesis) “[p]or niveles de español, el más demandado ha sido el B2 (con más de 17.000 candidatos), seguido por el B1 y el A2”⁷. Por ello, creemos que estos niveles cuentan con un grado de aceptación muy amplio, y son seguramente los que los aprendientes de español (que suele adquirirse como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera) tienen más interés en certificar⁸. De ahí que los materiales que utilicen en su período de formación hayan de ser sometidos a un análisis más minucioso, pues es importante la influencia que este tipo de pruebas ejerce sobre el alumnado (Bailey y Mashuara, 2013).

Dicho esto, hemos de reconocer que la limitación que nos hemos impuesto responde más a un principio pragmático de operatividad, a efectos de poder proporcionar en esta tesis

7 Fuente: Instituto Cervantes (http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2015/noticias/dele-cifras-2015.htm). Cifras similares pueden apreciarse en las estadísticas de éxito del año 2013, donde de nuevo los niveles más demandados fueron B2 (17.951 candidatos) y B1 (con 14.514); vid. http://dele.cervantes.es/informacion/datos_anuales.html.

8 Ha de señalarse, no obstante, que en los últimos tiempos la situación se ha visto alterada debido a un factor externo nada desdeñable: el hecho de que el Gobierno de España exija a quienes solicitan la nacionalidad española demostrar al menos un nivel A2 de competencia en la lengua española para acceder a aquella (leyes 12/2015, de 24 de junio, para la concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España, y 19/2015, de 13 de julio, de medidas de reforma administrativa en el ámbito de la Administración de Justicia y del Registro Civil). Esto explica el asombroso incremento de las inscripciones en dicho nivel en 2016 (http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/datos-dele-2016.htm), pero seguramente responda más a una cuestión coyuntural que a una tendencia que se mantenga a medio o largo plazo.

datos suficientes, pero no excesivos, dada la gran cantidad de variables con las que se trabaja (vid. infra la descripción del instrumento de análisis). Esta práctica la hemos observado en otros estudios de materiales (tanto de lengua materna – Ferrer y Rodríguez Gonzalo, 2010; Gómez Picapeo, 2011; Colomer y Margallo, 2015- como de lenguas segundas –vid. los trabajos compilados por Tomlinson 2008, 2011, 2013a y 2013b, o por Harwood, 2014) en los que se limita el corpus a algunos cursos de una etapa educativa, de un ciclo o a un cierto nivel de competencia.

7.2.1.3. Enfoque comunicativo orientado a la acción

Aunque pueda parecer una obviedad, creemos que es importante incluir esta precisión en la delimitación de nuestro corpus. Si estamos investigando sobre la subcompetencia discursivo-textual, esta, según el marco teórico que nos hemos fijado como referencia, se incardina en el concepto más amplio de la competencia comunicativa (vid. 3.3). Por ello, creemos que es fundamental acotar la muestra a aquellos materiales que respondan a un enfoque comunicativo, en cualquiera de sus múltiples variantes (Richards y Rodgers, 1998 y 2014; Sánchez Pérez, 2009).

Una cuestión que surge, sin duda, en este punto es en qué medida podemos afirmar que un material puede o no calificarse de comunicativo. Sin duda, no nos queda más remedio, en una primera instancia, que recurrir a los prólogos de los mismos y revisar los índices y programaciones en que se articulan. Desde luego, somos muy conscientes de que las declaraciones que se manifiestan en los prólogos responden en muchas ocasiones más a criterios comerciales que estrictamente pedagógicos y que queda mucho aún por hacer para incorporar en los manuales los avances alcanzados en los estudios de adquisición de segundas lenguas (Tomlinson 2013d) y de metodología de la enseñanza de las lenguas (Mishan, 2013a; Richards y Rodgers, 2014). De igual modo, son varias las investigaciones que denuncian la existencia de un syllabus oculto de orden gramatical como auténtico vertebrador de las secuencias y de las unidades didácticas (Thornbury y Slade, 2006; Bronckart, 2007; Mishan, 2013a:271), lo cual contradice en cierta manera los principios que sustentarían una enseñanza comunicativa de la lengua. Aun así, no nos quedan más que dos opciones: o rechazar de plano los materiales editados que no respondan a un enfoque comunicativo puro (lo cual, además de resultar problemático por complicar los criterios de selección, seguramente reduciría dramáticamente la muestra), o entender dicha aproximación de una manera más laxa. Por ello, intentaremos incluir más adelante un nuevo criterio (vid. 7.2.1.6) que permita corregir en cierta medida esa posible tendencia.

En cuanto a la orientación a la acción, nos parece que es un criterio que delimita aún más algunos postulados pedagógicos dentro de la gran variedad de posibilidades en que se ha articulado el enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1998, 2014; Sánchez Pérez, 2009). Se trata de convertir al alumno en el auténtico protagonista de su aprendizaje, el cual reflexiona sobre la lengua y aprende a usarla mediante la ejecución de tareas que requieren la movilización de todas sus competencias y estrategias. Es un concepto amplio que engloba tanto el enfoque por tareas como el enfoque por proyectos. Esto es importante si tomamos en consideración que las directrices del MCER van en esa línea.

7.2.1.4. *Materiales publicados en España*

Teniendo en cuenta la situación actual de la lengua española en el marco internacional (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016) y su lenta pero progresiva expansión como lengua segunda o extranjera en Norteamérica, Europa, África del Norte, Oriente Medio y Asia-Pacífico⁹, son muchos los lugares del mundo en que se editan y publican materiales de español, especialmente orientados a enseñanzas regladas (secundaria, grados universitarios). Por ejemplo, en el ámbito de los libros de texto de idiomas que pueden utilizarse en las escuelas públicas, las autoridades educativas estadounidenses exigen unos estándares particulares de calidad¹⁰ que hacen que dicho país se abastezca principalmente de sus propios materiales. También es posible encontrar líneas editoriales dedicadas al español entre reconocidas casas alemanas (Hueber), británicas (Heinemann), francesas (Nathan), italianas (Hoepli) o estadounidenses (Pearson Prentice Hall), por citar algunos casos y ejemplos. Por otro lado, cada vez es también mayor el número de materiales publicados en países iberoamericanos, en particular Brasil (FTD Educação) y, más tímidamente Argentina y Uruguay (Voces del Sur), así como las coediciones o versiones especiales en colaboración con editoriales españolas o de otros países (Edições SM, Santillana Brasil, Difusión/Voces del Sur). Esto enriquece, sin duda alguna, el panorama editorial, y facilita una mejor adecuación de los manuales a las necesidades de los aprendientes en los diferentes contextos en que se adquiere la lengua, a la vez que es signo de la vitalidad de este mercado.

9 En este sentido, es importante consultar los Anuarios que publica el Instituto Cervantes, lo cual puede hacerse en la web <http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/default.htm>.

10 Estados Unidos –a diferencia de lo que ha ocurrido con otros países americanos y asiáticos- no ha adoptado el MCER como documento regulador de las prácticas educativas en materia de lenguas extranjeras (metodología, niveles, certificaciones, materiales, etc.), de manera que sus estándares vienen regulados por el ACTFL. Evidentemente, esta política “proteccionista” dificulta en buena manera la penetración de materiales editados fuera del país. (Mesa redonda “Retos editoriales ante los nuevos modelos de aprendizaje del siglo XX”, dentro del encuentro *Desenvolverse con éxito en el mercado de la enseñanza de lenguas extranjeras: evaluar opciones y tomar decisiones*, Cursos de verano UCM, San Lorenzo del Escorial, 11, 12 y 13 de julio de 2016).

Sin embargo, hemos decidido limitar el corpus a un conjunto de materiales publicados en España. Vaya de antemano que esto no supone ningún prejuicio ni sobre el estatus de las diferentes normas del sistema lingüístico del español (siendo la peninsular una más entre todas ellas) ni sobre la calidad de los productos procedentes de otros países (tras los cuales se hallan autores, equipos e instituciones de reconocido prestigio internacional en el ámbito del ELE). Nuestra selección responde, una vez más, a cuestiones de índole práctica. En primer lugar, el contexto en el que se elabora esta tesis es el de una universidad madrileña (por tanto, española), por lo que nos interesan aquellos manuales más fáciles de encontrar en nuestro entorno inmediato¹¹. En segundo lugar, porque España ocupa una posición destacada en cuanto destino privilegiado tanto para quienes cursan estudios reglados (programas Erasmus o de universidades norteamericanas) como del denominado “turismo idiomático”¹², de manera que, en buena medida, son los materiales producidos en España los que más utilizan estos usuarios, ejerciendo sin duda un gran impacto en este tipo de contextos de aprendizaje. Por último, y no menos relevante, es necesario considerar la dificultad que supone en muchas ocasiones, a pesar de los espectaculares progresos en los canales de distribución internacionales, tener a disposición materiales producidos fuera de España¹³, o de acceder a los mismos en bibliotecas (muchas veces no especializadas) de este país.

7.2.1.5. Editoriales de impacto especializadas en ELE

Este criterio supone una ulterior concreción de los anteriores. El término “de impacto” necesita ser definido, pues implica un juicio de valor difícil de determinar a priori. Podríamos resolverlo recurriendo a criterios objetivos como el volumen de ventas o la tirada de las ediciones impresas, pero lamentablemente las editoriales no son proclives –por motivos comprensibles– a revelar este tipo de información. Así las cosas, entendemos por editoriales de impacto aquellas que cuentan con una amplia experiencia (en torno a 20 o 25 años de andadura), cuyos materiales se adoptan frecuentemente en diversos tipos de centros (Instituto Cervantes, Escuelas Oficiales de Idiomas, universidades, academias, etc.¹⁴), que disponen de

11 De hecho, buena parte de los grupos editoriales tienen sedes u oficinas en Madrid, lo cual ha permitido un contacto muy directo con editores y comerciales en diferentes momentos durante la redacción de esta tesis.

12 Según datos del último Anuario publicado por el Instituto Cervantes (2014) en el momento de redacción de esta tesis, “(m)ás de 858.000 turistas viajaron a España en 2013 por motivo de estudios. Muchos de estos viajes se engloban en el denominado turismo idiomático”.

13 Permítaseme indicar, a modo de anécdota personal ilustrativa de esta dificultad, que en 2014 hice un pedido de varios materiales didácticos a una editorial radicada primero en Buenos Aires y luego en Montevideo, el cual nunca llegó a destino por problemas en las aduanas argentinas.

14 Son muchas las instituciones que cuelgan en sus webs los materiales que se van a emplear en sus cursos.

un catálogo de publicaciones amplio y variado (incluyendo materiales para la formación de profesores) y que organizan periódicamente sesiones, encuentros o jornadas profesionales para incentivar el intercambio de ideas y la formación continua de los docentes. Son, en definitiva, editoriales fácilmente reconocibles por los profesionales de ELE como propias de su campo.

Hemos introducido un segundo elemento de discriminación, a nuestro juicio relevante: el de excluir a las grandes editoriales generalistas. Estas editoriales publican como actividad principal materiales dirigidos a las enseñanzas regladas (infantil, primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos) y, ante el filón de la expansión de la enseñanza del español, han abierto secciones o proyectos editoriales consagrados a este ámbito específico. Si las excluimos es por varios motivos para nosotros importantes. El primero es que en ocasiones estas editoriales subordinan organizativamente el área de ELE bajo la dirección de departamentos que se ocupan de materias mucho más amplias, normalmente la didáctica de lenguas maternas, extranjeras (inglés y francés), e incluso clásicas (latín y griego), de modo que no están tan especializadas en la didáctica del ELE, que es concebida como una mera oportunidad más de negocio. En segundo lugar, suelen contar con un recorrido menos amplio en la publicación de este tipo de materiales (normalmente a principios del siglo XXI, aunque hay excepciones –como la de SM). Además, los catálogos se limitan a unos pocos proyectos y colecciones, y normalmente no cuentan con series de didáctica de ELE (libros que favorecen la reflexión y el debate sobre los avances en esta área), espacios web con material complementario (ejercicios, vídeos, textos, etc.), ni organizan periódicamente jornadas ni encuentros de profesores (aunque puedan hallarse presentes en los mismos con fines comerciales).

Sin entrar a prejuzgar la calidad de los materiales, las editoriales especializadas cuentan con equipos permanentes de profesionales con una amplia experiencia como docentes, están al tanto de las innovaciones que se producen en la didáctica de las lenguas extranjeras e intentan trasladarlas a los foros de profesores (incluso recurriendo a las nuevas tecnologías). Además, la amplitud de los catálogos nos permite contar con más candidatos susceptibles de ser introducidos en la muestra.

7.2.1.6. Fecha de publicación posterior al MCER y al PCIC

Dijimos en 7.2.1.3 que los materiales debían responder a un enfoque comunicativo. Por ello, un ulterior criterio que hemos establecido, y que nos parece muy pertinente, es el

de la fecha de publicación. Hemos fijado dos hitos: la aparición del MCER (2001) y la del PCIC (2006). Esto podría parecer redundante, pues, como señalamos anteriormente, el PCIC no es sino el desarrollo de los niveles de referencia del MCER para la lengua española. Ahora bien, lo hacemos así porque hay materiales que han tenido sucesivas ediciones (una primera posterior al MCER y una segunda después de que apareciera el PCIC), de modo que, aun respondiendo ya a la filosofía del MCER, han sido objeto de revisión a la luz de este último documento curricular. Es un criterio que nos permite, por un lado, discriminar aquellos materiales que, aun siendo comunicativos (normalmente porque siguen programas nociofuncionales) no contaban en el momento de su aparición con un nivel de descripción de la competencia comunicativa tan potente como el del MCER, que la sitúa en el eje de toda actuación didáctica (vid. 3.3.1.2), de modo que cualquier material que aspire a adecuarse a sus directrices no puede sino dar cuenta de esta competencia y sus componentes. Por otro lado, y no menos importante, este criterio nos permite centrarnos en materiales de reciente aparición, para cuya elaboración ya se disponía de los inventarios del PCIC, y, más en particular, de los tres que se afectan más directamente al desarrollo de la competencia discursiva (vid. TABLA 4.3).

Finalmente, habiendo quedado establecidos los años 2001 y 2006 como fechas *a quo*, quedaría fijado como hito *ad quem* el año 2016, momento en el que abordamos el análisis de los materiales. De este modo, hubo que descartar aquellos libros que, aun cumpliendo los requisitos anteriores, o bien no habían completado los niveles que hemos fijado en nuestro estudio (B1 y B2), o bien estaban en proceso de reedición (pues consideramos que no tiene sentido analizar manuales que van a quedar obsoletos a corto o medio plazo).

7.2.1.7. *Pertenecientes a una misma y única serie o colección*

Como última convención, hemos determinado que los materiales que se seleccionen han de pertenecer todos a la misma serie -para favorecer un cierto nivel de homogeneidad interna en la muestra-, limitándonos a escoger una única colección por editorial. Queremos garantizar así una mayor representatividad, pues -aun contando normalmente con equipos de autores diferentes- las distintas editoriales marcan unos estándares comunes, de modo que la concurrencia de varios proyectos de un mismo sello podría sesgar nuestras conclusiones. Por ello, en caso de competencia entre dos o más proyectos de una misma casa, y ante la imposibilidad de conocer el volumen exacto de negocio, privilegiamos aquel a cuya promoción dedican un mayor esfuerzo, lo cual se traduce normalmente en mayores índices de ventas y en un lugar destacado en la publicidad. Son colecciones “insignia”, en el sentido de que marcan

toda una línea editorial, ocupan las primeras páginas de los catálogos, cuentan con varias adaptaciones o versiones, así como con una mayor cantidad de recursos complementarios en diferentes formatos y canales (vídeos, fichas, plataformas web, etc.) y son objeto de importantes campañas publicitarias (lanzamientos, descuentos, talleres, etc.). Puede parecer también un criterio resbaladizo, pero creemos que esto se solventa fácilmente echando un vistazo a los últimos catálogos de cada editorial, así como mediante la información facilitada por comerciales y editores de manera más o menos informal¹⁵.

7.3. Alcance del corpus

Una vez fijados estos criterios de selección, queda aún pendiente de precisar una última cuestión, no por ello menos importante: qué tipo de materiales son los que vamos a someter a análisis. Hemos convenido que dicho objeto lo constituirá, de entre los diferentes componentes nucleares del manual (o, como comercialmente suele designarse, *método*), el libro del estudiante. Lo hacemos así porque el manual del alumno es el punto de referencia en la constitución de un proyecto editorial, siendo la guía didáctica y el cuaderno de ejercicios una especie de satélites o materiales complementarios que desarrollan aquel (Muñoz Pérez, 2014). Además, los profesores no siempre utilizan estos recursos (por ejemplo, el cuaderno de ejercicios, que puede suponer un coste adicional que muchos alumnos no pueden asumir, o simplemente se propone como material de autoaprendizaje¹⁶) o lo hacen de modo puntual u ocasional (como ocurre con la guía didáctica, cuyas indicaciones pueden ser seguidas al pie de la letra en una primera etapa de contacto con el material, o por profesores con menos experiencia, y después modificadas o sencillamente obviadas, al disponer el docente de un abanico de técnicas que le permiten abordar las actividades desde sus propias preferencias o basándose en las necesidades de los alumnos).¹⁷

Algo similar ocurre con otros materiales digitales que suelen ofrecerse como integrantes del método, como son los CD-ROM, llaves USB, programas informáticos,

15 Como dijimos en otra nota, buena parte de las editoriales cuenta con sedes o delegaciones en Madrid, de modo que es fácil tener contacto directo con sus agentes.

16 Para corroborar este punto, basta con echar un vistazo, por ejemplo, a las Programaciones anuales o a las bibliografías que publican anualmente las diferentes EE.OO.II. en sus webs. De otro lado, las mismas editoriales, conscientes de este hecho, no editan el mismo número de ejemplares de cada uno de estos componentes, siendo siempre superior el volumen de libros del alumno al de cuadernos de ejercicios (y, obviamente, al de guías didácticas, las cuales en muchas ocasiones ni siquiera se publican ya en papel, sino que se hallan disponibles en plataformas web creadas por las editoriales).

17 Aunque Parcerisa Aran (1996:98) se muestra partidario de analizar la guía didáctica junto con el material, Harwood (2014:9) señala que los pocos trabajos que se han llevado a cabo sobre el libro del profesor son bastante desalentadores, porque resultan muy pobres y descuidadas en comparación con los esfuerzos de diseño que se dedican al manual.

plataformas web o aplicaciones para móviles, que aspiran a suplementar y enriquecer el *syllabus* de base que estructura los manuales. Si hemos decidido descartarlos (al menos de cara a esta investigación) es, en primer lugar, porque siguen siendo percibidos precisamente como añadidos y no como integrantes esenciales del método, destinados especialmente a satisfacer a un público cada vez más ávido y familiarizado con las nuevas tecnologías (primando, por tanto, los intereses comerciales sobre los estrictamente pedagógicos; vid. Mishan, 2013b); en segundo lugar, porque no todos los métodos han desarrollado esas herramientas o lo han hecho de forma diferente, lo cual afectaría a la homogeneidad de la muestra y, por último, aunque no menos importante, porque -como también nos advierte Mishan (2013b:295)- muchos de esos materiales se ciñen a imitar en su diseño y planteamientos tipologías de ejercicios más propios de la era estructuralista (selección múltiple, rellenahuecos, relacionar elementos, etc.) o ya presentes en los libros impresos (Mishan, 2013b:296), por lo cual, dado su actual estado de desarrollo, pensamos que pueden arrojar muy poca luz a nuestra indagación.¹⁸

En cambio, sí consideramos importante incluir en este estudio el material audio(visual) que suele acompañar a los libros del alumno, y que normalmente se distribuye como un CD o DVD incorporado al mismo o, más modernamente, mediante enlaces a vídeos en canales de Internet (YouTube) o descargas de MP3. Lo hacemos así porque, de otro modo, el análisis de los materiales discursivos quedaría ceñido a las destrezas relacionadas con la lengua escrita (pues el libro no deja de ser un material impreso), lo cual nos daría una visión muy sesgada; además no podemos ignorar que buena parte de nuestra actividad discursiva cotidiana se lleva a cabo de modo oral (Cassany et al, 1994:97). Por eso es importante describir qué tipos de muestras de lengua proporciona este material audio(visual) al aprendiente para que pueda desarrollar sus habilidades de comprensión, expresión e intermediación en la lengua oral de modo adecuado, y si el tratamiento que reciben estas destrezas es equilibrado, suficiente y diferenciado (dadas las peculiaridades de contexto, canal y modo) del que se brinda a las habilidades de lectoescritura.

7.4. Elenco de materiales seleccionados para el análisis

Con todos los criterios anteriores, y tras una atenta mirada a las páginas web y los catálogos de diferentes editoriales, decidimos acotar el corpus de estudio a los siguientes

¹⁸ A pesar del tiempo transcurrido, resulta muy interesante la lectura del apartado dedicado por Parcerisa (1996:42 y ss.) a la implantación de las TIC.

dieciséis manuales, los cuales cumplen sobradamente los siete criterios que detallamos en 7.2, como luego veremos.

Material 1 (M1)

Título: *Aula 3 Nueva edición*

Autores: J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano

Editorial: Difusión

Año de publicación: 2013

ISBN: 9788415640080

Nivel del MCER: B1.1

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 96/176

Material 2 (M2)

Título: *Aula 4 Nueva edición*

Autores: J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano

Editorial: Difusión

Año de publicación: 2014

ISBN: 9788415620839

Nivel del MCER: B1.2

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 96/170

Material 3 (M3)

Título: *Aula 5 Nueva edición*

Autores: J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano

Editorial: Difusión

Año de publicación: 2014

ISBN: 9788415620846

Nivel del MCER: B2.1

Número de unidades: 6

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 84/128

Material 4 (M4)

Título: *Aula 6 Nueva edición*

Autores: J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano

Editorial: Difusión

Año de publicación: 2014

ISBN: 9788415846987

Nivel del MCER: B2.2

Número de unidades: 6

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 84/128

Material 5 (M5)

Título: *Agencia ELE 3*

Autores: C. Fernández, J. Lahuerta, I. Lerner, J. Sanmartín, C. Moreno

Editorial: SGEL

Año de publicación: 2011

ISBN: 9788497787567

Nivel del MCER: B1.1

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 102/146

Material 6 (M6)

Título: *Agencia ELE 4*

Autores: C. Fernández, J. Lahuerta, I. Lerner, J. Sanmartín, C. Moreno, J. Ruiz

Editorial: SGEL

Año de publicación: 2012

ISBN: 9788497786577

Nivel del MCER: B1.2

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 110/130

Material 7 (M7)

Título: *Agencia ELE 5*

Autores: J. Muñoz, D. Martínez, M. Rodríguez, R. Rodríguez, E. Suárez

Editorial: SGEL

Año de publicación: 2013

ISBN: 9788497787567

Nivel del MCER: B2.1

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 121/146

Material 8 (M8)

Título: *Agencia ELE 6*

Autores: J. Muñoz, D. Martínez, M. Rodríguez, J. Ruiz, E. Suárez

Editorial: SGEL

Año de publicación: 2013

ISBN: 9788497784931

Nivel del MCER: B2.2

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno: 128/160

Material 9 (M9)

Título: *Etapas Plus B1.1*

Autores: S. Eusebio, A. de Dios, B. Coca, E. Herrero, M. Sagredo

Editorial: Edinumen

Año de publicación: 2010

ISBN: 9788498482485

Nivel del MCER: B1.1

Número de unidades: 10

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 90/168

Material 10 (M10)

Título: *Etapas Plus B1.2*

Autores: S. Eusebio, A. de Dios, B. Coca, E. Herrero, M. Sagredo

Editorial: Edinumen

Año de publicación: 2011

ISBN: 9788498482492

Nivel del MCER: B1.2

Número de unidades: 10

Número de páginas analizadas del libro del alumno: 90/168

Material 11 (M11)

Título: *Etapas Plus B2.1*

Autores: S. Eusebio, A. de Dios, B. Sarralde, B. Coca, E. Herrero, M. Sagredo

Editorial: Edinumen

Año de publicación: 2012

ISBN: 9788498483598

Nivel del MCER: B2.1

Número de unidades: 10

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 130/216

Material 12 (M12)

Título: *Etapas Plus B2.2*

Autores: S. Eusebio, A. de Dios, B. Sarralde, B. Coca, E. Herrero, M. Sagredo

Editorial: Edinumen

Año de publicación: 2013

ISBN: 9788498483604

Nivel del MCER: B2.2

Número de unidades: 10

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 130/212

Material 13 (M13)

Título: *Pasaporte B1*

Autores: M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet

Editorial: Edelsa

Año de publicación: 2008

ISBN: 9788477114079

Nivel del MCER: B1

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 208/224

Material 14 (M14)

Título: *Pasaporte B2*

Autores: M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet

Editorial: Edelsa

Año de publicación: 2010

ISBN: 9788477114413

Nivel del MCER: B2

Número de unidades: 8

Número de páginas analizadas del libro del alumno/total: 208/224

Si echamos un vistazo a la información comercial que se facilita en las páginas web de los distintos materiales, encontramos algunos datos que apoyan nuestra selección.

M1, M2, M3 y M4

Aula Nueva edición. El curso de español orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua...

- por su variedad de actividades, que tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje
- por su equilibrio entre el trabajo de comprensión, de producción y de interacción
- por su tratamiento de la gramática, riguroso y significativo
- por su lenguaje gráfico claro y atractivo
- porque ofrece numerosos documentos auditivos
- porque cada unidad didáctica incorpora un vídeo
- porque se complementa con una plataforma de recursos digitales

(Fuente: <https://www.difusion.com/catalogo/metodos/adultos/aula-nueva-edicion/aula-4-nueva-edicion>)

M5, M6, M7 y M8

Agencia ELE es un manual para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) basado en el Marco Común Europeo de Referencia. Está dividido en seis niveles que corresponden a A1+, A2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2, en los que se desarrollan los contenidos que para estos niveles establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Agencia ELE ha sido elaborado por autores del Instituto Cervantes y proponen una metodología de vanguardia, con un aprendizaje centrado en la acción, con el que el estudiante adquiere sus competencias pragmática, lingüística y sociolingüística formándose como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, de la forma como el MCER y el PCIC describen.

Agencia ELE ofrece además de libro de alumno+CD, cuaderno de ejercicios+CD y guía didáctica, un valioso material multimedia en Internet (e-práctica, e-comosueña, webquest) gracias al cual el alumno desarrolla su propia autonomía y aprende la lengua de forma más activa y motivadora.

(Fuente: http://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?id=794)

M9, M10, M11 y M12

Etapas Plus es un curso de español estructurado en bloques de 30 a 60 horas. Con un enfoque orientado a la acción, las unidades didácticas se organizan en torno a un objetivo o tema que dota de contexto a las tareas que se proponen.

Este curso de español contiene los contenidos de los niveles A1, A2, B1 y B2 en diferente carga horaria e itinerario a *Etapas*.

- Incorpora contenidos y actividades extra que permiten al profesor adaptar el manual a las horas y necesidades de su clase.
- Ofrece una Extensión digital (ELEteca) con recursos para el profesor y el alumno: libro electrónico del profesor, prácticas interactivas de repaso de cada unidad para el estudiante, actividades de cultura...
- El profesor también puede contar con la Guía Maestra Digital (GMD), una práctica herramienta de apoyo en sus clases para trabajar con la pizarra digital (PDI) o el ordenador.
- *Etapas* se basa en un enfoque orientado a la acción, que parte de una concepción comunicativa de la lengua y de la creencia de que el aprendizaje es constructivo y significativo; aprender para la acción.
- Además, el manual se ofrece en dos itinerarios diferentes (*Etapas* y *Etapas Plus*) para que el libro de texto pueda acoplarse totalmente al número de horas que cada escuela dedica a cada nivel.

(Fuente: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=126&Itemid=4&vmcchk=1&Itemid=4)

M13 y M14

Pasaporte ELE está constituido por seis módulos. Cada módulo está formado por los cuatro ámbitos de uso de la lengua (Ámbito personal, Ámbito público, Ámbito profesional y Ámbito académico) para poder utilizar la lengua de una manera más adecuada a cada situación.

Propone un aprendizaje activo, dinámico y centrado en el alumno mediante acciones para poder usar el español correctamente en situaciones útiles. Se utilizan los conocimientos que ya tiene el alumno de su propia lengua y cultura y del mundo, para desarrollar nuevas competencias (gramaticales, léxicas, funcionales, fonéticas y ortográficas, y sociolingüísticas) en español.

Pasaporte ELE propone un aprendizaje basado en el enfoque por competencias dirigido a la acción.

(Fuente: http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=59_82)

Como puede comprobarse:

- (1) Todos ellos son materiales para cursos de español generales, destinados a un público joven y adulto.
- (2) Aunque en algunos casos presenten subdivisiones, corresponden al nivel B del MCER.
- (3) En todos ellos se sigue un enfoque comunicativo, orientado a la acción –de hecho, mayoritariamente están diseñados según un enfoque por tareas.
- (4) Son libros publicados en España (5) por editoriales de impacto especializadas en ELE: Difusión (fundada en Madrid en 1988, aunque su sede actual radica en Barcelona), SGEL (cuya andadura se inició en Madrid en 1970), Edinumen (editorial madrileña creada en 1981, y centrada en ELE desde 1993), y Edelsa (perteneciente al Grupo Didascalía, con sede en Madrid y operativa desde 1986¹⁹).
- (6) Se publicaron entre los años 2008 y 2014; es decir, con posterioridad a la aparición tanto del MCER (2001) como del PCIC (2006), y

19 Hay que reseñar que la andadura de Edelsa como editorial especializada en ELE se demora hasta 1988, año en que adquiere la editorial Edi6, con todo su fondo bibliográfico (donde destacan los pioneros métodos *Para empezar* y *Esto funciona*).

(7) Pertenecen a cuatro colecciones, una por editorial.

Además, la homogeneidad entre los manuales es bastante elevada, si tenemos en cuenta que la media es de 8 unidades por material (M3 y M4 cuentan con 6, mientras que M9, M10, M11 y M12 con 10) y que el número medio de páginas analizadas por volumen es de 209 (198 para el nivel B1; 221 para el nivel B2). Considerando que algunos materiales dividen cada nivel en dos volúmenes, los resultados por nivel serían:

Nivel B1	Págs	dif. MT	dif. MN
M1+M2	192	-17	-6
M5+M6	212	+3	+14
M9+M10	180	-29	-18
M13	208	-1	+10

TABLA 7.1. Número total de páginas analizadas por material del nivel B1, diferencia con respecto a la media total (MT) y a la media del nivel (MN)

Como puede verse, las diferencias no son, en este sentido, muy amplias entre los manuales de nivel B1. En cambio, la dispersión es algo más problemática para los libros de nivel B2:

Nivel B2	Págs	dif. MT	dif. MN
M3+M4	168	-41	-53
M7+M8	249	+40	+28
M11+M12	260	+51	+39
M14	208	-1	-13

TABLA 7.2. Número total de páginas analizadas por material del nivel B2, diferencia con respecto a la media total (MT) y a la media del nivel (MN)

Teniendo en cuenta, como hemos remarcado en varias ocasiones, que la homogeneidad absoluta es imposible, creemos que el margen en que nos movemos (en el que los materiales más alejados de la media total de páginas son M3+M4, y M11+M12, con una diferencia de 92 páginas entre ellos²⁰) es bastante razonable como para poder contrastar estos materiales entre sí.

20 Esta disgregación se explica porque, mientras en la edición anterior de *Aula* existía un único volumen de nivel B2 (*Aula 5*) con diez unidades, en la reedición de 2014 se dividió en dos volúmenes con 6 unidades, algunas de las cuales proceden de los dos materiales existentes entonces para B1 (*Aula 3* y *Aula 4*, con diez unidades por volumen) y la supresión de algunas unidades.

7.5. Alcance de las muestras: las unidades didácticas

Dijimos ya en 7.3 que para el análisis de materiales recurriríamos solo a uno de los componentes de lo que comercialmente se denominan “métodos”: el libro del alumno. Ahora bien, es necesario hacer algunas precisiones sobre las partes del manual que van a ser incluidas en el estudio y las que van a quedar excluidas.

De cada material nos interesa analizar el cuerpo de las unidades didácticas. Quedan así fuera de nuestro propósito los siguientes componentes:

- Prólogos y presentaciones.
- Índices, tablas de contenido y programaciones.
- Anexos (de gramática, conjugaciones, de léxico, etc.),
- Dossiers (agendas, cultura, etc.).

Huelga decir que, en aquellos casos en que un mismo volumen incluye el cuaderno de ejercicios (como sucede con las series *Aula* y *Etapas Plus*) este no es sometido a escrutinio.

No obstante lo anterior, hay colecciones que plantean unos problemas muy concretos:

AGENCIA ELE

La maquetación del manual segrega dos secciones (“Agencia ELE digital” y “ConTextos”) a la parte final del libro (e incluso, en el primer caso, dejan de estar físicamente en el libro en los volúmenes 4, 5 y 6 para pasar a un sitio web), aunque ambas sí forman parte de la unidad didáctica (así se menciona tanto en el índice general del libro, como en la entradilla y el cuerpo de cada unidad). Por ello, independientemente del lugar físico que ocupen, creemos que es importante tener en cuenta estos materiales. Es importante señalar a este respecto que este tipo de decisiones de maquetación afectan a la edición de otros materiales del corpus. Así, por ejemplo, en el caso de *Aula* la sección “Viajar” aparece en la nueva edición al final de cada unidad, mientras que en la edición anterior se escindía en un anexo aparte. Esto es lo que nos ha llevado a adoptar este criterio.

ETAPAS PLUS

Muchas de las actividades que se proponen en el libro del alumno precisan de fichas o de material complementario que se recoge en un anexo del libro del profesor (o que está disponible solo para el profesor en formato digital). No se trata de material opcional o complementario, sino de recursos integrados en la secuencia y que se menciona en los enunciados; por ello, a pesar de esta opción disgregadora en la maquetación, creemos que es conveniente tener estos materiales en cuenta, incluso aunque se encuentren en la guía didáctica. Creemos que esto no contradice en absoluto nuestra posición inicial, pues no estamos analizando la guía en sí (con todo el aparato metodológico) ni entrando a valorar aspectos de la misma.

7.6. Síntesis

1. Hemos determinado aplicar el cuestionario que describimos en el **Capítulo 6** sobre un corpus de materiales para cursos de español generales, destinados a un público adulto, correspondientes al nivel B del MCER, de enfoque comunicativo y orientados a la acción, publicados en España por editoriales de impacto especializadas en ELE con posterioridad a la aparición tanto del MCER (2001) como del PCIC (2006), y pertenecientes a una misma y única serie o colección.
2. Con esos criterios, hemos individualizado cuatro colecciones de materiales: *Aula Nueva Edición* (Difusión), *Agencia ELE* (SGEL), *Etapas Plus* (Edinumen) y *Pasaporte ELE* (Edelsa). Las tres primeras desarrollan cada nivel en dos manuales, mientras que la última lo hace en uno. No obstante, el número de páginas y de unidades es bastante homologable, a pesar de que haya diferencias.
3. De cada método nos interesa analizar el libro del alumno junto con los apoyos sonoros, audiovisuales y digitales que estén efectivamente integrados en la secuencia didáctica constituida por las unidades del manual de clase. Quedan excluidos el cuaderno de ejercicios, la guía didáctica y los materiales complementarios.

Fijado, por tanto, el corpus de datos con el que vamos a trabajar, y señaladas sus principales características (así como algunas diferencias notables), es el momento de proceder a describir el proceso de obtención de los datos que nos revelarán cómo se trata en ellos el componente discursivo-textual de la competencia comunicativa.

8. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS MATERIALES Y DE OBTENCIÓN DE DATOS: DECISIONES METODOLÓGICAS

8.1. Punto de partida

Los mejores científicos no son los que más información conocen, sino los que saben qué están buscando.

Noam Chomsky¹

El estudio y la descripción del corpus de materiales didácticos objeto de esta tesis –y que hemos delimitado en el capítulo anterior– requieren, por las peculiares características de los mismos y las divergencias en su diseño, la adopción de una serie de decisiones que, fijadas de antemano o adoptadas a medida que vayamos enfrentándonos a situaciones problemáticas, ayuden a facilitar la aplicación coherente de las parrillas del instrumento de análisis, a la vez que sirvan para respaldar las bases programáticas y el alcance de la investigación en aras de la mayor fiabilidad de la misma. Estos juicios, tal y como han sido fijados para este trabajo, pueden ser lógicamente discutibles y discutidos, pero concretarlos se hace necesario en tanto que suponen unos puntos de anclaje a los que vincular la labor de análisis que nos hemos propuesto con ciertas garantías de homogeneidad en el tratamiento de unos datos que ofrecen una gran disparidad.

Esta amplísima variedad y variación en la organización y presentación de las propuestas didácticas se comprueba no solo entre las distintas colecciones y líneas editoriales, sino incluso en el seno de cada unidad didáctica y actividad de un mismo manual. Así, en algunos casos la adscripción de una determinada muestra a una categoría concreta de las que hemos establecido en nuestro cuestionario no ofrece mayores dificultades, especialmente cuando los manuales se apoyan en etiquetas y conceptos idénticos u homologables a los que hemos marcado para nuestro análisis en la parrilla correspondiente. Pongamos como ejemplo el reconocimiento de los *géneros del discurso* recogidos en la PARRILLA B.III.1. Es posible que el enunciado de la tarea anuncie que se va a trabajar con textos como la “entrevista”, la “anécdota” o la “carta al director”, por citar algunos, lo cual facilita su clasificación como tales géneros del discurso, siempre y cuando los datos corroboren las etiquetas. En otros casos, en cambio, las cosas no están tan claras; de hecho, un manual puede catalogar –por ejemplo– como “conferencia” lo que no es sino una locución de una “entrada enciclopédica”, citada como fuente a pie de texto o en la transcripción. Esto, que podría parecer una nimiedad,

¹ Apud Versace (2016:8).

tiene importantes consecuencias en la aplicación de una taxonomía, pues repercute –por ejemplo- en la ausencia de rasgos esenciales propios del primer género (como la interactividad y la retroalimentación, aunque sean limitadas, por parte del auditorio), pero no del segundo (McCarthy y Carter, 1994). ¿Qué hemos de hacer en este caso: clasificarlo como “conferencia” (texto oral), atendiendo a la modalidad en que se ha querido presentar en el material, o como texto enciclopédico (escrito), teniendo en cuenta cuál es la verdadera fuente? Se hace necesario, por ello, discernir sobre cómo operar ante estas disyuntivas y tomar una decisión que se base en un juicio razonado y en un criterio definido, evitando así la arbitrariedad (o, si se prefiere, minimizando su incidencia al establecimiento del criterio, pero no a la aplicación del mismo). A su vez, dicho criterio ha de fijarse como definitivo; es decir, una vez marcada la pauta, esta ha de seguirse en casos análogos, pues la decisión que tomemos –como se puede ver- incide en ocasiones en las clasificaciones de más de una parrilla (en este caso, no solo sobre la de géneros, sino también sobre las de tipos de texto y autenticidad).

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 8

Dar cuenta de algunas de las decisiones que se han adoptado a lo largo del proceso de obtención y clasificación de datos, así como de la fundamentación de tales decisiones

Trataremos de satisfacer nuestro propósito cumpliendo las siguientes pautas:

- (a) identificar una serie de aspectos que han resultado conflictivos a la hora de aplicar el cuestionario a la muestra seleccionada;
- (b) ilustrar cada caso, cuando sea necesario, con ejemplos precisos que esclarezcan el modo en que nos hemos manejado²; y
- (c) exponer y justificar las decisiones que se han adoptado en la resolución de cada problema.

Creemos que este proceder resulta perentorio para salvaguardar la fiabilidad interna de nuestra tesis. Para facilitar la lectura, seguiremos en la exposición el orden en que se

2 Aunque hemos procurado que tales ejemplos provengan de toda la muestra, tal vez se aprecie que se limitan a unos determinados manuales de la misma, mientras que otros apenas se mencionan en este epígrafe. Ello se debe a la fase de pilotaje inicial que se llevó a cabo sobre dichos manuales para ver en qué medida el cuestionario proporcionaba datos pertinentes a nuestra investigación y qué decisiones se hacía necesario adoptar antes de aplicarlo al resto de materiales. Solo de manera esporádica se incluyen ejemplos ajenos al corpus, simplemente con una finalidad ilustrativa.

han desglosado los diferentes ítems en la descripción del cuestionario (**Capítulo 6**), que es el mismo en que se presentarán (**Capítulo 9**) y discutirán (**Capítulo 10**) los resultados.

8.2. Aplicación del cuestionario al corpus: problemas y toma de decisiones

8.2.1. Decisiones en torno a los contenidos de la unidad (PARRILLA B.I.1.)

Como ya indicamos en el **Capítulo 6**, dedicado a la descripción del cuestionario, hemos organizado esta parrilla en torno a las cinco *macrocategorías* de análisis que nos proponen Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), las cuales quedaban a su vez desglosadas en 22 *grandes subapartados*. El cuestionario busca dilucidar para cada una de las categorías allí descritas si un determinado fenómeno *se introduce (I)*, *se ejemplifica (E)* o *se practica (P)*, indicándose después el número de actividades que se dedican al último fin. Se plantean aquí, por tanto, dos preguntas:

- a) ¿Qué fenómenos discursivos engloba cada uno de esos 22 subapartados?
- b) ¿Qué se entiende por “introducir”, “ejemplificar” o “practicar” dichos fenómenos?

8.2.1.1. Problema 1: identificación y catalogación de las subcategorías discursivas

Dada la necesidad de operar con un instrumento de análisis manejable, las categorías de la PARRILLA B.I.1 procuran sintetizar al máximo los posibles centros de interés en la descripción de la subcompetencia discursivo-textual que recogíamos en la TABLA 4.4, aun a costa de ofrecer datos menos detallados³. Sin embargo, los materiales se ocupan de fenómenos muy concretos, dándoles un tratamiento menos completo y sistemático –todo sea dicho– que a otras cuestiones (como son los paradigmas gramaticales), y normalmente sin recurrir a una terminología (la de las disciplinas del discurso) mucho menos extendida –aunque no por ello más problemática– que la de otras áreas de la lingüística (como ocurre con los contenidos gramaticales). Todo esto, como es lógico, plantea serias dificultades al investigador a la

³ Aun así, desde el punto de vista estadístico es mejor manejar variables agregadas que registros excesivamente diseminados, cuya relevancia sería mucho menor (Mafokozi, 2009). Vid. también Cunningsworth (1995:5).

hora de detectar y clasificar los fenómenos de rango discursivo-textual. Es lo que ocurre cuando en una unidad, por ejemplo, se trabaja la estructura *lo/eso de (que)* como marcador para “hablar de un tema familiar para los interlocutores o que ha sido mencionado antes”⁴. Este exponente cumple una función discursiva de *tematización* (PCIC [2006], inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*), pero no es esta (ni mucho menos) la etiqueta que se trabaja en el manual. Tampoco se ofrece una panorámica más general sobre la estructura temática de la información, aludiendo a otros recursos que ilustren la manipulación de la estructura informativa de los enunciados y sus repercusiones pragmáticas y textuales.

El problema es, pues, evidente: (a) ¿cómo reconocer, entonces, qué fenómenos discursivos se recogen en el manual?, y (b) ¿cómo decidir a qué subcategoría de las identificadas en la parrilla habría que asignarlos si no disponemos en el material de referencias conceptuales? Para solventar estas lagunas, y a modo de orientación para facilitar la tarea de recogida y clasificación de los datos, trabajamos con un cuadro-resumen elaborado por nosotros mismos y que especifica buena parte de los fenómenos que caerían bajo cada una de las 22 subcategorías de la parrilla (TABLA 8.1). Este cuadro, como podrá ir comprobándose en las notas a pie de página que van señalando las fuentes a las que se ha recurrido para su confección, se articula medularmente en torno al inventario que el PCIC⁵ (2006) –carente de un apartado dedicado propiamente al discurso- ha etiquetado como *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Este lo hemos complementado con otros inventarios del mismo documento (en particular, los de *Gramática, Funciones y Géneros discursivos y productos textuales*) que se hallan estrechamente relacionados con aquel mediante las continuas remisiones señaladas por el mismo PCIC (2006). Los vacíos que deja este documento curricular para dar cuenta de otros fenómenos discursivos han sido sorteados recurriendo a otras tantas obras de referencia que proporcionan una categorización más o menos consagrada o extendida, como son las de Adam (1992), Hatch (1992), McCarthy y Carter (1994), Calsamiglia y Tusón (1999), Escandell Vidal (2004), Gutiérrez Ordóñez (2004), o Martín Peris et al. (2008), por citar solo algunas de las que nos han sido más útiles.

4 *Aula 4 Nueva Edición*, p. 77. Es curioso que la página en la que se explica este contenido se abre con un epígrafe que analiza las formas y usos de un tiempo verbal: “El condicional”. Podemos comprobar aquí, perfectamente, el hecho a que estamos haciendo referencia de tender a conservar las etiquetas gramaticales más tradicionales, aunque no por ello más transparentes (pues no está claro tampoco si el “condicional” –a veces llamado también “potencial”- es un tiempo o un modo), frente a una exposición casi “anecdótica” y aislada de una estructura con una clara función discursiva.

5 Pues no hay que olvidar que nuestro trabajo se orienta a la descripción de manuales de español como lengua extranjera, y, en este sentido, este documento curricular se ha ganado con los años el estatus de autoridad, incluso entre los docentes ajenos a esta institución.

B.I.1.A. Contenidos relacionados con la COHESIÓN
<p>1. Referencia anafórica/catafórica⁶</p> <ul style="list-style-type: none">1.1. Pronombres personales1.2. Pronombres demostrativos1.3. Pronombres posesivos1.4. Adverbios1.5. Cuantificadores1.6. Uso anafórico del artículo definido1.7. Valor tematizador de los posesivos1.8. Proformas con función anafórica globalizadora1.9. Proformas con función catafórica globalizadora1.10. Recapitulación de argumentos anteriores
<p>2. Mecanismos de sustitución⁷</p> <ul style="list-style-type: none">2.1. Uso de proformas verbales2.2. Sustitución por hiperónimos2.3. Sustitución por hipónimos2.4. Sustitución por sinónimos2.5. Sustitución por proformas léxicas2.6. Sustitución por calificaciones valorativas2.7. Sustitución por atributos basados en conocimiento enciclopédico o, en general, en el contexto extralingüístico2.8. Sustitución por metáforas
<p>3. Mecanismos de elipsis⁸</p> <ul style="list-style-type: none">3.1. Elipsis del sujeto3.2. Elipsis del verbo3.3. Elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional3.4. Elipsis del núcleo nominal en oraciones atributivas, con interpretación catafórica

6 Vid. los inventarios de *Gramática* (3, 4, 7 y 8) y de *Tácticas y estrategias pragmáticas* (1) del PCIC.

7 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.1.1).

8 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.1.1).

4. Nexos gramaticales y conjunciones⁹

- 4.1. Nexos copulativos
- 4.2. Nexos disyuntivos
- 4.3. Nexos adversativos
- 4.4. Nexos distributivos
- 4.5. Nexos relativos
- 4.6. Nexos temporales:
 - 4.6.1. Anterioridad
 - 4.6.2. Posterioridad
 - 4.6.3. Simultaneidad
 - 4.6.4. Delimitación
- 4.7. Nexos y conectores de causalidad
- 4.8. Nexos finales
- 4.9. Nexos y conectores condicionales
- 4.10. Nexos de condición imprescindible
- 4.11. Nexos de condición negativa o eventualidad condicionante del resultado
- 4.12. Nexos de condición negativa o eventualidad condicionante del resultado
- 4.13. Nexos de condición remota
- 4.14. Nexos y conectores consecutivos
- 4.15. Nexos y conectores comparativos:
 - 4.15.1. De igualdad
 - 4.15.2. De superioridad
 - 4.15.3. De inferioridad
 - 4.15.4. De modo o cualidad
 - 4.15.5. De cantidad
- 4.16. Nexos y conectores locativos
- 4.17. Nexos y conectores modales
- 4.18. Nexos concesivos

9 Vid. el inventario de *Gramática* del PCIC (14 y 15).

5. Marcadores y organizadores del discurso¹⁰

- 5.1. Conectores
 - 5.1.1. Aditivos
 - 5.1.2. Justificativos
 - 5.1.3. Consecutivos
 - 5.1.4. Contraargumentativos
 - 5.1.4.1. Introducción de un argumento contrario
 - 5.1.4.2. Expresión de contraste entre los miembros
 - 5.1.4.3. Matización del primer miembro de la argumentación
- 5.2. Estructuradores de la información
 - 5.2.1. Ordenadores
 - 5.2.1.1. De inicio
 - 5.2.1.2. De continuidad
 - 5.2.1.3. De cierre
 - 5.2.2. Comentadores
- 5.3. Reformuladores
 - 5.3.1. Explicativos
 - 5.3.2. Recapitulativos
 - 5.3.3. Rectificativos
 - 5.3.4. De distanciamiento
 - 5.3.5. Digresores
- 5.4. Operadores discursivos
 - 5.4.1. Focalizadores
 - 5.4.1.1. Para destacar un elemento
 - 5.4.1.2. De concreción o especificación
 - 5.4.1.3. En una escala
 - 5.4.2. De refuerzo argumentativo
 - 5.4.3. De refuerzo conclusivo
- 5.5. Controladores del contacto
 - 5.5.1. Formas en modalidad interrogativa
 - 5.5.2. Origen imperativo
 - 5.5.3. Verbos de percepción

10 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.2).

6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales¹¹

- 6.1. Rematización
 - 6.1.1. Posposición del sujeto o del atributo
 - 6.1.1.1. Identificativo
 - 6.1.1.2. Localización temporal
 - 6.1.1.3. En interrogativas directas, con pronombres interrogativos (qué, quién, cuánto), adverbios interrogativos (dónde, cómo, cuándo), locuciones interrogativas (por qué, para qué), con o sin preposición
 - 6.1.1.4. Posesión
 - 6.1.1.5. Expresión de cantidades
 - 6.1.1.6. Aseveraciones
 - 6.1.1.7. En interrogativas indirectas
 - 6.1.2. Marcadores discursivos
 - 6.1.2.1. Incluyentes
 - 6.1.2.2. Excluyentes
 - 6.1.2.3. Particularizadores
 - 6.1.2.4. De refuerzo
 - 6.1.3. Construcciones que introducen información nueva
 - 6.1.3.1. *Hay* + SN indefinido + locativo:
 - 6.1.3.2. SN indeterminado + oración relativa con subjuntivo
 - 6.1.3.3. Estructuras ecuacionales
 - 6.1.3.4. Estructuras condicionales
 - 6.1.4. Uso del artículo indefinido en primera mención
 - 6.1.5. Focalización fónica: acento de insistencia
 - 6.1.6. OD como foco
- 6.2. Tematización
 - 6.2.1. Uso del artículo definido
 - 6.2.1.1. Sintagma nominal determinado + oración relativa con indicativo
 - 6.2.1.2. En segunda mención
 - 6.2.2. Anteposición de complementos del verbo
 - 6.2.2.1. Orden OI + V (reduplicación del pronombre)
 - 6.2.2.2. Presencia obligatoria del pronombre objeto con el OD antepuesto
 - 6.2.2.3. Orden OD + V
 - 6.2.2.4. OD como tópico contrastivo
 - 6.2.2.5. Orden sintagma preposicional + V + OD
 - 6.2.3. Adjetivo topicalizado
 - 6.2.3.1. Integrado en la oración
 - 6.2.3.2. Aislado en complementos predicativos
 - 6.2.4. Valor tematizador del posesivo
 - 6.2.5. Pronombres indefinidos para desmentir o negar una información compartida
 - 6.2.6. SN con núcleo elíptico y sintagma preposicional
 - 6.2.7. Sustantivación del adjetivo mediante el neutro *lo*
 - 6.2.8. Estructuras con *lo de* y *eso de* (+ sustantivo, infinitivo, adverbio)
 - 6.2.9. Estructuras con *lo que* y *eso que*.
 - 6.2.10. Interrogativas directas con elemento tematizado
 - 6.2.11. Marcadores discursivos
 - 6.2.12. Expresiones modales
 - 6.2.12.1. Alusión a la veracidad de la información compartida
 - 6.2.12.2. Alusión a lo dicho

11 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.4).

<p>7. Cadenas léxicas (isotopía)¹²</p> <p>7.1. Repeticiones léxicas exactas 7.2. Repeticiones léxicas parciales</p>
<p>B.I.1.B. Contenidos relacionados con la DEIXIS</p>
<p>8. Elementos de deixis personal¹³</p> <p>8.1. Presencia del pronombre sujeto con valor de contraste 8.2. Presencia del pronombre sujeto para resolver una posible ambigüedad o para recriminar al otro 8.3. Presencia del pronombre sujeto para maximizar la actuación del Yo y el Tú. Énfasis en la participación de la persona en la acción 8.4. Presencia del pronombre sujeto en construcciones absolutas de infinitivo y gerundio. Mecanismo desambiguador 8.5. Presencia del pronombre sujeto con complementos cuantificadores adjetivales para maximizar la actuación y la imagen del otro 8.6. Deixis <i>ad oculos</i> 8.7. Valor tematizador del posesivo por conocimiento compartido por los interlocutores 8.8. Uso del dativo de recepción o destino para involucrar al otro (tú o él) 8.9. Estructuras de reduplicación con valor enfático, para involucrar al otro (tú o él) 8.10. Uso del dativo posesivo 8.11. Dativo posesivo. Matices enfáticos en la aparición del posesivo 8.12. Dativo de interés: relación con cuestiones aspectuales 8.13. Dativo ético 8.14. <i>Se</i> mitigador de responsabilidad 8.15. Señalamiento mediante demostrativos a terceras personas no próximas al hablante o al momento de habla (con oración sustantiva de relativo, en indicativo o subjuntivo)</p>
<p>9. Elementos de deixis espacial¹⁴</p> <p>9.1. Adverbios deícticos 9.2. Verbos de dirección 9.3. Demostrativos para expresar cercanía o lejanía respecto al hablante y al oyente 9.4. Demostrativo neutro (<i>eso</i>) para identificar un objeto 9.5. Énfasis en el valor puramente localizador de los demostrativos 9.6. Alusión al lenguaje no verbal 9.7. Deixis <i>ad oculos</i> 9.8. Adverbio de marco espacial</p>
<p>10. Elementos de deixis temporal¹⁵</p> <p>10.1. Adverbios pronominales deícticos 10.2. Locuciones adverbiales 10.3. Distancia temporal definida 10.4. Distancia temporal indefinida, sin preposición <i>de</i> 10.5. Uso del demostrativo neutro para referirse a acciones extralingüísticas 10.6. Deixis <i>ad phantasma</i> 10.7. Adverbio de marco temporal</p>

12 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.1.2).

13 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.3.3).

14 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.3.1).

15 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.3.2).

<p>11. Elementos de deixis textual¹⁶</p> <p>11.1. Fórmulas fijas de identificación</p> <p>11.2. Expresiones para señalar otras partes del texto</p>
<p>B.I.1.C. Contenidos relacionados con la COHERENCIA</p>
<p>12. Macroestructura de los textos (de la proposición a la macroproposición)¹⁷</p> <p>12.1. Jerarquización de proposiciones</p> <p>12.1.1. Secuencia</p> <p>12.1.2. Fragmento</p> <p>12.1.3. Párrafo</p> <p>12.1.4. Capítulo</p> <p>12.2. Macrorreglas</p> <p>12.2.1. Supresión</p> <p>12.3. Selección</p> <p>12.4. Integración</p> <p>12.5. Generalización</p>
<p>13. Ordenación de las estructuras proposicionales¹⁸</p> <p>13.1. Marco textual prototípico</p> <p>13.1.1. Esquema problema-solución</p> <p>13.1.1.1. Situación</p> <p>13.1.1.2. Problema</p> <p>13.1.1.3. Solución(es) potencial(es)</p> <p>13.1.1.4. Rechazo de la(s) solución(es) potencial(es)</p> <p>13.1.1.5. Evaluación</p> <p>13.1.1.5.1. Rechazo</p> <p>13.1.1.5.2. Aceptación</p> <p>13.1.2. Esquema hipótesis-realidad</p> <p>13.1.2.1. Hipótesis previa(s)</p> <p>13.1.2.2. Cita(s) que apoya(n) la(s) hipótesis</p> <p>13.1.2.3. Rebatimiento de la(s) hipótesis</p> <p>13.1.2.4. Visión del enunciador</p> <p>13.1.2.5. Justificación de la visión del enunciador</p> <p>13.1.2.6. Apoyos a la visión del enunciador</p> <p>13.1.3. Esquema generalización-detalles</p> <p>13.1.3.1. Generalización</p> <p>13.1.3.2. Aspectos particulares o detalles</p> <p>13.1.4. Esquemas incrustados en el marco</p>
<p>14. Desarrollo temático de la información (tema/rema¹⁹)</p> <p>14.1. Progresión de tema constante</p> <p>14.2. Progresión de tema evolutivo o lineal</p> <p>14.3. Progresión de temas derivados</p>

16 Vid. el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.3.4)..

17 Vid. la entrada *Macrorreglas textuales* en el *Diccionario de términos clave de ELE* y van Dijk (1980b).

18 Vid. McCarthy y Carter (1994).

15. Esquemas de combinación de las microfunciones²⁰

- 15.1. Estructura interna de los actos de habla complejos
 - 15.1.1. Apelativos
 - 15.1.2. Núcleo
 - 15.1.2.1. Perspectiva
 - 15.1.2.2. Estrategia
 - 15.1.2.3. Modificadores
 - 15.1.3. Apoyos
 - 15.1.3.1. Mitigadores
 - 15.1.3.2. Intensificadores

B.I.1.D. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS

16. Esquemas formales de los géneros discursivos²¹

- 16.1. Denominación del género
- 16.2. Definición del género
- 16.3. Distinción entre géneros adyacentes o relacionados
- 16.4. Explicaciones sobre las condiciones sociopragmáticas de uso
- 16.5. Explicaciones sobre la superestructura
 - 16.5.1. Estructura general global
 - 16.5.2. Movimientos
- 16.6. Explicaciones sobre estrategias de elaboración
- 16.7. Presentación de exponentes e ítems recurrentes
- 16.8. Funcionales
- 16.9. Gramaticales
- 16.10. Léxicos
- 16.11. Discursivos
- 16.12. Ejemplificación
- 16.13. Varios modelos completos
- 16.14. Un modelo completo
- 16.15. Fragmento(s)

19 Hemos seguido las definiciones que aporta el *Diccionario de términos clave de ELE*, entrada *Progresión temática* (2008:458-459).

20 Vid. Escandell Vidal (2004:188-190 y 2014:113-114); Hatch (1992:136 y ss.) lo denomina “eventos de habla” (*speech events*).

21 Vid. el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (2, 3).

17. Esquemas formales de la narración²²

- 17.1. Denominación de la secuencia
- 17.2. Definición de la secuencia
- 17.3. Distinción entre secuencias adyacentes o relacionadas
- 17.4. Explicaciones sobre las condiciones sociopragmáticas de uso
- 17.5. Explicaciones sobre la macroestructura:
 - 17.5.1. Resumen o prefacio
 - 17.5.2. Situación inicial
 - 17.5.3. Complicación
 - 17.5.4. Acción
 - 17.5.5. Resolución
 - 17.5.6. Situación final
 - 17.5.7. Coda o moraleja
 - 17.5.8. Inserción de secuencias
- 17.6. Presentación de exponentes funcionales recurrentes
- 17.7. Presentación de exponentes gramaticales recurrentes
- 17.8. Presentación de exponentes léxicos frecuentes
- 17.9. Presentación de exponentes discursivos frecuentes
- 17.10. Ejemplificación mediante un modelo completo
- 17.11. Ejemplificación mediante varios modelos completos
- 17.12. Ejemplificación mediante fragmentos

18. Esquemas formales de la descripción²³

- 18.1. Denominación de la secuencia
- 18.2. Definición de la secuencia
- 18.3. Distinción entre secuencias adyacentes o relacionadas
- 18.4. Explicaciones sobre las condiciones sociopragmáticas de uso
- 18.5. Explicaciones sobre la macroestructura:
 - 18.5.1. Tema-título (anclaje)
 - 18.5.2. Aspectos
 - 18.5.2.1. Propiedades
 - 18.5.2.2. Partes
 - 18.5.3. Relaciones
 - 18.5.3.1. De situación
 - 18.5.3.1.1. Lugar
 - 18.5.3.1.2. Tiempo
 - 18.5.3.2. Asociaciones
 - 18.5.3.2.1. Comparación
 - 18.5.3.2.2. Metáfora
 - 18.5.4. Reformulación
 - 18.5.5. Punto de vista
 - 18.5.5.1. Objetivo
 - 18.5.5.2. Subjetivo
 - 18.5.6. Inserción de secuencias
- 18.6. Presentación de exponentes funcionales recurrentes
- 18.7. Presentación de exponentes gramaticales recurrentes
- 18.8. Presentación de exponentes léxicos frecuentes
- 18.9. Presentación de exponentes discursivos frecuentes
- 18.10. Ejemplificación mediante un modelo completo
- 18.11. Ejemplificación mediante varios modelos completos
- 18.12. Ejemplificación mediante fragmentos

19. Esquemas formales de la explicación²⁴

- 19.1. Denominación de la secuencia
- 19.2. Definición de la secuencia
- 19.3. Distinción entre secuencias adyacentes o relacionadas
- 19.4. Explicaciones sobre las condiciones sociopragmáticas de uso
- 19.5. Explicaciones sobre la macroestructura:
 - 19.5.1. Presentación o definición general del tema
 - 19.5.2. Desarrollo
 - 19.5.2.1. Problema (pregunta)
 - 19.5.2.2. Explicación (repuesta)
 - 19.5.3. Conclusión/ Evaluación
 - 19.5.4. Inserción de secuencias
- 19.6. Presentación de exponentes funcionales recurrentes
- 19.7. Presentación de exponentes gramaticales recurrentes
- 19.8. Presentación de exponentes léxicos frecuentes
- 19.9. Presentación de exponentes discursivos frecuentes
- 19.10. Ejemplificación mediante un modelo completo
- 19.11. Ejemplificación mediante varios modelos completos
- 19.12. Ejemplificación mediante fragmentos

20. Esquemas formales de la argumentación²⁵

- 20.1. Denominación de la secuencia
- 20.2. Definición de la secuencia
- 20.3. Distinción entre secuencias adyacentes o relacionadas
- 20.4. Explicaciones sobre las condiciones sociopragmáticas de uso
- 20.5. Explicaciones sobre la macroestructura:
 - 20.5.1. Cuestión polémica
 - 20.5.2. Tesis
 - 20.5.3. Regla general
 - 20.5.4. Fuente
 - 20.5.5. Argumento
 - 20.5.6. Contraargumento
 - 20.5.7. Reserva
 - 20.5.8. Conclusión
 - 20.5.9. Inserción de secuencias
- 20.6. Presentación de exponentes funcionales recurrentes
- 20.7. Presentación de exponentes gramaticales recurrentes
- 20.8. Presentación de exponentes léxicos frecuentes
- 20.9. Presentación de exponentes discursivos frecuentes
- 20.10. Ejemplificación mediante un modelo completo
- 20.11. Ejemplificación mediante varios modelos completos
- 20.12. Ejemplificación mediante fragmentos

22 Vid. el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (3.4) y Adam (1992:54).

23 Vid. el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (3.1, 3.2 y 3.3), Calsamiglia y Tusón (1999:280) y Adam (1992:84).

24 Vid. el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (3.5) y Adam (1992:132).

25 Vid. el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (3.6) y Adam (1992:118).

B.I.1.E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

21. Esquemas formales del diálogo²⁶

- 21.1. Secuencia fática de obertura
- 21.2. Acto de habla o movimiento
- 21.3. Intervención
- 21.4. Intercambio
- 21.5. Secuencia o episodio
- 21.6. Secuencia fática de cierre
- 21.7. Interacción o transacción
- 21.8. Inserción de secuencias
- 21.9. Pares adyacentes
 - 21.9.1. Primera parte
 - 21.9.2. Parte preferida
 - 21.9.3. Parte no preferida
- 21.10. Principio de cooperación de Grice
 - 21.10.1. Máxima de cantidad
 - 21.10.2. Máxima de cualidad
 - 21.10.3. Máxima de relación
 - 21.10.4. Máxima de modo o manera

26 Vid. Calsamiglia y Tusón (1999:319); Adam (1992:163); Gutiérrez Ordóñez (2004:542; 547-549).

22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas²⁷

- 22.1. Establecer la comunicación y reaccionar
- 22.2. Establecer la comunicación
- 22.3. Reaccionar
- 22.4. Saludar y responder a un saludo
- 22.5. Preguntar por una persona y responder
- 22.6. Pedir una extensión o habitación y responder
- 22.7. Preguntar si se puede dejar un recado
- 22.8. Preguntar por el estado general de las cosas y responder
- 22.9. Solicitar que comience un relato y reaccionar
- 22.10. Introducir el tema del relato y reaccionar
- 22.11. Indicar que se sigue el relato con interés
- 22.12. Controlar la atención del interlocutor
- 22.13. Introducir un hecho
- 22.14. Organizar la información
- 22.15. Conectar elementos
- 22.16. Reformular lo dicho
- 22.17. Destacar un elemento
- 22.18. Introducir palabras de otros
- 22.19. Citar
- 22.20. Abrir una digresión
- 22.21. Cerrar una digresión
- 22.22. Rechazar un tema o aspecto del tema
- 22.23. Interrumpir
- 22.24. Indicar que se puede reanudar el discurso
- 22.25. Pedir a alguien que guarde silencio
- 22.26. Conceder la palabra
- 22.27. Indicar que se desea continuar el discurso
- 22.28. Concluir el relato
- 22.29. Introducir un nuevo tema
- 22.30. Proponer el cierre
- 22.31. Aceptar el cierre
- 22.32. Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema
- 22.33. Despedirse y responder a las despedidas

TABLA 8.1. Descripción detallada de los contenidos subsumidos bajo la PARRILLA B.I.1

Como puede apreciarse, es un listado muy detallado de los descriptores que hemos encontrado para ilustrar los 22 fenómenos discursivos más relevantes, según nuestro modelo de referencia. Obviamente, hay lugar para el debate sobre el número y la distribución de los descriptores, pues es altamente difícil sistematizar de un modo completo y discreto una realidad tan heterogénea y compleja como la que nos ocupa. Pero, dicho esto, nos parece una buena taxonomía para abordar cómo están configurados los manuales de español en este ámbito.

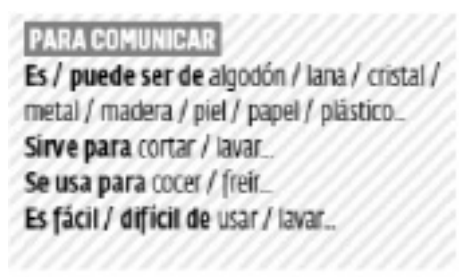
Precisamente, en las fases de diseño, validación y pilotaje del cuestionario se observó que tomar en consideración tantas descripciones en la PARRILLA B.I.1 (y tan detalladas) hacía

²⁷ Vid. el inventario de *Funciones* del PCIC (6).

harto complejo el trabajo (no solo por la categorización y dispersión de los datos, sino también a la hora de describir los resultados), motivo por el que optamos por recoger en aquella solo los 22 epígrafes en que se subsumen todos los fenómenos de la TABLA 8.1, y emplear este recurso –una vez elaborado– como mero instrumento auxiliar de trabajo. No obstante, para que el estudio no perdiera información que pudiera resultar pertinente, fuimos tomando nota de aquellos fenómenos listados en la TABLA 8.1 que se iban registrando en las explicaciones, los ejemplos y las tareas de cada unidad, a fin de poder inventariar cuáles eran, dentro de cada subapartado, los fenómenos que recibían más atención. Esta información –a la cual dedicaremos la debida atención en el momento de presentar y describir los resultados de la investigación– quedó recogida en el ANEXO 2.

8.2.1.2. Problema 2: tratamiento de la fase de introducción

Encarando ya la segunda pregunta que dejamos esbozada unas líneas más arriba, consideramos que un determinado contenido se *introduce (I)*²⁸ cuando en la unidad aparece un cuadro, una llamada o un epígrafe en el que se proporciona información sobre fenómenos discursivos, de modo que se destaca algún tipo de estructura, exponente funcional, repertorio de unidades lingüísticas o mecanismo discursivo, con o sin descripciones o explicaciones detalladas. Hay que fijarse en este último extremo, ya que hemos decidido hablar de “introducir” y no de “explicar” o de “describir” los fenómenos discursivos, entendiendo por tal la inclusión de una muestra de los mecanismos de que se sirve la lengua para satisfacer determinadas necesidades, con independencia del nivel de profundidad y del uso o no de metalenguaje. Veamos un par de ejemplos.



EJEMPLO 1 (Aula 4, p. 64)

28 Estuvimos barajando varias etiquetas para marcar esta fase del trabajo con los contenidos. La primera que nos vino a la cabeza fue “presentar”, pero nos parecía que podía generar confusión al vincularse con la secuencia PPP. Otra posibilidad era “explicar”, pero planteaba problemas en aquellos casos en que se recurría a un método inductivo, o solo se proporcionaban exponentes. Algo similar ocurría con “describir”. Por ello, “introducir” nos pareció la manera más adecuada de referirnos a este proceso de aproximación a fenómenos nuevos de la lengua.

En el EJEMPLO 1 se proporciona al estudiante una serie de herramientas lingüísticas que le pueden ser útiles en el desarrollo de una actividad de descripción de un aparato, electrodoméstico u objeto cualquiera. En el cuadro no se menciona que se trata de recursos para *describir*, ni en qué consiste una descripción, o cómo se han de articular tales elementos entre sí (anclaje, perspectiva, movimientos, etc.; vid. Adam, 1992). Tampoco se especifican las categorías gramaticales implicadas, las restricciones de selección léxica o los valores pragmático-discursivos asociados a cada forma. Aun así, somos de la opinión de que no deberíamos ignorar que los autores del material han querido *introducir* este fenómeno de la descripción, proporcionando a los estudiantes un repertorio (en este caso, de estructuras gramaticales y de unidades léxicas) del que pueden servirse para resolver la tarea que les ocupa.

He aquí otro caso bien diferente:

CONECTORES + P. 152, E.J. 9; P. 153, E.J. 11

Para organizar un relato utilizamos conectores.

Conectores que secuencian la acción:

de repente de pronto	(y) entonces en aquel momento	al final
-------------------------	----------------------------------	----------

*La chica está en una tienda y **de repente** entran unos atracadores. **En aquel momento** pasa por allí un coche de policía y los polis se paran. **Entonces**...*

Conectores que explican la causas de los acontecimientos:

como	porque	es que*
------	--------	---------

*Sira se va a Tánger con Ramiro **porque** está enamorada de él.
Como está enamorada de Ramiro, se va a Tánger con él.*

***Es que** se usa en la lengua oral para introducir una justificación.

- *¿No has visto el capítulo de hoy?*
- *No, **es que** estaba terminando de preparar la cena.*

Conectores para expresar el contraste entre ideas:

pero	sin embargo	aunque
------	-------------	--------

*El padre de la protagonista se opone a su relación con Tomás, **sin embargo** ellos siguen viéndose en secreto.
Aunque el padre de la protagonista se opone a su relación con Tomás, ellos siguen viéndose en secreto.*

EJEMPLO 2 (Aula 3, p. 101)

En este caso, en cambio, podemos apreciar que los fenómenos discursivos que nos ocupan no solo son mencionados, sino que vienen precedidos por una *explicación* (aunque somera y aplicable a toda la categoría) y debidamente clasificados y ejemplificados. Sea como fuere, tanto en el EJEMPLO 1 como en el EJEMPLO 2 hay una voluntad de explicitar al alumno cuáles son los recursos de los que dispone la lengua para satisfacer determinadas necesidades discursivas (de orden descriptivo en el primer caso, y narrativo-argumentativo en el segundo). Por ello, creemos que es necesario tener en cuenta todos estos procedimientos, sin hacer ulteriores distinciones que complicaran excesivamente el uso del cuestionario.

8.2.1.2.a. Problema 3: la escisión de la conversación con respecto a las otras secuencias textuales

Sería este el lugar adecuado para referirnos a un primer problema que surgió en la fase de validación por parte de los expertos externos, y que se refería a la disociación que se opera en el cuestionario (como consecuencia de la adopción del modelo de subcompetencia discursivo-textual por el que nos hemos decantado) entre los textos dialogados (PARRILLA B.I.1.E) y las demás tipologías textuales, incluidas en el subapartado de géneros discursivos (PARRILLA B.I.1.D). Nos encontramos aquí con un dilema similar al que plantea Adam (1992:145-168) a la hora de postular una secuencia dialógica prototípica autónoma. Y es que el diálogo es sede de narraciones, descripciones, exposiciones y argumentaciones (y viceversa; recuérdese la noción de *secuencias incrustadas* que propone el mismo Adam [1992], de la que hablaremos más extensamente en 8.2.3.12). De ahí que surgieran algunas dificultades cuando hemos tenido que categorizar qué tipo de fenómenos introducen descripciones del sistema de la lengua como los dos siguientes:

VALORAR

(Yo) Lo encuentro / veo muy bonita.
(Yo) La encuentro / veo muy bonita.
(Yo) Los encuentro / veo muy bonitos.
(Yo) Las encuentro / veo muy bonitas.
(A mí) Me parece/n muy bonito/-a-os/-as.

VALORACIONES NEGATIVAS

(A mí) No me desagrada, pero yo no lo compraría.
No está mal, pero no es lo que estoy buscando.
(A mí) No me convence. / No me acaba de convencer.
La verdad, para mí es excesivamente moderno.
Es bonito, pero, francamente / sinceramente, no le veo ninguna utilidad.

FRASES EXCLAMATIVAS

¡Qué horror / maravilla...!
¡Qué (vestido tan) bonito! = ¡Qué (vestido más) bonito!

EJEMPLO 3 (Aula 4, p. 65)

HABLAR DEL FUNCIONAMIENTO Y DE LAS CARACTERÍSTICAS

Sirve para lavar las verduras.
Se usa para cubrirse las orejas cuando hace mucho frío.
Es fácil / difícil de usar...
Va / Funciona genial / (muy) bien / (muy) mal / fatal...
Va / Funciona con pilas / electricidad / gas / energía solar...
(No) Se arruga / estropea / rompe...
(No) Pasa de moda.
Consumo mucho / bastante / poco.
Lo / la / los / las tomas cuando estás enfermo.
Ocupa mucho / bastante / poco (espacio).
Cabe en cualquier sitio.
Dura mucho / bastante / poco (tiempo).

EJEMPLO 4 (Aula 4, p. 65)

En ambos casos se presentan, por un lado, una serie de exponentes funcionales para *reaccionar* mediante una *valoración* (argumentación) y, por otro, para *hablar del funcionamiento y de las características* de las cosas (descripción). ¿Qué tratamiento le hemos dado en nuestro trabajo?

En el caso del EJEMPLO 3 hemos decidido incorporarlo a las *Tácticas y estrategias pragmático-discursivas* (subapartado 22) dentro del epígrafe B.I.1.E. (*Contenidos relacionados con la estructura de la conversación*), destacando su valor conversacional frente al meramente

argumentativo. Lo hacemos así porque este listado de exponentes que se recoge en el manual tiene más de estrategia pragmático-discursiva (en su sentido clásico de acción cooperativa, pertinente y socialmente cortés en el marco de los intercambios verbales²⁹) que de esquema formal organizativo (en un nivel *macro*) de un texto argumentativo. Este tipo de exponentes son los que recoge el PCIC (2006) en su inventario de *Funciones*; inventario que (dada la estrecha relación que se produce entre lo pragmático y lo discursivo) se articula en torno a categorías claramente *interaccionales* (*dialógicas*, si se prefiere evitar el neologismo), y que son:

- (i) Dar y pedir información
- (ii) Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
- (iii) Expresar gustos, deseos y sentimientos
- (iv) Influir en el interlocutor
- (v) Relacionarse socialmente
- (vi) Estructurar el discurso

Es por ello que se ha decidido que todas aquellas funciones presentadas en un material y que caigan en alguno de los apartados de este inventario se aborden en el epígrafe denominado *Tácticas y estrategias pragmático-discursivas* (subapartado 22).

A nuestro entender, un esquema formal (del tipo textual que fuere) debería recoger alguno de los tres aspectos que se señalan en el apartado “Macrofunciones” que cierra el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC, y que son:

- (a) Proceso prototípico
- (b) Inserción de secuencias
- (c) Elementos lingüísticos

Si, recuperando el hilo de nuestro razonamiento, nos fijamos en el EJEMPLO 4, nos daremos cuenta de que, como ocurría en el EJEMPLO 1, tenemos también aquí una serie de exponentes funcionales; pero observándolo con cierto detenimiento cabe apreciar en su estructuración algo más que un listado azaroso. Solo hay que fijarse en que este modelo de descripción parte de exponentes más generales (“Sirve para...”), aplicables a cualquier objeto que quiera ser sometido a descripción, y se desarrolla en otros mucho más prescindibles

29 Como se apreciará, hemos querido dar cabida aquí a las diferentes corrientes de análisis pragmático, partiendo de la teoría de los actos de habla (Austin, Searle), y siguiendo por los principios de cooperación (Grice), pertinencia (Sperber y Wilson) y cortesía (Brown, Levinson), todos ellos de marcado carácter interaccional.

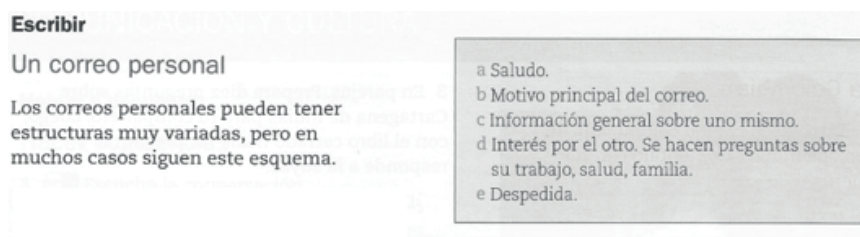
(“Dura...”). Si cambiáramos el orden de los exponentes de este listado, percibiríamos que la presentación de los exponentes resulta mucho más caótica. En cambio, esta ordenación sí incluye (en su generalidad) una idea subyacente tanto de esquema discursivo global (*de lo general a lo particular*) como de movimiento y articulación entre sus partes (anclaje, aspectualización). Creemos que, en este caso y otros similares, sí se trata de una auténtica ilustración de un tipo descriptivo, y no de una simple aglomeración de exponentes funcionales de naturaleza pragmática listos para su uso inmediato y aislado en la interacción (esto es, de orden *micro*), a pesar de que no se haya usado ningún tipo de metalenguaje para proceder a una posible descripción o explicación de tal proceder.

8.2.1.2.b. Problema 4: la distinción entre géneros discursivos y secuencias textuales

Un segundo problema planteado por los evaluadores externos, y de nuevo derivado del modelo que nos ha servido de referencia, tiene que ver con la confluencia en el apartado B.I.1.D de los géneros discursivos junto con las tipologías textuales (excluida la dialogal). Hay que señalar, a este respecto, que el mismo PCIC (2006) subsume los segundos en el inventario general de los primeros, concibiéndolos como *estructuras prototípicas* que se realizan en el seno de aquellos. De los géneros discursivos nos interesan (igual que al PCIC) las descripciones y ejemplificaciones que proporcionan los manuales, recogiendo información sobre cuestiones como:

- (i) Las condiciones sociopragmáticas de uso de un género
- (ii) La superestructura de cada género
- (iii) La estructura general global
- (iv) Los movimientos que la articulan
- (v) Los exponentes lingüísticos recurrentes (funcionales, gramaticales, léxicos, discursivos)
- (vi) Ejemplos concretos de uso (mediante fragmentos, un modelo completo o varios modelos completos)

Aspectos todos ellos de los que se ocupa la sección segunda (“Muestras de géneros”) del mismo inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC. Así, mientras que el EJEMPLO 4 lo ubicaríamos en el ámbito de los *esquemas formales de la descripción*, el EJEMPLO 5 constituiría más bien –a nuestro modo de ver– un modelo de *esquema formal de un género textual* concreto (en este caso, el correo electrónico personal).



EJEMPLO 5 (*Nuevo español en marcha* 3, p.26)

Esta distinción entre estructuras formales de los tipos textuales y de los géneros discursivos puede resultar extraña o parecer forzada, y seguramente haya otras maneras de encararla³⁰, pero hemos querido realzar el hecho de que la correlación entre géneros discursivos y tipos textuales (o macrofunciones, en terminología del MCER y del PCIC) no es siempre unívoca: puede serlo, por ejemplo, entre el tipo textual *narrativo* y el género *relato breve* o *cuento*, pero a lo largo de este análisis hemos podido comprobar, por ejemplo, que el género *documental* cumple funciones tanto *narrativas* (por ejemplo, *documental histórico*), como *descriptivas* (*documental sobre arte*), *expositivas* (*documental científico*) o *argumentativas* (*documental de denuncia social*). Volveremos sobre estas complejas relaciones en 8.2.3.11.

8.2.1.3. Problema 5: tratamiento de la fase de ejemplificación

En cuanto a los diferentes tipos de *ejemplificación* y su categorización hablaremos con más detenimiento, en el epígrafe 8.2.2.2, pues es allí donde se procede a una clasificación más pormenorizada de los mismos, al entender que bajo la elección de un tipo u otro de modelo de lengua reside una cierta opción metodológica. Baste por el momento con decir que entendemos por *ejemplo*, tal y como recoge la última edición del DLE en su tercera acepción, cualquier “hecho, texto o cláusula que se cita para comprobar, ilustrar o autorizar un aserto, doctrina u opinión”³¹.

30 Estuvimos tentados en algún momento de trabajar en este apartado solo con las tipologías textuales, dividiendo los géneros discursivos entre aquellas (por ejemplo, la anécdota sería un género narrativo, frente al informe, que sería expositivo), pero esto 1) chocaba frontalmente con el modelo teórico de referencia, que habla de géneros discursivos, y 2) nos hacía perder esta perspectiva, ilustrada por los EJEMPLOS 4 y 5, de la diferencia entre introducir un género y analizar una tipología textual.

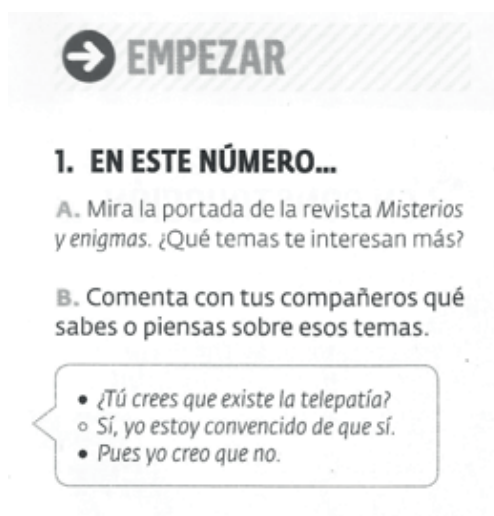
31 Consultado en <http://dle.rae.es/?id=ESQnNsE> (6 de marzo de 2016).

8.2.1.4. Problema 6: tratamiento de la fase de práctica

Un último problema que nos ha ocupado a propósito del presente epígrafe tiene que ver con la determinación de qué actividades -de entre toda la gama que se presenta en cada unidad- puede ser considerada de *práctica* de esos contenidos discursivo-textuales y cuáles no. En este sentido, inspirados en buena medida por la taxonomía de Sánchez Pérez (2004a) hemos querido diferenciar entre:

1. Actividades de movilización de conocimientos previos.
2. Actividades orientadas a las destrezas receptivas.
3. Actividades orientadas a las destrezas productivas.
4. Actividades orientadas al análisis de la lengua en el discurso³².
5. Actividades de evaluación.

Veamos, con más detalle, qué tratamiento le hemos dado en nuestro estudio a cada uno de estos tipos.



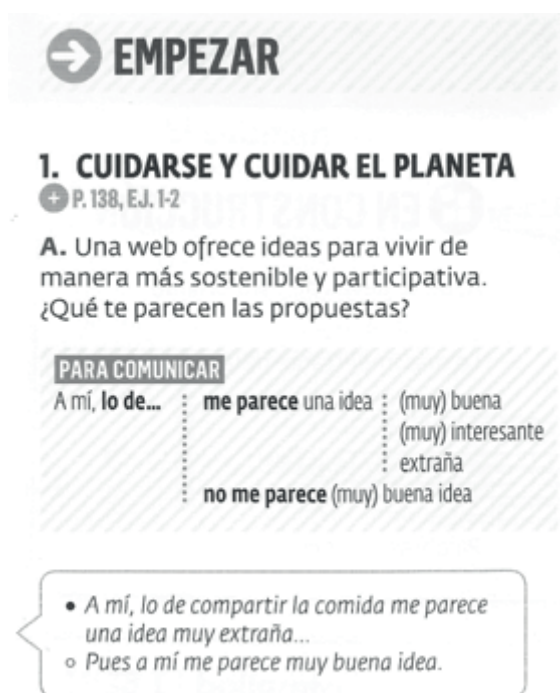
EJEMPLO 6 (*Aula 4*, p. 82)

En 6 tenemos un ejemplo de esas *actividades que movilizan conocimientos previos* (normalmente ubicadas al comienzo de las unidades) cuyo objetivo es que el profesor pueda calibrar el punto del que parten sus alumnos en cuanto al nivel de conocimientos y al grado

³² Hemos estado tentados de denominar a este tipo de tareas “actividades de análisis del discurso”, pero nos parecía confuso: por un lado, porque la disciplina académica que lleva ese nombre se ocupa de muchas cuestiones que no siempre (y no solo) son de índole estrictamente lingüística, sino también de crítica semiótica, retórica e ideológica; y, por otro lado, porque creemos que la lengua es algo más que un sistema de transmisión de mensajes compuesto por reglas formales (fonológicas, morfológicas y sintácticas) y por unidades léxicas que operan en diferentes niveles de abstracción.

de dominio de las destrezas, así como crear en ellos las necesidades comunicativas que los motiven a trabajar sobre la propuesta didáctica. Pero a pesar de que se ofrezca un input textual (una portada de revista) y se exija un output discursivo (una conversación informal cara a cara) no se está ejercitando aún ningún conocimiento *enseñado*. Por tanto, no cabe hablar de práctica de los contenidos discursivos, sino simplemente de movilización o reciclaje.

Hay que matizar, eso sí, que aquí han sido tenidas en cuenta este tipo de actividades solamente si en las mismas aparece algún tipo de cuadro, llamada o apoyo de los que hemos señalado al comienzo de este epígrafe (EJEMPLO 1). Hemos tomado esta decisión porque creemos que si un contenido todavía no ha sido puesto a disposición del alumno, una actividad –por simple aplicación lógica– no puede considerarse de práctica de algo no *aprendido*; si acaso, de algo *adquirido* (proceso este de adquisición del que se ocupa propiamente la lingüística aplicada más que la didáctica de las lenguas, aunque haya de ser tenido muy en cuenta por esta). En cambio, si ya en ese primer momento de contacto con la temática y la problemática de la unidad se proporcionan ejemplos de estructuras y esquemas *nuevos* que puedan apoyar el discurso de los alumnos, nos parece que es coherente que –en virtud de lo que se ha señalado más arriba sobre la descripción de la lengua– tales actividades sí sean tenidas en cuenta; es lo que ocurre en el EJEMPLO 7.



→ EMPEZAR

1. CUIDARSE Y CUIDAR EL PLANETA
+ P. 138, E.J. 1-2

A. Una web ofrece ideas para vivir de manera más sostenible y participativa. ¿Qué te parecen las propuestas?

PARA COMUNICAR

A mí, lo de...	:	me parece una idea	:	(muy) buena
	:		:	(muy) interesante
	:		:	extraña
	:	no me parece (muy) buena idea	:	

• A mí, lo de compartir la comida me parece una idea muy extraña...

◦ Pues a mí me parece muy buena idea.

EJEMPLO 7 (Aula 4, p. 70)

Se puede apreciar cómo en este caso se apuntala la producción de los aprendientes con un recurso estructurador del discurso al que ya nos referimos más arriba: el marcador “lo de” como indicador de que alguien quiere referirse en la conversación a una información compartida (Matte Bonn, 1992: tomo II). Sería, a nuestro entender, un grave error dejar de lado este tipo de práctica solamente por venir condicionado por el lugar que ocupa en la unidad.

En cuanto a las *actividades orientadas a ejercitar las destrezas receptivas*, nos plantean un dilema muy parecido. En algunas ocasiones, estas aparecen en las primeras partes de la unidad con la finalidad de introducir el área temática de la unidad, favorecer procesos inconscientes de adquisición de la lengua -especialmente a través del procesamiento de muestras de lengua contextualizadas (Krashen, 1977; Krashen y Terrell, 1983)-, facilitar el aprendizaje de estrategias relacionadas con dichas destrezas o enriquecer el léxico, y no de propiciar una práctica propiamente dicha, de contenidos presentados. Solamente hay que fijarse en lo que ocurre con el enunciado³³ que mostramos en el EJEMPLO 8:

2. KM 0

A. Observa el título del texto y las imágenes. ¿A qué crees que se refieren los adjetivos **buena, limpia y justa**?

B. Lee el texto. Luego, en parejas, responde las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que no les parece lógico y sostenible a los creadores del movimiento?
- ¿Qué creéis que quiere conseguir el movimiento Slow Food?
- ¿Creéis que es una buena idea?
- ¿Os gustaría ir a un restaurante Km 0?

EJEMPLO 8 (*Aula 4*, p. 72)

En este ejemplo se puede observar que, si bien se lleva a cabo una tarea *con* (o *sobre*) un texto, no se está trabajando con el sistema de la lengua en un nivel consciente (aprendizaje), ni se está ejercitando o poniendo en práctica un contenido de los que nos ocupan en esta primera parrilla del cuestionario. Aquí se trata, sencillamente, de verificar la capacidad del

33 Por motivos de espacio y de brevedad expositiva, omitimos el texto que lo acompaña.

aprendiente para procesar el significado del mensaje. Esto no quiere decir que este tipo de actividades sean, desde nuestro punto de vista, irrelevantes para el desarrollo *global* de la competencia discursiva, pues mediante la práctica de tareas de comprensión se ponen en marcha las estrategias ascendentes y descendentes de comprensión del discurso (vid. 2.3.4). Lo que decimos es que, en tanto que se dirigen a esos procesos inconscientes de adquisición, así como a la movilización y refuerzo de las estrategias de procesamiento, escapan al dominio de la *enseñanza/aprendizaje* de conceptos relacionados con la competencia discursiva, y, por tanto, son más bien objeto de praxis en el aula que de enseñanza/aprendizaje de unos contenidos discursivos. Pese a ello, tales actividades no quedan desterradas de nuestra tesis, sino que nos limitaremos a inventariar en otras parrillas de este estudio cuáles y cuántos son los textos que se proponen a los aprendientes en los materiales, y qué tipo de actividad han de ejecutar sobre ellos (de producción, de recepción o de análisis). Quede, pues, claro, que la distinción aquí es entre una *práctica-para-la-ejercitación* (en el más estricto sentido de la palabra) de los aprendizajes sobre la competencia discursiva que de una *práctica-para-la-adquisición* de habilidades.

En cambio, cuando la destreza de comprensión se complementa con algún tipo de *análisis sobre el funcionamiento del componente discursivo*, sobre el uso de los recursos lingüísticos que se han movilizado para conseguir satisfacer un objetivo comunicativo concreto en un contexto y en el entorno de un cotexto, o bien cuando el input se constituye en modelo para una actividad discursiva ulterior en la que los aprendientes tienen que manipular la información que han recibido o imitarla, sí que han sido consideradas tales actividades como práctica de los contenidos discursivos de la unidad. Es lo que ocurre en el caso del siguiente ejemplo:

1 Un mal día lo tiene cualquiera

a En el cómic, Paloma y Sergio hablan de diferentes personas y objetos. Señala a qué o quién se refieren con los pronombres señalados en estas frases.

1. Paloma
 (...) he ido a casa de mi vecino y **le** he pedido que me permitiera usar su teléfono.

- LE se refiere a

2. Sergio y Paloma
 Hoy era la reunión con el director de publicidad.

- LE se refiere a
- LE se refiere a
- LO se refiere a


3. Sergio y Paloma
 ¿Y no tienes otras llaves de casa?

3. Sergio y Paloma
 Sí, tengo unas siempre en la oficina pero justo **las** cogí antes de ayer y **las** dejé en casa de mi hermana, **la** he llamado para pedir**selas** pero no estaba.

- LAS se refiere a
- LAS se refiere a
- LA se refiere a
- SE se refiere a y
- LAS se refiere a

4. Sergio
 (...) se me estropeó el coche la semana pasada... Pues nada, todavía no **lo** han reparado. **Les** dije que **lo** necesitaba esta semana, **se** lo recordé de nuevo...

- LO se refiere a
- LES se refiere a
- LO se refiere a
- SE se refiere a y
- LO se refiere a



EJEMPLO 9 (Agencia ELE 5, p. 55)

En esta actividad se trabaja con extractos de un cómic que los alumnos han leído en una tarea de comprensión y se les pide que localicen en el mismo los referentes de los elementos deícticos y anafóricos que se destacan. La tarea de comprensión se ve complementada por una tarea de las que hemos denominado de análisis de la lengua *en el discurso*.

Por su parte, las *tareas de producción* son aquellas que exigen algún tipo de *output* por parte del aprendiente, para lo cual tiene que movilizar alguno(s) del (de los) recurso(s) que se le ha(n) proporcionado en la unidad, siempre y cuando requiera(n) de un contexto discursivo. Por eso, también las hemos contabilizado en esta parrilla. Nos ocuparemos más detenidamente de ellas en 8.2.2.3, aunque son las que han ocupado buena parte de nuestro análisis en ejemplos como 15.

En último lugar, y dado que serán tratadas en el último punto del cuestionario, hemos decidido no contabilizar en este apartado las **actividades de evaluación** para evitar así una doble computación de las mismas, con la consiguiente inflación de datos. Dado su especial carácter globalizador y evaluador, hemos preferido reservar su análisis para el apartado 8.2.5.

8.2.2. Decisiones en torno a las opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva (PARRILLAS B.II.1, B.II.2, B.II.3 y B.II.4)

En esta parte del cuestionario nos vamos a ocupar de los problemas derivados del análisis de las opciones metodológicas que han adoptado los manuales en el tratamiento de los fenómenos discursivos.

8.2.2.1. Problema 7: identificación y catalogación de las metodologías de aprendizaje

En primer lugar, engarzando con lo que en la PARRILLA B.I.1 denominamos *introducción* de los fenómenos discursivos, nos interesa descubrir cómo se conduce el proceso de descubrimiento de las formas y los mecanismos que contribuyen a la construcción del discurso. Recurrimos para ello a la terminología más tradicional de la didáctica (p.ej. Titone, 1963), y que se remonta a los postulados de la investigación filosófica clásica, la cual distingue diferentes **métodos** en cuanto a la forma de razonar para obtener conocimiento; a saber:

- (I) *Método inductivo*: se trata de un método de aprendizaje por descubrimiento basado en el planteamiento de hipótesis y la corroboración o refutación de las mismas a partir de un corpus de datos. Es un método activo que nos lleva de los hechos a los principios que después pueden ser aplicados deductivamente.
- (II) *Método deductivo*: se proporciona una serie de conceptos, principios y definiciones, para después buscar ejemplos concretos que los ilustren en un corpus de datos, o ejercitando la aplicación de las reglas a los casos pertinentes.
- (III) *Método mixto*: sería aquel que combina en una misma actividad o secuencia métodos inductivos y deductivos, con independencia del orden en que se proceda. Por ejemplo, se presenta la regla que describe el comportamiento de formas regulares de la lengua, se aplica en algún tipo de ejercicio (método deductivo) y, en una fase ulterior, se presenta una muestra de lengua con irregularidades o excepciones para que el alumno las detecte, analice y categorice (método inductivo).

En la primera parrilla de esta parte (B.II.1) marcaremos, por tanto, cuáles son los métodos observados en cada actividad de la unidad que conducen al alumno al aprendizaje

de los conceptos y principios que regulan los mecanismos discursivos de coherencia, deixis y cohesión, así como los recursos de que se sirven prototípicamente los diferentes géneros discursivos y tipos de texto. Si en una actividad solo aparece uno de los métodos citados anteriormente, lo clasificaremos según sea inductivo o deductivo; de contener una tarea varios apartados que impliquen un cambio de método, pasarán automáticamente a la tercera categoría. Teniendo claro todo esto, la aplicación de la parrilla no ha implicado excesivos problemas, por lo cual no nos detendremos más en este punto.

8.2.2.2. Problema 8: clasificación de los ejemplos

Por otra parte, en cuanto a los **ejemplos** que se proporcionan para ilustrar los fenómenos discursivos (y, en su caso, las oportunas explicaciones), y de los que ya hemos hablado en 8.2.1.3, hemos querido hacer una distinción en virtud del *alcance de las unidades* que se proporcionan al aprendiente. De nuevo, la metodología tradicional (Titone, 1963) ha operado una clasificación en métodos *analíticos* (aquellos que parten de totalidades para descomponerlas en las unidades más pequeñas que las configuran) y métodos *sintéticos* (aquellos que parten de las unidades mínimas y van mostrando los procesos de articulación de entidades mayores). En nuestro caso, creemos que los ejemplos de los fenómenos discursivos pueden operar también conforme a estos dos principios:

- (A) Un *modelo sintético*, según el cual al aprendiente se le proporcionan bien elementos aislados, bien listados de exponentes o formas paradigmáticas (vid. supra, EJEMPLO 1).
- (B) Un *modelo analítico*, en el que se muestran al alumno frases, intercambios, secuencias de enunciados, párrafos, fragmentos o textos completos (vid. supra EJEMPLO 2).

Creemos que esto es importante, pues en muchos casos el éxito que alcanzará el alumno en el desarrollo de su competencia discursiva va a depender en buena medida de su capacidad para operar tanto analítica como sintéticamente; recordemos que el modelo psicolingüístico de procesamiento del discurso que proponen Celce-Murcia y Olshtain (2000)³⁴ propicia la interacción de procesos descendentes y ascendentes, que implican, pues, la manipulación de unidades de diferente alcance. Creemos que proceder exclusiva o

34 Vid. supra 2.3.4.

mayoritariamente con uno u otro tipo de modelo puede afectar al grado de desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual, sobre todo teniendo en cuenta que estamos en un nivel de análisis *macro* de la lengua, por lo que muchos fenómenos (por ejemplo, los conectores que organizan el discurso) solo pueden apreciarse si se observan en co(n)textos más amplios que la frase o el enunciado³⁵. Los ejemplos presentes en cada unidad pueden, pues, adscribirse a una o a varias³⁶ de estas seis clases:

1. *Elementos aislados*: simplemente se proporcionan algunos ítems, sin que se expliciten las relaciones que pueden contraer con otras unidades lingüísticas. Suelen presentarse en listados organizados por categorías, funciones o significados. Más que de *ejemplificación*, cabría hablar de *enumeración*.

LA COHESIÓN GRAMATICAL
En un texto bien cohesionado, aparecen diversos mecanismos que permiten hacer referencia a elementos que ya han aparecido antes o que aparecerán después.

artículos (determinados o indeterminados),
sustitución mediante pronombres,
elipsis (palabras que se omiten porque todavía permanecen presentes en el contexto inmediato del texto).

Además, es necesario establecer relaciones entre las diferentes partes del texto mediante conectores, que pueden ser de los siguientes tipos:

Causales: **porque, como, puesto que, ya que, debido a, a causa de, con motivo de...**;
Temporales: **primero, luego, entonces, en ese momento, más tarde, mientras, hasta que, antes (de), después (de), cuando, en cuanto, tan pronto como...**;
Concesivos: **pero, aunque, a pesar de (que), sin embargo, aún y así, por más que, por mucho que...**;
Consecutivos (de la información o de la argumentación): **es por eso que, así pues, por tanto, de manera que..**

EJEMPLO 10 (Aula 6, p. 73)

2. *Paradigmas*: el ejemplo da cuenta de diferentes posibilidades combinatorias o estructurales (por ejemplo, separadas mediante barras: *a/b*), ya sea en

35 Vid. los ejemplos que se proporcionan en Briz, Pons y Portolés (2008) y en Fuentes Rodríguez (2009).

36 Vid. el EJEMPLO 2, donde primero se ofrecen ejemplos de marcadores aislados y luego se muestran en varios enunciados, intercambios y secuencias. Creemos que conviene recoger todas estas posibilidades.

5. *Secuencias de enunciados*: se proporcionan dos o más oraciones que mantienen algún tipo de relación cohesiva, aunque sin llegar aún a constituir estructuras textuales más complejas.³⁸
6. *Estructuras textuales (párrafos, textos completos)*: los ejemplos se enmarcan en fragmentos textuales, ya sean párrafos, sucesiones de párrafos o modelos textuales completos.³⁹

8.2.2.3. *Problema 9: clasificación de las actividades en tipos*

Además de las cuestiones relativas a las ilustraciones y ejemplificaciones del uso de la lengua en el discurso, creemos que es también pertinente detenerse a reflexionar sobre el *tipo de actividades* (parrilla B.II.3) que se proponen para la práctica, y si en consonancia -o no- con las explicaciones y ejemplos propuestos propician una práctica analítica o sintética. Por eso, hemos recogido una tipología de ejercicios muy frecuentes en las propuestas didácticas que ofrecen los materiales de idiomas (Sánchez Pérez, 2004a), que sería la siguiente:

- (A) *Inserción de ítems*. El aprendiente ha de completar (libremente o a partir de unos ítems que se le proporcionan) espacios o huecos en determinados lugares que los autores han seleccionado deliberadamente:

38 Vid. EJEMPLO 2, "Conectores que secuencian la acción" y "Conectores para expresar el contraste entre ideas".

39 El EJEMPLO 5 viene acompañado por un texto (un correo personal) en el que hay que identificar cada una de las partes que lo constituyen. Vid. también el EJEMPLO 20.

7. ¿DÍGAME?

A. Lee estas transcripciones de conversaciones telefónicas y complétalas con las frases que faltan.

1

- ¿Sí?
- Hola,
- Sí, soy yo.
- Ay, perdona. Soy Marisa. ¿Qué tal?
- ¡Hola Marisa! ¿Qué tal?
-

4

- ¿Dígame?
- Buenas tardes. ¿Podría hablar con la señora Escudero?
- Lo siento, pero no está. ¿Quiere dejarle algún recado?
-

2


- ¿Diga?
- Hola, quería hablar con Rosa María.
-
- De Juan Manuel.
-

5

- ¿Dígame?
- ¿Con el señor Sancho, por favor?
-
- Aquí no vive ningún señor Sancho.
- ¿No es el 98 456 78 78?
- No, no, se equivoca.
-

3

- Industrias Ferreiro. Buenos días.
- Buenos días. ¿Podría hablar con el señor Ferreiro?
- ¿De parte de quién, por favor?
-
- Un momentito por favor. (...)
- Sr. Román, le paso con el señor Ferreiro.
-



¿De parte de quién? Un momento, ahora se pone. Ah, pues perdone.

Sí, dígame que ha llamado Adela Giménez, por favor. ¿está Javier? Lo siento, pero creo que se equivoca.

Nada, te llamaba para saber qué haces el domingo. Es que... De acuerdo, gracias. De parte de Antonio Román.

EJEMPLO 13 (Aula 3, p. 76)

(B) *Selección binaria entre ítems (a/b)*. El alumno ha de elegir entre dos alternativas que se le ofrecen explícitamente para completar una lista, una frase, una regla, etc. A diferencia del caso anterior, los ítems aparecen insertos en el lugar que les corresponde (si han de elegir en el seno de una frase), o se presentan en enunciados alternos. Las dos modalidades aparecen en el siguiente ejemplo:

1 ¡Aunque no te guste!

a Fíjate en estas frases extraídas del cómic y elige la opción más adecuada.

Sergio: Cuéntenos, ¿qué tal se llevan los vecinos?
Don Ricardo: Pues en general se llevan bien, aunque, claro, hay algunos problemas, como en todas las comunidades. **1**

Pablito: ¡No quiero! ¡No me gusta el pescado!
Padre: Pues aunque no te guste, tienes que comerlo. **2**

Don Ricardo: Vecinos que no te dirigen la palabra y hacen que no te ven aunque tropieces con ellos en el portal. **3**

A Hay problemas, pero no importan demasiado.

B No es verdad que los vecinos se lleven bien.

A Pablito es un mentiroso: en realidad sí le gusta el pescado.

B Tiene que comerse el pescado tanto si le gusta como si no le gusta.

A Algunos vecinos no saludan nunca.

B Algunos vecinos solo saludan cuando te los encuentras.

Aunque introduce un obstáculo que no impide la realización de la acción principal.

b Observa de nuevo los ejemplos anteriores y marca la opción más adecuada.

- 1 La información "hay algunos problemas" es / no es nueva para Sergio.
- 2 La información "a Pablito no le gusta el pescado" es / no es nueva para su padre.
- 3 Encontrarse a un vecino en el ascensor es / no es suficiente para que te salude.

EJEMPLO 14 (Agencia ELE 5, p. 69)

(C) *Selección múltiple entre ítems (a/b/c/...)*. Es una variante del caso anterior, que se distingue de aquel porque ahora el alumno ha de elegir entre tres o más alternativas que se le ofrecen. Por el nivel de complejidad que puede alcanzar (y puesto que se reducen las posibilidades de acierto por selección azarosa) hemos preferido tratarlo separadamente del anterior.

6. ¿DE QUÉ VA?

A. Vas a escuchar a una persona hablando de una serie de la televisión española. Elige las opciones correctas.

- Va de una familia / de un grupo de amigos adolescentes / de un policía .
- La serie cuenta la historia de los Alcántara en la España de los años 40 y 50 / 60 y 70 / 60 y 80 .
- Es de tema religioso / histórico y social / policíaco .
- Sale Ana Duato, que hace el papel de hija / abuela / madre de familia .
- Los actores son muy malos / poco conocidos / muy buenos .
- La serie está muy bien / muy mal .
- Está ambientada en en Madrid / en Ceuta / en Barcelona .
- Vale la pena, sobre todo la última temporada / las primeras temporadas / los primeros capítulos .

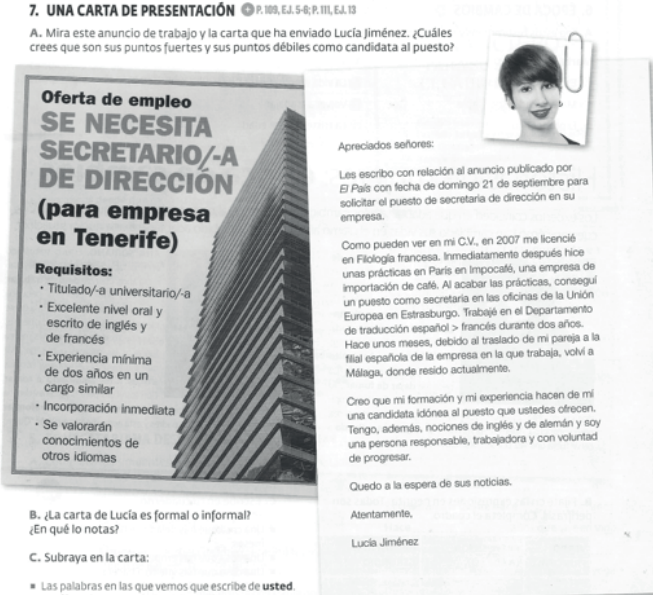
EJEMPLO 15 (Aula 3, p. 100)

(D) *Detección de ítems*. El alumno ha de volver sobre una muestra de lengua -en la que ha trabajado previamente- en busca de algún tipo de ítem que cumpla

cierta función, caracterice al texto de algún modo (género, registro, tipo, etc.), contenga algún tipo de error, etc.

7. UNA CARTA DE PRESENTACIÓN P. 100, E.J. 5-6; P. 111, E.J. 13

A. Mira este anuncio de trabajo y la carta que ha enviado Lucía Jiménez. ¿Cuáles crees que son sus puntos fuertes y sus puntos débiles como candidata al puesto?



Oferta de empleo
SE NECESITA
SECRETARIO/-A
DE DIRECCIÓN
(para empresa
en Tenerife)

Requisitos:

- Titulado/-a universitario/-a
- Excelente nivel oral y escrito de inglés y de francés
- Experiencia mínima de dos años en un cargo similar
- Incorporación inmediata
- Se valorarán conocimientos de otros idiomas

Apreciados señores:

Les escribo con relación al anuncio publicado por *El País* con fecha de domingo 21 de septiembre para solicitar el puesto de secretaria de dirección en su empresa.

Como pueden ver en mi C.V., en 2007 me licencié en Filología francesa. Inmediatamente después hice unas prácticas en París en Impocafé, una empresa de importación de café. Al acabar las prácticas, conseguí un puesto como secretaria en las oficinas de la Unión Europea en Estrasburgo. Trabajé en el Departamento de traducción español > francés durante dos años. Hace unos meses, debido al traslado de mi pareja a la filial española de la empresa en la que trabaja, volví a Málaga, donde resido actualmente.

Creo que mi formación y mi experiencia hacen de mí una candidata idónea al puesto que ustedes ofrecen. Tengo, además, nociones de inglés y de alemán y soy una persona responsable, trabajadora y con voluntad de progresar.

Quedo a la espera de sus noticias.

Atentamente,
Lucía Jiménez

B. ¿La carta de Lucía es formal o informal?
¿En qué lo notas?

C. Subraya en la carta:

- Las palabras en las que vemos que escribe de **usted**
- Las fórmulas para saludar y despedirse.

EJEMPLO 16 (Aula 3, p. 16)

(E) *Reformulación de ítems*. El alumno ha de operar algún tipo de cambio sobre el input que se le proporciona, reelaborando el mensaje en función de ciertas alteraciones en los interlocutores, en el grado de formalidad, en el canal, en la modalidad de comunicación...; en definitiva, de modificaciones en la situación de enunciación. Por ejemplo, en 17 el alumno ha de trabajar como material de entrada con una conversación telefónica entre un estudiante extranjero y un administrativo de una universidad, recabando una serie de datos que se le solicitan. Esta actividad sirve de fuente a la que se presenta en el EJEMPLO 18, en la cual se debe escribir un email a una compañera de clase de nuestro estudiante, poniéndonos en su lugar (alteración de los referentes deícticos) y explicando por escrito (en un tono informal) el contenido de la conversación precedente:

3 ¿En qué puedo ayudarte?

a Escucha la conversación que tiene Darío por teléfono con el secretario de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad y completa la ficha con los datos que oigas.

Nombre y apellidos: _____

Domicilio: _____

Universidad de procedencia: _____

Estudios realizados: _____

Estudios que quiere realizar: _____

Fecha límite para tramitar / formalizar la matrícula: _____

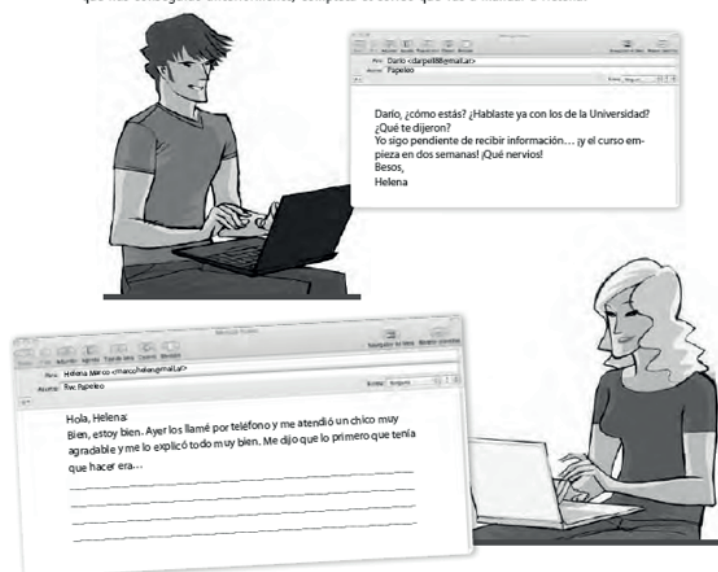
b Vuelve a escuchar y marca qué trámites tiene que hacer Darío y en qué orden.

a	abrir una cuenta corriente	<input type="checkbox"/>
b	alquilar un coche	<input type="checkbox"/>
c	alquilar un piso	<input type="checkbox"/>
d	matricularse en la Universidad	<input type="checkbox"/>
e	pasar una revisión médica	<input type="checkbox"/>
f	solicitar el NIE	<input type="checkbox"/>
g	solicitar el permiso de residencia	<input type="checkbox"/>
h	solicitar la tarjeta sanitaria	<input type="checkbox"/>

c ¿Sabrías explicar qué trámites tiene que hacer un estudiante extranjero para estudiar en tu país? Coméntaselo a tu compañero.

EJEMPLO 17 (Agencia ELE 5, p. 21)

c Imagina que eres Darío. Recibes un correo electrónico de Helena, una amiga tuya que va a hacer el mismo máster que tú, preguntándote por el curso. Con la información que has conseguido anteriormente, completa el correo que vas a mandar a Helena.



EJEMPLO 18 (Agencia ELE 5, p. 22)

(F) *Reorganización de ítems (c-a-d-b)*. Se proporciona una serie de ítems que han sufrido algún tipo de alteración o dislocación en su secuenciación para que el alumno los disponga de nuevo ordenadamente.

8. RESULTA QUE... P. 134, E.J. 8

A. Lee esta historia y ordénala. ¿Te ha pasado algo parecido?

A El otro día me pasó una cosa horrible.
B Más tarde, cuando todo el mundo estaba charlando animadamente, saqué la tarta y le di un trozo a todo el mundo.
C De repente, la gente empezó a poner caras extrañas y a preguntarme por qué la tarta tenía ese sabor tan extraño. Yo no entendía qué ocurría.
D Resulta que era el cumpleaños de mi amiga Laura y unos amigos decidimos hacerle una fiesta sorpresa en mi casa. Decoramos la casa y yo preparé una tarta, pero, sin darme cuenta, le puse sal en vez de azúcar.
E Entonces la probé y me di cuenta de que estaba malísima porque estaba salada... ¡Qué vergüenza!
F Un rato después Laura llegó a casa y se encontró con la sorpresa. Se puso muy contenta y, cuando vio la tarta, me dijo que tenía un aspecto fantástico y que tenía muchas ganas de probarla.
G Al día siguiente volví a hacer una tarta e invité a Laura y a otros amigos a merendar a casa. Y esta vez estaba buenísima.

EJEMPLO 19 (Aula 3, p. 64)

(G) *Relación entre ítems* (a→b). Los aprendientes han de establecer o desvelar algún tipo de vínculo entre dos conjuntos de ítems (uno de los cuales, al menos, viene constituido por unidades de tipo verbal), normalmente indicados mediante letras (a, b, c, d, etc.) o números (1, 2, 3, etc.). En caso de que concurren dos unidades de diferente extensión (como en el EJEMPLO 20) computamos la de mayor rango (es decir, los textos completos, no las etiquetas [1-6] con las que se denominan).

2. UNA CARTA, UNA NOTA... P. 138, E.J. 2

A. Lee los siguientes textos. ¿Qué tipo de mensajes son?

1. una carta 3. una postal 5. una tarjeta que acompaña unas flores
 2. un mensaje de móvil 4. una nota 6. un mail

Apreciados clientes:
 Como cada año por estas fechas, les adjunto la nueva lista de precios de nuestros productos para el próximo año. Un cordial saludo,
 Aurora Jurado
 INDIFEX
 C/ Ribera, 4228924 Alcorcón (Madrid)
 www.indifex.es

¡Hola, Sara!
 Estamos en Sintra. Es un lugar precioso con unos castillos increíbles. Nos está encantando Portugal: las playas son muy bonitas, se come muy bien... ¿Y tú qué tal las vacaciones? ¡Nos vemos pronto en Sevilla!
 Un beso,
 Ana

¿Dónde te metes? Nunca te veo... Esta noche vienen a cenar Pedro, Mari Carmen y Julián. ¿Cenas con nosotros? Hablamos luego. Si no puedes venir, llámame.
 Rafa

Buenas noches,
 cariño.

Querida mamá: ¡Feliz cumpleaños!
 Un beso muy fuerte.
 Tu hijo, Pedro

OLATZ BATEA RODRÍGUEZ
 Avda. de Madrid, 23
 20011 San Sebastián
 Estimada Sra.:
 Ante todo, le agradecemos la confianza que deposita en ALDA SEGUROS y le reiteramos nuestro compromiso de ofrecerle siempre la máxima protección y un alto servicio de calidad.
 En relación al seguro de su vehículo, le informamos de que el día 01/04/2014 se produce el vencimiento de su póliza, cuyo importe para la próxima anualidad es de 409,80 euros.
 Atentamente,
 Director General



EJEMPLO 20 (Aula 3, p. 72)

- (H) *Compleción de inicios* (a, b...). El material presenta el comienzo de un listado, sintagma, frase, enunciado o párrafo para que el aprendiente lo complete libremente. A diferencia de los huecos de (A), aquí no se proporciona ningún tipo de ítem.

● Completa los siguientes fragmentos de noticias sorprendentes utilizando conectores de finalidad.

- 1** Una empresa japonesa especializada en la organización de eventos y celebraciones alquila familiares y amigos fabos... para que asistan a las bodas de clientes con pocos invitados.
- 2** El miércoles pasado, una mujer nigeriana dio a luz en una Oficina de Empleo de Alcorcón y decidió ponerle al recién nacido el nombre de Inem (Instituto Nacional de Empleo)...
- 3** Ha salido al mercado una máquina trituradora que recicla el papel de oficina y lo transforma en papel higiénico...
- 4** Las azafatas de una compañía aérea china recibirán clases de artes marciales...
- 5** Un empleado de un zoológico se vestía a rayas cada vez que llegaba el turno de alimentar a una pequeña cebra...
- 6** Un exclusivo club privado de Nueva Jersey permite a sus socios, la mayoría famosos empresarios, romper lo que desean, desde ordenadores y televisores hasta pianos y automóviles...
- 7** Un joven inglés de 28 años escribió en su Curriculum Vitae que es vago y mentiroso...
- 8** Una madre residente en Pensilvania (Estados Unidos) fue arrestada por entrar sin autorización en el sistema informático del colegio de sus hijos...

EJEMPLO 21 (Agencia ELE 5, p. 86)

- (I) *Reflexión metalingüística*. La tarea propone al alumno un desafío de orden lógico-verbal para que, a partir de la observación de datos lingüísticos, elabore sus propias conclusiones sobre cuál es el mecanismo subyacente al funcionamiento de la lengua.

4. NO ME LO CREO ➔ P. 146, E.J. 6

Lee estos diálogos y completa el cuadro con **creer** y **creerse**.

<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Sabes que un científico estadounidense ha descubierto una vacuna contra el miedo? ¿En serio? Es broma, ite lo crees todo! 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Tú crees que algún día se descubrirá una vacuna contra el sida? Si, creo que sí, algún día... 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> He leído que hay unos monjes budistas que son capaces de controlar su mente y no sentir frío. ¡Qué dices! ¡No me lo creo! 	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Tú crees que algún día los humanos nos alimentaremos solo con pastillas? No creo, eso sería muy raro...
--	---	--	---

Con expresamos nuestro grado de seguridad o una opinión.
 Con decimos si consideramos cierta una información.

EJEMPLO 22 (Aula 4, p. 86)

(J) *Respuestas abiertas*. El alumno ha de participar en una comunicación significativa, respondiendo a preguntas o enunciados de manera libre en cuanto al contenido (aunque los temas vienen prefijados), de modo que su respuesta no es previsible. A diferencia de (H), no hay ningún tipo de patrón sintáctico preestablecido que deban seguir o en el que deba encajar la respuesta del alumno.

• En el centro cultural de tu barrio han elaborado un cuestionario para preparar la programación de cursos del año que viene. Elige una modalidad de las que ofrecen y rellena la ficha.

Centro cultural y deportivo
MANUEL DE FALLA



1 Modalidad de cursos que le interesan (marque una opción):
 cocina música manualidades baile deportes otros

2 Indique qué le interesa o le gustaría aprender en el curso (tipo de recetas, de instrumentos, de deportes, etc.).

3 Describa cómo imagina las clases o qué espera de ellas (aulas, dinámica, materiales).

4 Describa cómo imagina que es un buen profesor para el curso elegido.

5 Describa qué tipo de personas cree que va a encontrar en el grupo (o le gustaría encontrar).

6 ¿Tiene alguna experiencia previa en cursos de este tipo? Cuéntenosla.

Gracias por su colaboración.

EJEMPLO 23 (Agencia ELE 5, p. 5)

- (K) *Respuesta a preguntas cerradas.* En este caso se pide al alumno que, a partir de una muestra de lengua, responda a una serie de cuestiones relacionadas con el discurso, y cuya respuesta se encuentra en la muestra misma. A diferencia de la detección de ítems (D), aquí no solo basta con localizar la respuesta (subrayándola o rodeándola), sino que ha de reproducirse, e incluso es posible que sea necesario reformularla (esto es, transmitir el mismo significado sin usar las palabras exactas del texto).

3. UN ANUNCIO P. 126, E.J. 1

A. Este anuncio pertenece a una campaña de una empresa telefónica. ¿Qué ves? ¿Qué te sugiere? Completa la ficha.

¿QUÉ VEMOS?	¿QUÉ NOS SUGIERE?
1. Logotipo: Unet	1. ¿Te gusta? ¿Por qué?
2. Qué ofrece:	2. ¿El eslogan es fácil de recordar?
3. Eslogan:	3. ¿A qué tipo de público se dirige?
4. Soporte <input type="checkbox"/> prensa escrita <input type="checkbox"/> televisión <input type="checkbox"/> radio <input type="checkbox"/> internet	<input type="checkbox"/> hombres <input type="checkbox"/> jóvenes <input type="checkbox"/> mujeres <input type="checkbox"/> niños
5. ¿Cómo describe el producto? <input type="checkbox"/> de manera objetiva <input type="checkbox"/> muestra indirectamente sus ventajas <input type="checkbox"/> lo compara con otros	4. ¿A qué valores se asocia el producto? <input type="checkbox"/> belleza <input type="checkbox"/> éxito social <input type="checkbox"/> amor y amistad <input type="checkbox"/> libertad <input type="checkbox"/> solidaridad
6. ¿Cómo es el texto? <input type="checkbox"/> técnico <input type="checkbox"/> poético <input type="checkbox"/> humorístico	
7. ¿Qué tipo de texto imita? <input type="checkbox"/> un cuento <input type="checkbox"/> una conversación <input type="checkbox"/> una carta <input type="checkbox"/> una postal	

→ Venga cariño, un beso.
→ **MUA MUA**
→ BUENO, VA, CUELGA.
→ No, cuelga TÚ.
→ NO, PRIMERO TÚ.
→ Bueno, YA CUELGO.
→ UN ÚLTIMO BESO.
→ **MUA**
→ VA, CUELGA.
→ NO, TÚ.
→ LOS DOS.
→ Vale, los dos.
→ PERO CUELGA, ¿EH?

ÚNETE A LA COMUNICACIÓN

Ahora con Unet conseguirás tarifas más baratas incluso en llamadas de fijo a móvil (0,10 € minuto).

Unet

EJEMPLO 24 (Aula 3, p. 49)

- (l) *Producción libre oral.* Los alumnos han de afrontar una tarea de producción oral espontánea siguiendo algún tipo de indicación (tema, género discursivo, extensión, etc.), pero con un alto grado de imprevisibilidad en cuanto al contenido.

10. A MÍ, UNA VEZ...

En grupos de tres, cada uno elige una anécdota y se la cuenta a sus compañeros con la ayuda de estos recursos. Los otros escuchan y reaccionan. Podéis grabaros.

porque resulta que y entonces total, que así que ¿no? ¿Sabes? al final como de modo qué

Hace un tiempo / En un parque / **Ver** a una chica y a un chico peleándose / La chica **estar** muy asustada / **Llamar** a la policía / **Estar rodando** una película

El otro día / **Llevar** solo 6 euros / **Decidir** comprar un billete de lotería / **Ganar** un premio de 600 euros / **Invitar** a unos amigos a una barbacoa / **Pasarlo** muy bien

Una vez / **Encontrar** a alguien en un tren / **Empezar a hablarle y preguntarle** por su vida / **Pensar** que lo conocía / La otra persona **mirarme** con cara rara / **Parecerse** mucho a un amigo

EJEMPLO 25 (Aula 4, p. 42)

(M) *Producción libre escrita*. Los alumnos emprenden una tarea de producción escrita siguiendo algún tipo de indicación (tema, género discursivo, extensión, etc.), pero con un alto grado de imprevisibilidad en cuanto al contenido.

The image shows a magazine page titled 'Guía ocio' with several sections. On the left, there is a 'Libros' section featuring 'La Fiesta del Chivo' by Mario Vargas Llosa. In the middle, there is an 'Escapadas' section featuring 'Sierra de Aracena en Huelva'. On the right, there is a 'Cine' section featuring 'BIUTIFUL'. The page is designed for a writing task where students are to complete the page with their own proposals. The instruction at the bottom reads: '3.2.1. En grupos, completad la página de la revista con vuestras propuestas.'

EJEMPLO 26 (Etapas Plus B2.1, p. 45)

(N) *Otras actividades*. En la fase de diseño y pilotaje del cuestionario decidimos dejar una casilla en blanco para añadir nuevos tipos en caso de que en la unidad que se analizaba hubiera más ejemplos de tipos de actividades que

no encajaran en el listado que aquí se ha propuesto, pero que pudiera ser de interés para nuestro análisis.⁴⁰

Esta parrilla, además, añade una segunda dimensión al determinar cuál es el alcance de los ítems con los que ha de operar el alumno. Hemos querido así distinguir entre actividades cuyos ítems son *palabras* (ya sean aisladas o en sintagmas, como en el EJEMPLO 17), *frases o enunciados aislados* (EJEMPLO 21), *intercambios verbales* entre dos o más interlocutores (EJEMPLO 13) y *estructuras textuales* (párrafos, textos completos; EJEMPLO 18). Esta clasificación, como puede verse, es paralela (aunque no exacta) a la que se proponía en la PARRILLA B.II.2; si la hemos simplificado a solo cuatro categorías ha sido en aras de su mayor manejabilidad. Con ello pretendemos cotejar la relación entre la complejidad de los ejemplos que se proporcionan y la de las actividades que han de resolver los alumnos. De nuevo creemos que el desarrollo de la competencia discursiva va a venir en buena parte determinado por el tipo de unidades de lengua a las que va a enfrentarse el aprendiente en su práctica: una vez más queremos incidir en el hecho de que muchos fenómenos discursivos y textuales no se van a poder movilizar si no se les proporciona a los aprendientes un input que tenga un alcance suficiente como para que esos ítems puedan ocurrir.

Como puede deducirse de la lectura de los enunciados de algunos de los ejemplos de esta sección, no siempre es fácil contabilizar si una actividad es de un tipo u otro; más aún, porque con mucha frecuencia se nos ha presentado el caso de actividades con varios enunciados (a, b, c...) secuenciados en un todo complejo. Ante este panorama, decidimos –como se aclaró en el **Capítulo 6**– asignar los valores recurriendo a una escala binaria (presencia/ausencia en las secuencias de la unidad), en lugar de asignarles valores enteros, para lo cual hubiera habido que decidir cuántas tareas se incorporan en una unidad, y hasta qué punto son independientes unas de otras. Sin ir más lejos, el enunciado A del ejemplo 24 propone: 1) dos preguntas (“¿Qué ves? ¿Qué te sugiere?”) y 2) un imperativo (“Completa la ficha”). ¿Cómo hemos de entender las preguntas? ¿Son parte de la tarea? ¿Implican una actividad previa de producción? ¿Se les puede asignar un valor entero independiente? Por otra parte, sería posible asignar una cifra decimal; pero esto plantea también muchos problemas algebraicos y estadísticos, pues hay secuencias que cuentan con siete, ocho o más enunciados, lo cual supone un problema a la hora de interpretar los datos (¿Qué significado tiene un valor de 0,7, por ejemplo? ¿Cómo se calcula? ¿Puede interpretarse igual si, por ejemplo, es la

40 De hecho, la casilla de reflexión metalingüística (I) fue incluida como categoría independiente tras comprobar su alta incidencia en la muestra durante la fase de pilotaje, algo que no habíamos tenido en cuenta a la hora de diseñar los borradores previos del cuestionario.

suma de tres ocurrencias (0,2+0,2+0,3) que si lo es solo de dos (0,5+0,2?). Ante todas estas dudas, es mejor la lectura verificativa, pues, si bien no ofrece tanta riqueza de matices, sí que es comprobable por cualquiera que esté interesado en falsear nuestra tesis y contrastar los datos que proponemos.

8.2.2.4. *Problema 10: clasificación de las secuencias didácticas*

Una última consideración metodológica que nos ha parecido interesante recoger en nuestro cuestionario tiene que ver con el **tipo de secuencia didáctica** (PARRILLA B.II.4) que se propone en la serie de tareas que suelen articular cada una de las actividades en que se organizan las unidades didácticas. Las investigaciones en análisis de materiales (Parcerisa, 1996; Tomlinson, 2013g) mencionan las repercusiones y las implicaciones didácticas que acarrea plantear uno u otro tipo de secuencia didáctica. No ha sido sencillo hallar en la bibliografía una clasificación (ni completa ni uniforme) de los posibles tipos de secuencias didácticas que pueden aparecer recogidas en los materiales de lenguas extranjeras; aun así, indagando en diferentes estudios (McCarthy y Carter, 1995; Feez y Joyce, 1998; Richards y Rodgers, 1998 y 2014; Silva Joyce y Burns, 1999; Woodward, 2001; Timmis, 2005; Scrivener, 2005; Thornbury y Slade, 2006; Estaire, 2009; Tomlinson, 2003, 2013a y 2013b; Burns y Hill, 2013) hemos podido establecer una tipología provisional de aproximaciones didácticas relevantes para la enseñanza/aprendizaje de los fenómenos discursivo-textuales, recogida en la PARRILLA B.II.4 de nuestro cuestionario, y que consistiría en las siguientes categorías:

- (1) *Presentación de textos aislados, sin ningún tipo de explotación.* En algunos materiales de ELE es posible hallar textos sin que se especifique mediante enunciados qué tareas o actividades debe ejercitar el alumno con estos documentos:



EJEMPLO 27 (*Pasaporte B2*, p. 111)

En este caso particular, hemos podido constatar que estamos simplemente ante una muestra de textos que se recoge en la portada de la unidad (a modo de ilustración); textos que, en un momento posterior, van a ser trabajados en mayor detalle. Por eso, hemos preferido no tenerlos en cuenta para no computarlos doblemente y porque entendemos que se trata más de una opción de maquetación (de orden estético) que de una auténtica cuestión didáctica. En cambio, en 28 podemos ver una actividad en la que la lectura del texto parece carecer de explotación didáctica: no hay más actividad encomendada al aprendiente que la mera lectura del texto.

5. ¿Quieres conocer a un cocinero famoso en España? Lee este pequeño texto.

Karlos Arguiñano es un cocinero muy conocido en España y en Argentina gracias a sus programas de televisión. El cocinero vasco, que tiene su restaurante en Zarautz (Guipúzcoa), lleva en el mundo de la cocina desde los 17 años, pero su enorme éxito televisivo le ha dado la oportunidad de dedicarse a otras actividades, como escribir libros, abrir su propia escuela de cocina o incluso participar como actor en alguna que otra película. Con una manera de comunicarse inconfundible, Arguiñano ha conquistado a todo tipo de público y ha creado un nuevo estilo en la manera de hacer programas de cocina. Su fórmula consiste en explicar paso a paso platos sencillos con muchísima simpatía y naturalidad: cuenta chistes, anécdotas, canta... Igual que cualquiera que se encuentra en su casa cocinando tranquilamente.

EJEMPLO 28 (*Aula 2*, p. 157)

Como puede apreciarse, no hay en la actividad ningún tipo de explotación más allá que la de proponer el texto como objeto de lectura para satisfacer algún tipo de curiosidad (en este caso, de tipo cultural).

- (2) *Inmediata y orientada hacia el discurso: ilustración-interacción-inducción*. Es el modelo propuesto por McCarthy y Carter (1995) y Timmis (2005), que tuvimos oportunidad de exponer en 2.7.1. Una ilustración de este tipo de secuenciación sería el siguiente:

EMPEZAR

1. UN HOTEL EN PUERTO RICO P. 132, EJ. 1

Mira el reportaje y lee estos comentarios que han hecho algunas personas sobre el diseño de Piercía Urquía. ¿Estás de acuerdo con lo que dicen?

Lucas: "Yo lo veo demasiado lujoso. Además, hay demasiados colores. No sé, no me acaba de convencer."	Aída: "¿Qué hotel más bonito! ¡Me encantan las lámparas y las sillas! Es realmente una maravilla."
Carla: "Es bonito, pero francamente, no me parece nada especial. Y seguro que es carísimo."	Ricardo: "Me parece que hay un equilibrio entre tradición y modernidad, entre lujo y sencillez."

PARA COMENZAR

Yo también / Yo no lo veo muy / tan lujoso.
Para mí también / no es lujoso.
A mí también me parece bonito / una maravilla.
A mí tampoco me convence / me parece bonito.

• Yo estoy de acuerdo con Lucas. A mí me parece que hay demasiados colores.
= Pues yo lo encuentro muy alegre.

EJEMPLO 29 (Aula 4, p. 58)

- (3) *Inmediata y orientada hacia el texto: input – output – análisis – evaluación*. Se trata de la propuesta de Tomlinson (2003, 2013d) de cuya explicación ya nos ocupamos en 2.7.5. Podríamos ilustrarlo con el ejemplo siguiente:

2 Una buena coartada

a A continuación tienes tres casos de delincuentes que cometieron algunos errores. ¿Cuál os parece el más divertido de todos?

1

Un ladrón fue detenido tras intentar atracar una gasolinera en un pueblo de Arica acompañado de su perro. Armado con un cuchillo y con el rostro cubierto, robó el dinero de la caja a la óptica empleada que había. La grabación de la estación de servicio no pudo identificarle, pero sí a su acompañante, un perro muy conocido en el pueblo, ya que el saltante y su mascota vivían a escasos 800 metros de la gasolinera. Una vez arrestada, reconoció que su puesta en escena fue una chapuza y que nunca quiso utilizar el arma.

(Adaptado de <http://www.selecciones.es>)

2

Un grupo de ocho jóvenes del Reino Unido robó nueve autos de lujo, incluyendo marcas como BMW, Porsche, Range Rover y Mercedes Benz. Fueron sorprendidos por la policía después de que publicaran en Facebook fotos de ellos mismos comiendo, sentados sobre los vehículos robados, y bebiendo champán. Hay que ser un completo estúpido para subir todas las imágenes a las redes sociales.

(Adaptado de <http://www.doggie.net>)

3

Una mujer de 61 años colaboró en la captura de uno de los hombres que había entrado en su casa para robar, reteniéndolo hasta que llegó la policía. Los delincuentes habían encerrado a la jubilada y a su esposo en una habitación mientras saqueaban las cosas de valor. Sin embargo, un vecino alertó al 112 al notar algunos movimientos extraños. Dos de los hombres intentaron escapar por los tejados en cuanto oyeron las sirenas, pero el cuarto mantuvo un forcejeo con la anciana y no logró huir antes de que llegara la policía. Sus cómplices fueron perseguidos por los efectivos, quienes lograron detenerlos a los pocos minutos.

(Adaptado de <http://www.20noticias.com.ar>)

b Buscad en diarios o en internet una noticia similar sobre sucesos curiosos o divertidos y guardad el texto completo. Escribid en la pizarra las primeras palabras del titular. En parejas, elegid un titular entre los que han escrito vuestros compañeros e imaginad de qué trata la noticia. Tomad algunas notas sobre cuáles pueden ser:

- las personas implicadas
- el orden de las acciones
- el lugar de los hechos
- el desenlace de la historia

Detenido un hombre en el Aeropuerto de Barajas que llevaba en su maleta...

Una historia divertida podría ser que el hombre llevaba en su maleta droga escondida en calcetines sucios para que los perros no pudieran detectarla...

c Comparad vuestras notas con el texto original que os pasen vuestros compañeros.

EJEMPLO 30 (Agencia ELE 6, p. 72-73)

(4) *Retardada y orientada hacia el producto: presentación-práctica controlada-producción*. Es un modelo clásico (conocido como PPP), y que es considerado una reminiscencia residual del método audiolingüe (Burns y Hill, 2013:236), aunque no por ello ha perdido presencia en muchos materiales denominados “comunicativos”. Woodward (2001:146) la define en los siguientes términos:

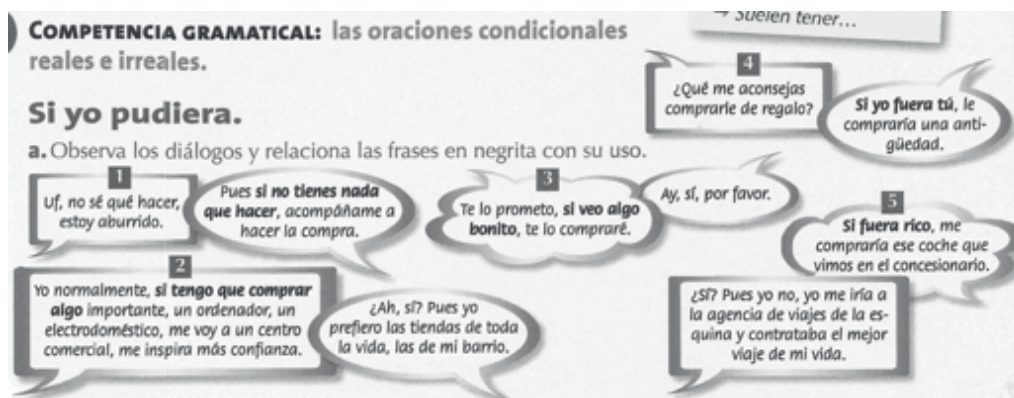
Esta secuencia necesita de una situación, la obtención de elementos de la lengua que se adapten a dicha situación, que los estudiantes practiquen con el idioma de una forma controlada y luego animarlos a que lo utilicen con más libertad bien para los fines que quieran darle o en contextos diferentes, contruidos artificialmente. Siguiendo las cuatro [sic.] formas básicas de trabajar, la fase de presentación, en la que se establece la situación, sería una fase de apertura en la cual el profesor simplifica la lengua de destino. Las fases de práctica y producción son oportunidades para que los estudiantes mejoren su comprensión.

Es, por lo tanto, un modelo que evoluciona de un mayor nivel de análisis y control hacia una asimilación de los contenidos más espontánea por parte de los alumnos.

COMPETENCIA GRAMATICAL: las oraciones condicionales reales e irreales.

Si yo pudiera.

a. Observa los diálogos y relaciona las frases en negrita con su uso.



Condiciones reales	Si + presente indicativo + presente	<input type="checkbox"/>	Acciones habituales
	Si + presente indicativo + futuro	<input type="checkbox"/>	Promesas
	Si + presente indicativo + imperativo	<input type="checkbox"/>	Instrucciones y órdenes
Condiciones irreales	Si + imperfecto subjuntivo + condicional	<input type="checkbox"/>	Consejos
	Si + imperfecto subjuntivo + condicional	<input type="checkbox"/>	Sueños irreales

La forma de las condiciones.

b. Completa estos diálogos con los verbos en la forma adecuada.

- Venga, vamos a ver esa otra tienda.
 - Mira, si (volver) a pisar otra tienda, te prometo que no te vuelvo a acompañar de compras jamás.
- Estoy harto de que me engañen. Si no me (devolver) el dinero, les pondré una reclamación en firme.
 - Bueno, espérate, hombre, que si (traer) el tique de compra, parece que este hombre nos va a autorizar el cambio.
 - Bueno, bueno, ya veremos.
- ¿Qué me aconsejas?
 - Pues, la verdad, yo no (saber) qué hacer si estuviera en tu lugar.
- Sé que no es posible, pero si (ser) posible por una vez, te (rogar) que no gastaras tanto con la tarjeta de crédito. A finales de mes nos llegan unas facturas...
 - Ay, tú siempre igual. Eres más tacaño que nadie.
- Oye, si (pasar) por la óptica, (recogerme) las gafas, por favor. Aquí tienes el resguardo.
 - Vale.

Y tú, ¿qué harías?

c. Imagina tu reacción.

- Si tuvieras un millón de euros en cheques de compra.
- Si quisieras comprarte un coche.
- Si quisieras invitar a un amigo extranjero a comer en tu ciudad.
- Si tuvieras que elegir el mejor lugar de tu ciudad.

EJEMPLO 31 (Pasaporte B2, p. 115-116)

(5) *Retardada y orientada hacia los géneros: preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución.* Se trata de la secuencia propuesta por de Silva Joyce y Burns (1999) y que explicamos en 2.7.2. Sirva el EJEMPLO 32 como ilustración de este tipo de secuencia:

Escribir

Una carta de reclamación

1 ¿Has necesitado alguna vez escribir una carta de reclamación? ¿Cuál fue el motivo? Coméntalo con tus compañeros.

2 Lee la carta.

Mensaje nuevo

Destinatarios vistebien@gmail.com

Asunto reclamación

Estimada señora:

Me dirijo a usted para expresarle mi disgusto por el mal trato y el mal servicio que he recibido en su tienda.

El pasado 10 de octubre compré unos pantalones marrones de pana en su tienda, y me atendió Silvia Martínez. Los pantalones eran de mi talla, pero me quedaban largos, así que era necesario acortarlos. La señorita Silvia me tomó las medidas oportunas. Yo pagué los pantalones y quedé en volver a recogerlos tres días más tarde.

Cuando volví a recogerlos, no estaba Silvia, sino otra dependienta, la señorita Joana Moreno. Me probé los pantalones y me quedaban demasiado cortos. En ese momento le pedí que me devolviera el dinero, ya que no iba a llevármelos. Joana me respondió (no muy amablemente) que no era posible la devolución del dinero una vez reformados los pantalones.

Por todo esto me dirijo a usted, primero para quejarme del trato desconsiderado de Joana y, en segundo lugar, para exigirle la devolución del dinero pagado, ya que es obvio que los pantalones no me sirven para nada.

Esperando una solución a mi demanda, se despide atentamente,

Celia Izquierdo

Enviar

3 Ordena las afirmaciones según aparecen en el texto.

a La señorita Joana no se portó correctamente.

b La clienta está muy enfadada.

c Los pantalones no estaban bien arreglados.

d La señorita Silvia le tomó las medidas para acortarlos.

e La clienta espera que le devuelvan el dinero de la compra.

Comunicación

Cuando escribimos cartas de reclamación hay que tener en cuenta varios consejos.

- Utiliza un lenguaje formal y educado, aunque estés muy enfadado.
- Explica claramente cuál es el motivo de la queja.
- Di qué esperas conseguir exactamente.

4 Completa los huecos de este fragmento de una carta de reclamación.

habitación • exijo • en • importe • que indemnización • estrellas

En la agencia nos dijeron que nos alojaríamos (1)_____ un hotel de cuatro (2)_____, pero cuando llegamos al hotel Marina Alta encontramos (3)_____ no teníamos en la (4)_____ nevera ni aire acondicionado y, además, las ventanas daban al patio de la cocina.

Por esta razón le (5)_____ que nos devuelvan el (6)_____ del hotel, más una (7)_____ por las molestias.

5 Escribe una carta de reclamación a una fábrica de mermelada porque en uno de sus productos has encontrado un insecto.

EJEMPLO 32 (Nuevo español en marcha 3, p. 126)

(6) *Retardada y orientadas hacia el proceso: tareas de comunicación-tareas de análisis lingüístico.* Como señalan Richards y Rodgers (1998, 2014), el enfoque por tareas surge de la iniciativa de transponer a la enseñanza de idiomas la metodología aplicada en la formación profesional, consistente en habilitar a los estudiantes para resolver aquellos problemas con los que se van a enfrentar en el mundo laboral. Esto se consigue analizando los recursos y evaluando los procesos, e integrando de manera progresiva las microhabilidades trabajadas en tareas holísticas. Se trata, pues, de una metodología con una secuenciación en la que las partes, pese a esa globalidad, gozan de una mayor autonomía,

suponiendo pequeños logros e hitos de aprendizaje en sí mismas. En este sentido, Estaire (2009:15) distingue entre dos tipos de tareas:

Las tareas de comunicación son tareas en las que los estudiantes utilizan la lengua extranjera, a través de cualquiera de las actividades de la lengua –expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa. Su principal función es, según Ellis (2003), “crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación”.

Las tareas de apoyo lingüístico (denominadas en ocasiones con distintos términos, pero siempre marcando el mismo contraste con las de comunicación o comunicativas) son tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.). Se favorecen aquellas técnicas que, aunque centren la atención de los alumnos en la forma, les permitan trabajar de forma comunicativa.

Para ilustrarlo, hemos seleccionado en 33 un ejemplo de tarea comunicativa, consistente en elegir una prenda para regalar a un compañero de clase en función de sus gustos y de la oferta de mercado:

8. ESTÁ DE MODA

A. Mira estos diseños de moda. ¿Qué te parecen? Coméntalo con un compañero. ¿Tenéis los mismos gustos?



• A mí estos pantalones me parecen demasiado llamativos. No me los pondría nunca.
• Pero a mí me encantan, me parecen supermodernos.

B. Responde a estas preguntas sobre la ropa y la moda.

1. ¿Cuál es tu color favorito?
2. ¿Sabes cuáles son los colores de moda este año?
3. ¿Usas ropa de marca?
4. ¿Cuál es tu marca favorita?
5. ¿Crees que la manera de vestir de una persona refleja su personalidad?
6. ¿Cuánto tiempo sueles tardar en vestirte?
7. ¿Guardas alguna prenda de vestir desde hace muchos años? ¿La usas?
8. ¿Te gusta llamar la atención con la ropa?
9. ¿Gastas mucho dinero en ropa?
10. En español se dice que “para presumir hay que sufrir”. ¿Estás de acuerdo?

C. Comenta tus respuestas con un compañero. Luego, piensa qué prenda de vestir le regalarías para su cumpleaños y descríbela con detalle. Si lo prefieres, puedes buscarla en internet.

• A Boris le regalaría...

EJEMPLO 33 (Aula 4, p. 66)

Por último, al igual que ocurrió con la PARRILLA B.II,3, dejamos una última categoría en blanco, por si resultara pertinente incorporar algún tipo de secuencia más durante el análisis del corpus; algo que no ha sido necesario en nuestro caso, pero que puede serlo

de cara a la aplicación de nuestro cuestionario tanto a una réplica de este estudio como a ulteriores aplicaciones.

En resumen, hemos elegido estas seis secuencias entre otras muchas existentes porque creemos que pueden ser las más relevantes, bien por su arraigo (PPP, tareas), bien porque son propuestas que se originan en aproximaciones a la enseñanza de idiomas centradas en destrezas (i-i-i) o en el análisis del uso de la lengua en contexto (*text-driven approach*). Como puede apreciarse –y tendremos ocasión de ver en el siguiente apartado, a propósito de los géneros del discurso- lo que se nos propone son modelos, y -como tales- se trata simplemente de esquemas idealizados que no siempre se corresponden exactamente con los ejemplos que hallamos en los libros. En estos pueden operarse variaciones, presentarse secuencias híbridas, sufrir dislocaciones, etc. Aun así, creemos que es posible detectar ciertos rasgos de prototipicidad que nos permiten tomar decisiones con cierto margen y sin que ello invalide el alcance de nuestro estudio.

8.2.3. *Decisiones en torno a la tipología del input proporcionado y del output requerido (PARRILLAS B.III.1 Y B.III.2)*

El tercer gran apartado de nuestro cuestionario gira en torno a la variedad del input y del output que se proporciona (y se requiere) al alumno, enfrentándolo a varios géneros discursivos y tipos textuales desde diferentes aproximaciones (comprensión, producción, análisis de la lengua, análisis del discurso).

8.2.3.1. *Problema 11: distinción entre documentos y textos*

Antes de adentrarnos en los aspectos más prácticos suscitados por la aplicación del cuestionario, la primera pregunta que hay que esclarecer es qué hemos entendido por *textos* y por *géneros discursivos* a los efectos de este trabajo, pues así se podrá entender mejor qué queda incluido y qué ha sido descartado. Comencemos por la primera etiqueta.

Las aproximaciones al texto abarcan, como se indicó en la parte teórica de esta tesis, campos tan amplios como la *semiótica* (donde se integran todo tipo de códigos dotados de significado, ya sean verbales o no verbales) junto con otras aproximaciones más restringidas que se postularon desde lo que se denominó en los años 70 del siglo XX como *gramáticas* (o *lingüísticas*) del texto. Dentro de este amplio abanico, y teniendo en cuenta la multimodalidad

que caracteriza a buena parte de los materiales de enseñanza de lenguas actuales, hemos decidido aproximarnos a los textos desde una propuesta de compromiso entre las dos vías señaladas anteriormente. Para ello nos hemos servido una vez más de las directrices que, se recogen en el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (2006); y, más en particular, en el prólogo que lo precede:

Esta perspectiva parte de la consideración de «texto» como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*.⁴¹

Esta directriz curricular parece optar por un análisis de los textos exclusivamente verbales (“fragmento de lengua”, sin especificar su longitud), con independencia de su modalidad (oral o escrita) o del canal empleado para su transmisión (televisión, radio, Internet, papel, muros y vallas, etc.), y siempre que se encuadren en “un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo”. Creemos que seguir esta pauta puede ayudarnos a delimitar mejor el objeto de nuestra investigación, con independencia de que reconozcamos la importancia que tienen en la práctica docente otro tipo de *documentos* (mejor que *textos*) que pueden apoyar o facilitar y estimular la tarea de aprendizaje de la lengua, tales como fotografías, ilustraciones, gráficos, bandas sonoras, mímica, GIFs, etc. No cabe duda de que estos documentos están dotados de intencionalidad comunicativa, pero carecen del requisito de verbalidad⁴² que marca el propio PCIC. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la siguiente imagen, que acompaña a una actividad en la que se escucha una conversación entre una joven y una vidente:



EJEMPLO 34 (Aula 3, p. 91)

41 Vid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

42 Este requisito de “verbalidad” exige que haya algún tipo de articulación lingüística entre los componentes (nivel sintáctico). Por eso, también hemos excluido aquellos textos que, pese a poseer elementos alfanuméricos (tarjetas de crédito, pasaportes, cheques, etc.) no tienen una disposición lingüística suficiente como para considerarlos auténticos textos: para nosotros son, igualmente, *documentos*.

No cabe duda de que este tipo de *documentos* tienen un gran interés didáctico e incluso estético (algo que es muy importante desde la perspectiva editorial), pero hemos llegado a la conclusión de que operar de otro modo acarrearía dos grandes inconvenientes a nuestro estudio. Por un lado, porque introducir o ampliar el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (2006) incluyendo fenómenos tan radicalmente heterogéneos respecto de los que allí se recogen podría suponer forzar demasiado el concepto de texto y de género que se ampara en dicho documento⁴³, que parece escorarse más, desde una perspectiva didáctica, del lado del análisis lingüístico y no del estudio semiótico:

El enfoque adoptado en el desarrollo del inventario de géneros discursivos y de sus manifestaciones textuales -en la línea de las consideraciones aportadas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (...) - se sitúa en relación con las investigaciones más recientes realizadas sobre la estructura discursiva dentro del ámbito de la didáctica de lenguas y, en particular, en la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos. Dicha perspectiva permite (...) trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos e individualizados.⁴⁴

Por otro lado, si en 8.2.1 nos hemos centrado en determinar cómo se trabajan los contenidos discursivos y textuales en las diferentes unidades didácticas, consideramos que lo coherente con esta línea sería tomar en consideración solo aquellos textos que permitan al alumno procesar (como input) y producir (como output) textos que movilicen su competencia discursiva mediante el recurso a elementos verbales. Detenernos a analizar documentos gráficos, musicales o de otra naturaleza que carezcan de un componente verbal requeriría de una aproximación investigadora que excede a los propósitos que nos hemos propuesto para este trabajo, e incluso a la misma didáctica de las lenguas segundas y extranjeras⁴⁵. Por eso, un cortometraje, un cartel publicitario, un reportaje en una revista o una canción se tendrán en cuenta principalmente en tanto que artefactos dotados de elementos verbales, sin que por ello queramos decir que todos los demás códigos presentes en los mismos deban ser ignorados por el profesor en el tratamiento didáctico que lleva a cabo en el aula. De hecho, a mayor riqueza en las modalidades y los canales a los que se exponga a los alumnos, mayor competencia comunicativa general lograrán los mismos en la lengua meta. Pero la competencia comunicativa es -como vimos en la parte teórica de esta tesis- un constructo más amplio que desborda nuestras posibilidades de análisis, el cual queremos que se centre

43 Veremos más adelante que en algunos casos sí se ha ampliado el repertorio del PCIC añadiendo algunas categorías de géneros discursivos que se consideran relevantes para nuestro análisis, pero siempre dentro de los parámetros que marca dicho documento.

44 Vid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

45 Necesitaríamos modelos y herramientas procedentes de la didáctica de la música o de la didáctica de la expresión plástica, por ejemplo.

en uno solo de sus subcomponentes. Permítasenos esta limitación metodológica en aras de una mayor agilidad en la investigación y de mayor precisión en los resultados obtenidos.

8.2.3.2. Problema 12: taxonomía de los géneros discursivos

La primera parrilla que nos atañe en esta sección (B.III.1) se ocupa especialmente de cuestiones relacionadas con los *géneros discursivos* en su variedad tipológica (no en su estructura lingüística, de la que ya nos ocupamos en B.I.1), entendiendo por tales,

en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros» como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis.⁴⁶

A pesar de la riqueza del inventario de *Géneros de transmisión oral y escrita* que proporciona el PCIC (2006) para los tres niveles de competencia que establece el MCER (A, B y C), nos hemos ido percatando en nuestra investigación (bien advertidos por Bronckart, 2007) de la insuficiencia de la misma para dar cabida a la amplitud de *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia* que menciona el PCIC (2006). Así ha ocurrido, por ejemplo, con las categorías de *artículos informativos o reportajes, testimonios, entradas de enciclopedia, ofertas de empleo o titulares de prensa*; textos que, pese a no venir recogidos en ese inventario, cuentan con una entidad suficiente como para ser distinguidos de otros de un mismo ámbito social y campo de actividad, y que ya en la fase de pilotaje se mostraron como altamente relevantes.

Detengámonos un momento en el ejemplo de los *artículos informativos o reportajes*: el PCIC (2006) recoge otros tipos de textos periodísticos, como los *artículos científicos o de divulgación, los editoriales, las cartas al director o las noticias*. Ninguno de ellos, sin embargo, subsume los rasgos propios de un género tan frecuente como los *reportajes* de prensa, que muestran las últimas tendencias de moda, reflexionan sobre ciertos hábitos sociales (como el consumismo) o presentan las principales líneas de cooperación de varias ONG, por poner

46 Vid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

algunos ejemplos. Se hacía, pues, imprescindible incluir este género discursivo⁴⁷, pues de lo contrario la adscripción a otra categoría se complicaría o sería improcedente.

De todos modos, y a pesar de las infinitas posibilidades de aparición de distintos géneros discursivos (e híbridos) en los materiales, nos hemos manejado con un listado que, añadido al publicado en el PCIC (2006), dé cuenta de esta diversidad sin caer en la dispersión. A medida que se iban presentando nuevas ocurrencias, dicho listado se ampliaba, añadiendo géneros aún no tratados, o se refinaba, de modo que una misma etiqueta diera mejor cobertura a distintos textos con rasgos formales y funciones socioculturales muy semejantes. En este sentido, creímos conveniente –por ejemplo- unificar bajo una misma etiqueta las “entrevistas de trabajo” con las “entrevistas de selección para participar en un programa de televisión (casting)”. Aunque haya diferencias notables entre ambas situaciones sociales (una conduce al establecimiento de una relación laboral, la otra a la firma de un contrato civil o mercantil, con lo que las repercusiones legales y jurisdiccionales son bien distintas), la finalidad de ambas es selectiva –la captación del candidato o los candidatos más idóneo(s) para desempeñar una determinada labor-, y en muchos casos comparten tipos de preguntas, dinámicas, documentos, etc. Por eso, nos parecía excesivo crear una etiqueta exclusiva para un caso tan concreto cuando podía cubrirse bajo el mismo paraguas de una ya existente.

47 En cambio, es una de las muestras que se analiza en profundidad en *Niveau B2 pour le Français. Textes et références* (Beacco, 2004).

El listado definitivo de géneros que nos ha servido de instrumento de trabajo (TABLA 8.2) es el que se presenta a continuación, quedando señalados en negrita los que hemos añadido a la propuesta del PCIC (2006):

B.III.1.a Géneros de transmisión oral
1. Anécdotas
2. Anuncios publicitarios en radio y televisión
3. Avisos y anuncios emitidos por megafonía
4. Boletines meteorológicos
5. Chistes
6. Comentarios y retransmisiones deportivas
7. Conversaciones cara a cara formales
8. Conversaciones cara a cara informales
9. Conversaciones cara a cara transaccionales
10. Conversaciones telefónicas formales
11. Conversaciones telefónicas informales
12. Conversaciones telefónicas transaccionales
13. Debates y discusiones públicas
14. Discursos y conferencias
15. Documentales radiofónicos y televisados
16. Entrevistas académicas
17. Entrevistas de asesoría
18. Entrevistas laborales
19. Entrevistas médicas
20. Entrevistas periodísticas
21. Informativos radiofónicos
22. Instrucciones
23. Intervenciones en reuniones formales
24. Letras de canciones
25. Mensajes en contestadores automáticos
26. Noticias retransmitidas por televisión o radio
27. Películas y representaciones teatrales
28. Presentaciones públicas
29. Sermones eclesiásticos
30. Adivinanzas
31. Biografías
32. Consultorios
33. Críticas
34. Cuentos

35. Diálogos escritos (guiones)
36. Encuestas y sondeos
37. Exposiciones
38. Leyendas
39. Microrrelatos
40. Poemas
41. Programas de radio y televisión no informativos
42. Recetas de cocina
43. Relatos
44. Reportajes en radio y televisión
45. Reseñas
46. Retratos
47. Reuniones formales
48. Tertulias
49. Testimonios
50. Vídeos
B.III.1.b. Géneros de transmisión escrita
1. Actas
2. Adivinanzas
3. Anécdotas
4. Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...
5. Artículos de opinión
6. Billetes
7. Biografías
8. Cartas al director: en periódicos, revistas.
9. Cartas de restaurantes y menús
10. Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
11. Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
12. Carteleras de espectáculos
13. Carteles
14. Catálogos
15. Chistes
16. Contratos
17. Convenios
18. Cuentos
19. Cuestionarios
20. Diarios
21. Diccionarios y tesauros
22. Editoriales (periódicos, revistas...)

23. Embalajes y etiquetados de mercancías
24. Entrevistas en periódicos y revistas
25. Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo ...
26. Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
27. Folletos informativos
28. Folletos publicitarios
29. Folletos, hojas o manuales de instrucciones
30. Formularios
31. Guías de viaje
32. Horarios
33. Horóscopos
34. Informaciones meteorológicas
35. Informes
36. Instrucciones
37. Libros de texto
38. Listas de precios y productos
39. Memorandos
40. Mensajes breves en blogs (bitácoras)
41. Mensajes breves en foros virtuales
42. Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
43. Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
44. Notas y mensajes
45. Noticias (periódicos, revistas...)
46. Novelas
47. Obras de teatro
48. Poemas
49. Programación de radio y televisión
50. Prospectos
51. Recetas de cocina
52. Reseñas (periódicos, revistas...)
53. Textos jurídicos
54. Tiras cómicas y cómics
55. Trabajos escolares y académicos ensayos
56. Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas
57. Trabajos escolares y académicos: exámenes
58. Trabajos escolares: monografías
59. Agendas
60. Anuario escolar

61. Anuncios particulares
62. Argumentarios
63. Artículos científicos
64. Artículos de divulgación
65. Artículos de información general (reportajes)
66. Bases y normas
67. Chats y mensajería instantánea
68. Citas
69. Consultorio
70. Corpora informáticos
71. Crónicas
72. Curriculum vitae
73. Decálogos
74. Descripciones y comentarios de obras de arte
75. Diagramas
76. Encuestas
77. Entradas en enciclopedias
78. Epitafios
79. Eslóganes
80. Esquemas
81. Estadísticas
82. Etimologías
83. Fichas
84. Grafitis
85. Guías (de estudio, de salud, etc.)
86. Guiones cinematográficos
87. Hojas de reclamación
88. Juegos y pasatiempos
89. Leyendas
90. Listas
91. Manifiestos
92. Mensajes en redes sociales
93. Microrrelatos
94. Ofertas de empleo
95. Pantallas y menús de ordenador
96. Perfiles
97. Portadas de libros
98. Portadas de prensa
99. Portafolios

100.	Presentaciones digitales
101.	Programaciones y currículos académicos
102.	Proyectos
103.	Ranking
104.	Recetas médicas
105.	Refranes y proverbios
106.	Reglamentos y bases de juegos
107.	Relatos
108.	Reparto teatral
109.	Retratos
110.	Sinopsis y resúmenes
111.	Testimonios
112.	Tests de conocimiento
113.	Tests psicológicos
114.	Textos didácticos
115.	Titulares de prensa
116.	Trabalenguas
117.	Tutoriales

TABLA 8.2. Listado definitivo de géneros discursivos registrados en el corpus

Este listado precisaría de muchas matizaciones y explicaciones: qué se entiende por cada uno de estos géneros, en qué se diferencian unos de otros, qué posibilidades de hibridación tienen, cuál es su arraigo en el momento actual, cómo se organizan jerárquicamente, etc. Dado que el mismo PCIC (2006) no opera estas precisiones, sino que se limita a ofrecer un listado cuyo alcance se deja a la intuición del hablante competente, y para no alargarnos indefinidamente en la exposición de esta tesis (adentrándonos, tal vez, en un terreno resbaladizo), dejamos sin definir ni precisar todos y cada uno de los 167 géneros identificados. Las soluciones a aquellos casos en que la clasificación haya sido problemática o haya podido suscitar dudas quedan recogidas en el ANEXO 2, donde se señala cuáles son esas muestras, qué decisiones se han tomado y cómo se justifican.

8.2.3.3. *Problema 13: la cuestión de la modalidad de los géneros*

Por otro lado, la clasificación de los géneros discursivos según la modalidad se ha llevado a cabo, además, distinguiendo entre géneros prototípicamente orales y géneros prototípicamente escritos. Y decimos prototípicamente porque se da el caso de que nos hemos encontrado con textos (como los que hemos denominado *guiones*) que, aunque quieren

plasmarse fenómenos típicos de la oralidad, son ofrecidos en cambio en los materiales de modo escrito, sin venir acompañados de ningún tipo de locución en los recursos audiovisuales que acompañan al método; es lo que ocurre por ejemplo en 35:

6. LAS FOTOS DE LA ABUELA + P. 115, E.J. 5-6, P. 116, E.J. 7

A. Elsa está mirando unas fotos con su abuela, que tiene 101 años. ¿A qué conversación corresponde cada foto?

1

- Mira esta foto en la playa.
- ¿La playa?
- Sí, en mis tiempos la playa era muy diferente. Cuando íbamos, nos cambiábamos de ropa en casetas como esta y luego nos bañábamos. No tomábamos nunca el sol. Estar morena no estaba de moda.
- ¿Y esto son los bañadores? Eran enormes, ¿no?
- Sí, y siempre tenían dos piezas: camisa y pantalón.

2

- Mira, este es un amigo de tu abuelo.
- ¡Qué gracioso!
- Sí, se llamaba Juan y era el mejor amigo de tu abuelo.
- ¡Qué elegante!, ¿no?
- Es que antes no nos hacíamos tantas fotos como ahora. Y el día que íbamos al fotógrafo nos poníamos la mejor ropa.

3

- Y este es tu padre.
- ¡Qué guapo! ¿Cuántos años tenía aquí?
- Dos. Era un niño muy guapo, sí. Y muy bueno.

EJEMPLO 35 (Aula 3, p. 27)

Aunque el enunciado habla de “conversación” (género oral), nosotros lo hemos considerado como una muestra de texto escrito dialogado (“guion”), pues se asemeja más en sus rasgos lingüísticos a los textos teatrales, televisivos o cinematográficos que a una transcripción de una auténtica conversación oral (cuyos rasgos se describen detenidamente en trabajos como los de Calsamiglia y Tusón, 1999; Briz Gómez, 2001; Thornbury y Slade, 2006).

8.2.3.4. Problema 14: división de los géneros por ámbitos

Se nos planteó también, en la fase de pilotaje del cuestionario, la posibilidad de proceder a una ulterior clasificación de los géneros, atendiendo a los cuatro ámbitos de actuación social en que se manejan los hablantes según recoge el MCER (2001) en su capítulo 2: *público, privado, académico y profesional*. Esto nos hubiera permitido una visión aún más

poliédrica del alcance que tienen los géneros textuales en los materiales, mostrándonos qué dimensión(es) recibe(n) una mayor atención, y cómo esto afecta a la competencia del aprendiente como actor eficaz en ciertas situaciones. Ahora bien, decidimos en última instancia no apartarnos del criterio adoptado por el PCIC (2006) cuando advierte de que

[o]tra clasificación posible de la lista que se presenta consistiría en distribuir los géneros en función del ámbito social (personal, público, profesional y educativo) en el que se producen, dado que ese ámbito es determinante en el desarrollo del texto oral o escrito que se utilice en cada caso. Por ejemplo, el género «instrucciones», aun con la misma función comunicativa, no se manifiesta de la misma forma en los cuatro ámbitos sociales contemplados por el MCER. No obstante, dado que, por un lado, parte de esos géneros (la anécdota, la conversación, las instrucciones, etc.) pueden aparecer dentro de los cuatro ámbitos recogidos por el MCER y, por otro, son fácilmente reconocibles por el hablante y, en consecuencia, clasificables dentro del ámbito que les corresponde en cada caso, se ha obviado ese tipo de clasificación por las mismas razones expuestas en el párrafo anterior.⁴⁸

Esas razones son fundamentalmente de orden organizativo (“presentar una lista sencilla, informativa y manejable”, según se menciona en el párrafo anterior al que acabamos de citar), y nos parecieron más que convincentes a la hora de aplicarlas a nuestro estudio. En compensación, como veremos con más detenimiento en B.IV.2, decidimos establecer un mecanismo de clasificación temática de los textos que nos permitía suplir esta carencia, evitando que la parrilla de análisis fuera excesivamente complicada de manejar si cuadruplicábamos la parrilla B.III.1. Hablaremos de esta clasificación temática más adelante, siendo suficiente por el momento lo que hasta aquí se ha dicho.

8.2.3.5. *Problema 15: catalogación de la muestra de géneros discursivos*

Todo lo hasta ahora expuesto nos exige tomar dos decisiones importantes en el tratamiento del material. La primera se refiere a la adscripción de los textos a una determinada categoría de género discursivo. Como hemos apuntado en 8.1, en muchos casos la correspondencia entre la clasificación del PCIC (que es la que nosotros aplicamos aquí) y la que usan los materiales es exacta; de hecho, muchos enunciados mencionan explícitamente el género textual que se va a trabajar en el ejercicio o tarea. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el cuestionario que presentamos en el EJEMPLO 23.

Ha sido, precisamente, la explicitud de los enunciados la que nos ha llevado a incluir nuevos géneros en el listado inicial del cuestionario cuando se hacía necesario. En otras ocasiones –como ocurre en 36–, aunque el enunciado no menciona cuál es el género sobre el

48 Vid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

que se está trabajando, es posible adscribirlo a un tipo u otro basándonos en elementos que nos proporcionan algún tipo de pista. En este caso, ha sido la mención de las fuentes (al final del texto o en los márgenes) la que nos ha permitido ubicar debidamente cada texto:

1 La clase ideal
a Lee los siguientes textos sobre diferentes tipos de escuelas. ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

1 Tawhiti High School

Yo tuve la fortuna de conocer un centro excepcional, *Unlimited Paenga Tawhiti High School*: peceras, cristales gigantes en cada aula para disfrutar de la naturaleza exterior, sofás y cojines por todas partes. Salas de teatro, salas de ensayo de música, una cocina en cada planta compartida para profesores y alumnos, al igual que el baño, plantas, máquinas de pesas, un billar y un fútbol. Todo esto forma parte del paisaje del centro.

Los alumnos eligen cada cinco semanas las asignaturas que quieren. Sus títulos: "¿De qué están hechas las golosinas?", "Jardinería: cómo plantar árboles". En deporte, se elige entre varios, que también incluyen yoga o senderismo. De este modo, los alumnos son responsables de su vida. Se puede hablar por el móvil en clase, comer y beber. Cuando cierra el centro, hay que pedir a los alumnos que se vayan a sus casas, ya que se sienten como si estuvieran en ella.

(Adaptado de *El español en la maleta*, Esquema Ediciones, de Susana García Marfío)

2 Educación alternativa

Un centro de educación alternativa sigue un método singular de enseñanza: el centro, con 191 alumnos de 3 a 12 años, es un lugar donde no se aprende con libros de texto fijos ni se somete a los estudiantes a exámenes. Los niños fabrican sus propios libros, tesis escritas a lápiz, con dibujos y fotografías sobre la vida, el cuerpo humano... o cualquier tema que sugieran los estudiantes. Las clases arrancan con media hora de lectura y cada alumno elige su libro. La alimentación es también importante en este centro: "Aquí está prohibido traer bollería industrial", añade la directora. Otro punto fuerte de este colegio es la educación en el respeto por el medioambiente. Los alumnos de Primaria trabajan en un pequeño huerto donde plantan sus propias hortalizas, cuidan de gallinas y conejos y aprenden, en definitiva, a amar la naturaleza.



(Adaptado de www.cipale.com)

3 Un barco escuela

El *Sorlandet* es un imponente velero de tres palos y también un barco escuela en el que 54 jóvenes de distintas nacionalidades cursan sus estudios durante ocho meses. "La vida en el *Sorlandet* suena muy bien, aunque no todo es un cuento de hadas". Así lo aclara Ana Rode, una estudiante mexicana. No se trata únicamente de estudiar: los 54 alumnos también cocinan, limpian baños y hacen guardias nocturnas de dos horas para evitar choques o encuentros inesperados. A bordo hay gente de todos lados: México, Italia, Alemania, Estados Unidos... En la escuela flotante del *Sorlandet* se imparten las asignaturas clásicas (Matemáticas, Física, Química, Inglés, Francés e Historia...). Además, los estudiantes del navío también estudian Psicología, Ciencias Políticas y una asignatura sobre liderazgo, algo importante en este tipo de proyectos.

(Adaptado de www.cipale.com)

EJEMPLO 36 (Agencia ELE 5, p. 11)

Aun así, nos hemos encontrado con no pocos casos problemáticos, pues el enunciado se limita a hablar de *texto* (del tipo "lee el siguiente texto", "escribe un texto", etc.), sin dar más pistas sobre el género discursivo que se está trabajando⁴⁹. Se trata de textos como el que reproducimos en 37, en cuyo enunciado no se menciona cuál es el género textual concreto con el que se está trabajando, no hay citas en los márgenes sobre la fuente, y la presentación tipográfica y el aparato paratextual no ayudan tampoco a tener claro de qué tipo de texto se trata:

⁴⁹ Esta opacidad, sin duda, debe tener repercusiones en el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual, pues mencionar el género resulta útil tanto desde el punto de vista lingüístico (conocer el léxico con que se etiquetan fenómenos conocidos por el aprendiente) como estratégico (movilizar los recursos adecuados para enfrentar las tareas de comprensión y de producción).

12. UNA CAPITAL VERDE


A. ¿Cuáles crees que son los criterios para darle a una ciudad el Premio Capital Verde Europea? Anótalos.

B. Vitoria recibió ese premio en 2012. Lee el texto y descubre por qué.

C. Busca en internet qué ciudades han recibido el Premio Capital Verde Europea en los últimos cinco años. ¿Por qué motivos han recibido este premio?

VITORIA CAPITAL

Cada año, la Comisión Europea otorga el Premio Capital Verde Europea a una ciudad que se preocupa de manera especial por el medio ambiente y el paisaje. En 2012, esa ciudad fue Vitoria. ¿Por qué?



PORQUE TIENE UN "ANILLO VERDE".
Alrededor de la ciudad hay una serie de parques de gran valor ecológico y paisajístico que están conectados entre ellos.

PORQUE TIENE UN TRANSPORTE URBANO SOSTENIBLE.
Vitoria ha cambiado la manera de moverse de sus ciudadanos mediante una red de autobuses más eficaz y varias líneas de tranvía. Así ha conseguido aumentar en un 44% los viajes en transporte urbano.

PORQUE HA CREADO UN "PACTO VERDE".
Muchas de las empresas situadas en la ciudad han firmado un "pacto verde" y se han comprometido a mejorar su funcionamiento desde el punto de vista ecológico: ahorrar energía, reciclar, reutilizar material o generar menos residuos.

EJEMPLO 37 (Aula 4, p. 80)

Así, este texto podría ser bien un folleto, bien parte de una campaña del Ayuntamiento de la ciudad, bien un reportaje en una revista de viajes, por sugerir solo algunas alternativas que se nos vienen a las mientes. En este caso, hemos optado por la última de las posibilidades presentadas, pues creemos que una campaña o un folleto llevarían el sello institucional de quien sostiene la acción de promoción (Concejalía o Consejería de Turismo o de Medio Ambiente, asociación ecologista, etc.). Además, la actividad B pide que el alumno busque en Internet noticias sobre las ciudades que han recibido el premio en los últimos años, de modo que parece que nos movemos más en el ámbito de lo periodístico que de lo institucional.

La otra opción que se barajaba era la de adscribir estos textos problemáticos bien a la categoría de “otros géneros” (sin indicar de cuáles se trataba), bien la de crear una categoría de “géneros no identificables”. Pero creemos que al obrar así hubiéramos pecado de pereza intelectual, pues, como se ha visto en el EJEMPLO 37, basta con poner un poco de atención y someter el texto a un análisis más minucioso para que se pueda decidir en qué género encaja mejor. Además, somos de la opinión de que esto no implica la adopción de decisiones arbitrarias, pues los géneros –como se ha mencionado antes- son categorías prototípicas, de modo que –siguiendo las intuiciones de la semántica cognitiva⁵⁰- no nos hallamos ante ejemplares que hayan de cumplir unas condiciones de necesidad y suficiencia, sino que se trata de una red más laxa de entidades entre cuyos representantes se da un cierto *aire de familia*⁵¹. Por tanto, siempre podremos encontrar textos que se hallen en los márgenes de una categoría o de otra, pero eso no nos ha de impedir tomar decisiones. Insistimos, además, en que por el número de ocasiones en que nos hemos tenido que enfrentar a este tipo de textos su incidencia en la investigación –donde se ha trabajado con más de 4.000 textos- es muy limitada. De estas ocurrencias y de las soluciones que se han ido adoptando se da cuenta detallada en el ANEXO 2.

8.2.3.6. Problema 16: cuantificación de la muestra de géneros discursivos

La otra gran cuestión tiene que ver con la cuantificación; es decir, en qué medida hemos decidido que una muestra está constituida por más de un texto, y cuándo hemos preferido reunir varias muestras por considerarlas una serie de fragmentos de una misma pieza. Si nos fijamos de nuevo en el EJEMPLO 35, vemos que se presentan tres secuencias de intercambios diferentes, numeradas como (1), (2) y (3). Ahora bien, entendemos que no se trata de *tres* conversaciones autónomas, sino –como ya hemos desvelado- de tres secuencias dentro de *una* misma conversación, en las que no se ven alterados ni los interlocutores, ni el tema, ni la situación comunicativa⁵². Por eso, consideramos que tales fragmentos no pueden computarse con valor 3, sino con valor 1 en el apartado correspondiente de la parrilla (*conversación oral informal cara a cara*). En cambio, en el EJEMPLO 36 consideramos que la actividad ofrece tres textos diferentes, pues aunque giran en torno a un mismo tema, cada uno de ellos cuenta con unos parámetros de producción bien diferentes: uno de

50 Vid. Kleiber (1990); Cuenca Ordinyana y Hilferty (1999); Croft y Cruse (2004).

51 Es más lo menos lo que sostuvimos en 8.2.2.1 con respecto a la dificultad de encontrar ejemplos puros de las metodologías que listamos.

52 Sobre los conceptos de secuencia, véanse Tusón Valls (1997) y Calsamiglia y Tusón (1999).

ellos pertenece a un libro, los otros dos a dos periódicos (*El País* y *El Mundo*) cuyas líneas editoriales son discrepantes. En este caso, cada texto ha sido computado como valor 1 en el apartado adecuado de la parrilla.

8.2.3.7. Problema 17: función didáctica de la muestra de géneros discursivos

Volviendo al hilo de nuestra discusión, en este epígrafe del cuestionario se computa el número de géneros presentes en cada unidad según si el trabajo que se realiza sobre los mismos es de *práctica de destrezas receptivas (R)*, de *análisis de la estructura textual (A)* o de una *muestra de lengua con input enriquecido, (M)*, o de *práctica de destrezas productivas (P)*. Veamos sucintamente a qué nos estamos refiriendo en cada caso.

Entendemos que un determinado texto sirve para la *práctica de destrezas receptivas* (comprensión oral, audiovisual y lectora) en los términos que mencionamos más arriba (8.2.1.3); es decir, siempre que un texto se le propone al alumno para que procese un mensaje, con independencia del tipo de respuesta que se le exija (verbal, no verbal, etc.). Sería el caso del texto que acompaña al enunciado del EJEMPLO 8. Como dijimos, este tipo de práctica afecta al desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual al movilizar diferentes estrategias de procesamiento (ascendentes y descendentes; vid. 3.3.3). Es necesario, no obstante, operar una diferencia importante de cara a la recogida de datos. Normalmente, todos los textos que se proponen como input requieren una fase de recepción (lo cual es lógico, pues el aprendiente no puede fijar la atención al mismo tiempo en el mensaje que se quiere comunicar y en las formas que lo vehiculan). Ahora bien, si ese texto ya viene preparado para una actividad de análisis (mediante el realce del input, por ejemplo), o en la misma secuencia se pide que el texto sea analizado como muestra de un género o de lengua, para evitar la doble computación del mismo, lo asignamos a la categoría más especializada (en este caso, la de análisis). De este modo, evitamos una inflación en el número de textos de recepción en los datos, así como problemas en la contabilidad de los textos. En cambio, en el caso de que la tarea se agote en una actividad de lectura o de comprensión auditiva, el lugar adecuado para anotar el valor correspondiente es la primera columna.

Por tanto, si, además de realizar una tarea de recepción, el aprendiente tiene que concentrarse en el texto para descubrir los rasgos recurrentes que lo caracterizan como perteneciente a un género prototípico, entendemos que en este caso se ha de computar como texto propuesto para el *análisis de la estructura textual*. Es lo que ocurre con el texto que acompaña al enunciado del EJEMPLO 5, donde se le pide al alumno que marque cada una

de las partes del correo electrónico con las etiquetas que allí se mencionan. De este modo, el texto sirve a la vez de patrón sobre el que descubrir esas partes que lo constituyen y lo hacen reconocible (conocimiento declarativo) y de modelo textual que puede reproducirse para responder a situaciones comunicativas similares (conocimiento procedimental, estrategias de comunicación). Son, pues, actividades de especial interés para el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual, al modo de las tareas de deconstrucción del texto de Feez y Joyce (1998).

En cambio, si el texto es sometido a un trabajo de análisis de recursos lingüísticos, pragmáticos o socioculturales (mediante tareas de definición, contraste, realce del input, etc.), pero en un nivel microlingüístico –esto es, obviando la interrelación entre los mecanismos lingüísticos y su función textual-, entendemos que el texto cumple una mera función de *muestra de lengua* y que ha de ser contabilizado como tal. Lo vimos reflejado en el EJEMPLO 9, donde se trabaja sobre el valor referencial de algunos pronombres anafóricos. La incidencia de este tipo de trabajo sobre los textos en el incremento de la subcompetencia discursivo-textual va a depender de los fenómenos objeto de estudio. Si se trata de alguno de los que hemos recogido en la PARRILLA B.I.1, no cabe duda de que la contribución de la tarea a tal objetivo es evidente; en cambio, puede ser más indirecta (o inexistente) en otros casos.

Por último, una actividad en la que se implique el manejo de géneros de discurso puede centrarse en prácticas de *producción*, exigiendo al alumno que cree un determinado tipo de texto. En tal caso se entiende que nos hallamos ante la ejercitación de destrezas productivas (escritura, monólogo, interacción, etc.). Se trata de textos *virtuales* o *potenciales*, en el sentido de que no vienen aportados por el material, pero sí previstos para su integración en la secuencia didáctica. Esto puede plantear algunos problemas de cuantificación, ya que podemos encontrarnos con situaciones en que el número de textos que el alumno va a producir dependerá de variables no determinables a priori (número de compañeros que haya ese día en clase, por ejemplo). De este modo, si la actividad no especifica un número concreto de textos (o este no puede deducirse de los enunciados), asignamos por defecto el valor 1 para testimoniar la ocurrencia. Veamos un caso particular:

PRESENTA Y COMPARTE ▼

- 3 Mandad las invitaciones a vuestros compañeros. Cada uno tendrá que elegir a qué fiesta va a asistir, pero no podéis elegir vuestra propia fiesta.
- 4 Escribe una nota confirmando tu asistencia a la mejor fiesta, y escribe otra nota al resto de grupos rechazando la invitación. Recuerda:
 - Saludar y despedirte
 - Mostrar sorpresa y agradecimiento por la invitación y halagar al anfitrión
 - Aceptar/rechazar cortésmente la invitación

EJEMPLO 38 (Agencia ELE 4, p. 57)

Aquí se le pide al aprendiente que escriba una carta de aceptación y “otra” (¿una para todos los grupos?, ¿varias, en función de los destinatarios?) de rechazo a los demás grupos; grupos cuyo número dependerá de la cantidad de alumnos que haya ese día en clase. Como no hay una manera fiable de prever esa cifra, simplemente nos limitamos a dejar constancia –valor 1- de que el alumno tendrá que escribir, al menos, una carta de aceptación/rechazo para cumplir el objetivo de la tarea.

Hay que señalar que, en esta ocasión, no hemos excluido de nuestro cómputo los textos que se generan a partir de las actividades preliminares o de movilización. Así, en el EJEMPLO 6 se pide a los alumnos que mantengan una conversación espontánea e informal, cara a cara, sobre los temas que se proponen en la portada de una revista de parapsicología. Si bien este tipo de tareas quedó excluido de nuestro análisis de actividades que sirven para practicar contenidos discursivos (PARRILLA B.I.1) por los motivos que en su lugar se expusieron (vid. 8.2.1.4), sí creemos que es oportuno contabilizarla como texto aportado perteneciente a un género concreto.

8.2.3.8. *Problema 18: exclusión del discurso de aula*

Consideramos que es necesaria, además, una precisión muy importante sobre este último punto. En coherencia con la propuesta del PCIC (2006), que se centra en productos textuales reconocidos socialmente, hemos querido dejar al margen de nuestro análisis el denominado *discurso de aula* (Sinclair y Coulthard, 1975 y 1992; Llobera, 1995 [2008]; McCarthy, Matthiessen y Slade, 2010; Poole y Samraj, 2010; López Ferrero y Martín Peris, 2013). Este tipo de evento comunicativo ha sido ampliamente sometido a numerosos estudios y tesis en los últimos años, en una corriente que arranca de los estudios clásicos sobre interacción

entre profesor y alumno⁵³. Se trata de un discurso que posee unas características que lo hacen muy peculiar en relación con otros intercambios sociales que se producen fuera del marco de la clase presencial. Este discurso es, desde luego, importante para el afianzamiento de las destrezas, para el desarrollo de estrategias comunicativas y de aprendizaje y en los procesos pragmáticos de negociación del significado y cooperación⁵⁴. Pero recoger todas las muestras de este tipo de discurso (enunciados, explicaciones gramaticales, índices y tablas de contenido de cada unidad, conversaciones y juegos típicos del aula, etc.) nos llevaban a correr el riesgo de incrementar excesivamente su ocurrencia⁵⁵, pudiendo distorsionarse el resultado final de nuestro análisis. Por eso, nos hemos decantado por que esta investigación se ocupe de aquellos fenómenos discursivos y de aquellos productos textuales que se generan *al margen del aula* (entrevistas de trabajo, anuncios por palabras, documentales divulgativos, etc.), con los que el aprendiente va a bregar en su cotidianidad, aunque en efecto puedan ser sometidos a un *trabajo en el aula*. Lo que queremos es verificar en qué medida se ha implementado en la enseñanza de idiomas (y, en particular, del español como lengua extranjera) un modelo didáctico basado en el procesamiento de textos que el alumno necesita para desenvolverse eficazmente en sociedad, en paralelo con la evolución que ha sufrido la didáctica de la lengua materna (o segunda), pasando de modelos de transmisión de conocimientos *sobre* la lengua a una enseñanza del *uso* de la lengua⁵⁶.

Por ello, de nuevo aquí se han tomado ciertas decisiones que es necesario explicitar, y que son las siguientes:

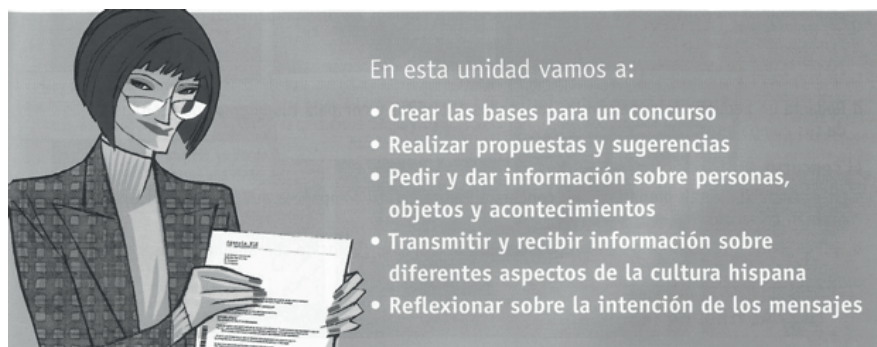
- (A) Dejar al margen de nuestro análisis todo el aparato paratextual que acompaña a los manuales (índices, tablas, portadillas, etc.).

53 Vid. los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975, 1992).

54 De hecho, los materiales ejercen una notable influencia sobre ese discurso. Ghosn (2003) estudia cómo el estilo discursivo de los libros puede influir en el tipo de discurso que se produce en el aula, generando en no pocas ocasiones conversaciones desnaturalizadas ("talking like texts") a partir de ejercicios tipo drill controlados severamente por el profesor, o cómo, por contra, el recurso a textos literarios despierta una interacción más natural, dirigida hacia el significado.

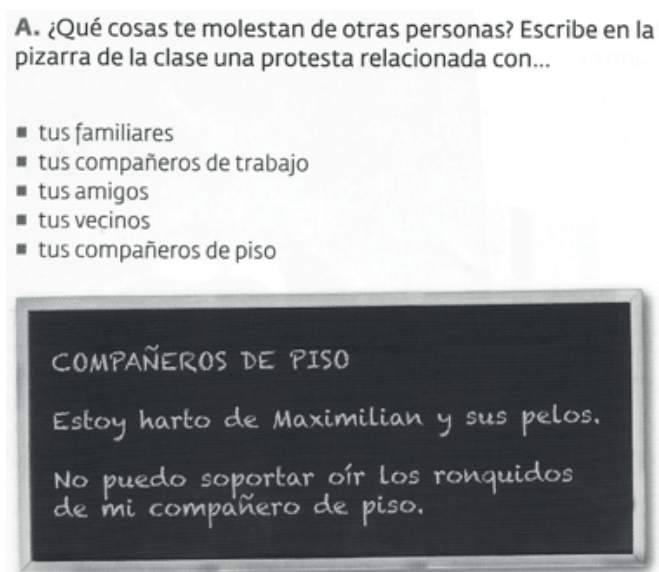
55 Piénsese en el ingente número de "conversaciones cara a cara" con el compañero, que –más que conversaciones constituidas por todas sus fases (Tusón, 1997)- son meros intercambios para corregir un ejercicio o hacer una práctica de lengua.

56 Queremos dejar aquí patente que nuestra preocupación por el tema de esta tesis nace de la propia experiencia profesional con estudiantes de español en situación de inmersión, quienes suelen insistir -al exponer sus motivaciones para estudiar el idioma- en la necesidad imperativa de enfrentarse con ciertas garantías a tareas de la vida cotidiana en todos los ámbitos (administrativo, bancario, comercial, académico, sanitario, informativo, social, etc.), mucho más que perfeccionar el dominio de una lengua con la que "se defienden" para satisfacer necesidades mucho más inmediatas (familia, amigos, ocio, etc.).



EJEMPLO 39 (Agencia ELE 5, p. 93)

(B) Desde luego, quedan excluidas de nuestro análisis las actividades o tareas que exigen del alumno una producción que no supera el nivel de la frase, pues lo que nos interesa son los géneros que se intercambian en prácticas discursivas, y no las unidades de la lengua construidas artificialmente para practicar un determinado ítem lingüístico (EJEMPLO 40).



EJEMPLO 40 (Aula 4, p. 55)

Estas protestas del ejemplo podían haberse articulado, por ejemplo, como un género discursivo típico en el que la unidad frástica –e incluso sintagmática– es más que suficiente para expresar el mensaje (grafiti, pancarta, cartel), aunque dado el ámbito doméstico a que se refieren, resultarían un poco extrañas. Una protesta, en ese ámbito, exigiría un mayor desarrollo textual (una nota o un correo electrónico, que incluiría la protesta, las molestias que causa y las consecuencias); incluso no es nada chocante hoy en día que

se hagan públicas en estados de redes sociales (tweet, muro de Facebook, galería de Instagram) o en concursos de radio y televisión. En todo caso, el manual ha optado por una actividad en la que el discurso no adopta mayores convenciones genéricas que el escribir “una frase en la pizarra”. Entendemos, pues, que queda restringido al ámbito del discurso de aula para propiciar una ulterior actividad de negociación (vid. EJEMPLO 43) y de interacción. Todo ello en la fase previa a la tarea final que se propone realizar en la unidad. Por todos esos motivos excluimos este y otros ejemplos similares.

- (C) No considerar las tareas de producción que se enmarcan en un discurso de aula, como precalentamientos o juegos (EJEMPLO 41), producciones en las que tienen que emplear forzosamente algún tipo de input determinado (EJEMPLO 42) o que sirven para verificar o aclarar la tarea realizada en grupos o parejas (EJEMPLO 43).

b Ahora elige cinco. Tu compañero te hará preguntas a las que sólo puedes responder «sí» o «no». Utilizad las siguientes estructuras.

Es un objeto	con	el / la / los / las + que
Es una persona / Son unas personas	bajo / debajo de en / dentro de	quien / quienes ¹¹ (= el / la / los / las + que)
Es algo	desde	lo que
Es un lugar donde	detrás de	

• ¿Es algo con lo que puedes cocinar?
 ■ No.
 • ¿Es un objeto con el que cuelgas la ropa?
 ■ Sí.
 • No lo sé: es la pizarra.

Quién / Quiénes
 Se utiliza si el antecedente es una persona y lleva antes una preposición.
 Eso es la chica **con** quien (= con la que) cené ayer.

EJEMPLO 41 (Agencia ELE 5, p. 6)

B. ¿Qué tipo de persona crees que es en sus relaciones de pareja? Cuéntaselo a tus compañeros.

- celoso/-a
- moderno/-a
- tradicional
- romántico/-a
- tolerante
- intolerante
- posesivo/-a
- independiente
- dependiente
- abierto/-a

B. Ahora lee las quejas de tus compañeros y marca con una cruz aquellas con las que coincides. Luego, comenta con la clase las frases que no entiendes o que te llaman más la atención.

• Tengo la impresión de que Amanda es bastante celosa. Le molesta, por ejemplo, que su pareja se lleve bien con sus ex.

• ¿Quién ha escrito "Estoy harto de Maximilian y de sus pelos"?
○ Yo. Maximilian es el perro de mi compañero de piso. Es un cócker muy simpático, pero deja la casa llena de pelos...

EJEMPLO 42 (Aula 4, p. 54)

EJEMPLO 43 (Aula 4, p. 55)

Estamos de nuevo ante una práctica que no conduce a manipular géneros textuales socialmente reconocibles, sino que simplemente suponen parte del entrenamiento lingüístico que tiene lugar específicamente en el aula.

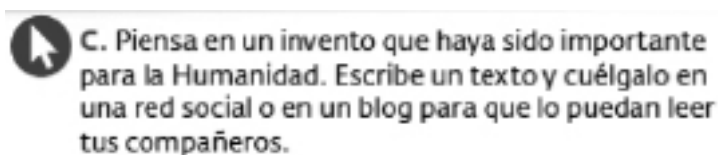
(D) Tampoco hemos querido contar entre las producciones aquellas que no proporcionan al aprendiente un modelo de lengua sobre el que basar su producción, ya sea explicitando qué tipo de género textual se espera que produzca, ya sea mediante una muestra del tipo de discurso que suele producirse en tales situaciones fuera del aula. Es lo que ocurre en 44:

B. ¿Dirías que Carlos y Ana son un matrimonio feliz? Coméntalo con tus compañeros.

EJEMPLO 44 (Aula 4, p. 54)

Una vez más nos encontramos ante un discurso de aula, orientado a la comprobación de la comprensión de un audio que se ha escuchado previamente. De hecho, esta actividad puede resolverse de una manera muy expeditiva (respondiendo "Sí./ No."), lo cual puede acarrear que la producción de los alumnos no satisfaga los objetivos de la tarea, y se dediquen a relajarse, hacer otras tareas, charlar sobre otros temas, etc. Eso si no hay un alumno que monopolice el uso de la palabra. ¿Hay entonces una conversación o una exposición? Es difícil de saber y, por tanto, de computar.

Somos conscientes de que la decisión excluyente que hemos adoptado es arriesgada, pero estamos convencidos de que solo de este modo se puede dimensionar convenientemente el alcance de los fenómenos que queremos someter a estudio. Insistimos en que, de lo contrario, el análisis final contaría previsiblemente con un abrumador número de textos y productos textuales típicos del discurso de aula, lo cual perturbaría el tratamiento y la presentación de los datos. Insistimos en que no nos preocupa tanto que el aprendiente pueda participar en la interacción en el aula como que sea capaz de hacerlo efectivamente con los usuarios de la lengua meta, lo cual supone un reto mucho mayor⁵⁷. Ahora bien, queremos introducir una matización: una cosa son los textos de aula y otra muy distinta los discursos en el ámbito académico (*presentaciones orales, redacciones, trabajos*, etc.). En ellos sí que se genera un discurso que se produce *naturalmente* en el aula, pero en tanto que lugar social de intercambio del conocimiento entre aprendientes. Por eso sí hemos tenido en cuenta aquellos casos en que se ha de elaborar un producto textual reconocible en ese ámbito (monografía, presentación pública, diapositivas, etc.), normalmente acompañado de un modelo sobre el que se ha trabajado. Es lo que ocurre en 45:

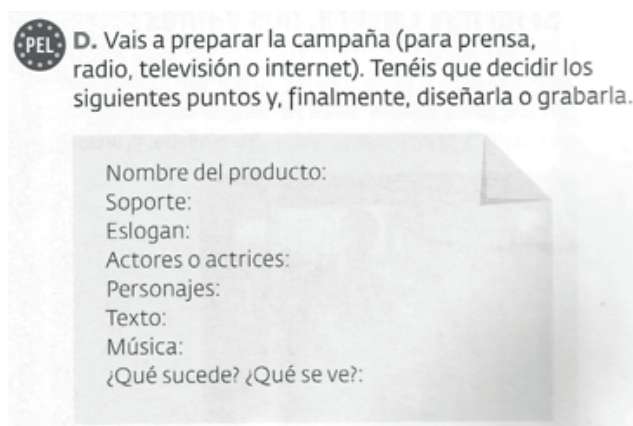


EJEMPLO 45 (*Aula 4*, p. 54)

8.2.3.9. *Problema 19: ambigüedad en la producción de géneros discursivos*

Un último problema en torno a esta parrilla ha venido ocasionado por la ambigüedad o amplitud de los enunciados a la hora de solicitar del aprendiente que produzca algún texto en un género determinado:

⁵⁷ Un alumno competente en una situación de aula (en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, por ejemplo) no tiene por qué serlo en una situación de inmersión. Lo contrario es mucho más improbable. Nuestro modelo de competencia comunicativa ha sido formulado para superar el marco de la clase.



EJEMPLO 46 (Aula 3, p. 55)

En este caso, ante la imposibilidad de decidir si el anuncio que deben producir los alumnos ha de trabajarse en su modalidad oral o escrita, lo que se ha hecho es asignar un valor proporcional de 0,5 en las dos casillas.

De igual modo, cuando a los alumnos se les propone que generen un texto como producto de una tarea, y se les deja libertad para elegir entre varios géneros (por ejemplo, deben redactar una noticia, pero pueden presentarla como reportaje en vídeo, locución radiofónica, noticia en un periódico, entrada en un blog, etc.) asignamos un valor decimal a cada una de las posibilidades, cuya suma sea 1. Lo hacemos así porque entendemos que, al final, el resultado será un único texto (1), aunque no podamos prever por cuál(es) de los géneros de discurso se decantará cada alumno o cada grupo. Es una manera de no descuidar esa variabilidad latente, aun a costa de disgregar los datos.

8.2.3.10. Problema 20: computación de muestras de géneros incompletas

Igualmente, cuando un texto se presenta incompleto (para que los alumnos, por ejemplo, creen un final), se asigna (0,5) a cada una de las categorías (comprensión y producción). Por ello, no es extraño que puedan aparecer decimales en los resultados finales de suma del número de textos.

8.2.3.11. Problema 21: taxonomía de los tipos textuales

La segunda parrilla de este bloque (PARRILLA B.III.2) se ocupa, en cambio, de la diversidad de *tipos textuales* a los que se expone al alumno, según sean estos orales o escritos, y en función de las destrezas a las que se haya de enfrentar a la hora de procesar input (comprensión) o output (producción). Es, pues, una tabla complementaria de la anterior, pues creemos que, además de detectar cuáles son los géneros discursivos que se hallan más presentes en los materiales de español, nos gustaría averiguar también qué tipologías textuales son las que más se practican. Ya avanzamos antes que no hay univocidad entre géneros discursivos y tipos textuales, aunque sí cierta consonancia; por ello, creemos que no está de más comprobar también, de modo aislado, qué macrofunciones son las que se ejercitan en este nivel de competencia⁵⁸.

Al igual que ocurría con los géneros discursivos, nos hallamos aquí ante categorías prototípicas (no hay más que recordar el título del célebre trabajo de Adam [1992]: *Les textes: types et prototypes*), de modo que, de nuevo, habrá que tomar determinadas decisiones a la hora de elegir qué tipos textuales son los que se ven efectivamente representados en los manuales.

Como elementos de apoyo, nos hemos guiado, por un lado, por las descripciones de cada uno de los tipos textuales que hace el PCIC (2006) en la sección “Macrofunciones” del inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*. Nos hemos servido también de la propuesta taxonómica de Álvarez Angulo (2005:179-180), así como de un documento curricular publicado en la Red⁵⁹ al cual hemos recurrido como orientación en los casos más conflictivos, y que presenta una propuesta de correlación entre géneros discursivos y productos textuales en los siguientes términos:

58 Hay que recordar que precisamente hemos elegido el nivel B por ser aquel en el que se debería conjugar el desarrollo de las diferentes macrofunciones de la lengua.

59 Dicho documento pertenece al proyecto lingüístico de un IES; nos ha parecido interesante en la medida en que vincula la propuesta tanto al PCIC como al MCER. Vid. http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/ANEXO_7_TIPOLOGIAS_TEXTUALES_BASICAS.pdf. (Consultado el 6 de marzo de 2016).

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

		TEXTOS HUMANÍSTICOS	TEXTOS CIENTÍFICOS	TEXTOS PERIODÍSTICOS	TEXTOS PUBLICITARIOS	TEXTOS VIDA COTIDIANA /	T. INTERACCIÓN SOCIAL	TEXTOS ORALES	
GÉNEROS DISCURSIVOS	TEXTOS CONTINUOS	SECUENCIA NARRATIVA	Novela	Diario	Crónica		Carta familiar	Chiste	
			Mito, leyenda				Carta profesional	Conversación	
			Fábula					Comentarios	
			Biografía					Noticias	
			Autobiografía						
		Diario							
		Memoria							
		Tiras cómicas							
		SECUENCIA DESCRIPTIVA	Gº. Literarios.	Manual	Reportaje		Postales y cartas		
			Libros de viaje	Artículo divulgativo			Catálogos		
	Diario					Guías turísticas			
						Folleto			
	SECUENCIA DIALÓGICO-CONVERSACIONAL	Diálogo de cuentos y novelas		Entrevista	Anuncio en medios audiovisuales	Manuales de idiomas		Conferencias	
								Presentaciones en público	
				Encuesta				Conferencias	
		Piezas teatrales		Semblanza				Entrevistas trabajo	
				Debates				Sermones	
				Mesas redondas				Espectáculos	
								Comentarios deportivos (...)	
SECUENCIA EXPOSITIVO-INFORMATIVA	Enciclopedia	Monografía	Noticia	Artículos de viajes	Prospecto	Oferta de empleo	Rituales: ceremonias, serv. religiosos....		
	Contraportada	Memoria	Reportaje		Etiqueta	Comunicado	Medios de comunicación...		
	Monografía	Libros de texto	Crónica		Garantías	Informe			
SECUENCIA PERSUASIVO-ARGUMENTATIVA	Diccionarios	Artículos divulgativos	Notas de prensa			Convocatorias			
						Correos electrón			
	Ensayo		Editorial	Anuncio	Folleto	Oferta de empleo	Debate		
	Discurso		Carta al director		Debates				
TEXTOS DISCONTINUOS	SECUENCIA INSTRUCTIVA (O DIRECTIVA)			Artículo opinión	Campaña	Mesa redonda			
				Columna					
				Critica de prensa					
					Campañas preventivas	Receta	Certificado	Escuchar declaraciones públicas: información, instrucciones, avisos	
						Declaración jurada			
						Acta			
					Normas seguridad	Recomendaciones			
					Normas legales	Curriculum vitae			
					Instrucciones uso Manual instrucciones	Memorándum Circular			
HIPERTEXTOS	TEXTOS DISCONTINUOS	Tablas			Avisos	Planos	Contrato		
					Anuncios	Hojas informativas	Instancias		
		Mapas				Diagramas y gráficos	Carteles y señales públicas		
		Esquemas				Formularios	Etiquetado de mercancías		
HIPERTEXTOS		Textos para ser leídos en la red –fragmentos textuales vinculados entre sí que pueden leerse en distinto orden-que incorporan otra forma de leer al establecer un itinerario propio: chat. Mensaje de texto, páginas web, blogs, portales, foros...							

TABLA 8.3. Guía de correlación entre géneros discursivos y tipos textuales

Insistimos en que creemos que tal correlación entre tipos textuales y géneros discursivos no es exacta, pero hemos de reconocer las ventajas que proporciona acudir a

esta tabla como orientación⁶⁰. Por ejemplo, nos ha ocurrido que, ante los *cortometrajes* que se proponen en algunos manuales para su explotación, teníamos la duda de si debíamos considerarlos narraciones literarias orales o textos dialogales planificados, según los descriptores de la parrilla que nos ocupa. Es cierto que no podemos ignorar el componente narrativo de los guiones teatrales o cinematográficos (recuérdese que la distinción aristotélica entre *tragedia* y *épica* se basa en el modo de contar o representar, y no tanto en que estemos ante la narración de unos hechos⁶¹), pero nos parece que aquí es mucho más importante el componente dialógico de la (re)presentación de los hechos. Por ello, siguiendo esta tabla, hemos categorizado algunos de los cortometrajes como *textos dialógicos planificados* (guiones); es el caso del corto *Doble check* (Pablo Caballero, 2012), que se trabaja en la unidad 4 de *Aula 4*, y donde se representa una discusión entre una pareja provocada banalmente por la ausencia de respuesta de la chica a un mensaje de WhatsApp:



EJEMPLO 47 (*Aula 4*, unidad 4)⁶²

En cambio, en la unidad 7 de ese mismo manual se trabaja con un cortometraje narrado por una voz en off (*¿Por qué desaparecieron los dinosaurios?*, Esaú Dharma y Mar Delgado, 2011) en el que se cuenta una historia de ficción. Por ello, hemos creído que este texto debía ser considerado un ejemplo de *narración literaria oral*:

60 Vid. también Calsamiglia y Tusón (1999) y Álvarez Angulo (2005), quienes proporcionan algunos ejemplos de géneros que suelen estructurarse en torno a alguna secuencia textual prototípica.

61 Vid. Aristóteles (2002).

62 Vid. <http://campus.difusion.com/collections/videos-de-nuestros-metodos>.



EJEMPLO 48 (Aula 4, unidad 7)⁶³

8.2.3.12. Problema 22: cuantificación de la muestra de tipos textuales

Dado que la noción de secuencia prototípica de Adam (1992) no ignora las denominadas “secuencias incrustadas”, que suelen ser “secundarias” con respecto a una secuencia “dominante” que las “envuelve”, es posible que en un mismo texto coincidan varios tipos de secuencia. En principio, solo hemos asignado valor a la secuencia dominante/ envolvente; pero en aquellos casos en que hay una secuencia incrustada que no puede ignorarse, hemos preferido asignar un valor decimal. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se introduce un fragmento de novela con una secuencia dialogal de cierta extensión en que se produce un intercambio entre los personajes.

Hay que considerar una última cuestión muy importante sobre cómo contabilizar los textos. Esto resulta sencillo cuando de un texto se da una única versión, o se proporciona solo una muestra. El problema radica en que en ocasiones un mismo texto es ofrecido a través de varios canales o formatos en la misma secuencia. Por ejemplo: un poema que se lee, a la vez que se escucha; o la transcripción de una conversación que se ha trabajado previamente como material auditivo o audiovisual. ¿Podemos considerar que hay un único texto, o bien hemos de contabilizar cada ocurrencia por separado? Nosotros hemos optado por considerar que un texto solo puede tener una ocurrencia; de lo contrario, correríamos el riesgo, nuevamente, de incrementar indebidamente el volumen de datos (algo que queremos evitar a toda costa, como se deduce de lo hasta ahora expuesto, en nuestro análisis). Un poema

63 Vid. https://www.youtube.com/watch?v=_0ueiMLOGHY&list=PLT58JadHcEH2L7fSRR_k2nLMYjdbcnPYdk&index=58

es, en la actualidad, un texto escrito⁶⁴; que sea leído en voz alta no hace que nos enfrentemos a un texto diferente. Y a la inversa: una conversación es un texto oral, cuya transcripción no supone sino un intento de fijarla por escrito (normalmente con una finalidad didáctica)⁶⁵. Así, hemos decidido que es conveniente optar por la versión del texto más acorde con su naturaleza oral o escrita. Algo semejante hemos hecho con los textos que simplemente sufren algún tipo de manipulación en los niveles paratextuales o prosódicos, pero cuyo material verbal no se ve afectado. Creemos que se trata de textos únicos, aunque se proporcionen diferentes versiones.

8.2.3.13. *Problema 23: caducidad de los enlaces que remiten a textos en la Red*

Hay que reseñar también que, en algunos casos, los enlaces a algunos textos incluidos en el cuerpo de las unidades habían caducado en el momento de analizar la muestra. Por ello, ante la dificultad de comprobar a qué géneros discursivos pertenecían, qué tipologías textuales incorporaban o cuáles son los temas que trataban, no nos ha quedado más remedio que excluirlos de la suma final.

En todo caso, y al igual que comentamos al cerrar los epígrafes anteriores, se pueden consultar en el ANEXO 2 las decisiones que se han considerado pertinentes cuando nos hemos enfrentado a un texto difícil de clasificar en cualquiera de estas dos parrillas. Invitamos a la lectura de dicho ANEXO para que puedan interpretarse mejor los datos y las conclusiones que se presentarán en sucesivos capítulos de esta tesis.

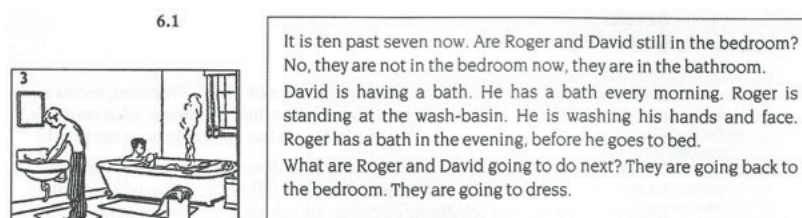
8.2.4. *Decisiones en torno a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido (PARRILLAS B.IV.1 y B.IV.2)*

La PARRILLA B.IV.1, recordemos, pretende clasificar los textos en función de su naturaleza. Tenemos así cuatro posibilidades de asignación de las muestras registradas en el corpus:

64 Vid. Brioschi y di Girolamo (1988) y Brioschi, di Girolamo y Fusillo (2015).

65 Vid. Tusón Valls (1997) y Briz Gómez (2001, 2004).



- (i) Textos auténticos. Son aquellos que no han sufrido ningún tipo de modificación o manipulación por los autores del material. Es el caso de los dos cortometrajes que acabamos de citar en los EJEMPLOS 47 y 48.
- (ii) Textos auténticos adaptados. Se trata de textos que, sin haber sido elaborados íntegramente por los autores del material, sí que han sufrido algún tipo de modificación o adaptación en su configuración verbal por parte de estos (ya sea en la extensión, el formato, el léxico, las estructuras morfosintácticas, etc.). Una muestra de ello la tenemos en los textos del EJEMPLO 36.
- (iii) Textos imitativos. Son textos similares en su apariencia y contenido a los que se pueden encontrar fuera del aula, aunque en realidad han sido redactados por los autores para ser leídos o locutados. Hemos considerado dentro de este grupo todos aquellos textos que, como ocurre en los EJEMPLOS 28 y 32 no proporcionan ningún tipo de información sobre la fuente de la que provienen. Entendemos que esto es así, porque –de lo contrario- se estarían vulnerando los derechos de autor protegidos por la legislación española e internacional. Por eso, cualquier texto que no indique su procedencia ha sido asignado automáticamente a esta categoría.
- (iv) Cuasitextos con función didáctica. Aquí no podemos hablar de textos en sí, ya que no son reconocibles como ningún género particular fuera del aula; se trata de artefactos verbales cuya función es mostrar (incluso diríamos acumular) recurrencias lingüísticas en una serie de enunciados que aparentan formar un auténtico texto. Es un tipo que menciona Thornbury (2005:107) y que ejemplifica así:




EJEMPLO 49 (Thornbury, 2005:107)

Como puede verse, no quedan muy claras ni la situación ni las intenciones comunicativas del hablante, así como tampoco la adecuación a algún género de discurso, lo cual dificulta su clasificación como textos (de Beaugrande

y Dressler, 1981; Thornbury, 2005; López Ferrero y Martín Peris, 2013). Podríamos hallar un caso similar en este texto de un manual de español:

3.3.1.   Lee y escribe la información. Después comprueba tus respuestas.



Mi padre se llama Tarzán y mi madre es Jane. Mi nombre es Boy. Vivimos los tres en África. Mi padre es muy fuerte y mi madre muy buena. Mi padre no lleva pantalones porque hace calor. A nosotros nos gustan mucho los animales. Todos los días desayunamos fruta, mi mamá dice que es muy buena para la salud. Mi padre trabaja de... bueno, él cuida la selva. Es ecologista y no le gusta la gente que corta árboles y mata animales. Y, bueno, no sé qué más contar.

EJEMPLO 50 (*Prisma A1*, p. 42)

Es evidente que este texto plantea varios problemas. Aparte del hecho –que no entraremos a juzgar– sobre la idoneidad del modelo familiar de Boy para ilustrar la tarea, es importante preguntarse en qué momento un niño salvaje se ve impulsado a escribir un mensaje de este calibre, dada las escasas posibilidades de interactuar por escrito (y en español) con otros seres de la jungla. Como puede verse, la no verosimilitud de este cuasitexto es más que evidente; de hecho, los alumnos que tengan el referente cultural de Tarzán se darán cuenta de la escasa relevancia de la misma, algo que puede repercutir negativamente en los niveles de motivación y en el incremento del filtro afectivo.

Como puede deducirse, ambos textos –a pesar de las apariencias superficiales– no encajan fácilmente en ningún género discursivo ajeno al aula (en este sentido, podríamos considerarlo un ejemplo más de ese *discurso de aula* al que nos referimos más arriba) y, pese a que simulan venir dotado de rasgos de textualidad (coherencia, cohesión, macrofunciones, etc.) no podemos decir que sean textos en un sentido pleno de la palabra (pues carecen de esa función y situación comunicativa primordial ajena al aula). Los hemos querido categorizar así porque creemos que tienen una naturaleza idiosincrásica que responde más a una concepción particular de la lengua y de su enseñanza (propia de los enfoques situacional⁶⁶ y estructuro-global audiovisual o SGAV⁶⁷) que a una auténtica necesidad comunicativa de las que habla el MCER.

66 Vid. Richards y Rodgers (1998, 2014) y Sánchez Pérez (2009).

67 Vid. Sánchez Pérez (2009).

8.2.4.1. Problema 24: determinación de la naturaleza de los textos de la muestra

Un caso especial que se nos ha planteado en la muestra es el de textos que, sin ser imitativos, tampoco caerían en la categoría de los cuasitextos. Se trata sobre todo de fragmentos en los que un personaje del manual se dirige al estudiante para explicarle ciertos comportamientos lingüísticos y socioculturales propios de la(s) comunidad(es) meta(s). Es lo que ocurre en 51:

Sobre los consejos en Hispanoamérica

Pedir y dar consejos es una costumbre muy arraigada entre los hispanohablantes, sobre todo en el ámbito privado. Es habitual que una persona, cuando se encuentra con sus familiares, amigos o colegas, comente algo de su vida buscando consejo, no tiene que pedirlo, los demás así lo entienden y le hacen sugerencias.

Pedir consejos es una manera de compartir las decisiones que se toman sobre la vida, tanto si se piensa cambiar de trabajo, mudarse, hacer un viaje, comprarse un traje nuevo para una fiesta o hacer la cena, incluso se piden consejos sobre temas tan íntimos como el amor o el dinero. Recibir un consejo, por otra parte, no es un ataque a la intimidad. Aunque a todos nos gusta aconsejar a los demás, los abuelos son los espe-

cialistas en consejos. Mi abuelo solía decir: «Consejos vendo, para mí no tengo»; a todos nos resulta más fácil arreglar la vida de los demás antes que la propia.

En las culturas del norte de Europa, por el contrario, no es habitual pedir ni dar consejos sobre cualquier tema en ámbitos familiares y amistosos. Ellos lo perciben como una intromisión en la vida privada. Puede pasar que le cuentes algo a una amiga alemana o inglesa esperando su consejo y no te diga nada porque entiende que no debe meterse en tu vida.



EJEMPLO 51 (Agencia ELE 3, p. 64)

Como puede verse, se trata de una explicación de orden sociopragmático sobre los modos de dar consejos en Hispanoamérica; ahora bien, no responde al modelo de *explicación* que trabajamos en la PARRILLA B.I.1 en la medida en que el personaje (Paloma) está hablando al alumno desde un punto de vista personal (por ejemplo, refiriéndose a su abuelo), como lo haría un nativo que mantuviera este tipo de conversación con un aprendiente de ELE –e incluso con un nativo que funcionara con otro geolecto.

¿Cómo hemos operado en estos casos? Para nosotros, un cuasitexto es una muestra de lengua absolutamente artificial, prácticamente inexistente fuera de la situación de aula (excepto en casos de patología), y –como hemos dicho– en mayor o menor medida recurrente en el empleo de determinados elementos de la lengua (normalmente estructurales) que se quieren presentar o analizar. A nosotros nos parece, en cambio, que textos como los de 51 –a pesar de su evidente carácter didáctico– pretenden imitar otros textos que pueden ocurrir de manera espontánea tanto dentro como fuera del aula (en un blog, en una conversación, en un programa de televisión, etc.). Por eso, muchos de ellos los hemos categorizado dentro del género *testimonio*, pertenecientes a una tipología *expositiva* y con una naturaleza *imitativa*.

Se intenta hacer del personaje un ente vivo y cercano, que se dirige al aprendiente en primera persona y lo hace partícipe de sus experiencias, conocimientos, opiniones, etc. Es a lo que Tomlinson (1998, 2003, 2011 y 2013f) se refiere como *dar voz* a los manuales para “hablar a los alumnos”:

Lo que “me gustaría ver hacer a los autores de materiales es charlar con los aprendientes de manera casual, tal y como hacen los buenos profesores” (de todas las culturas) “e intentar lograr un contacto personal con ellos revelando sus propias preferencias, intereses y opiniones” (Tomlinson, 1998c, pp. 8-9). La investigación ha dado pruebas de que usar una voz personal en un texto puede generar un aprendizaje más profundo y más duradero (Beck et al., 1995) y que el mejor modo de hacerlo es incluir rasgos de oralidad⁶⁸.

Tomlinson (2013f:150)

Nos resulta, pues, más adecuado incluir muestras como las de 51 en esta categoría que no en la de cuasitextos. Quizá esta decisión haga de los textos imitativos una clase mucho más amplia, laxa y comprensiva que las demás (mucho más rígidas), lo cual repercutirá en los resultados del análisis, pero nos parecía la manera más apropiada de actuar en estos casos.

8.2.4.2. *Problema 25: catalogación de los textos de la muestra por temas*

Junto a lo anterior nos queda por abordar, dentro de este epígrafe, la cuestión de la diversidad temática de los textos propuestos. Anunciamos más arriba que, al igual que el PCIC (2006), hemos optado por no complicar el cuestionario sobre las muestras de géneros discursivos al excluir la división por ámbitos sociales en los que tales discursos se procesan (público, privado, profesional y académico, según el MCER [2001]). No obstante, creíamos que convenía de alguna manera recoger el hecho de que se produce una cierta variación en los géneros en función no solo de los marcos de actividad social en que se producen y reciben, sino especialmente de los temas que abordan⁶⁹.

Por ello, hemos querido introducir una última parrilla (B.IV.2) que clasifique los textos trabajados en el aula en función de esos temas. Lo hacemos, además, convencidos de que la variedad temática es una de las condiciones que pueden incrementar la motivación

68 “What I’d like to see materials writers do is to chat to the learners casually in the same way that good teachers do’ (in all cultures) ‘and to try to achieve personal contact with them by revealing their own preferences, interests and opinions’ (Tomlinson, 1998c, pp. 8-9). There is research evidence that using a personal voice in a textbook can foster deeper and more durable learning (Beck et al., 1995) and that the best way to achieve this is to include features of orality.”

69 Vid. la cita de 8.2.3.4.

de los alumnos (pues lo novedoso siempre resulta atractivo, mientras que las reiteraciones pueden llevar al aburrimiento o al hastío). Esta parrilla parte del modelo de siete *inteligencias múltiples* planteado originalmente por Gardner (1983), a las que se han añadido en revisiones recientes la inteligencia naturalista, y la inteligencia “existencial”, y a partir del cual hemos derivado una serie de áreas temáticas afines:

Inteligencia	Áreas temáticas afines
Intrapersonal	La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.).
Corpóreo-cinestésica	El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)
Musical (viso-espacial, corpóreo-cinestésica)	Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)
Interpersonal	Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.).
	La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos...)
	La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.).
	La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos)
Lógico-matemática	El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.).
Naturalista	La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)
Visoespacial	El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.).
Existencial	La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)
Lingüístico-verbal	La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.).

TABLA 8.4. Guía de correlación entre tipos de inteligencia y áreas temáticas afines

Como puede verse, hemos decidido desdoblar la inteligencia interpersonal en cuatro grandes áreas temáticas, siguiendo un criterio de círculos concéntricos y ordenándolas de menor a mayor: relaciones privadas (o interpersonales en sentido propio), que se refieren a nuestro ámbito más restringido de privacidad (vínculos y afectos); relaciones sociales (política, en el sentido original de la palabra); relaciones culturales (que permite establecer conexiones entre grupos más amplios que comparten ciertas tradiciones, ritos, creencias); y relaciones económicas e históricas (modelos de producción). Hemos creído conveniente hacerlo así porque, de otro modo, la etiqueta era excesivamente amplia e ignoraba estos niveles de relación social, cuyo grado de complejidad es paulatinamente creciente, factor que

influye en el tipo de prácticas discursivas que los configuran y modifican. Del mismo modo, hemos escindido la inteligencia visoespacial y la corpóreo-cinestésica en dos: una, que hemos unido a la musical, para crear un área temática relativa a la expresión artística; la otra queda limitada a los efectos más prácticos de dichas inteligencias (percepción, espacialidad, salud, etc.).

Si hemos recurrido a las etiquetas que propone Gardner (1983) es porque nos parecía una clasificación muy cómoda, por restringida, de las múltiples áreas de conocimiento disciplinares y de las maneras de relación de los seres humanos con el entorno⁷⁰; tratar más en los manuales unos temas que otros tendrá repercusión sobre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Lógicamente, tanto las inteligencias de Gardner (teoría continuamente sometida a ampliaciones y modificaciones) como nuestra clasificación son susceptibles de críticas, pues segmentar la realidad es siempre complejo y arbitrario. Por otro lado, no estamos tomando la teoría gardneriana desde un punto de vista pedagógico (qué procedimientos hay que ejecutar en el aula para favorecer un desarrollo equilibrado de las diferentes inteligencias), pues no es este el objetivo de nuestra investigación. Solamente lo hemos hecho en aras de presentar una categorización que está muy presente en los ambientes pedagógicos y docentes, aunque la hayamos desnaturalizado para aprovecharla con otros fines.

Nos ha parecido, además, conveniente, introducir en esta parrilla tres categorías más que hicieran una referencia explícita a los otros dos ámbitos de relación social –el académico y el profesional-, pues parecía que no tenían una cabida cómoda en la clasificación anterior. Esas tres categorías tienen que ver con el aprendizaje en general (técnicas, estrategias,

70 En este sentido, el inventario de Referentes *culturales* del PCIC nos resultaba insuficiente, al limitarse a tres tipos de cuestiones (conocimientos generales de los países hispanos; acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente; productos y creaciones culturales) de las que Miquel y Sans (1992) denominan cultura con “C” mayúscula (Miquel, 2004). En cambio, el inventario de *Nociones específicas* (con 20 categorías: individuo: dimensión física; individuo: dimensión perceptiva y anímica; identidad personal; relaciones personales; alimentación; educación; trabajo; ocio; información y medios de comunicación; vivienda; servicios; compras, tiendas y establecimientos; salud e higiene; viajes, alojamiento y transporte; economía e industria; ciencia y tecnología; gobierno, política y sociedad; actividades artísticas; religión y filosofía; geografía y naturaleza) se nos hacía también muy difícil de manejar; véase, no obstante, que las 20 quedan agrupadas en las 12 áreas temáticas que hemos propuesto.

procesos, etc.), por un lado, y con la organización de los mundos laboral y académico, por otro, pues son áreas estas dos últimas muy sensibles a los contextos sociales y culturales:

Ámbitos MCER	Áreas temáticas afines
Ámbito académico	El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.).
	El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)
Ámbito profesional	El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)

TABLA 8.5. Guía de correlación entre ámbitos del MCER y áreas temáticas afines

8.2.4.3. Problema 26: cuantificación de los temas presentes en la muestra

Por otra parte, hay que señalar que, en el caso de los temas –al igual que ocurría con el de las tipologías textuales- es difícil en ocasiones marcar cuáles y cuántos son los temas que se abordan en nuestro corpus. Por ello, hemos dado prioridad al tema que constituye el punto de interés central o dominante de la muestra; y solo en aquellos casos en que la presencia de determinados subtemas sea relevante (por ejemplo, porque se hace un inciso suficientemente amplio en una conversación, o porque un entrevistado plantea varias cuestiones a los entrevistados que no tienen una relación temática entre sí) hemos decidido recoger esta diversidad asignando valores decimales.

8.2.4.4. Problema 27: ambigüedad en el tema en las tareas de producción

Ocurre, además, que en algunas ocasiones se les da plena autonomía a los aprendientes para que elijan un tema de su interés (especialmente en las tareas de producción). Por eso, hemos reservado la última casilla para aquellos textos generados por los alumnos cuyos temas no pueden determinarse de antemano, sino que dependerán de las decisiones que adopten los aprendientes.

Una vez más, emplazamos a revisar el ANEXO 2 para constatar con qué problemas en concreto nos hemos encontrado (y en qué textos) y cuáles son las soluciones que hemos adoptado.

8.2.5. *Decisiones en torno a los mecanismos de evaluación de la competencia discursiva (PARRILLAS B.V.1 y B.V.2)*

Un último ámbito sobre el que nos parecía muy relevante indagar es el de cómo se evalúan los progresos alcanzados en el área de la subcompetencia discursivo-textual dentro del marco más amplio del desarrollo de la competencia comunicativa. La evaluación es uno de los procesos más importantes de toda la acción didáctica (casi diríamos de toda acción humana), pero tenemos la sensación de que no siempre recibe en los libros de texto (por no hablar del área de estudio que nos ocupa) la atención que se merece; de ahí que hayamos querido reservarle un espacio propio. El trabajo sobre los contenidos discursivos no solo ha de ser introducido, ejemplificado y practicado, sino que se hace necesario evaluarlo para tomar las decisiones pertinentes en cuanto a la programación, los medios, la intervención didáctica, etc.

8.2.5.1. *Problema 28: identificación de los instrumentos de evaluación*

En general, la aplicación de esta parte del cuestionario no ha supuesto especiales dificultades. Prácticamente todos los materiales cuentan con algún instrumento de evaluación de los que hemos categorizado en la parrilla B.V.1.a, y que son:

- (i) Actividad final de (auto)evaluación. Se trata de un ejercicio, ubicado al final de la unidad, para repasar uno o varios de los contenidos de la misma. A diferencia de la tarea final (6), este ejercicio no vendría pautado en fases, ni se orientaría a la generación de un producto; se trataría más bien de un ejercicio de práctica formal, tipo cloze, rellenahuecos, etc.

Recapitulación

Responde a este test sobre lo aprendido en la lección 6.

1. ¿Qué monumento puedo visitar en Granada?
2. ¿Qué significan las siglas ONG?
3. Si tengo dinero, a Estocolmo.
4. Enumera al menos dos puntos en la ruta del Quijote:
5. ¿Qué establecimiento tendrás que visitar para informarte acerca de un viaje?
6. Di a tu amiga que no se coma el jamón:
7. Transformar o aprovechar la basura para un nuevo uso o destino es
8. El conjunto de cosas que empleo para hacer una comida son los de una comida.
9. ¿Qué (*hacer*) las próximas vacaciones? Voy a Brasil.
10. Tu casa está vacía. ¿Dónde (*ir*) todo el mundo?
11. Localiza el error: *No te vallas. Pon el equipaje en la baca.*
12. Mi amiga (*salir*) esta tarde de vacaciones.
13. ¿Cuál es la comida típica de Valencia?
14. Completa: (Sucesión) llegemos a Valencia necesitaremos un coche.
15. ¿Qué tipo de libro necesito para obtener información antes de hacer un viaje?
16. Completa: Cuando (*llegar*) la noche ya (*arder*) la mitad del monte.
17. Elige tu lugar de vacaciones:
18. ¿Cuál es el símbolo que aparece en los restaurantes para relacionar el precio y la calidad?
19. Si (*hacer*) buen tiempo, íbamos al campo.
20. Corrige: *Hagásela.*

EJEMPLO 52 (*Sueña 2*, p. 105)

- (ii) Batería de actividades de (auto)evaluación. Se trata de una serie ordenada de ejercicios de práctica de los del tipo anterior, en la que cada uno de ellos se centra en la evaluación de un contenido diferente (o de varios combinados) de entre los que se han tratado en la unidad.

¿Qué he aprendido?

1 Señala la función correspondiente para cada expresión.

	Deseo	Sentimientos	Hipótesis	Opinión	Valoración	Consejo
1 Ojalá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Te sugiero...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Posiblemente...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Me indigna...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 No creo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Es una suerte...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 A lo mejor...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Espero...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Puede que...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Me parece que...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Corrige los errores de las siguientes frases. Explicale a tu compañero por qué eran incorrectas.

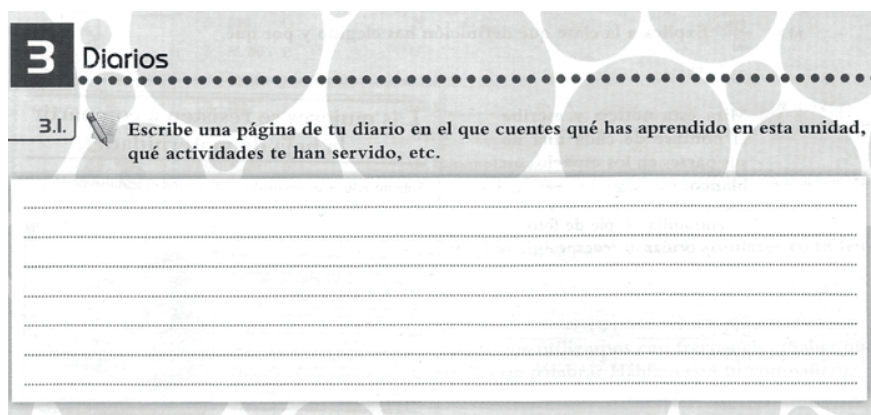
- Es maravilloso que hay gente voluntaria dispuesta a dedicar su tiempo a los demás. Creo que se debería valorar mucho más.
- Me parece que, con el tiempo, nos demos cuenta del gran error que supone abusar de la energía nuclear. Espero que para entonces no es demasiado tarde, porque igual nuestro planeta no resista tanta agresión continuada.
- ¿Has visto ya a los nuevos vecinos? Creo que son tres estudiantes. Ojalá sean tranquilos porque me molesta mucho que los vecinos están todo el tiempo haciendo fiestas, entrando y saliendo... Por favor, si hablas con ellos, sugiéreles que serán respetuosos.
- Más vale que estudies para puedas conseguir el trabajo que te gusta. Hacer lo que uno quiere es muy importante, me da pena que la gente no consiga sus sueños solo por no esforzarse un poquito a tiempo.
- Me encanta esta historia, ¿cómo acabará? Estoy impaciente por llegar al final. Cuando llegará al último capítulo es probable que lo leo de un tirón porque no podré parar.

3 Piensa en ti y tu experiencia con el español y responde.

- Ojalá.....
- En el futuro puede que.....
- A mis amigos les recomiendo.....

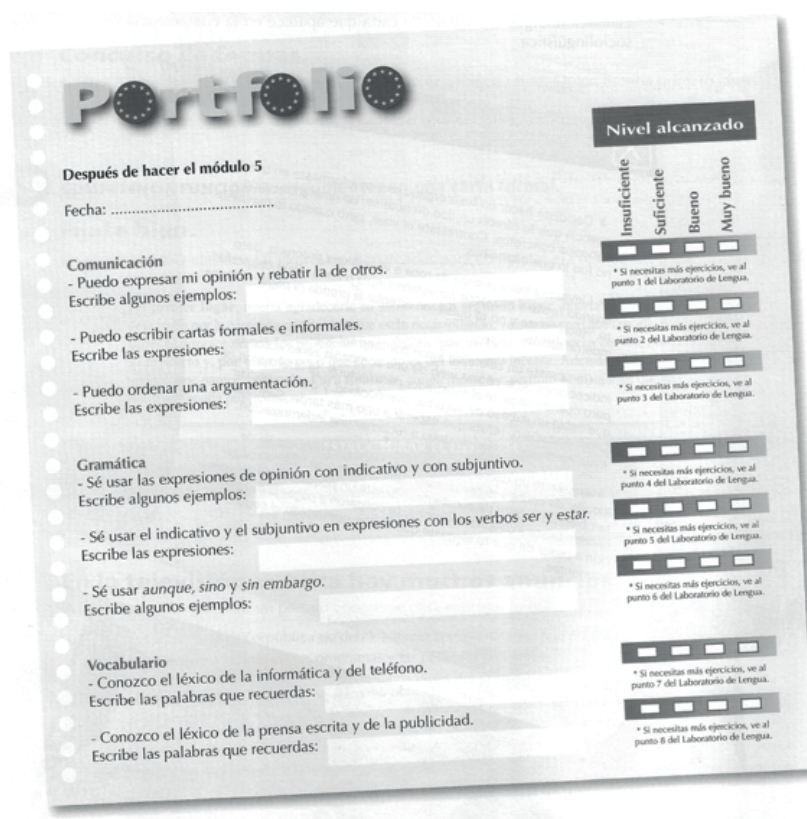
EJEMPLO 53 (Nuevo Prisma B2, p. 21)

- (iii) Entrada en un diario de aprendizaje. Se le propone al alumno que tome algunas notas o responda a algunas preguntas para que vaya recogiendo datos sobre su proceso de aprendizaje: habilidades puestas en práctica, dificultades experimentadas, actividades que (no) le han gustado, ítems que quiere recordar, etc. Es un instrumento que, más que volcarse en la evaluación de los contenidos y habilidades lingüísticos adquiridos, se centra en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, para que el alumno vaya ganando en autonomía, defina sus propios estilos y asuma compromisos responsables y conscientes.



EJEMPLO 54 (*Etapas Plus B1.1*, p. 69)

- (iv) Entrada de portafolio. En este caso, se trata de que el alumno evalúe, a partir de unos descriptores relacionados con los contenidos de la unidad, su grado de satisfacción con el rendimiento obtenido en relación con cada uno de ellos. Esto se hace normalmente recurriendo a una escala (graduada numéricamente, o mediante emoticonos o palabras).



EJEMPLO 55 (*Pasaporte ELE B1*, p. 130)

- (v) Unidad de repaso/consolidación. Algunos manuales incluyen periódicamente (cada cierto número de unidades) una unidad que sirve para revisar los contenidos trabajados en el bloque (por ejemplo, mediante baterías de ejercicios o tareas finales), reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (recurriendo a diarios, portafolios, etc.), ampliar conocimientos socioculturales, extender los aprendizajes realizados a partir de nuevas tareas de extensión e integración de lo que se ha trabajado, etc. Por su extensión, es complicado incluir una unidad entera para ejemplificar esta opción editorial; baste como muestra un fragmento del índice de un manual que incluye este tipo de unidades.

12 Mirador.....	124
■ Hablar de aspectos culturales: celebraciones en el mundo hispanohablante	
■ Autoevaluación	
■ Terapia de errores	
■ Estrategias de aprendizaje: estrategias de compensación	
■ Un texto literario que da que hablar: el cuento "El profeta" de Mario Benedetti	

EJEMPLO 56 (*¡Nos vemos!* 3, p. 5)

- (vi) Tarea final. Consiste en una actividad globalizadora, normalmente anunciada ya al inicio de la unidad, cuya consecución ha orientado toda la secuencia didáctica y ha determinado la selección de los recursos lingüísticos pertinentes⁷¹. Los alumnos han de elaborar un producto final siguiendo una serie de pautas, lo que les servirá para reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos planteados. Las tareas, además, intentan imitar procesos y generar productos similares a los que ocurren fuera del aula. En algunos casos, como en el EJEMPLO 56, se propone su inclusión dentro de las muestras de un portafolio. Nosotros hemos querido distinguir entre el portafolio en sí (4) y las muestras que lo ilustran (6), por lo que –en casos como este– no hemos dudado en clasificarlas entre las tareas finales.

71 Vid. en 8.2.2.4 lo que dijimos sobre la secuenciación por tareas.

12. LA ASAMBLEA

A. Estas son algunas de las personas que viven en Roquedal y que asisten a la asamblea. ¿Quiénes crees que se posicionarán a favor y quiénes en contra? ¿Quiénes estarán indecisos? ¿Por qué? Ten en cuenta el folleto informativo repartido al comienzo de la asamblea.

- **Marta**, la dueña de la discoteca del pueblo.
- **Paco**, propietario de un chiringuito de hamburguesas en la playa. Trabaja cuatro meses en verano.
- **Algunos pescadores** que venden el pescado en el puerto.
- **Antonio**, un pastor de ovejas que elabora queso artesanal.
- **Joaquín**, el maestro del pueblo.
- **Lorena**, una joven de 18 años que suele ir a divertirse a la ciudad más próxima los fines de semana.
- **Begoña**, de 23 años, miembro de la asociación ecologista.
- **Roque**, el dueño de un taller de reparación de coches y motos.
- **Pascual**, un jubilado al que le aturde la vida moderna.
- **Algunos agricultores** de producción intensiva.
- **El matrimonio Cepeda**, dueños de una inmobiliaria.

B. Entre todos, decidid como cuál de esas personas actuará cada uno de vosotros. Formad grupos con las personas que van a defender la misma postura (a favor, en contra e indecisos) y preparad vuestros argumentos.



C. Celebrad la asamblea y votad al final de ella. ¿Va a ser Roquedal un pueblo tranquilo? ¿Qué recomendaciones cumpliréis? Grabaos mientras hacéis la asamblea.

- *Pues en primer lugar, la ventaja que veo es que pertenecer a un movimiento así promocionará nuestro pueblo...*

D. Ahora vais a escuchar la grabación. Cada uno de vosotros va a evaluar las intervenciones de un compañero. Podéis tener en cuenta los siguientes criterios.

EJEMPLO 57 (Aula 5, p. 34)

(vii) Otras. Al igual que en inventarios anteriores, quisimos dejar libre una casilla de esta parrilla para recoger otras posibles herramientas de evaluación de la unidad (por ejemplo, la inclusión de pruebas similares a las que aparecen en los exámenes oficiales de certificación del nivel de la lengua – DELE, EE.OO. II.), si bien no hemos localizado ningún caso diferente a los anteriores en nuestro corpus.

Una vez catalogadas las herramientas que disponen los materiales para ejecutar las tareas de evaluación, procedimos a identificar cuáles son los tipos de ejercicios que se proponen con más frecuencia para esa finalidad. Como la PARRILLA B.V.1.b maneja prácticamente las mismas categorías que la PARRILLA B.II.3, no vamos a detenernos en señalar posibles dificultades en la aplicación ni a ejemplificarlas; basta con remitirnos a lo que ya se expuso en 8.2.2.3.

8.2.5.2. Problema 29: catalogación de los criterios de evaluación

Por último, quisimos añadir una última parrilla para investigar qué tipos de criterios se proporcionaban a la hora de corregir productos textuales. Creemos que, cuando un alumno se enfrenta a cualquier tarea de evaluación (en pruebas de clasificación, en el aula, en exámenes de promoción o certificación) es importante que tenga claro qué se espera de él, cuáles son los puntos que van a centrar esa evaluación, y qué criterios son los que se van a aplicar para definir un grado de ejecución satisfactorio. Por ello, nos parecía interesante comprobar si los materiales verbalizan esos criterios, y –sobre todo– cómo lo hacen.

Un ejemplo de estos listados de criterios de evaluación sería el siguiente:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
¿Se entiende bien cuál es su posición?	
¿Gestiona adecuadamente los turnos de habla?	
¿El léxico y las expresiones que usan son adecuados al tema de la discusión?	
¿Sabe negociar? ¿Quedan claras sus condiciones?	
¿Usa conectores adecuados y variados para organizar su argumentación?	

EJEMPLO 58 (Aula 5, p. 34)

Si tomamos en cuenta las 12 áreas a las que pueden afectar estos criterios (y que hemos recogido en la PARRILLA B.V.2.a, podríamos clasificar así estos cinco ítems del manual:

- el primer criterio (claridad) sería de naturaleza pragmática (máximas de Grice), por lo que caería en la categoría (E).
- el segundo criterio (turnos de habla) tiene que ver con lo que en la PARRILLA B.I.1 definimos como *Tácticas y estrategias pragmático-discursivas* (22; vid. TABLA 8.1), con lo cual pertenecería al descriptor (K).
- el tercer criterio afecta a la precisión léxica; luego lo clasificamos en el descriptor (C).
- el cuarto criterio tiene que ver, como el segundo, con sus capacidades pragmáticas (en especial, con la fuerza ilocutiva que imprime a sus enunciados);
- el último (conectividad) cae bajo el descriptor (I) de nuestra parrilla.

En principio, la identificación de los criterios propuestos en los materiales y su clasificación en la PARRILLA B.V.2.a no supone especiales dificultades en casos como el del EJEMPLO 58. Obviamente, como ya hemos señalado en diversas ocasiones, establecer una taxonomía de fenómenos que en la realidad se nos presentan de manera indiscreta y compleja no es nada sencillo. Por ejemplo: podría discutirse en qué medida los fenómenos de cohesión no son también evaluables desde el punto de vista de la corrección sintáctica o del alcance léxico; o por qué la gestión de los turnos de habla es un fenómeno estratégico, cuando también afecta al nivel pragmático, al sociocultural, e incluso a la coherencia del discurso. Como ya hemos aclarado en otros lugares, lo que nos ha parecido más importante es mantener una postura coherente, de manera que –pese a que las decisiones que hayamos podido adoptar sean susceptibles de crítica y mejora– siempre sea posible identificar los puntos conflictivos, y entender que la interpretación de los resultados responde a una determinada visión de los fenómenos.

8.2.5.3. Problema 30: ambigüedad en los criterios de evaluación

Hay ocasiones en que no podemos deducir qué criterios se están aplicando, aunque haya evaluación del producto. Es lo que ocurre, por ejemplo, en 59:

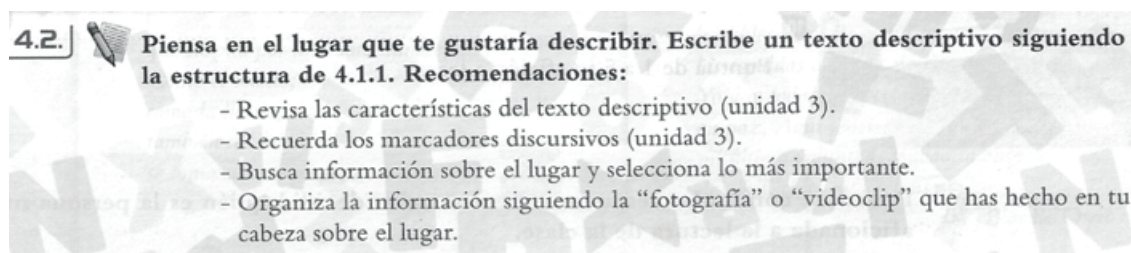
ELABORA ▼	PRESENTA Y COMPARTE ▼
4 Redacta el correo: agradece su correo, pide aclaraciones y anota las ideas principales de la respuesta.	6 Envía el correo a la otra pareja.
5 Revisa el correo, asegúrate de que la información es clara y de que Rubén y María lo entenderán.	7 Lee el correo: ¿se entiende todo? Si hay algo que no se entiende, subráyalo.

EJEMPLO 59 (Agencia ELE 4, p. 11)

Mientras que en el enunciado 5 se habla de forma encubierta de un criterio de claridad (caso que trataremos enseguida), en 7 simplemente se trata de marcar lo que *no se entiende* del texto de otro alumno. En este caso, ¿qué criterios aplicará el compañero para enjuiciar el texto: corrección gramatical, alcance léxico, ortografía, caligrafía, coherencia...? Es realmente imposible saberlo; por ello, hemos preferido no marcar ninguna casilla.

8.2.5.4. Problema 31: distinción entre pautas de ejecución (proceso) y criterios de evaluación (producto)

Como acabamos de ver en 59, puede darse también el caso de que, en lugar de criterios de evaluación, se le proporcionen al aprendiente en el enunciado algunas “pautas” que convendría que tuviera en cuenta a la hora de planificar y ejecutar una tarea:



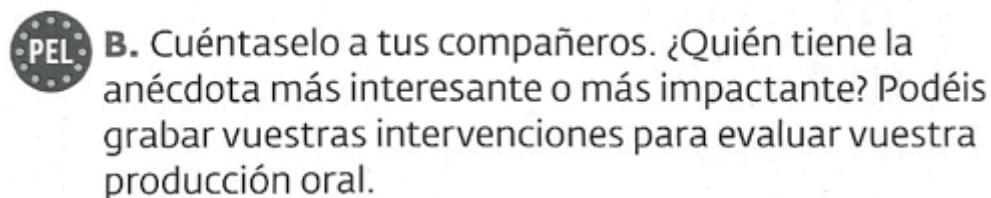
4.2. Piensa en el lugar que te gustaría describir. Escribe un texto descriptivo siguiendo la estructura de 4.1.1. Recomendaciones:

- Revisa las características del texto descriptivo (unidad 3).
- Recuerda los marcadores discursivos (unidad 3).
- Busca información sobre el lugar y selecciona lo más importante.
- Organiza la información siguiendo la “fotografía” o “videoclip” que has hecho en tu cabeza sobre el lugar.

EJEMPLO 60 (*Etapas Plus B2.2*, p. 71)

Según nuestro modo de ver las cosas, esa pauta ya está advirtiendo al alumno (aunque sea implícitamente) sobre algunos criterios que pueden invocarse a la hora de enjuiciar su desempeño. Creemos que, en el fondo, lo que las diferencia de los criterios de evaluación “puros” es que estos se centran en los productos finales, pero las pautas sirven para ir evaluando el proceso. Por eso, aunque ni los autores ni la maquetación los presenten como criterios de evaluación, sí hemos creído que era necesario no pasarlos por alto.

En el último apartado de la parrilla (otros criterios) hemos recogido aquellas pautas que se basan en cuestiones afectivas, como valorar los trabajos más interesantes, más divertidos, más creativos, los que más han gustado, etc. Es lo que ocurre en el siguiente ejemplo:



PEL B. Cuéntaselo a tus compañeros. ¿Quién tiene la anécdota más interesante o más impactante? Podéis grabar vuestras intervenciones para evaluar vuestra producción oral.

EJEMPLO 61 (*Aula 3*, p. 67)

Como puede verse, lo primero que se valora es el “interés” y el “impacto” de la tarea realizada (algo que es difícil de establecer a priori). También hemos incluido en esa categoría aquellos criterios que se refieren a la creatividad, la originalidad, la estética, etc.:

PRESENTA Y COMPARTE ▼

3 Presentad a la clase vuestro curso ideal y, entre todos, elegid la propuesta más creativa y la más realista. Haced una propuesta final, si es necesario combinando ideas de los diferentes proyectos.

EJEMPLO 62 (*Agencia ELE 5*, p. 12)

Hemos querido, además de recoger la información en esta parrilla, llevar un registro de los criterios que efectivamente se proponen en cada unidad, para poder analizar cuáles son, dentro de cada categoría, los criterios que son evocados más veces. Los recogemos también en el ANEXO 2, para que puedan ser consultados.

8.3. El proceso de análisis

Como puede deducirse de todo lo expuesto hasta ahora, el proceso de análisis ha requerido de mucha cautela y minuciosidad para la clasificación de los fenómenos que se presentaban en nuestro corpus. Con las aclaraciones y los ejemplos que hemos ido desmenuzando en el apartado anterior queremos dar cuenta detallada de esa complejidad, así como favorecer la transparencia y la claridad de los juicios que hemos ido adoptando. Obviamente, una tarea como esta –que nos ha ocupado varios meses– necesitaría de muchas más precisiones; pero creemos que, con lo que hemos comentado hasta ahora, hay material más que suficiente para entender cómo hemos afrontado este estudio.

8.4. Síntesis

1. Como advertimos en el **Capítulo 7**, el corpus de materiales con el que trabajamos está constituido por una serie de muestras que, pese a responder a unos criterios generales, divergen en su diseño y estructura. Del mismo modo, el cuestionario de análisis que presentamos en el **Capítulo 6** pretende subsumir bajo un listado de descriptores generales toda una serie de fenómenos que, en la realidad, tampoco se manifiestan de manera homogénea.

2. Es por ello que se hacía necesario tomar una serie de decisiones sobre el tratamiento de la muestra. Así se puede, por un lado, dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo el proceso de recopilación de datos, y, por otro, de cómo se ha actuado en casos problemáticos. El objetivo es salvaguardar la validez y la fiabilidad de nuestro instrumento y de su aplicación.
3. En este capítulo hemos presentado treinta y una categorías de problemas que se nos plantearon durante la recogida de datos, así como las decisiones que se fueron adoptando para solventarlos. En todos los casos hemos procurado obrar de modo que:
 - (i) los datos pudieran computarse de modo cómodo y fiable para favorecer una interpretación no sesgada;
 - (ii) las decisiones se mantuvieran estables a lo largo de la investigación y estuvieran fundadas en los principios teóricos presentados en la Parte I de esta tesis; y
 - (iii) la muestra de datos recogida fuera coherente con el sentido de cada parrilla y cada descriptor.
4. Hemos proporcionado también en las TABLAS 8.1 a 8.4 algunos instrumentos auxiliares que nos han sido de gran utilidad a la hora de aplicar los descriptores del cuestionario. De este modo se ayuda también a interpretar el tipo de datos que hemos recogido bajo cada categoría.
5. Hemos proporcionado sesenta y dos muestras que ejemplifican cómo hemos procedido en la clasificación y computación de los datos, prestando especial atención a aquellos casos problemáticos o que planteaban algún tipo de dificultad. Con ello conseguimos que el lector se haga una idea mucho más aproximada a nuestra manera de proceder.
6. Finalmente, y para compensar el carácter eminentemente cuantitativo de la metodología de investigación seleccionada (vid. 6.3.1), facilitamos en el ANEXO 2 una descripción detallada de los problemas concretos que se han ido solventando en la recogida de datos y de las justificaciones precisas para cada decisión. Ello permite disponer de una herramienta que útil a la hora de revisar los datos y facilitar la falsabilidad de nuestros resultados.

Finalizada la exposición sobre el proceso de obtención y clasificación de los datos, en el siguiente capítulo nos concentraremos en describir los resultados que ha ido arrojando nuestra investigación para cada uno de los puntos en que se articula el cuestionario, y que serán objeto de discusión en el **Capítulo 10**.

9. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

9.1. Punto de partida

En cuanto se han obtenido datos cuantitativos, el siguiente paso es analizarlos recurriendo a un conjunto de procedimientos matemáticos denominados “estadística”. Estos abarcan desde descripciones estadísticas sencillas como calcular la media (es decir, el promedio) de las puntuaciones de un grupo hasta complejos procesos multivariantes como los modelos de ecuaciones estructurales. La selección del procedimiento exacto va a depender de la pregunta sobre la que gira la investigación y del tipo de datos obtenidos, y una vez que se ha completado el análisis, los resultados nos proporcionarán información a partir de la cual podemos responder las preguntas de nuestra investigación y aceptar o rechazar la hipótesis planteada.¹

Dörnyei (2007:199)

Una vez que han quedado descritos el instrumento de análisis (**Capítulo 6**), el corpus de materiales (**Capítulo 7**) y el proceso de obtención de datos (**Capítulo 8**), ha llegado el momento –sin duda crucial para esta tesis– de mostrar los resultados obtenidos.

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 9

Exponer los datos resultantes de aplicar el instrumento de análisis a la muestra seleccionada.

Seguiremos para ello el orden de exposición del cuestionario, proporcionando los datos en diferentes soportes (tablas y gráficos, fundamentalmente) que ayuden a asimilar mejor la información, y procediendo desde los datos particulares a los sumatorios o globales, conforme al siguiente orden:

- (i) datos por material. En una primera aproximación, ofreceremos los datos que hemos obtenido de nuestro análisis por categorías y materiales. Cabe recordar además lo que ya advertimos en el **Capítulo 7**: el objetivo de esta tesis no es de evaluación o enjuiciamiento de los materiales, sino de análisis o descripción². Por eso, hemos dejado de lado el cálculo de índices estadísticos como el *valor*

¹ “Having collected quantitative data, the next step is to analyse it using a set of mathematical procedures, called ‘statistics’. These range from simple descriptive statistics such as calculating the mean (i.e. the average) of the scores in a group to complex multivariate procedures such as structural equation modelling. The selection of the exact procedure will depend on the research question and the type of data collected, and once the analysis is completed the results will provide information on the basis of which we can answer the research questions and accept or reject the research hypotheses”.

² En la misma línea no valorativa trabajan Colomer y Margallo (2015).

p o de valores de frecuencia, los cuales nos informarían sobre qué materiales dan una mejor cobertura a cada una de las categorías y subcategorías que analizamos. Léase, pues, la información que proporcionamos en esta clave no valorativa. Ello no impide que hagamos algunas menciones a manuales concretos en determinados momentos.

- (ii) datos por nivel. Los datos anteriores se acumularán primero en dos grandes bloques, correspondientes a los niveles de competencia B1 y B2 fijados por el MCER (2001). Así podremos reflexionar sobre la distribución de los contenidos, las actividades, los géneros discursivos, los tipos de texto, los temas o los mecanismos de evaluación por niveles, y constatar en qué medida hay un progreso en el interés por los fenómenos discursivos, tal y como correspondería al mayor grado de dominio de la lengua y al incremento del número de horas lectivas necesario para superar cada nivel³.
- (iii) datos totales. En último lugar, ofreceremos el sumatorio de todos los datos obtenidos para cada categoría. Esto nos permitirá tener una visión global de los fenómenos sometidos a estudio, y poder proporcionar, ya en el **Capítulo 10**, una serie de observaciones y reflexiones con una visión mucho más amplia y general.

9.2. Datos sobre los contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva

9.2.1. Datos relativos a los contenidos introducidos en la unidad (PARRILLA B.I.1/I)

Comenzamos nuestro análisis fijándonos en los fenómenos relacionados con la subcompetencia discursiva que forman parte del currículo propuesto (explícita o implícitamente)⁴ en estos materiales (o, como formulamos para la primera columna de la

3 Recuérdese la *metáfora del cono invertido* que propone el cap. 2.2. del MCER (2001) para ilustrar la progresión geométrica en el tiempo necesario para lograr los objetivos de cada uno de los seis niveles de referencia.

4 Un análisis del currículo explícito se hubiera servido de los índices, programaciones y tablas de contenidos que suelen aparecer al principio o al final de cada manual. Hemos preferido, sin embargo, obviar las declaraciones explícitas de los autores y editores de los materiales para centrarnos en los contenidos que realmente se presentan en las unidades.

PARRILLA B.I.1, que se *introducen* en los mismos). Hay que recordar que, en este apartado, no estamos llevando un cómputo absoluto de todas las explicaciones que se proporcionan en los manuales⁵, sino que los valores se han marcado según la ocurrencia de aparición: el valor (1) significa que en una unidad del manual sí se contabiliza alguna ocurrencia del ítem, mientras que el valor (0) representa su ausencia. Luego los números que ofrecemos se refieren al total *de unidades* de cada material en las que se obtuvo una respuesta afirmativa. Como una misma unidad puede ofrecer una respuesta positiva para más de una categoría, los sumatorios pueden exceder tanto el número de unidades de cada manual como el total de unidades del corpus (116).

Para dejar constancia de cómo se distribuyen los contenidos conceptuales en los catorce materiales de ELE analizados, sirva de testimonio la TABLA 9.1: en el *eje horizontal* se recogen los diferentes materiales (tal y como los identificamos en 7.4), mientras que en el *vertical* nos limitamos a mencionar numéricamente -por motivos de espacio- los 22 puntos en que se articula esta parrilla (vid. TABLA 9.1). Además, para facilitar la lectura e interpretación de la tabla, hemos sombreado las casillas que ofrecen un valor distinto de (0) siguiendo una gradación de colores que representa la escala de valores constatados (1-5).

Creemos que, de este modo, la descripción será mucho más exhaustiva y arrojará datos más sustanciosos que si solo nos hubiéramos fijado en aquellos instrumentos.

5 Vid. lo que se explicó en 6.4 (B.II) sobre la dificultad de cuantificar las explicaciones.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1	1	0	0	1	1	2	1	2	1	0	1	0	1	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	4	4	4	4	2	2	4	4	1	4	4	4	3	4
5	1	2	2	3	2	0	1	2	0	1	1	1	1	1
6	0	1	2	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0
7	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHERENCIA														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	1	0	1	1	2	3	0	1	2	0	1	1	1	2
17	2	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1
18	2	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	1
19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	3	1	2	3	1	2	1	2	0	1	1	1	1

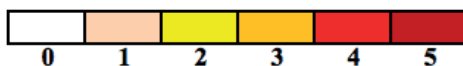


TABLA 9.1. Distribución de los contenidos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

Para complementar estos datos, vamos a presentar en el GRÁFICO 9.1 la cantidad de subcategorías discursivas (QS) que recoge cada material de entre las 22 subcategorías posibles –es decir, el número de casillas sombreadas por columna, con independencia de su valor ($QS \leq 22$)-, así como el total de ocurrencias por manual (SumO), indistintamente de la subcategoría a la que se hace referencia (y que sería, por tanto, el sumatorio de los valores para cada una de las columnas de la TABLA 9.1).

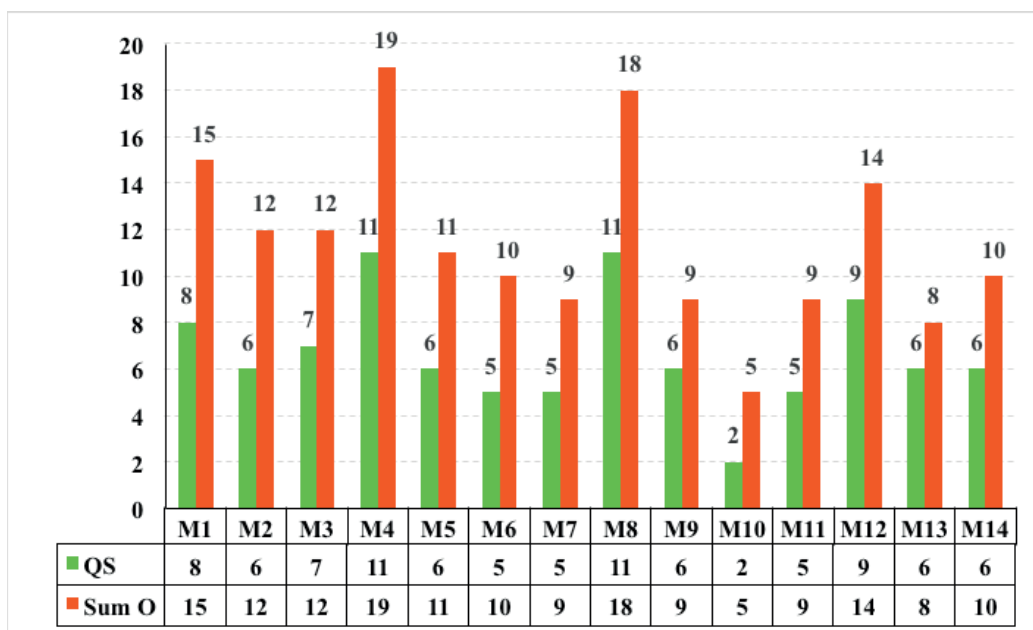


GRÁFICO 9.1. Número de subcategorías discursivas trabajadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual

Como puede apreciarse, hay un manual (M10) que introduce solo dos tipos de subcategorías de orden discursivo de los que propusimos en nuestra parrilla (un 9%), mientras que otros dos (M4 y M8) alcanzan hasta 11 de las 22 subcategorías -lo que representa el 50% de estas-, situándose la media en 6,6 subcategorías por manual (un 30% de nuestra taxonomía). Es decir: en el mejor de los casos, dos manuales llegan a cubrir hasta la mitad de todas las subcategorías discursivas que serían susceptibles de incluirse en el currículo, mientras que la media está cerca de la tercera parte; el material que menos subcategorías toca no cubre apenas una décima parte de nuestra propuesta.

En cuanto al número de ocurrencias totales (**SumO**), la variación oscila entre 5 y 19 respuestas afirmativas por manual, siendo la media de 11,5 unidades⁶. Este dato es interesante en comparación con la media de unidades por manual (8,3⁷), pues hace bastante posible que una misma unidad haya de ocuparse de varios de los contenidos categorizados en la PARRILLA B.I.1. Solo hay tres manuales que presentan un número de ocurrencias inferior al número de unidades en que se dividen: M9 (9>10), M11 (9>10) -casos ambos en los que la correlación es ligeramente inferior- y M10 (5>10), donde sí se aprecia un claro desequilibrio entre ocurrencias y unidades. Traducido en términos estadísticos, la probabilidad, de acuerdo

6 Recuérdese que una misma unidad puede puntuar positivamente en varias categorías, por lo que el sumatorio puede exceder al número total de unidades.

7 Vid. 7.4.

con la regla de Laplace (casos favorables entre casos posibles), de que una unidad de los manuales estudiados contenga una o más ocurrencias de las listadas en la PARRILLA B.I.1 es de 0,7672. Si además, a partir de los datos obtenidos, se quiere realizar una estimación de probabilidad aplicable a cualquier manual del mercado, se acude a una distribución de Poisson, para la cual se obtiene el intervalo de confianza (0,6935 - 0,8018) para la probabilidad de que una unidad tenga una o más ocurrencias de la PARRILLA B.I.1, con una seguridad de α del 95%.

Una vez vistos los resultados que ofrecen los diferentes manuales, presentamos en la TABLA 9.2 una versión modificada de la TABLA 9.1, ya que agrupamos ahora los materiales según los niveles de dominio de la lengua que cubren (B1 y B2). Esto debería ayudarnos a comprobar qué áreas de la subcompetencia discursivo-textual se introducen en cada uno, cuáles se refuerzan, cuáles se abandonan y cuáles siguen sin tratarse, así como a verificar si hay una verdadera progresión en la implementación didáctica de aquella.

	NIVEL B1							NIVEL B2						
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
COHERENCIA														
1	1		1	2	1		1		1	1	2	1		
2								1						
3								1						
4	4	4	2	2	1	3	2	4	4	4	4	4	4	4
5	1	2	2			1	1	2	2	1	2	1	1	1
6		1			1			2			2		1	
7								2						
DEIXIS														
8		1						1	1	1				
9											1			
10											1			
11														
COHESIÓN														
12														
13														
14								1						
15			1											
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	1		2	2	2		1	1	1		1	1	1	2
17	2				2			1			1		1	1
18	2	1		2			1				1		1	1
19								1					1	1
20								1					2	
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1													
22	2	2	2	1	2		1	1	2	2	1	1	1	1
Sum	70							91						

0 1 2 3 4 5

TABLA 9.2. Distribución de las subcategorías discursivas por manuales y niveles, expresado en número de unidades con ocurrencias positivas

Como puede comprobarse, sí que se produce una cierta progresión tanto en la cantidad global (SumO B1= 70; SumO B2= 91) como en la variedad de subcategorías que se trabajan (casillas sombreadas). Así, vemos cómo los *mecanismos de sustitución y de elipsis*, las *cadenas léxicas*, la *deixis espacial y temporal*, o el *desarrollo de la información* son objeto de estudio solo en B2 (si bien el número de ocurrencias es bastante reducido, como comprobaremos después), mientras que para el resto de las categorías (exceptuando los *esquemas de combinación de las macrofunciones en actos complejos* y la *estructura de la*

conversación, que solo se trabajan en B1) se mantienen más o menos estables. En cambio, hay tres áreas que no son objeto de tratamiento didáctico en ningún nivel: los *elementos de deixis textual*, la *macroestructura de los textos* y la *ordenación de las estructuras proposicionales*. No obstante lo anterior, si nos fijamos en el GRÁFICO 9.2 (cuyos datos se recogen en la TABLA A.4 del ANEXO 3) veremos que la progresión en el tratamiento de las subcategorías no implica necesariamente un incremento en el número de ocurrencias.

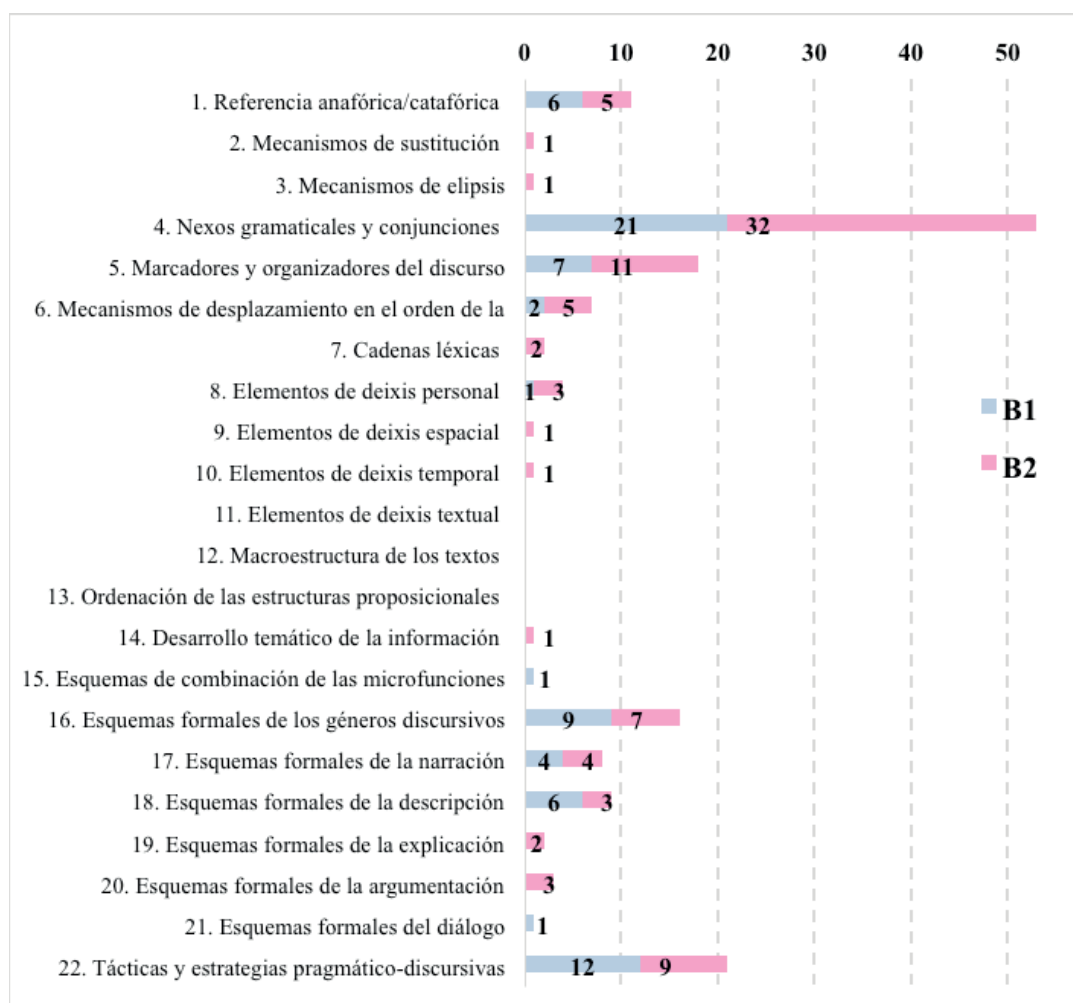


GRÁFICO 9.2. Resultados del análisis de contenidos introducidos (valores por niveles)

Podemos comprobar que en el nivel B1 hay seis subcategorías que cuentan con más ocurrencias en B1 que en B2: las *tácticas y estrategias pragmáticas* (12>9), los *esquemas formales de la descripción* (6>3), los *esquemas formales de los géneros discursivos* (9>7), la *referencia anafórica y catafórica* (6>5), los *esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos* (1>0) y los *esquemas formales del diálogo* (1>0). Son diferencias pequeñas si tenemos en cuenta el total de unidades, por lo que –en principio– esta regresión no tiene una excesiva relevancia desde el punto de vista estadístico, pero sí testimonia una

tendencia de los autores y editores a considerar que el aprendiente necesita profundizar menos en estos fenómenos en B2.

Pasando a los valores totales que recogemos en la última columna de la TABLA A.4 (ANEXO 3), los hemos representado en el GRÁFICO 9.3 para que se pueda apreciar la distribución proporcional de los contenidos. Por cuestiones de espacio, las subcategorías se representan por el número (1-22) que se les atribuye en la parrilla.

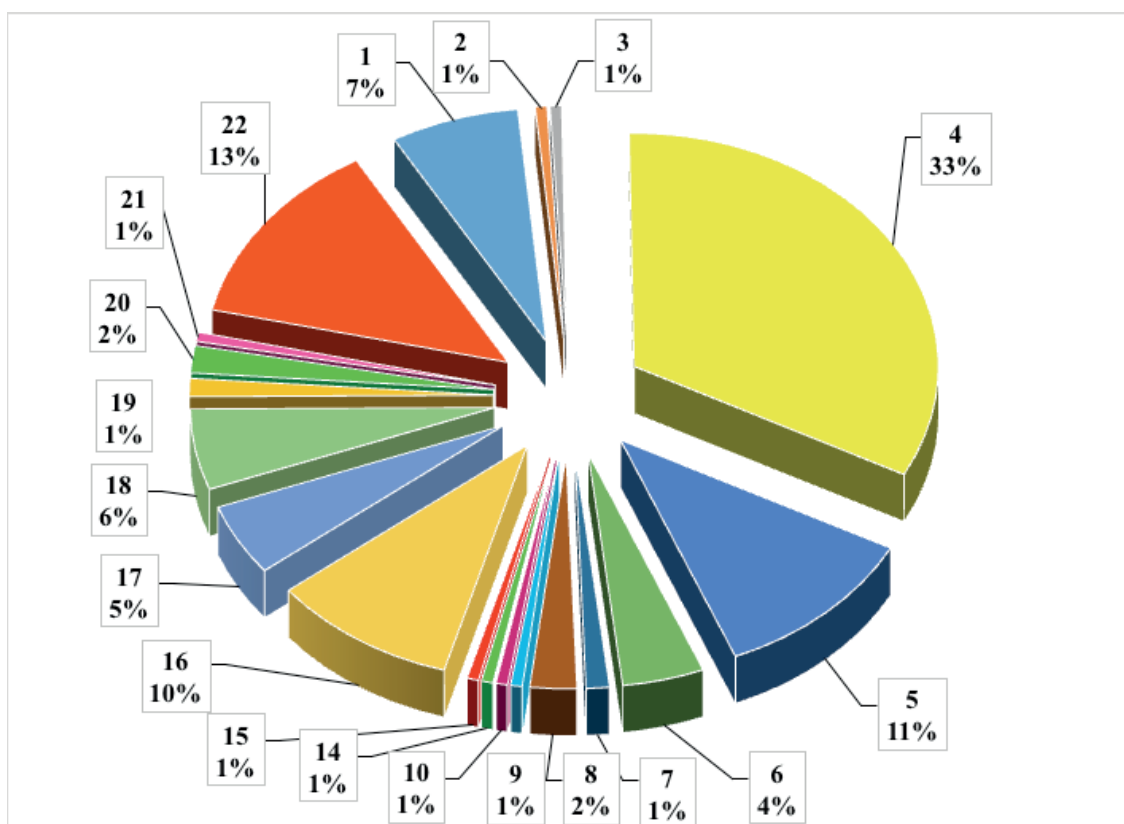


GRÁFICO 9.3. Resultados del análisis de contenidos introducidos (totales)

Dada la gran cantidad de categorías, hemos optado también -en aras de una mayor claridad expositiva- por ordenar los resultados de mayor a menor ocurrencia en la siguiente TABLA (9.3), de manera que podamos establecer una clasificación en función de los centros de interés. Al lado, hemos indicado dos valores proporcionales: el porcentaje de ocurrencias por subcategorías sobre el total del corpus (esto es, $100 \text{SumO}/161$, bajo la columna O%) y la proporción sobre el total de unidades (es decir, $\text{SumO}/116$, o PU); así podemos tener una visión más matizada en términos de peso relativo. Además, en la última columna recogemos como último criterio organizador el número de manuales ($\text{NM} \leq 14$) en los que el resultado ha

sido positivo para cada subcategoría, con el propósito de verificar hasta qué punto constituye un centro de interés más o menos aislado o extendido.

	SumO	O%	PU	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	53	32,9	0,456	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	21	13	0,181	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	18	11,2	0,155	12
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	16	9,9	0,138	11
1. Referencia anafórica/catafórica	11	6,8	0,095	9
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,6	0,077	7
17. Esquemas formales de la narración	8	5	0,069	6
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	7	4,3	0,069	5
8. Elementos de deixis personal	4	2,5	0,034	4
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1,8	0,026	2
19. Esquemas formales de la explicación	2	1,2	0,017	2
7. Cadenas léxicas				
2. Mecanismos de sustitución				
3. Mecanismos de elipsis				
9. Elementos de deixis espacial				
10. Elementos de deixis temporal				
14. Desarrollo temático de la información	1	0,6	0,008	1
15. Esquemas de combinación de las microfunciones				
21. Esquemas formales del diálogo				
11. Elementos de deixis textual				
12. Macroestructura de los textos	0	0	0	0
13. Ordenación de las estructuras proposicionales				

TABLA 9.3. Ordenación de los contenidos introducidos por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

Gráficamente, la información de la TABLA 9.3⁸ quedaría organizada de la siguiente forma:

8 Los valores proporcionales sobre el total de unidades de la muestra (x/116) los hemos multiplicado por 100 para que puedan visualizarse en el gráfico, pues siempre resultaban en cifras inferiores a la unidad (116/116=1).

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

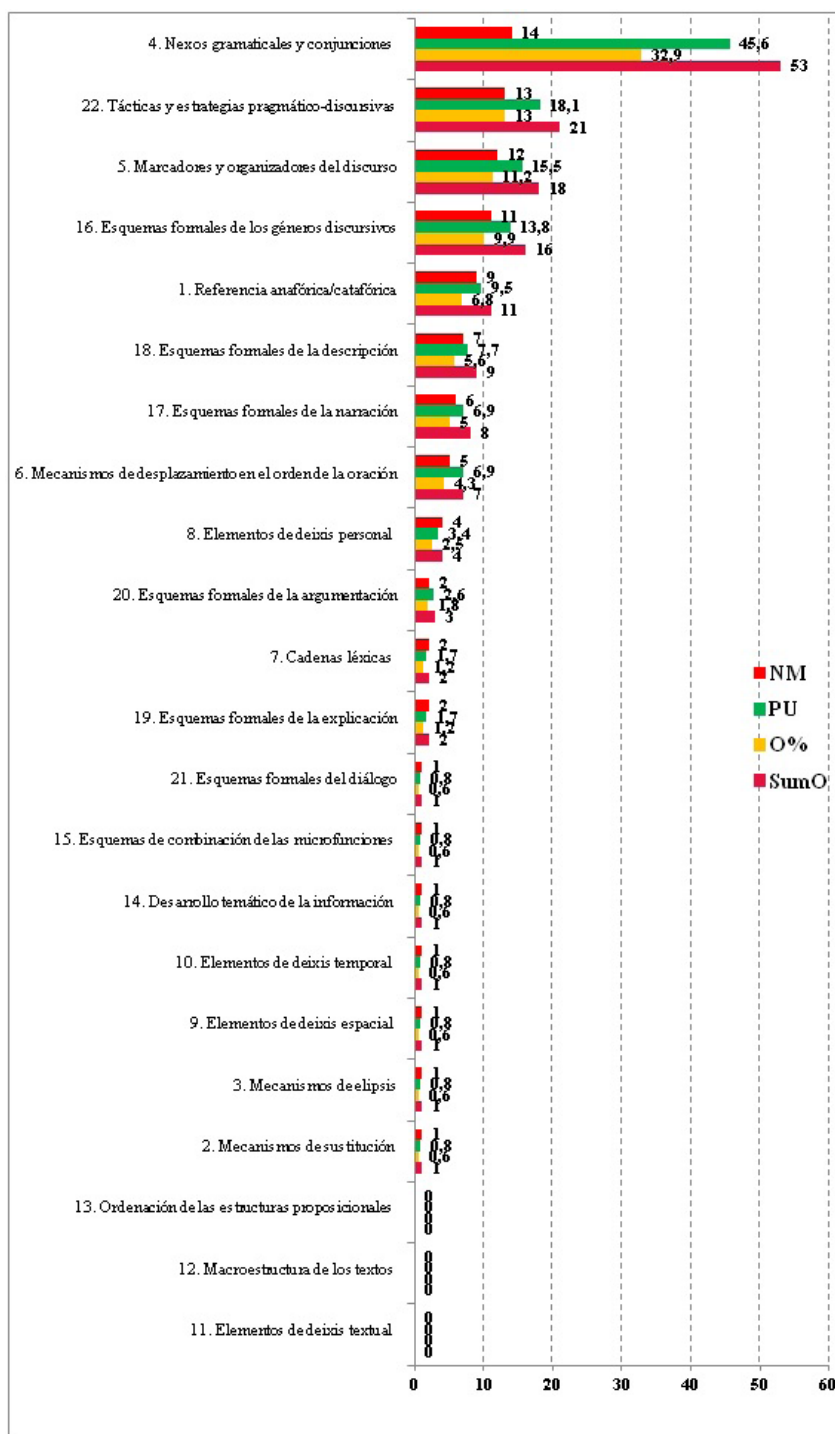


GRÁFICO 9.4. Ordenación de los contenidos introducidos por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

Como puede apreciarse, las tres primeras categorías (*nexos gramaticales y conjunciones*, *tácticas y estrategias pragmático-discursivas* y *marcadores y organizadores del discurso*) suponen en conjunto el 57,1% de las ocurrencias sobre el total de las 161 localizadas en nuestro corpus; teniendo en cuenta que la primera y la tercera están estrechamente

vinculadas con la sintaxis de la oración y la sintaxis del discurso, respectivamente, es importante destacar que entre ambas suman ya el 44,1%. Prácticamente la mitad de las 116 unidades analizadas (0,456) dedica algún apartado o epígrafe a la introducción de nexos gramaticales y conjunciones; valor que se distribuye por todos los manuales, lo cual es un índice bastante revelador sobre su fuerte presencia. A la luz de las notas que recogimos en el ANEXO 2, en el que hemos ido indicando –dentro de cada subcategoría- cuáles eran los ítems que describía cada unidad de entre los que inventariamos en la TABLA 9.1, los hemos organizado según el número de veces (NV) en que aparecen⁹ para poder detectar así con más facilidad cuáles son los principales centros de interés en cada subcategoría de la parrilla. Así, en el caso de los *nexos gramaticales y conjunciones*, los tipos más recurrentes en las explicaciones de los manuales son los que siguen:

Fenómeno que se introduce	NV
Nexos temporales	15
Nexos concesivos	8
Nexos relativos	8
Nexos causales	7
Nexos consecutivos	7
Nexos adversativos	6
Nexos condicionales/restrictivos	6
Nexos finales	5
Nexos comparativos	2
Nexos modales	2
Nexo “como” (valores comparativo, causal, etc.)	1
Nexos aditivos (copulativos)	1
Nexos completivos	1

TABLA 9.4. Fenómenos de la subcategoría *Nexos gramaticales y conjunciones* ordenados por el número de veces en que aparecen

Como puede apreciarse, los *nexos temporales* son los que reciben más atención con diferencia, seguidos de lejos por los *nexos relativos* y las *conjunciones* que expresan las relaciones lógicas de concesión, causa, consecuencia, adversidad, condición o restricción y finalidad.

En cambio, apenas una de cada cinco unidades (0,181) aborda la explicación de cuestiones relativas a las *tácticas y estrategias discursivas* –si bien aparecen en la práctica totalidad de los libros; y una de cada seis (0,155) presenta algún tipo de *marcador o*

9 Este número no tiene por qué coincidir con el número de ocurrencias de las tablas anteriores (al menos en los valores más altos), ya que –como en su momento se indicó- la TABLA 9.1 indica un número de unidades sobre el total del corpus, pero no refleja la variedad de los ítems (de los que recogimos en la TABLA 8.1) que aparecen en la misma. Así, por ejemplo, en la unidad 8 del M1 se recogen hasta tres tipos de nexos (I.A.4): adversativos (I.A.4.3), temporales (I.A.4.6) y causales (I.A.4.7).

conector discursivo –excepto en dos de los manuales, que no dedican ninguna unidad a esta subcategoría discursiva.

Las *tácticas y estrategias pragmático-discursivas* que se recogen en los manuales del corpus serían –por orden de relevancia- las siguientes¹⁰:

Fenómeno que se introduce	NV
Citar (estilo/discurso indirecto/referido)	11
Reaccionar al discurso de otros	4
Gestionar los turnos de habla	3
Transmitir órdenes, promesas y sugerencias	2
Añadir información	1
Argumentar, debatir y rebatir (en la conversación)	1
Cambiar de tema	1
Estrategias de conversación	1
Fórmulas sociales	1
Introducir el tema del discurso	1
Mostrar desacuerdo	1
Pedir atención	1
Suavizar desacuerdo	1

TABLA 9.5. Fenómenos de la subcategoría *Tácticas y estrategias pragmático-discursivas* ordenados por el número de veces en que aparecen

En cuanto a los *marcadores del discurso*, hemos hallado que principalmente se trabajan:

Fenómeno que se introduce	NV
Organizadores del discurso	9
Reformuladores	4
Marcadores contraargumentativos	3
Marcadores argumentativos	2
Marcadores del discurso (tipología)	2
Marcadores temporales	2
Marcadores aditivos	1
Marcadores justificativos	1
Marcadores para ejemplificar	1
Estructuradores de la información.	1

TABLA 9.6. Fenómenos de la subcategoría *Marcadores y organizadores del discurso* ordenados por el número de veces en que aparecen

Volviendo a la TABLA 9.3, nos encontramos a continuación con un grupo de fenómenos discursivos cuya incidencia sobre el total de la muestra es de entre el 5% y el 10%: los *esquemas formales de los géneros discursivos* (9,9%), la *referencia anafórica/catafórica* (6,8%) y los *esquemas formales de la descripción* (5,6%) y de la *narración* (5%). Parece, pues,

¹⁰ Cfr. las notas del ANEXO 2.

que –salvedad hecha de las *tácticas y estrategias conversacionales*- la atención que reciben los géneros discursivos y los tipos de texto es menor con respecto a los fenómenos discursivo-gramaticales (entre los que se incluirían también los mecanismos referenciales de este segundo bloque). Los únicos géneros que son sometidos a explicación, según nuestras notas, son los siguientes:

Fenómeno que se introduce	NV
Cartas formales	3
Carta de reclamación	2
Cuento	2
Noticias	2
Anécdota	1
Blog	1
Carta	1
Carta al director	1
Cartas informales	1
Correo electrónico	1
Crónica periodística	1
Curriculum vitae	1
Debate	1
Fórmulas epistolares	1
Géneros epistolares	1
Invitación	1
Leyendas urbanas	1
Microcuento	1
Presentación oral	1
SMS	1

TABLA 9.7. Fenómenos de la subcategoría *Esquemas formales de los géneros discursivos* ordenados por el número de veces en que aparecen

En cuanto a los fenómenos de *referencia* (anafórica y catafórica), los ítems que hemos detectado en nuestra muestra son los siguientes:

Fenómeno que se introduce	NV
Cuantificadores	4
Pronombres personales de objeto	4
Artículos	1
Cohesión (recursos gramaticales)	1
El artículo definido	1
Numerales	1
Proformas (anáfora)	1

TABLA 9.8. Fenómenos de la subcategoría *Referencia anafórica/catafórica* ordenados por el número de veces en que aparecen

De todos los tipos textuales, el que ha conseguido una mayor representación es el de las *secuencias textuales de tipo descriptivo*, centradas sobre todo en la descripción de rasgos físicos (prosopografía) y de rasgos morales o de carácter (etopeya):

Fenómeno que se introduce	NV
Retratos (descripción física)	2
Retratos (descripción moral)	2
Describir anuncios	1
Describir objetos (funciones y características)	1
Describir obras de arte (objetiva y subjetivamente)	1
Describir un programa	1
Descripción	1
Textos instructivos	1

TABLA 9.9. Fenómenos de la subcategoría *Esquemas formales de la descripción* ordenados por el número de veces que aparecen

Las secuencias narrativas, por su parte, se limitan básicamente a los recursos para narrar o relatar en pasado y presente, adoptando una perspectiva temporal:

Fenómeno que se introduce	NV
ID17. Narrar/relatar en pasado	3
ID17. Imperfecto narrativo	1
ID17. Narración	1
ID17. Narrar en presente	1
ID17. Narrar recuerdos	1
ID17. Relatar	1

TABLA 9.10. Fenómenos de la subcategoría *Esquemas formales de la narración* ordenados por el número de veces que aparecen

Los fenómenos que, con una representación menor al 5%, aparecen al menos en más de una unidad (TABLA 9.3) son los *mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales* (4,3%), los *elementos de deixis personal* (2,5%), los *esquemas formales de la argumentación* (1,8%) y de la *explicación* (1,2%), y el establecimiento de *cadena léxica* para cohesionar un texto (1,2%, presente, eso sí, en un único manual). Dejaremos de lado los elementos de *deixis personal*, pues –a nuestro entender– es quizá un mecanismo lingüístico que puede haber sido trabajado con más intensidad en el nivel A, y tal vez por eso tratarlos aquí tenga una menor importancia (a pesar de que se ocupan de ellos hasta cuatro manuales, fundamentalmente del uso del pronombre “se” como mitigador de la responsabilidad, así como la *deixis personal* en el discurso referido).

Del resto, el que más variación presenta es el correspondiente a los *mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales*: solo aparece en 7 de las 116 unidades analizadas (lo que representa un 0,069) y en 5 de los 14 manuales (en torno a un tercio). Esto se ve agravado por el hecho de que básicamente se limita presentar un mismo fenómeno (el de tematización) y, más en concreto, un par de mecanismos bastante particulares.

Fenómeno que se introduce	NV
Mecanismos de tematización ("lo de [que]", "eso de [que]")	4
Anteposición del OD	2
Tematización	1

TABLA 9.11. Fenómenos de la subcategoría *Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales* ordenados por el número de veces que aparecen

Hay un grupo de contenidos que solo son recogidos de manera esporádica en una unidad –y, por tanto, en un solo manual- de 116 (0,008 del corpus, lo cual representa un valor casi insignificante): se trata de los *mecanismos de sustitución y de elipsis*, los *elementos de deixis espacial y de deixis temporal*, y, muy especialmente, los relacionados con la coherencia discursiva: el *desarrollo temático de la información*, los *esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos*, y los *esquemas formales del diálogo*¹¹.

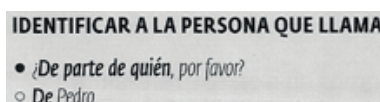
9.2.2. Datos relativos a los ejemplos de la unidad (PARRILLA B.I.1/E)

Una vez que hemos desglosado los contenidos que integran el currículo de los materiales de nuestro corpus, nos interesa comprobar –como anunciamos en el **Capítulo 7**- si se facilitaban ejemplos (suficientes) de los mismos (PARRILLA B.I.1, segunda columna [E]). Y es que el hecho de que se proporcione una explicación sobre un fenómeno de tipo discursivo no implica que, automáticamente, venga acompañada de ejemplos que los ilustren. De igual modo, puede darse el caso de que un fenómeno se ejemplifique mediante una muestra de lengua, sin más comentarios ni observaciones, lo cual es una manera implícita de “introducir” un contenido en el currículo. En efecto, a veces ocurre que, en lugar de dar detalles sobre los rasgos y mecanismos que caracterizan un determinado fenómeno, los manuales prefieren ofrecer simplemente una muestra para que el alumno la observe, y, a partir de ella, deduzca determinados mecanismos, rasgos, comportamientos, etc.¹².

En la recogida de estos datos procedimos, al igual que en el epígrafe anterior, marcando en qué unidades sí hallamos ejemplos de los fenómenos sobre los que estamos

11 Los dos últimos, además, solo en B1.

12 Esto ocurre, por ejemplo, en *Aula 3*, p. 77: se presentan una serie de mecanismos para responder al teléfono, pero no da explicación alguna. Solo hay conversaciones en las que aparecen en negrita ciertos ítems que tienen un valor funcional:



indagando -valor (1)- y en cuáles no -valor (0). El sumatorio de las cifras que arroja nuestro análisis se recoge en la TABLA 9.12.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESION														
1	1	0	0	1	1	2	1	2	2	1	1	0	1	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	4	4	4	4	2	3	4	4	2	4	4	4	2	4
5	1	2	2	3	2	0	2	2	0	1	1	1	1	1
6	0	1	2	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0
7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHERENCIA														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GENEROS DISCURSIVOS														
16	2	0	1	1	2	3	0	1	2	0	1	1	1	2
17	2	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
18	2	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	1	1
19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACION														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	3	1	2	3	2	2	1	2	0	1	1	1	2



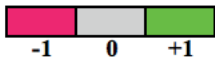
TABLA 9.12. Distribución de las unidades con ejemplos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

Para apreciar las variaciones que se han producido en cada manual y en cada categoría entre el número de unidades que introducen fenómenos discursivos y el de unidades que presentan ejemplos que los ilustran, hemos calculado en la TABLA 9.13 la diferencia de valores entre la TABLA 9.1 y la TABLA 9.12¹³. Si el resultado es **positivo**, significa que hay unidades que introducen subcategorías sin proponer ningún modelo de lengua. Si es **negativo**, señala

13 Como estamos haciendo las mediciones tomando como referencia las unidades completas, que no haya variación en la tabla no significa que exista una correspondencia exacta entre los fenómenos particulares que se introducen y los que se ejemplifican; solo que las unidades se ocupan de esas áreas de la subcompetencia discursiva. Más adelante veremos,

que hay unidades en que los ejemplos no acompañan a ningún tipo de explicación. El color gris, por su parte, indica que los valores son coincidentes entre ambas.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1									-1	-1				
2														
3														
4						-1			-1			+1	+1	
5							-1							
6							-1					+1		
7														
DEIXIS														
8														
9														
10										-1				
11														
COHERENCIA														
12														
13														
14														
15														
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	-1													
17										+1				
18											-1		+1	
19														
20														
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21														
22							-1							-1



-1 0 +1

TABLA 9.13. Valores diferenciales entre la Tabla 9.1 y la Tabla 9.12

Como puede verse, si sumamos los valores diferenciales en ella contenidos, la tabla arroja un saldo final de (-6), lo cual implica un número mayor de ejemplos con relación al de explicaciones para esas 6 subcategorías.

exactamente, qué fenómenos de los que se ilustran no se ejemplifican, y cuáles se ejemplifican pero no se explican, acudiendo a las notas del ANEXO 2.

En segundo lugar, al igual que hicimos en el GRÁFICO 9.2, presentamos a continuación la cantidad de subcategorías discursivas (QS) que ilustra cada material con ejemplos y muestras de lengua –casillas coloreadas en la TABLA 9.12-, junto con el total de ocurrencias en cada manual (SumO).

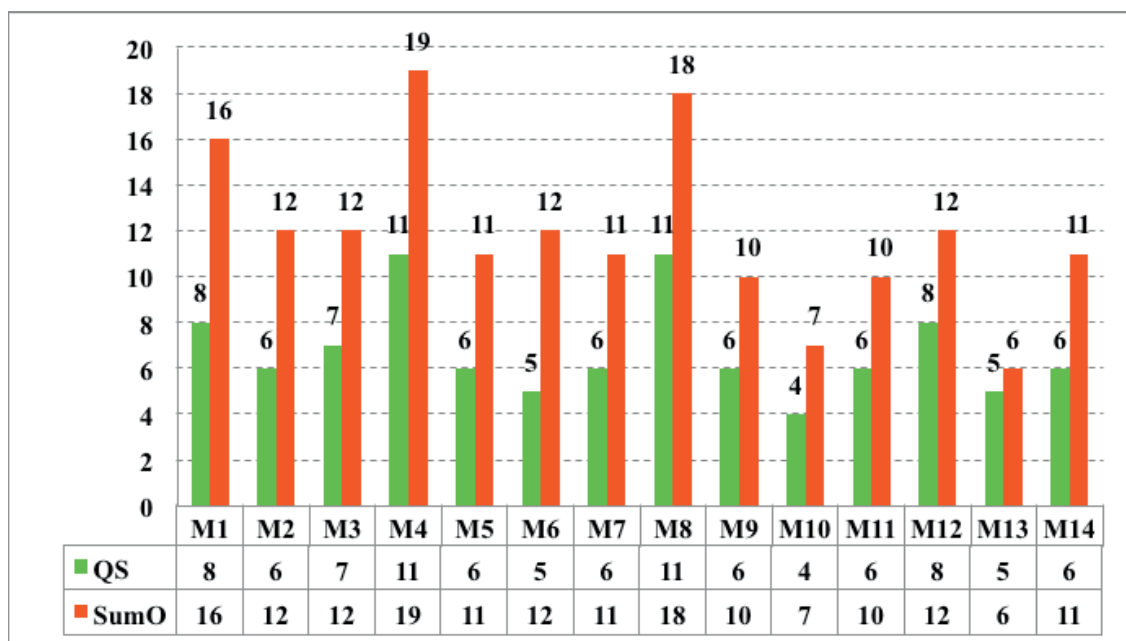


GRÁFICO 9.5. Número de subcategorías discursivas ejemplificadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual

Si cotejamos este gráfico con el GRÁFICO 9.1, podemos observar que en nueve casos (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9 y M14) hay una correspondencia exacta entre el número de subcategorías discursivas que introducen y ejemplifican las unidades; cuatro materiales (M7, M10, M11 y M13) incrementan el número de unidades que proveen ejemplos con respecto al de unidades con explicaciones y ejemplos; y solo uno (M12) arroja un saldo positivo (esto es, las unidades introducen explicaciones sobre un fenómeno sin dar ningún tipo de ejemplo). Algo diferente sucede con el total de ocurrencias: cinco manuales (M2, M3, M4, M5 y M8) mantienen esa simetría entre unidades con explicaciones y con modelos; siete materiales incrementan el número de unidades con ejemplos que no acompañan ninguna explicación (M1, M6, M7, M9, M10, M11 y M14); mientras que dos materiales (M12 y M13) se hallan en el caso contrario.

M10 sigue siendo el manual que menos fenómenos ilustra (4 de 22 posibilidades, un 18%¹⁴); M4 y M8 son, también esta vez, los que más ejemplos proponen (de nuevo la

14 Esto es, el doble de los fenómenos que, según la TABLA 9.1, introduce.

mitad de las 22 subcategorías). La media de subcategorías tratadas, en este caso, se sitúa en 6,7 (ligeramente superior a la de 6,6 que se desprendía del apartado anterior, pero en el mismo margen de un tercio). La horquilla de ocurrencias totales se mueve entre las 6 de M13 y las 19 de M4; la media resultante es 11,9, por lo que supera también la del apartado anterior (11,5). De esta manera, y en comparación de nuevo con la media de unidades por manual (recordemos: 8,3¹⁵), hace presumir una buena distribución por unidades de los ejemplos. De hecho, en este caso solo dos manuales M10 (7<10) y M13 (6<8) presentan un número de ocurrencias inferior al número de unidades en que se dividen, lo cual significa que algunas no ofrecerán ninguna muestra de los fenómenos discursivos recogidos en la TABLA 9.1. La probabilidad, de acuerdo con la regla de Laplace (casos favorables entre casos posibles), de que una unidad de los manuales estudiados contenga una o más ocurrencias de la PARRILLA B.I.1/E es de 0,7672. Si además, a partir de los datos obtenidos, se quiere realizar una estimación de probabilidad aplicable a cualquier manual del mercado, se acude a una distribución de Poisson, para la cual se obtiene el intervalo de confianza (0,7079 - 0,8125) para la probabilidad de que una unidad tenga una o más ocurrencias de la PARRILLA B.I.1/E, con una seguridad de α del 95%.

Igual que hicimos en el apartado anterior, dividiremos ahora los materiales por niveles, para verificar la distribución de las unidades con ejemplos y comprobar si se mantienen, se intensifican o se debilitan con el paso de nivel para cada una de las 22 subcategorías. Marcaremos con \uparrow aquellos casos en que se haya incrementado el número de ejemplos con respecto a las explicaciones (TABLA 9.2), y con \downarrow aquellos en que haya habido un descenso en el saldo final.

15 Vid. 7.4.

	NIVEL B1						NIVEL B2							
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
COHERENCIA														
1				2	↑	↑					2			
2														
3														
4	3	3	2	↑	↑	3	2	3	3	3	3	3	3	3
5	1	2	2			1	1	2	2	1	2	1	1	1
6		1			1			2		1	2		1	1
7								2						
DEIXIS														
8		1							1	1	1			
9											1			
10						1					1			
11														
COHESIÓN														
12														
13														
14									1					
15			1											
ESTRUCTURA DE LOS GENEROS DISCURSIVOS														
16	1		2	2	2		1	1	1		1	1	1	2
17	2				1				1		1	1	1	1
18	2	1		2			1				1	1	1	1
19								1				1	1	1
20								1					2	
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACION														
21	1													
22	2	2	2	1	2		1	1	2	2	1	1	1	1
Σ	74						93							



TABLA 9.14. Distribución de las unidades con ejemplos para las subcategorías discursivas por manuales y niveles

También en el caso de los ejemplos, la progresión es evidente en el número de ocurrencias (SumO B1= 74; SumO B2= 93). Observando la posición y cantidad de las casillas sombreadas podemos apreciar cómo se mantiene, en líneas generales, lo que sostuvimos en el apartado 9.2.1, aunque hay aquí algunas precisiones que queremos incorporar. En primer lugar, en el caso de los fenómenos de *referencia anafórica y catafórica* el presunto equilibrio que arrojaba la TABLA 9.2 sobre la distribución de las explicaciones parece decantarse del lado del nivel B1, no solo por el número de manuales que lo trabajan (6 frente a 4), sino

también por el total de ocurrencias (8 frente a 5)¹⁶. Da la impresión, pues, de que en el primer nivel se proporcionan no solo más explicaciones, sino también más ejemplos de cómo operan los mecanismos cohesivos de orden referencial. Un reajuste de menor alcance se produce también en el caso de los *deícticos temporales*, pues aunque en principio solo se introducen explícitamente en el nivel B2 (y, recordemos, en referencia con los procedimientos de cita), parece que se les presta algo más de atención en el nivel B1, aunque sea de forma no explícita y esporádica. Algo similar ocurre también en el caso de los *esquemas formales de la descripción*: es cierto que hay más manuales de nivel B1 que se ocupan de detallarlos, pero no por ello pierden interés en B2. El número de manuales que los trabaja se igualaría en ambos niveles (=4), pero decae la cifra de ocurrencias (de 5 a 4).

Podemos comprobar mejor la distribución de las subcategorías por niveles en el siguiente gráfico:

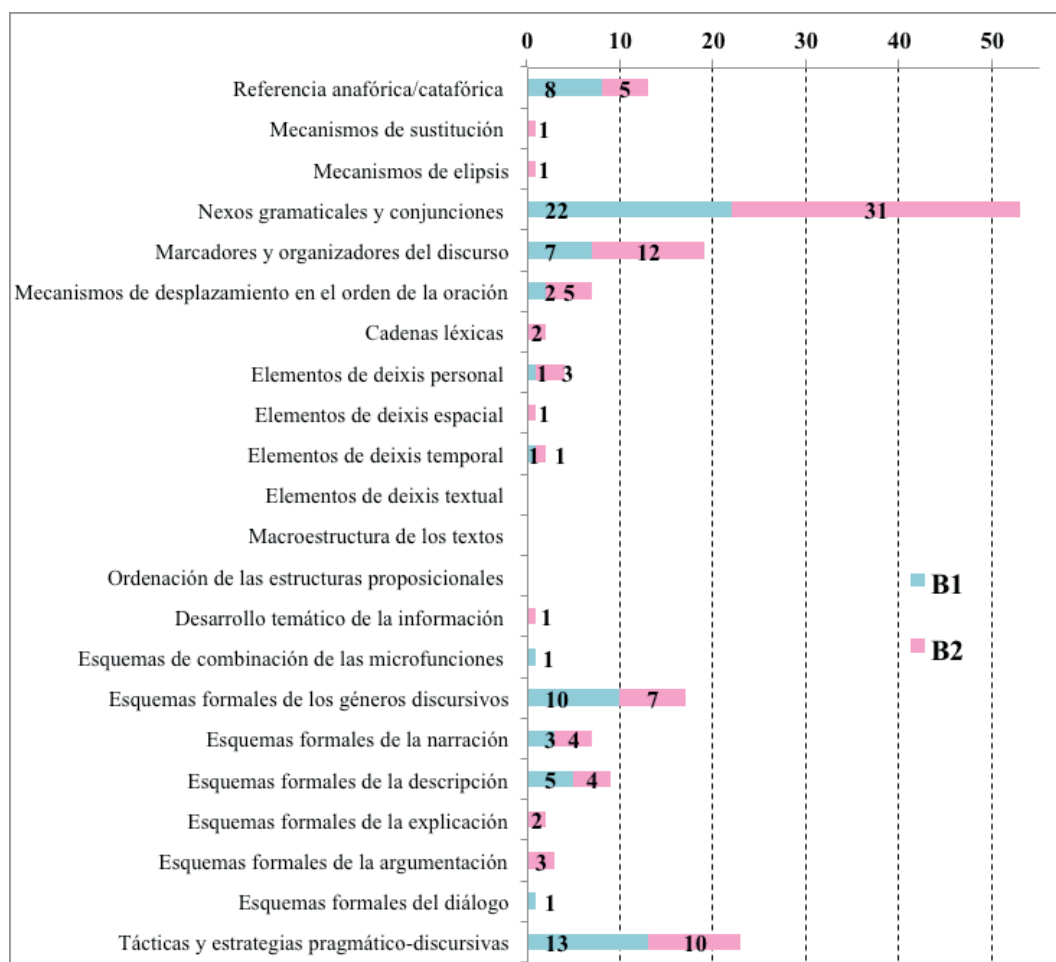


GRÁFICO 9.6. Resultados del análisis de contenidos ejemplificados (valores por niveles)

16 Vid. GRÁFICO 9.6.

También es importante señalar, a la luz de los datos del GRÁFICO 9.6, que, a pesar de que hay más manuales de nivel B2 que ejemplifican en mayor medida que explican tanto los *esquemas de los géneros discursivos* (5<6) como las *estrategias pragmático-discursivas de conversación* (6<7), el número de ocurrencias sigue siendo superior en B1: 10 frente a 7 en el primer caso, y 13 frente a 10, en el segundo. Vemos, por tanto, que se mantiene la diferencia entre ambos niveles que ya se apuntara en el epígrafe 9.2.1.

Ofrecemos en el GRÁFICO 9.7 la distribución proporcional de ejemplos según las 22 subcategorías que presentamos en la TABLA 9.1.

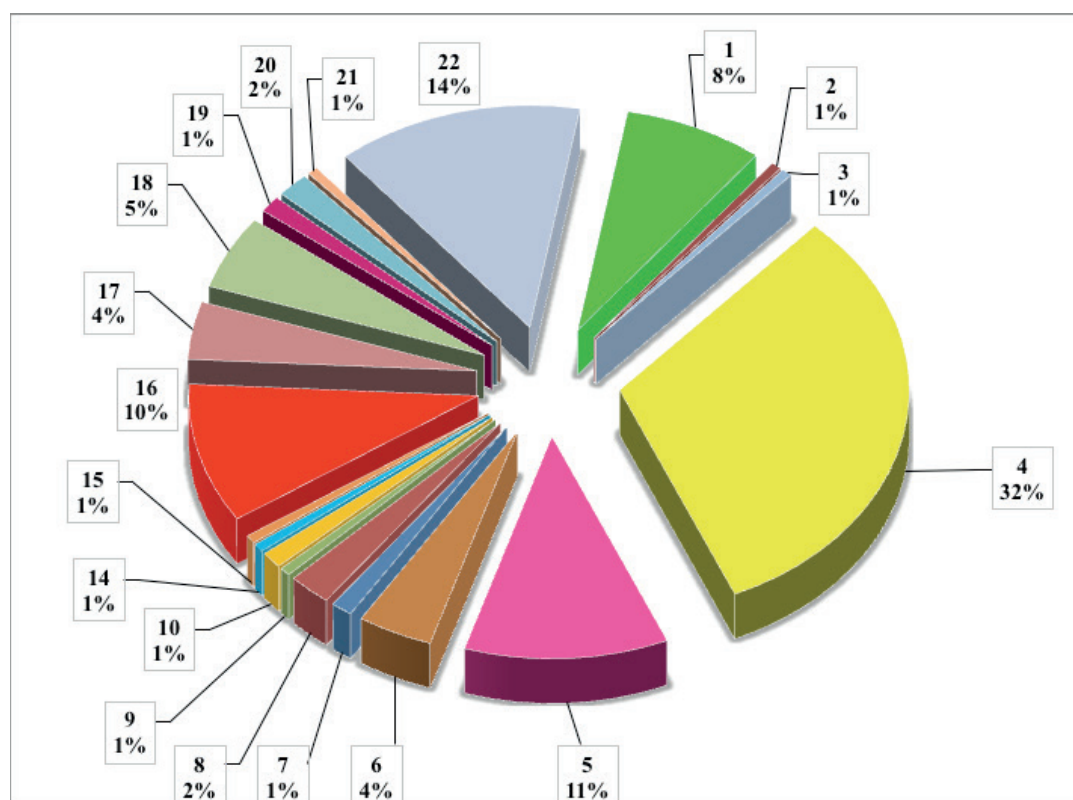


GRÁFICO 9.7. Resultados del análisis de contenidos ejemplificados (totales)

Para comprobar las oscilaciones que se han producido con respecto a la ordenación de los fenómenos introducidos (vid. TABLA 9.3), presentamos en la TABLA 9.15 cómo se organizan las 22 subcategorías de la subcompetencia discursiva en función de la cantidad de ejemplos que se facilitan (**SumO**), de su proporcionalidad con respecto a las ocurrencias

(SumO·100/167, columna O%)¹⁷ y al cómputo de unidades del corpus (SumO/116, columna PU), así como su reparto entre los distintos manuales.

	SumO	O%	PU	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	53	31,7	0,456	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	23	13,7	0,198	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	19	11,3	0,163	12
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	17	10,1	0,146	10
1. Referencia anafórica/catafórica	13	7,7	0,112	10
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,3	0,077	7
17. Esquemas formales de la narración	7	4,1	0,060	6
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	7	4,1	0,060	5
8. Elementos de deixis personal	4	2,3	0,034	4
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1,7	0,025	2
19. Esquemas formales de la explicación	2	1,1	0,017	2
10. Elementos de deixis temporal	2	1,1	0,017	2
7. Cadenas léxicas	2	1,1	0,017	1
2. Mecanismos de sustitución	1	0,6	0,008	1
3. Mecanismos de elipsis				
9. Elementos de deixis espacial				
14. Desarrollo temático de la información				
15. Esquemas de combinación de las microfunciones				
21. Esquemas formales del diálogo	0	0	0	0
11. Elementos de deixis textual				
12. Macroestructura de los textos				
13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0	0

TABLA 9.15. Ordenación de los contenidos ejemplificados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

Para visualizar mejor estos resultados¹⁸, ofrecemos el siguiente gráfico:

17 El denominador se ha incrementado con respecto a la TABLA 9.3, ya que ha aumentado el número de total de ocurrencias (161<167).

18 Los valores proporcionales sobre el total de unidades de la muestra (x/116) los hemos multiplicado por 100 para que puedan visualizarse en el gráfico, pues siempre resultaban en cifras inferiores a la unidad (116/116=1).

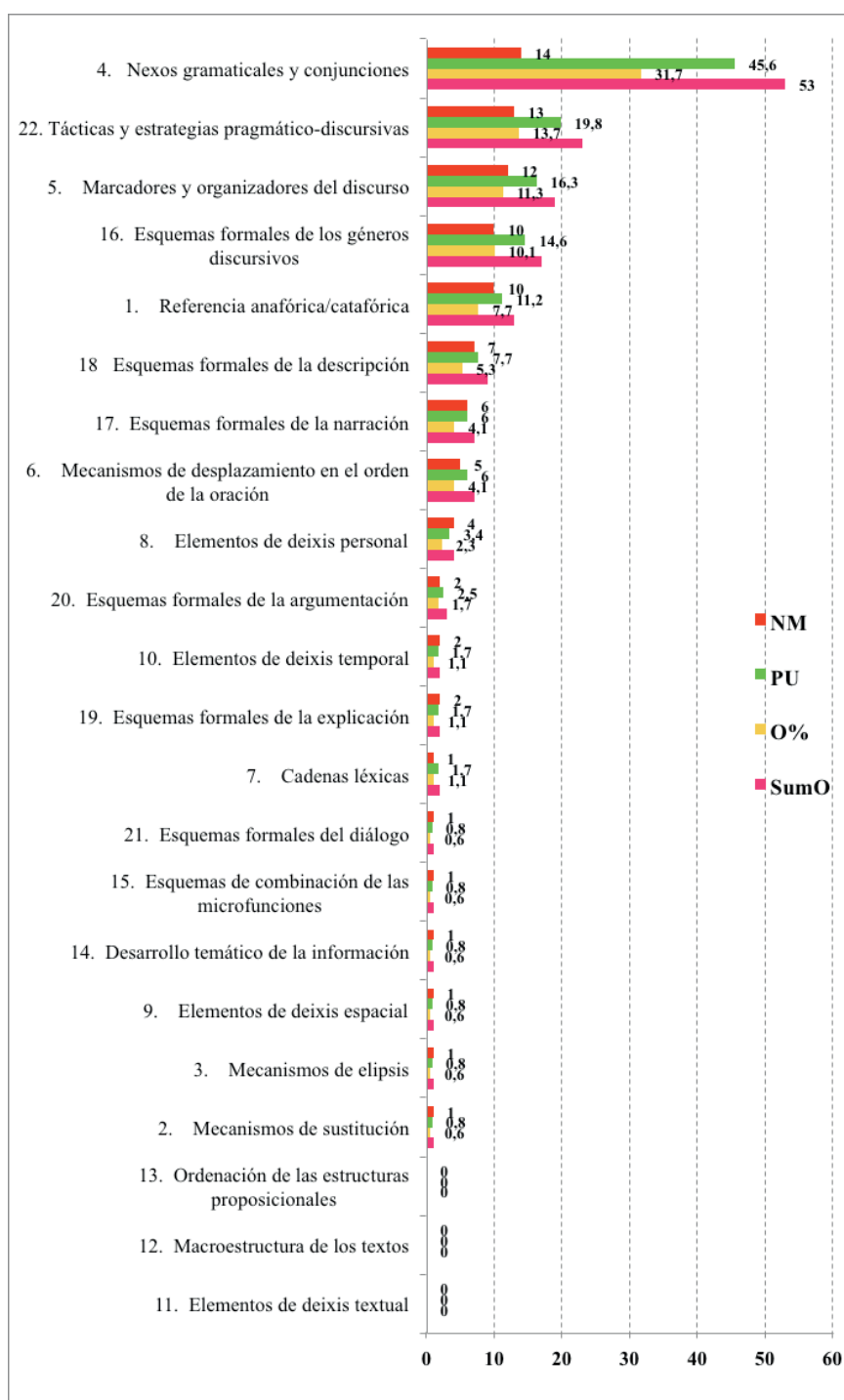


GRÁFICO 9.8. Ordenación de los contenidos ejemplificados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

Si comparamos el orden en que se presentan los fenómenos en la TABLA 9.15 con el que aparecía en la TABLA 9.3 podemos comprobar que no ha habido movimientos destacables en la zona alta (las once primeras subcategorías, es decir, de [4] a [19]) ni en la baja (las seis últimas, de [14] a [13]). El cambio que se produce en la zona media se explica de manera

muy sencilla: se incrementan los ejemplos de *deícticos temporales* con respecto al número de explicaciones (1<2); como estos ejemplos aparecen distribuidos por más materiales que las *cadena léxicas* (2 contra 1), pasan a ocupar su lugar en la tabla. Las demás subcategorías ([2], [3] y [9]) simplemente sufren un ligero desplazamiento, sin que se vean alteradas otras variables distintas al orden. Como podemos ver, en este sentido, no ha habido grandes modificaciones en los centros de interés con respecto a los fenómenos incluidos en el currículo.

El incremento del número de unidades con ejemplos explica también que haya ligeras variaciones en cuanto al peso proporcional de cada uno de los contenidos. Las subcategorías segunda a quinta de la TABLA 9.15 tienden a incrementar su representatividad con respecto a la TABLA 9.3, mientras que la primera y las comprendidas entre las posiciones sexta y decimotercera la reducen. El mayor descenso lo protagonizan los *nexos gramaticales y conjunciones* (-1,2%), seguido por la *estructura de los géneros narrativos* (-0,9%); crecen de manera más destacada los ejemplos sobre *referencia anafórica y catafórica* (+0,9%) y las *tácticas y estrategias pragmático-discursivas* (+0,7%); en el resto de los casos los valores apenas crecen o menguan un 0,1 o un 0,2%. En todo caso, no parece que estas alteraciones sean muy significativas desde el punto de vista estadístico.

La proporción de unidades que contienen ejemplos también se mantiene bastante estable (la primera y las últimas doce categorías no experimentan cambios), con ligeros incrementos en la parte superior de la tabla. Las diferencias que se producen son muy poco significativas: -0,017 en el caso de las *estrategias pragmático-discursivas* y de la *referencia*; -0,009 para las muestras de *estructuras narrativas* y de los *mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales*; -0,008 los *marcadores y organizadores del discurso* y los *esquemas formales de los géneros discursivos*; y -0,001 los *esquemas formales de la argumentación*. Prácticamente, pues, no ha habido grandes alteraciones. Eso sí, en términos absolutos, hay menos unidades que ejemplifican las *estructuras narrativas* y los *mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales* con respecto a las unidades que los introducen (-1).

En cuanto al número de manuales que testimonian mediante ejemplos diferentes fenómenos discursivos solo apreciamos tres variaciones con respecto a los datos de la TABLA 9.3: en el caso de los fenómenos de *referencia*, se incrementa de 9 a 10, igual que ocurre con la *deixis temporal* (de 1 a 2 manuales); en cambio, se reduce en el caso de los *esquemas de los géneros discursivos* (de 11 a 10). Esto significa que en los materiales estudiados el interés por fenómenos de índole gramatical es más elevado de lo que apreciábamos en 9.2.1, mientras

que algunos géneros del discurso que se introdujeron en su momento carecen de modelos que los representen.

Por lo que respecta a cuáles son dentro de cada subcategoría los fenómenos que cuentan con ejemplos en los materiales analizados, puede deducirse fácilmente por lo visto hasta ahora que no hay muchas discrepancias con respecto a lo que se expuso en 9.2.1. Por eso, no vamos a detallar de nuevo todas las tablas de resultados, pues alargaría innecesariamente la exposición. No obstante, y dado que poseemos en el ANEXO 2 algunas anotaciones sobre las discrepancias entre los fenómenos que se introducen y los que se ejemplifican, creemos que lo mejor es extraerlas de aquel documento y presentarlas en dos nuevas tablas; así podremos matizar los resultados provenientes del desglose por unidades. Las presentamos ordenadas según el número de ocurrencias.

Fenómenos que no se introdujeron previamente pero de los que sí hay ejemplos serían los siguientes:

No / Sí E
IA1. Cuantificadores [2]
IA4. Nexos temporales [1]
IA4. Pronombres relativos [1]
IA5. Organizadores del discurso [1]
IA6. "Lo de"/ "Eso de" [1]
IB10. Marcas temporales [1]
ID16. Carta de presentación [1]
ID18. Describir e identificar personas [1]
IE22. Cambiar de tema [1]
IE22. Continuar con el tema [1]
IE22. Dejar un recado [1]
IE22. Gestionar la conversación telefónica [1]
IE22. Interrumpir [1]
IE22. Pedir una extensión telefónica [1]
IE22. Rechazar un tema [1]

TABLA 9.16. Ejemplos no explicados: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

Al contrario, las explicaciones que no cuentan con ningún tipo de ejemplo que las ilustre son las que siguen:

Sí / No E
IA4. Nexos temporales [2]
IA6. OD antepuesto (valor pasivo) [1]
ID17. Relatar en pasado [1]
ID18. Descripción física [1]

TABLA 9.17. Conceptos explicados no ejemplificados: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

9.2.3. *Datos relativos a la práctica y a las actividades de la unidad (PARRILLA B.I.1/P y PARRILLA B.I.1/A)*

Cerraremos la descripción de los datos obtenidos para esta primera parrilla ocupándonos de la práctica de los contenidos introducidos o ejemplificados, así como del número de actividades que se destinan a tal finalidad. Lo hacemos así porque en los casos de la tercera (P) y cuarta (A) columna de esta PARRILLA B.I.1 las casillas que se marcaron en la fase de análisis son –a la fuerza- coincidentes. Sin embargo, en la primera nos limitamos – como hicimos con las explicaciones y los ejemplos- a constatar si había propuestas específicas de práctica (pues ya hemos visto que los descriptores no se implican necesariamente) expresadas en términos de unidades; en cambio, en la segunda llevamos a cabo un cómputo de ocurrencias absolutas, anotando cuántos ejercicios se proponían por cada subcategoría. Esta distinción nos parecía importante, ya que a veces un contenido puede aparecer como objeto de práctica en una unidad (valor 1 en la PARRILLA B.I.1/P) y, sin embargo, contar con un espacio más limitado en comparación con otros (valor decimal en la PARRILLA B.I.1/A). En estadística estos cambios en los datos pueden poner de relieve alteraciones importantes en los resultados y las interpretaciones, por lo que creemos que era relevante tener ambas perspectivas en cuenta. Eso sí: en aras de una mayor claridad expositiva, lo haremos siguiendo el orden de las columnas, para evitar confusiones.

Expondremos primero, por tanto, en la TABLA 9.18 los resultados por manual según el número de unidades que proponen tareas de práctica sobre alguna de las subcompetencias discursivas.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESION														
1	1			1	1	2	1	2	2	1	1		1	
2				1										
3														
4	4	4	2	4	2	3	4	4	2	4	4	4	3	4
5	1	2	2	2	2		2	1		1	1	1	1	1
6		1	2				1	2	1					
7				2										
DEIXIS														
8		1		1			1	1						
9								1						
10								1		1				
11														
COHERENCIA														
12														
13														
14				1										
15					1									
ESTRUCTURA DE LOS GENEROS DISCURSIVOS														
16	2		1	2	1	3		1	2		2	1	1	2
17	2			1				1	2					1
18	2	1				2		1			1		1	1
19			1	1								1		
20			1									1		
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACION														
21	1													
22	2	2	1	2	3	2	2	1	2		1	1	1	3

TABLA 9.18. Distribución de unidades que incluyen algún tipo de práctica por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

En la TABLA 9.13 ofrecimos un contraste entre los contenidos introducidos y los ejemplificados y marcamos las casillas en las que se producía alguna oscilación en los datos (± 1). En este caso, creemos que no tiene sentido cotejar por separado qué subcategorías son, por un lado, objeto de presentación y práctica y, por otro, cuáles lo son de ejemplificación y práctica, pues –como dijimos– aquellas son dos maneras de introducir componentes discursivos en el currículo (la primera explícitamente, la segunda de manera implícita). Lo que sí nos parece relevante es ofrecer un contraste sobre si hay categorías que –pese a venir explicadas o ejemplificadas– no están acompañadas de algún tipo de práctica (casillas de color fucsia, ↓), o viceversa: si hay tareas en las que se trabaja con el discurso espontáneamente

(color verde, ↑). Nos servimos para ello de las zonas sombreadas que vimos en la TABLA 9.13, sobre la que superponemos los datos de la TABLA 9.18.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
DEIXIS														
8														
9														
10														
11														
COHERENCIA														
12														
13														
14														
15														
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16														
17														
18														
19														
20														
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21														
22														

TABLA 9.19. Valores diferenciales entre la Tabla 9.13 y la Tabla 9.18

Mirando esta tabla, podemos apreciar cómo hay, en general, una coincidencia entre las subcategorías que se han explicado y ejemplificado y la realización de actividades de práctica sobre esos contenidos. En cambio, se registra una ocurrencia en M4 de práctica de una subcategoría (la relativa a la *estructura de los géneros del discurso*) que no se ha explicado ni ejemplificado, mientras que en M12 aparecen hasta dos subcategorías que, pese a contar con explicaciones teóricas o modelos de lengua, no exigen por parte del estudiante ningún tipo de práctica. También en M4 tenemos una ocurrencia negativa en el caso de los

mecanismos de *elipsis*, para los cuales no se propicia ningún tipo de práctica (sí se hace, en cambio, en el caso de los mecanismos de sustitución). Recordemos que este conteo solo refleja si en un manual se proponen prácticas en las unidades para ciertas subcategorías, pero no se centra en los fenómenos concretos dentro de cada una de ellas, lo cual quiere decir que podremos encontrar más casos de falta de correspondencia entre lo que se enseña y lo que se practica. Hablaremos de ello, como en 9.2.1 y 9.2.2, más adelante.

Dicho lo anterior, resumimos en el GRÁFICO 9.9 la cantidad de subcategorías discursivas de nuestra taxonomía objeto de práctica (QS) y el total de ocurrencias (SumO), también expresado en número de unidades.

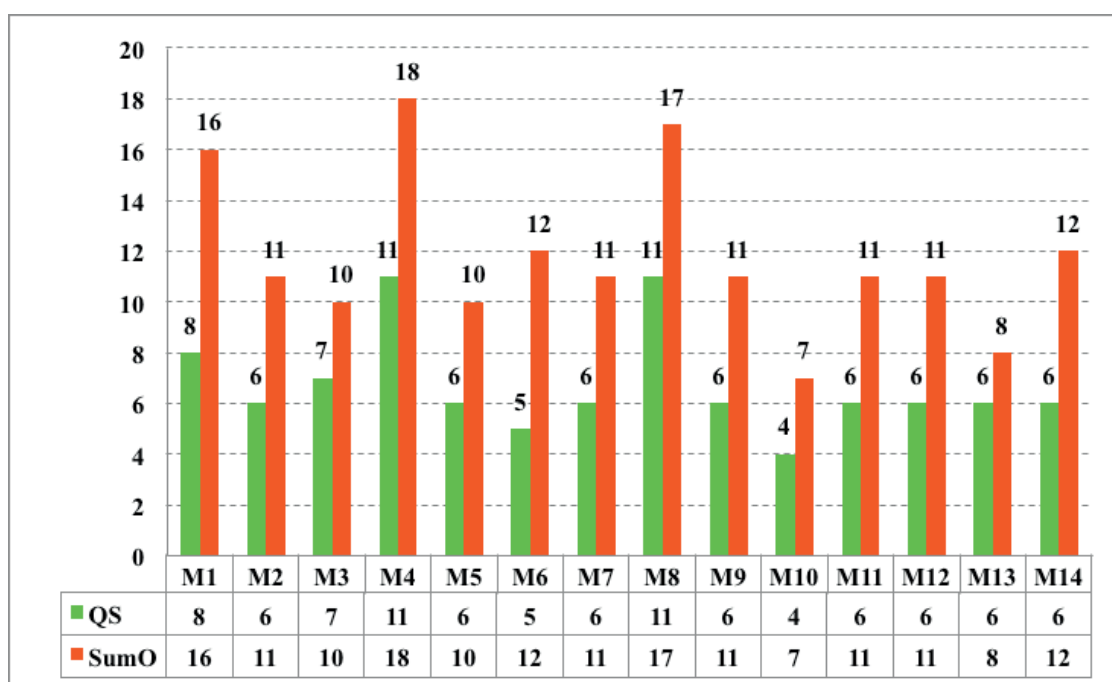


GRÁFICO 9.9. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de unidades con ocurrencias contabilizadas por manual

Como puede verse, en la primera fila (QS) los valores se mantienen bastante estables en comparación con el GRÁFICO 9.5, excepto en dos casos: en M12 se ha reducido de 8 a 6 (-2), mientras que en M13 se ha incrementado en un punto (de 5 a 6); parece, pues, que el número de unidades que se dedican a la práctica de contenidos discursivos se mantiene casi parejo con el de unidades que proponen ejemplos. Comparando los tres GRÁFICOS (9.1, 9.5 y 9.9) se observa cómo en nueve manuales (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9 y M14) el paralelismo se extiende también al número de unidades que introducen fenómenos. Solo nos llama la atención el caso de M12, en el que se aprecia una caída progresiva entre el número de unidades que presentan fenómenos discursivos (9), que los ejemplifican (8) y que los

ponen en práctica (6), lo cual apunta a una cierta disfunción en el planteamiento didáctico con respecto a esta área del currículo.

Fijémonos ahora en lo que ocurre si comparamos los datos de los GRÁFICOS 9.1, 9.5 y 9.9 en cuanto a la suma total de unidades que se ocupan de subcategorías discursivas. Hay una tendencia -que afecta a seis de los catorce manuales- según la cual el número de unidades que proponen actividades de práctica se reduce tanto en comparación con el sumatorio del GRÁFICO 9.1 como con el del GRÁFICO 9.9. Es lo que ocurre en M2 (12/12/11), M3 (12/12/10), M4 (19/19/18), M5 (11/11/10), M8 (18/18/17) y M12 (14/12/11); una vez más, es en el último caso donde la diferencia es más evidente, y la caída progresiva. De todos modos, estos descensos son poco significativos en el cómputo total. Aun así, creemos que es importante recogerla. En cuatro de los materiales (M1, M6, M7 y M10) hay una correspondencia entre el sumatorio de los GRÁFICOS 9.5 y 9.9 (esto es, hay un incremento con respecto al número de explicaciones); en M13 coinciden los sumatorios de los GRÁFICOS 9.1 y 9.9, pero no con 9.5 (pues el número de unidades con ejemplos era menor); y en tres casos se produce un incremento progresivo entre unidades con explicaciones, con ejemplos y con práctica. Esto último ocurre en M11 (9/10/11) y en M14 (10/11/12).

Una vez más, M10 es el manual que toca menos subcategorías (se practican 4 de 22, un 18%¹⁹); M4 y M8, también esta vez, propician práctica para la mitad de las 22 subcategorías. La media se mantiene, con respecto a los ejemplos, en 6,7. En cuanto a las ocurrencias, M4 suma hasta 18 unidades, más del doble que M10, con solo 7. La media, en este caso, es 12, lo cual supera tanto a la media de unidades con ejemplos por manual (11,5) como a la de ejemplos (11,9), si bien la variación -como puede apreciarse- no es muy significativa. Solo M10 tiene menos unidades consagradas a la práctica con respecto al número total de unidades con que cuenta (7<8). La probabilidad, de acuerdo con la regla de Laplace (casos favorables entre casos posibles), de que una unidad de los manuales estudiados contenga una o más ocurrencias de la PARRILLA B.I.1/P es de 0,7414. Si además, a partir de los datos obtenidos, se quiere realizar una estimación de probabilidad aplicable a cualquier manual del mercado, se acude a una distribución de Poisson, para la cual se obtiene el intervalo de confianza (0,7032 - 0,8090) para la probabilidad de que una unidad tenga una o más ocurrencias de la PARRILLA B.I.1/P, con una seguridad de α del 95%.

En paralelo con lo que se hizo en 9.2.1 y 9.2.2 vamos a agrupar en la siguiente tabla los valores por niveles.

19 Aunque supone el doble de los fenómenos que introduce (vid. GRÁFICO 9.2).

	NIVEL B1						NIVEL B2							
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
COHERENCIA														
1	1		1	2	2	1	1		1	1	2	1		
2									1					
3														
4	0	4	2	3	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4
5	1	2	2			1	1	2	2	2	1	1	1	1
6		1			1			2		1	2		1	
7									1					
DEIXIS														
8		1						1	1	1				
9											1			
10						1					1			
11														
COHESIÓN														
12														
13														
14									1					
15			1											
ESTRUCTURA DE LOS GENEROS DISCURSIVOS														
16	2		1	3	2		1	1	2		1	2	1	2
17	2			2					1		1			1
18	2	1		2			1				1	1	1	1
19								1	1				1	
20								1					1	
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1													
22	2	2	3	2			1	1	2	2	1	1	1	3
Σ	75						90							

0 1 2 3 4 5

TABLA 9.20. Distribución de las unidades con actividades de práctica de las subcategorías discursivas por manuales y niveles

De nuevo, las unidades que proponen algún tipo de práctica se han incrementado con el paso de nivel (SumO B1= 75; SumO B2= 90). Ahora bien; es importante observar cómo en el nivel B1 el incremento es progresivo entre unidades que introducen alguna subcategoría (70), unidades que las ejemplifican (74) y unidades que proponen algún tipo de práctica (75). En cambio, en B2 hay más unidades que proponen ejemplos (93) que unidades que contienen explicaciones (91) o actividades (90), siendo este último el sumatorio más bajo.

No hay muchas diferencias entre los resultados que ofrece la TABLA 9.20 con respecto a la información contenida en las TABLAS 9.2 y 9.14. Eso sí, hay algunos puntos que es importante reseñar. De nuevo, en el caso de la *referencia anafórica y catafórica* cuenta esta en el nivel B1 con un mayor número tanto de manuales que recogen algún tipo de práctica (6 frente a 4) como de ocurrencias (8>5). Lo mismo ocurre con los *esquemas formales de la descripción*, de la que se ocupan 4 manuales de B1 (con 6 ocurrencias) frente a 3 de B2. En cambio, aunque para practicar los *esquemas formales de la narración* solo hay 2 manuales en B1 (frente a 3 de B2), el número de ocurrencias es mayor en el primer caso (4>3). También es ligeramente mayor el número de unidades con ejercicios de práctica de las *estrategias pragmático-discursivas* en B1 (12>11).

Recogemos los resultados totales por niveles y subcategorías en el siguiente gráfico, del que puede deducirse que ha habido pocas alteraciones en comparación con lo que ya se expuso en 9.2.1 y 9.2.2.

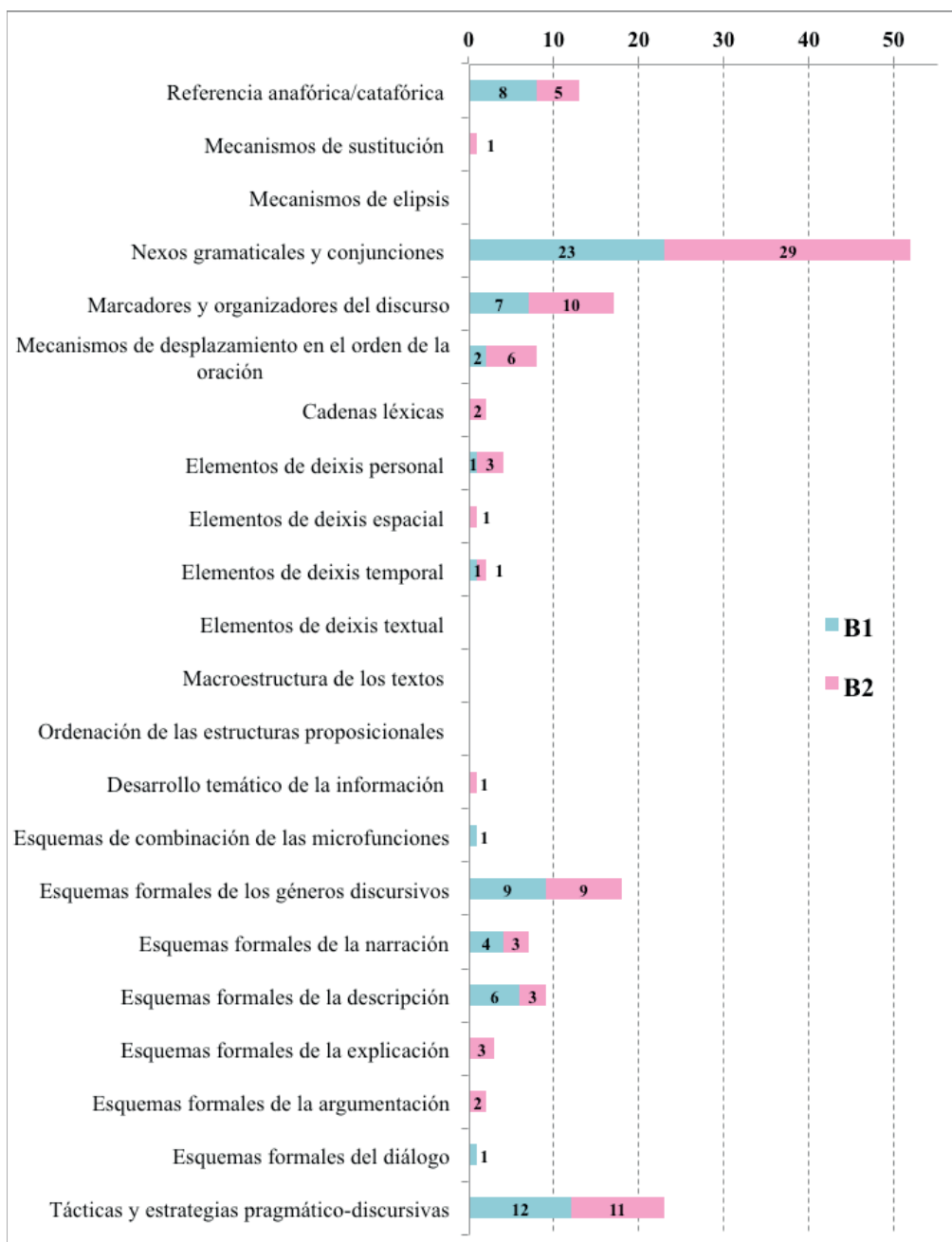


GRÁFICO 9.10. Resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica (valores por niveles)

Agrupando los valores totales y su distribución, obtenemos el siguiente gráfico:

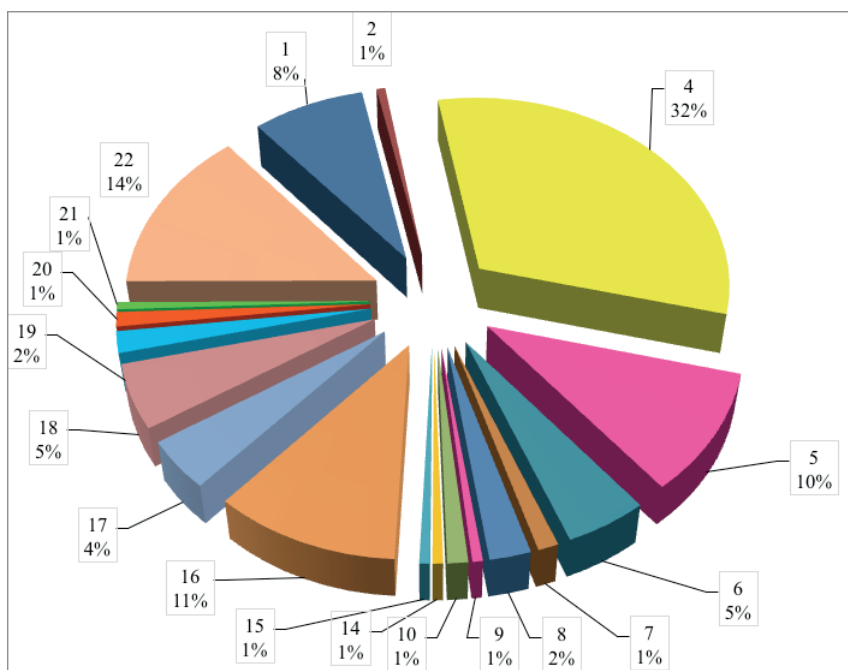


GRÁFICO 9.11. Resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica (totales)

¿Cómo quedan, entonces, organizadas las subcategorías en función de las actividades de práctica? Según los cálculos que hemos aplicado, el orden actual es el siguiente:

	SumO	O%	PU	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	52	31,5	0,448	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	23	13,9	0,198	13
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	18	10,9	0,155	11
5. Marcadores y organizadores del discurso	17	10,3	0,146	12
1. Referencia anafórica/catafórica	13	7,8	0,112	10
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,4	0,077	7
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	8	4,8	0,068	6
17. Esquemas formales de la narración	7	4,2	0,060	5
8. Elementos de deixis personal	4	2,4	0,034	4
19. Esquemas formales de la explicación	3	1,8	0,025	3
7. Cadenas léxicas				
10. Elementos de deixis temporal	2	1,2	0,017	2
20. Esquemas formales de la argumentación				
2. Mecanismos de sustitución				
9. Elementos de deixis espacial	1	0,6	0,008	1
14. Desarrollo temático de la información				
15. Esquemas de combinación de las microfunciones				
21. Esquemas formales del diálogo				
3. Mecanismos de elipsis				
11. Elementos de deixis textual	0	0	0	0
12. Macroestructura de los textos				
13. Ordenación de las estructuras proposicionales				

TABLA 9.21. Ordenación de los contenidos practicados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

Expresados gráficamente²⁰, los resultados de la TABLA 9.21 quedarían así:

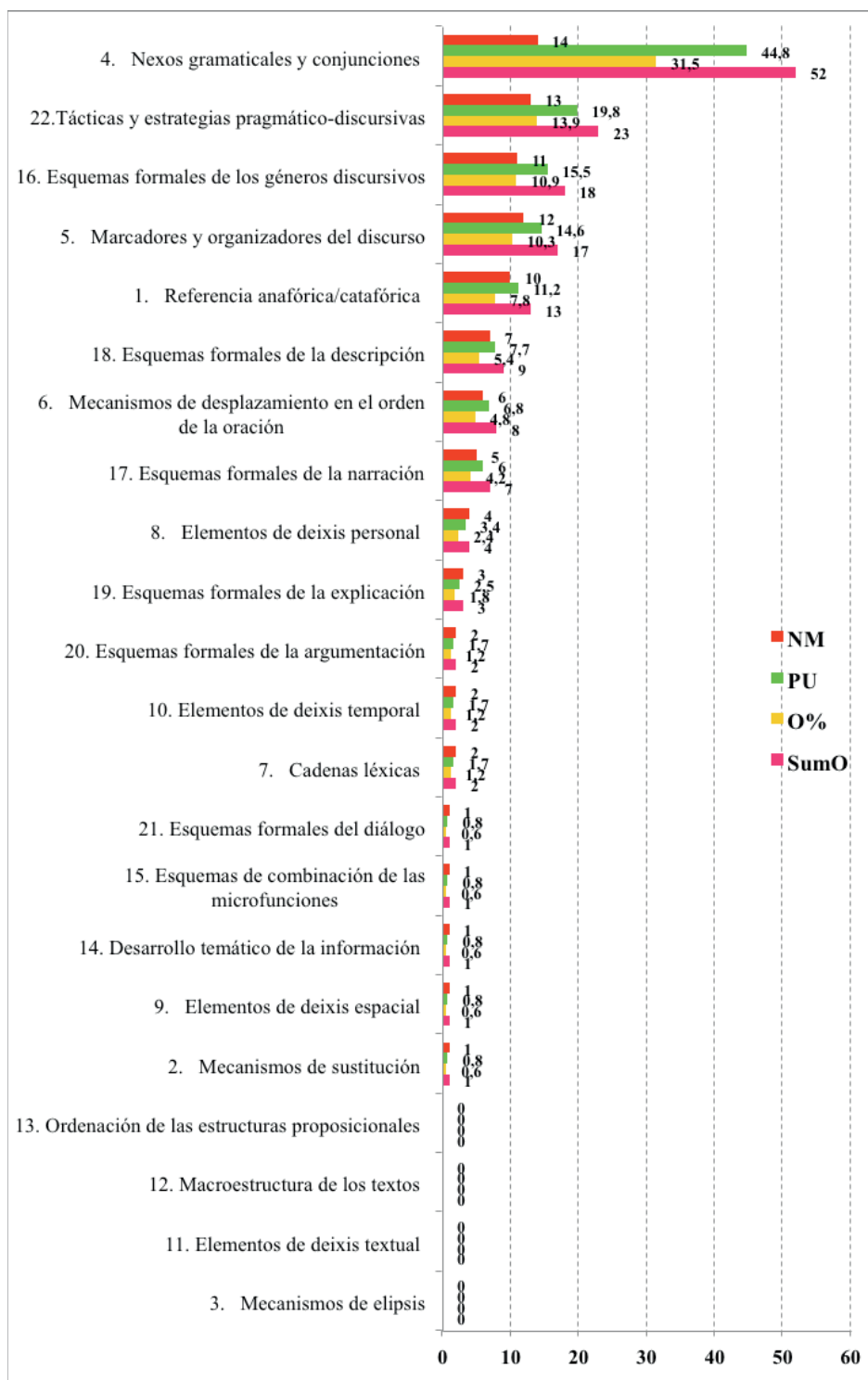


GRÁFICO 9.12. Ordenación de los contenidos practicados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

²⁰ Los valores proporcionales sobre el total de unidades de la muestra (x/116) los hemos multiplicado por 100 para que puedan visualizarse en el gráfico, pues siempre resultaban en cifras inferiores a la unidad (116/116=1).

De la comparación de la TABLA 9.21 con las TABLAS 9.5 y 9.11 pueden desprenderse algunos datos relevantes. En primer lugar, se confirma la supremacía de la categoría de *nexos gramaticales y conjunciones*, que sigue siendo la única que acapara más de un 30% de las ocurrencias del corpus, y que aparece en casi la mitad de las unidades (0,448). Aunque ambos valores son ligeramente inferiores a los de las anteriores tablas, no tienen apenas relevancia estadística. A esta subcategoría le sigue la de *tácticas y estrategias pragmático-discursivas*, con más de un 13% de ocurrencias en las tres tablas, y presente en una de cada cinco unidades del corpus. Hay, eso sí, una variación en la tercera posición, que pasa ahora a estar ocupada por los *esquemas formales de los géneros discursivos*; en esta área la progresión de ocurrencias en las tres tablas es constante (16/17/18), aunque en términos porcentuales apenas sube un punto. No obstante, es importante dejar constancia de esta tendencia –por muy irrelevante que sea sobre el total- a pedir a los alumnos que produzcan más tipos de géneros que los que se les explican o ejemplifican. Lo veremos con más detalle cuando nos fijemos exactamente en cómo se traduce esto en los fenómenos anotados en el ANEXO 2. También se dan algunas pequeñas variaciones en la zona media de la tabla. Así, por ejemplo, los *mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales* superan por muy poco a los *esquemas formales de la narración*; esto se debe al hecho de que en el primer caso se produce un pequeño incremento de una ocurrencia con respecto a los resultados de las explicaciones y los ejemplos. También se desplaza ligeramente, y por el mismo motivo, la subcategoría de los *esquemas formales de la explicación*, que pasa a superar en este caso a los *esquemas formales de la argumentación* (subcategoría que experimenta un leve descenso en cuanto al número de unidades que propician tareas para ejercitarla). Es decir, la argumentación es, sin duda, la secuencia textual menos trabajada de todas. Por último, como ya se mencionó más arriba, los *mecanismos de elipsis* pasan a engrosar el grupo de cola (esto es, el de aquellas subcategorías que no han recibido ningún tipo de atención ni en las explicaciones, ni en los modelos, ni en las actividades).

Dejaremos de lado un momento los datos numéricos para fijarnos en cuáles son esos fenómenos que presentan discrepancias entre la presentación, la ejemplificación y la práctica. Lo haremos en las siguientes tablas, organizadas en orden decreciente, según el número de fenómenos.

En primer lugar, se aprecia una tendencia a trabajar las tácticas y estrategias pragmático-discursivas como mecanismos que, una vez ejemplificados, pueden ser sometidos a práctica:

No I/ Sí E/ Sí P
IA1. Cuantificadores [2]
IA4. Nexos temporales [1]
IA4. Pronombres relativos [1]
IA5. Organizadores del discurso [1]
IA6. “Lo de”/ “Eso de” [1]
IB10. Marcas temporales [1]
ID16. Carta de presentación [1]
ID18. Describir e identificar personas [1]
IE22. Cambiar de tema [1]
IE22. Continuar con el tema [1]
IE22. Dejar un recado [1]
IE22. Gestionar la conversación telefónica [1]
IE22. Interrumpir [1]
IE22. Pedir una extensión telefónica [1]
IE22. Rechazar un tema [1]

TABLA 9.22. Conceptos no explicados que cuentan con ejemplos y actividades de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

En cambio, son las secuencias textuales, junto con algunos conectores, las que presentan ejemplos en nuestro corpus de fenómenos discursivos que se explican y ejemplifican, pero no se practican:

Sí I/ Sí E/ No P
IA3. Mecanismos de elipsis [1]
IA4. Nexos finales [1]
IA4. Nexos relativos [1]
IA5. Marcadores temporales [1]
ID17. Narración [1]
ID18. Descripción [1]
ID20. Argumentación [1]

TABLA 9.23. Conceptos explicados y ejemplificados que carecen de tareas de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

Algo más heterogénea es la mezcla de fenómenos que se introducen y se practican sin proporcionar ningún tipo de ejemplo, de modo que el saber declarativo se convierte automáticamente en saber procedimental:

Sí I/ No E/ Sí P
IA4. Nexos temporales [2]
IA6. OD antepuesto (valor pasivo) [1]
ID17. Relatar en pasado [1]
ID18. Descripción física [1]

TABLA 9.24. Conceptos explicados y no ejemplificados que cuentan con tareas de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

Por último, parece que algunos géneros discursivos se prestan más a ser puestos en práctica sin que a los aprendientes se les haya facilitado antes ningún tipo de descripción ni

de ilustración; curiosamente –y si los comparamos con los que aparecían en la TABLA 9.7, predominan aquí los textos argumentativos, mientras que allí eran los epistolares los que tendían a contar con descripciones más detalladas:

No I/ No E/ Sí P
ID16. Carta al director [1]
ID16. Carta de presentación [1]
ID16. Manifiesto [1]
ID19. Estructurar la información [1]
IE22. Discurso indirecto en el pasado [1]

TABLA 9.25. Conceptos no explicados ni ejemplificados que cuentan con tareas de práctica: subcategorías afectadas, ítems concretos y número de ocurrencias en el corpus

Nos queda solo, para cerrar este epígrafe de nuestro estudio, comprobar cuál es el número de actividades que se plantean para practicar cada una de las subcategorías discursivas. Lo hacemos de manera separada porque, a diferencia de las columnas anteriores, en esta parte de la PARRILLA B.I.1 sí se contabilizan las ocurrencias según la numeración que proporcionan los mismos materiales, por lo que ya no estamos manejándonos por las unidades de cada manual. Vamos a recoger primero, en la TABLA 9.27, los valores que hemos contabilizado; dado que trabajamos con cifras con decimales, colorearemos las celdas por rangos, superponiendo el resultado del análisis. Hay que aclarar que esas cifras decimales son el resultado de dividir la actividad por el número de epígrafes que contiene ($1/x$). Así, si una actividad contiene cinco epígrafes, y tres de ellos afectan a alguna de las 22 subcategorías descriptivas, anotamos en el valor resultante de dividir 1 entre 5 y multiplicar por 3 ($[1/5] \cdot 3 = 0,6$). Operar con decimales nos parece más acertado para no sobredimensionar el peso que puede tener la práctica con componentes discursivos en una actividad.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESION														
1	2			0,5	2	4,5	1	3	2	1	1		0,5	
2				0,2										
3														
4	11	5,4	4	9,5	1,4	4,5	5	5,5	2	4	4	6	4	13
5	1	2,4	2	1,2	1,5		1,5	1		1	0,5	0,5	2,5	4
6		1	2				1	2	1			1		
7				0,7										
DEIXIS														
8		4		1			0,5	0,3						
9								0,2						
10								0,3		1				
11														
COHERENCIA														
12														
13														
14				0,2										
15					1									
ESTRUCTURA DE LOS GENEROS DISCURSIVOS														
16	5		2	2	2	9		2	4		3	0,5	4	6
17	7			1				0,5	1,5					1
18	3	2				6		1			0,5		1	3
19			2	0,2								0,5	0	0
20			2									1	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACION														
21	2													
22	4	7,2	1	1,5	3,1	2	1	1,2	1,5		2	0,5	1	10

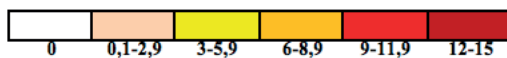


TABLA 9.26. Distribución y número de actividades por materiales

Como puede comprobarse, al contrastar las casillas sombreadas en las TABLAS 9.18 (que medía la cantidad de subcategorías practicadas por manual) y 9.26 el número resultante de subcategorías se mantiene estable; lo que sí cambia es, lógicamente, la cifra total de actividades (pues ya no nos referimos a ocurrencias expresadas en número de unidades):

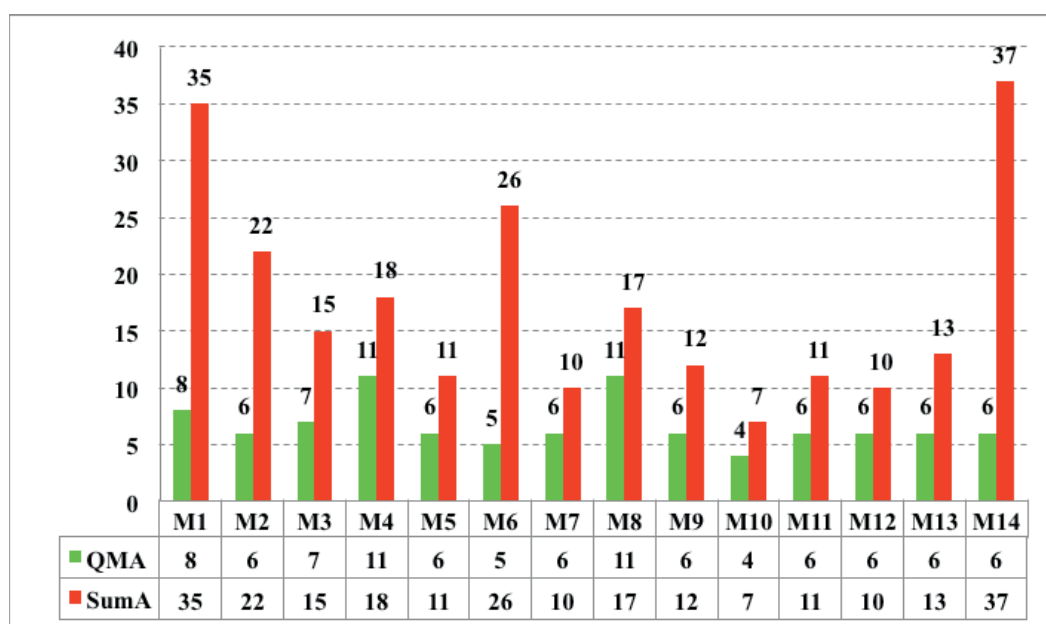


GRÁFICO 9.13. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de actividades contabilizadas por manual

En términos reales, el número de actividades se mueve entre las 7 recogidas en M10 y las 37 de M6; la media de actividades que practican la competencia discursiva se fija en 17,4. Por tanto, hay manuales que la duplican (M1 y M14), mientras que en otros constituyen algo más de un tercio (M10). Ahora bien, trabajar exclusivamente con estos datos podría conducirnos a error, pues si tenemos en cuenta el número total de actividades de cada manual (**TotA**), podemos hallar la proporción de actividades de los mismos que se concentran en la subcompetencia discursiva (**PAD**) mediante el cálculo de los cocientes (SumAD/TotA)²¹. Esto nos dará una visión más matizada, pues hay manuales que tienen un número mayor de actividades que otros. Para visualizarlo mejor, obsérvese el siguiente diagrama:

21 Vid. TABLA A.19.

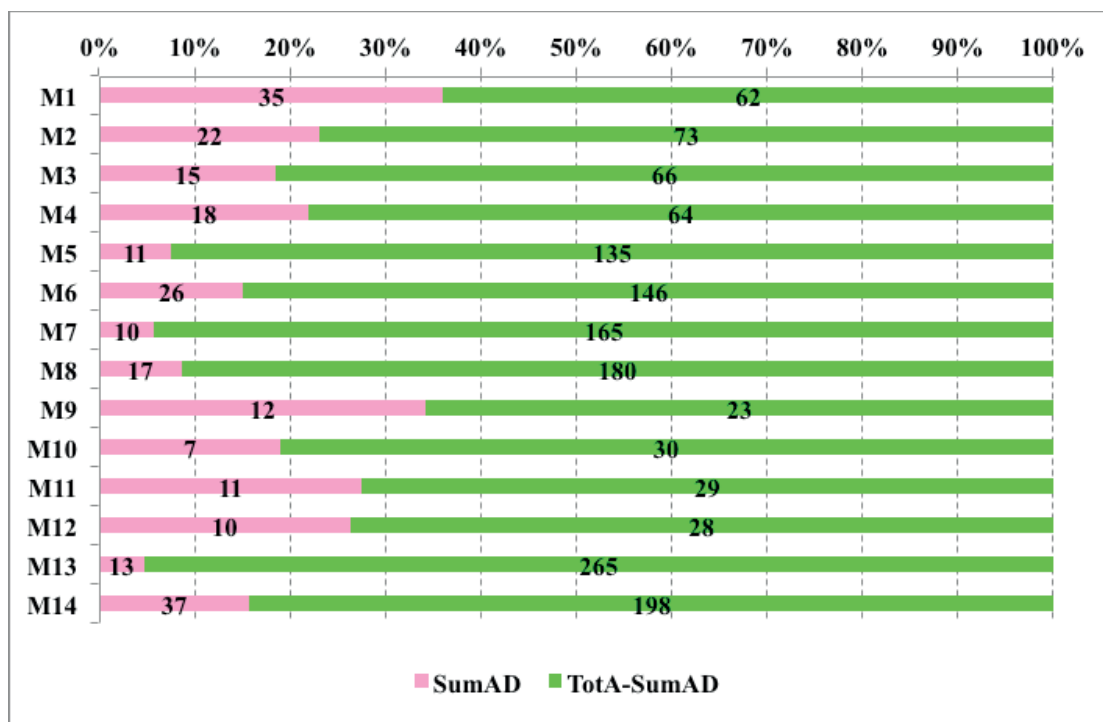


GRÁFICO 9.14. Proporción representada por las actividades discursivas (PAD)

Los índices calculados el GRÁFICO 9.14 nos muestran que, en el mejor de los casos, el 36% de las actividades de un manual (M1) se ocupan de algún subcomponente de la subcompetencia discursiva y, en el peor, solo representan un 4% (M13); la media queda establecida en el 18% (esto es, no alcanza una quinta parte), siendo el porcentaje global de actividades que se ocupan en nuestro corpus de la subcompetencia discursiva ($244 \cdot 100 / 1.708$) del 14,2% -más o menos, uno de cada siete ejercicios. Agrupadas las actividades por niveles, los resultados serían los siguientes:

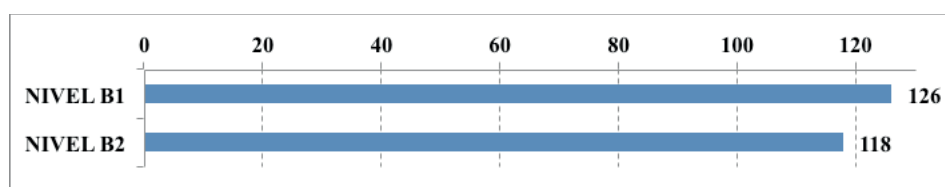


GRÁFICO 9.17. Número de actividades por materiales según los niveles

Curiosamente, aquí apreciamos un ligero descenso (8 ejercicios) en el sumatorio del nivel B2 en comparación con el B1 ($\text{SumAD B1} > \text{SumAD B2}$). Es una variación estadísticamente poco significativa, por lo cual podríamos hablar de una cierta estabilidad entre el número de actividades centradas en la subcompetencia discursiva, pero tal vez lo más deseable hubiera

sido una tendencia creciente: a más nivel, más necesidad tendrían los alumnos de controlar los dispositivos de orden discursivo y textual.

En cuanto a la distribución de las tareas por subcategorías discursivas, podemos representarlas de la siguiente forma:

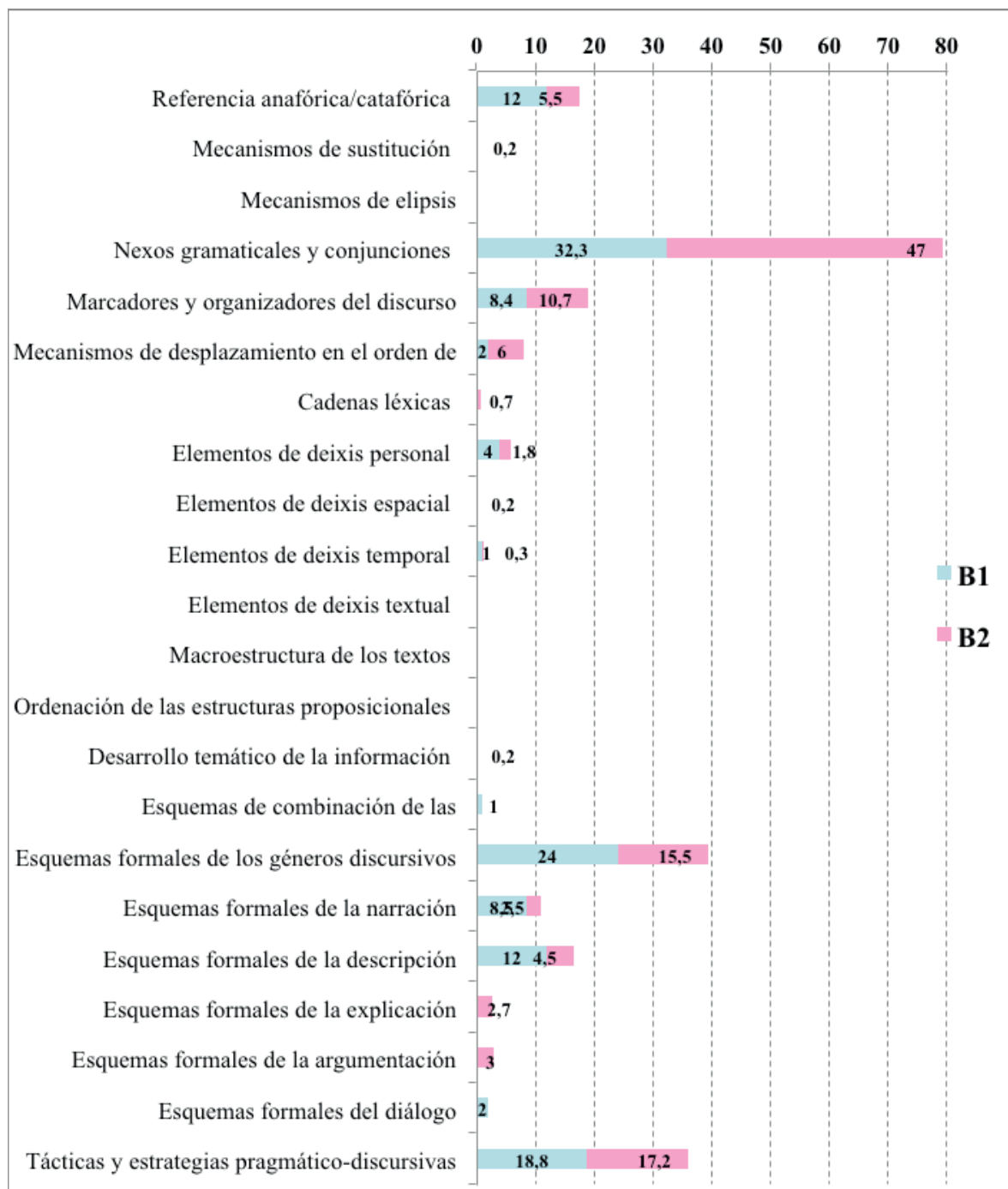


GRÁFICO 9.16. Resultados del análisis de actividades de práctica (valores por niveles)

Si nos fijamos en el sumatorio de las actividades de la muestra por categorías, se organizan de la siguiente manera:

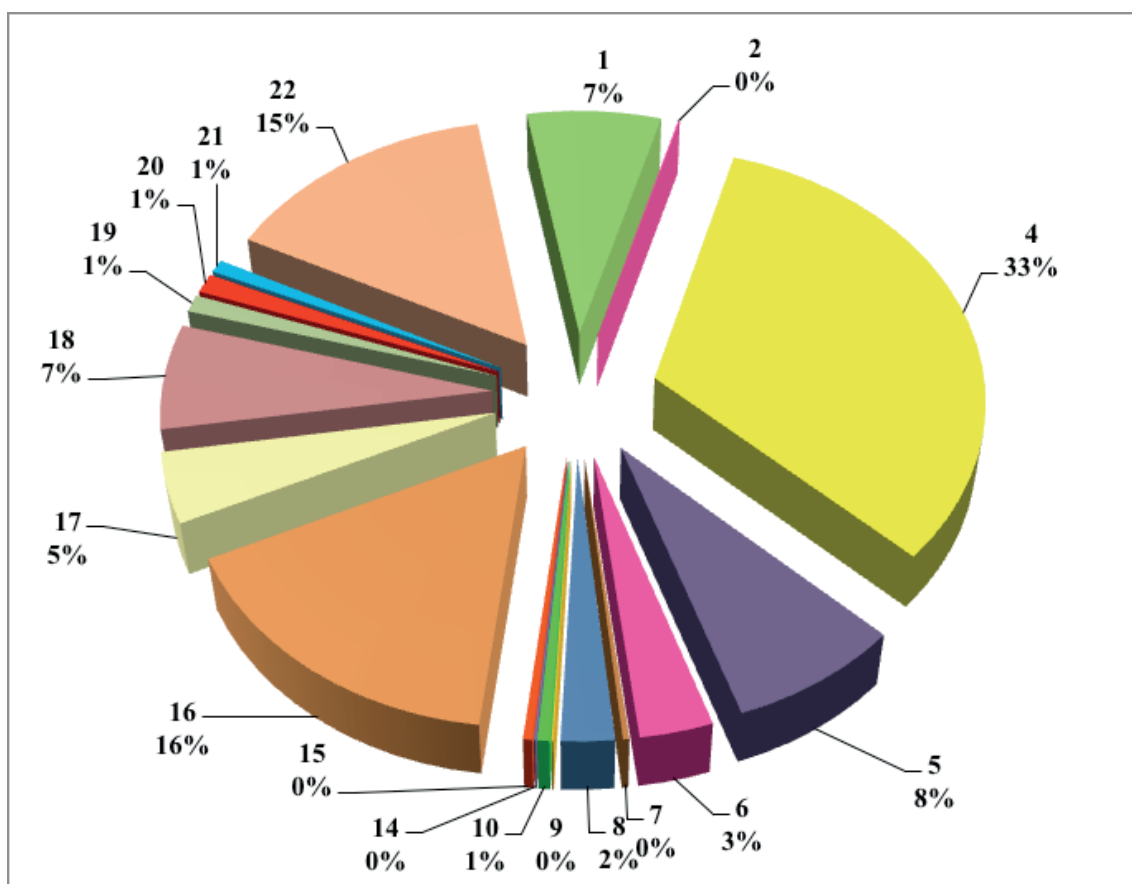


GRÁFICO 9.17. Resultados del análisis de actividades de práctica (totales)

Fijándonos en los valores finales, podemos ordenar las actividades de práctica de mayor a menor, según el número de ocurrencias²²:

²² Dado que el número total de actividades de la muestra es muy elevado (1.708), hemos decidido no ofrecer en esta tabla datos proporcionales, pues resultarían muy poco relevantes.

	SumA	O%	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	79,3	33%	14
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	39,5	16%	11
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	36	15%	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	19,1	8%	12
1. Referencia anafórica/catafórica	17,5	7%	10
18. Esquemas formales de la descripción	16,5	7%	7
17. Esquemas formales de la narración	11	5%	5
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	8	3%	6
8. Elementos de deixis personal	5,8	2%	4
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1%	2
19. Esquemas formales de la explicación	2,7	1%	3
21. Esquemas formales del diálogo	2	1%	1
10. Elementos de deixis temporal	1,3	1%	2
15. Esquemas de combinación de las microfunciones	1	0%	1
7. Cadenas léxicas	0,7	0%	2
2. Mecanismos de sustitución	0,2	0%	1
9. Elementos de deixis espacial			
14. Desarrollo temático de la información			
3. Mecanismos de elipsis	0	0%	0
11. Elementos de deixis textual			
12. Macroestructura de los textos			
13. Ordenación de las estructuras proposicionales			

TABLA 9.27. Ordenación de las subcategorías discursivas por el número de actividades de práctica propuestas conforme a la ocurrencia, el porcentaje, la proporción y la distribución

El siguiente diagrama de barras da cuenta de esta distribución:

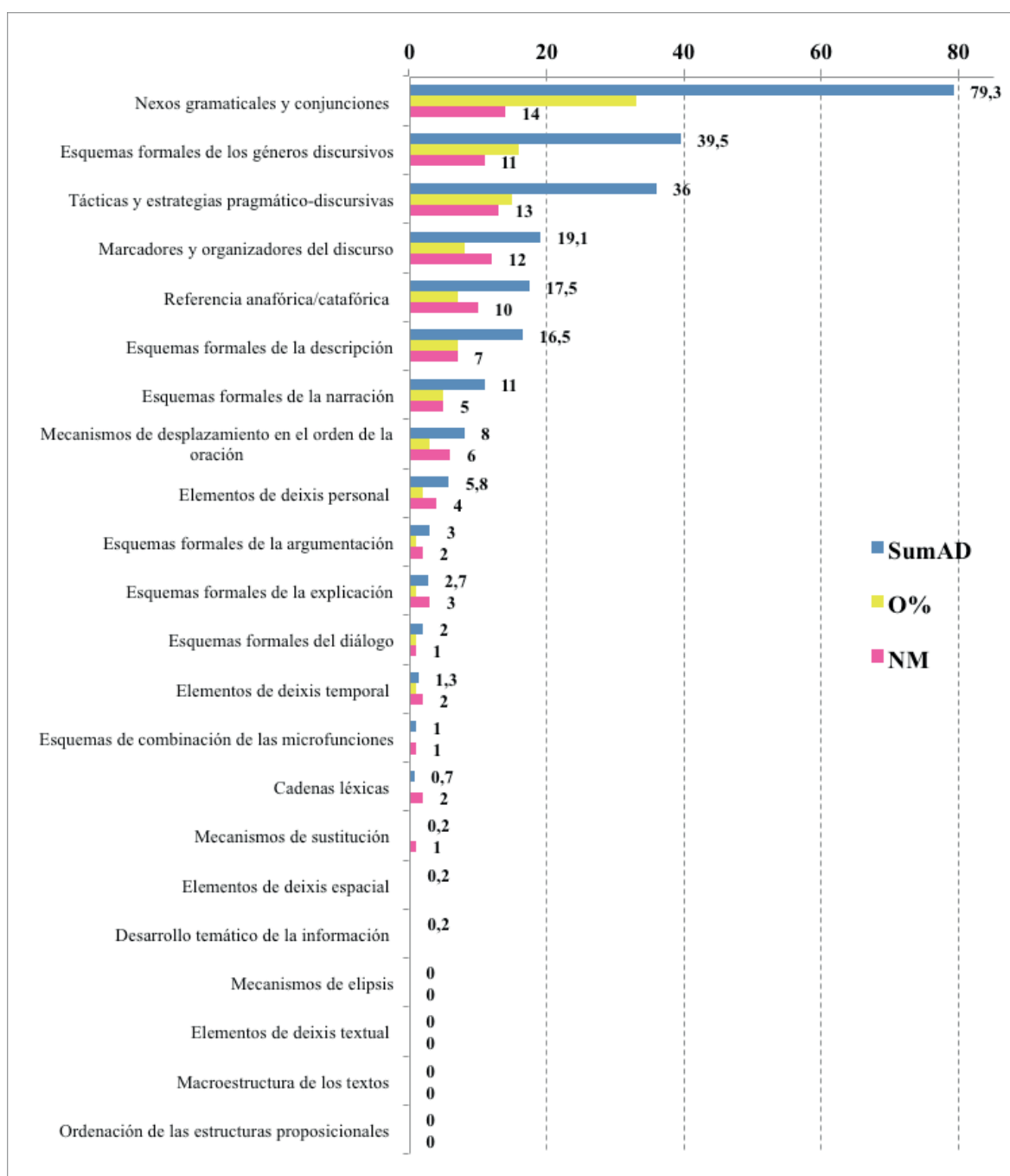


GRÁFICO 9.18. Ordenación de las subcategorías discursivas por el número de actividades de práctica propuestas conforme a la ocurrencia, el porcentaje, la proporción y la distribución

Estos resultados no hacen sino corroborar los de los epígrafes anteriores, traducidos ahora en número de actividades. Es destacable cómo los *nexos gramaticales y las conjunciones* acaparan hasta casi 80 ejercicios (es decir, el 4% de los 1.708), mientras que a las *cadenas léxicas*, los *mecanismos de sustitución*, la *deixis espacial* o el *desarrollo temático de la información* ni siquiera alcanzan un ejercicio completo en todo el corpus.

9.2.4. Resumen

Dada la gran cantidad de datos que hemos ofrecido en este epígrafe y la diferente función didáctica de las variables analizadas (introducción, ejemplificación y práctica) presentamos en el siguiente gráfico a modo de sumario los valores medios resultantes de los sumatorios (**MSum**), de los porcentajes (**MO%**), de los valores proporcionales²³ (**MPU**) y de la presencia en los distintos manuales (**MNM**)²⁴:

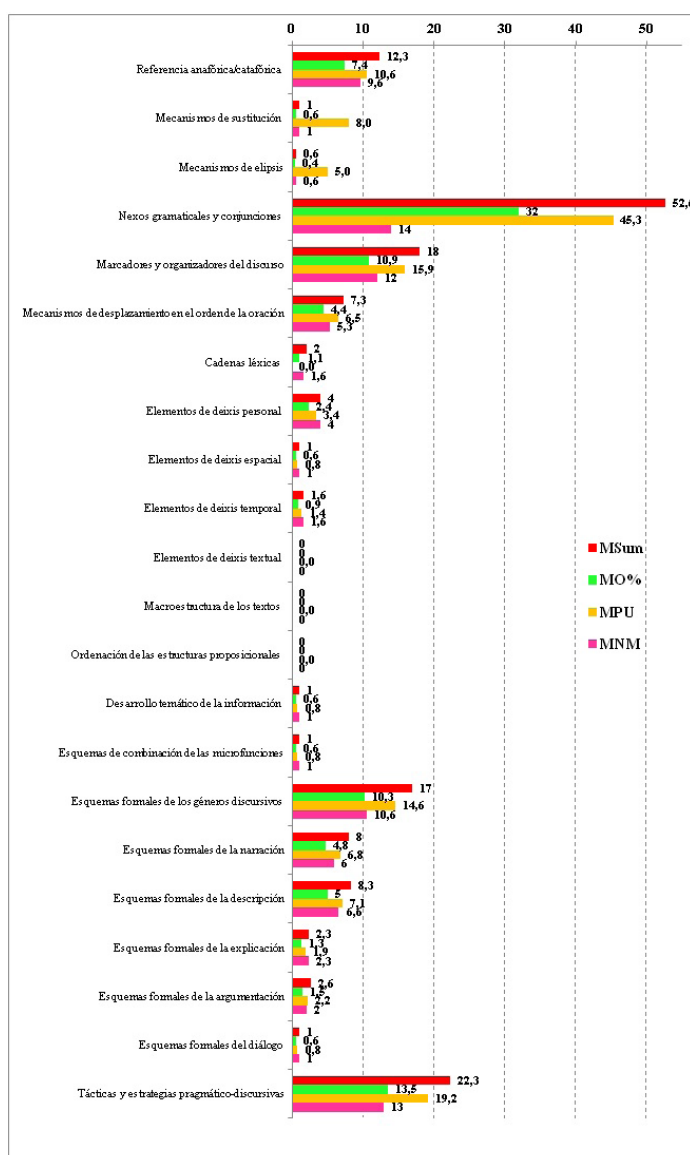


GRÁFICO 9.19. Medias de ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución de las explicaciones, los ejemplos y las actividades de práctica para cada una de las subcategorías discursivas

23 A estos valores proporcionales sobre el total de unidades de la muestra ($x/116$) los hemos multiplicado por 100 para que puedan visualizarse en el gráfico, pues siempre resultaban en cifras inferiores a la unidad ($116/116=1$).

24 Para una visión más completa, recomendamos consultar la TABLA A.24 del ANEXO 3.

Tomando en consideración esos valores medios, la clasificación de las subcategorías discursivas quedaría de la siguiente manera:

	MSumO	MO%	MPU	MNM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	52,6	32	0,453	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	22,3	13,5	0,192	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	18	10,9	0,159	12
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	17	10,3	0,146	10,6
1. Referencia anafórica/catafórica	12,3	7,4	0,106	9,6
18. Esquemas formales de la descripción	8,3	5	0,071	6,6
17. Esquemas formales de la narración	8	4,8	0,068	6
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	7,3	4,4	0,065	5,3
8. Elementos de deixis personal	4	2,4	0,034	4
20. Esquemas formales de la argumentación	2,6	1,5	0,022	2
19. Esquemas formales de la explicación	2,3	1,3	0,019	2,3
7. Cadenas léxicas	2	1,1	0,017	1,6
10. Elementos de deixis temporal	1,6	0,9	0,014	1,6
2. Mecanismos de sustitución	1	0,6	0,008	1
9. Elementos de deixis espacial				
14. Desarrollo temático de la información				
15. Esquemas de combinación de las microfunciones				
21. Esquemas formales del diálogo				
3. Mecanismos de elipsis	0,6	0,4	0,005	0,6
11. Elementos de deixis textual	0	0	0	0
12. Macroestructura de los textos				
13. Ordenación de las estructuras proposicionales				

TABLA 9.28. Ordenación de las subcategorías discursivas según las medias de ocurrencia, proporción y distribución

Y, para ilustrar mejor todo lo que se ha expuesto hasta ahora, organizamos las subcategorías en orden decreciente:

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

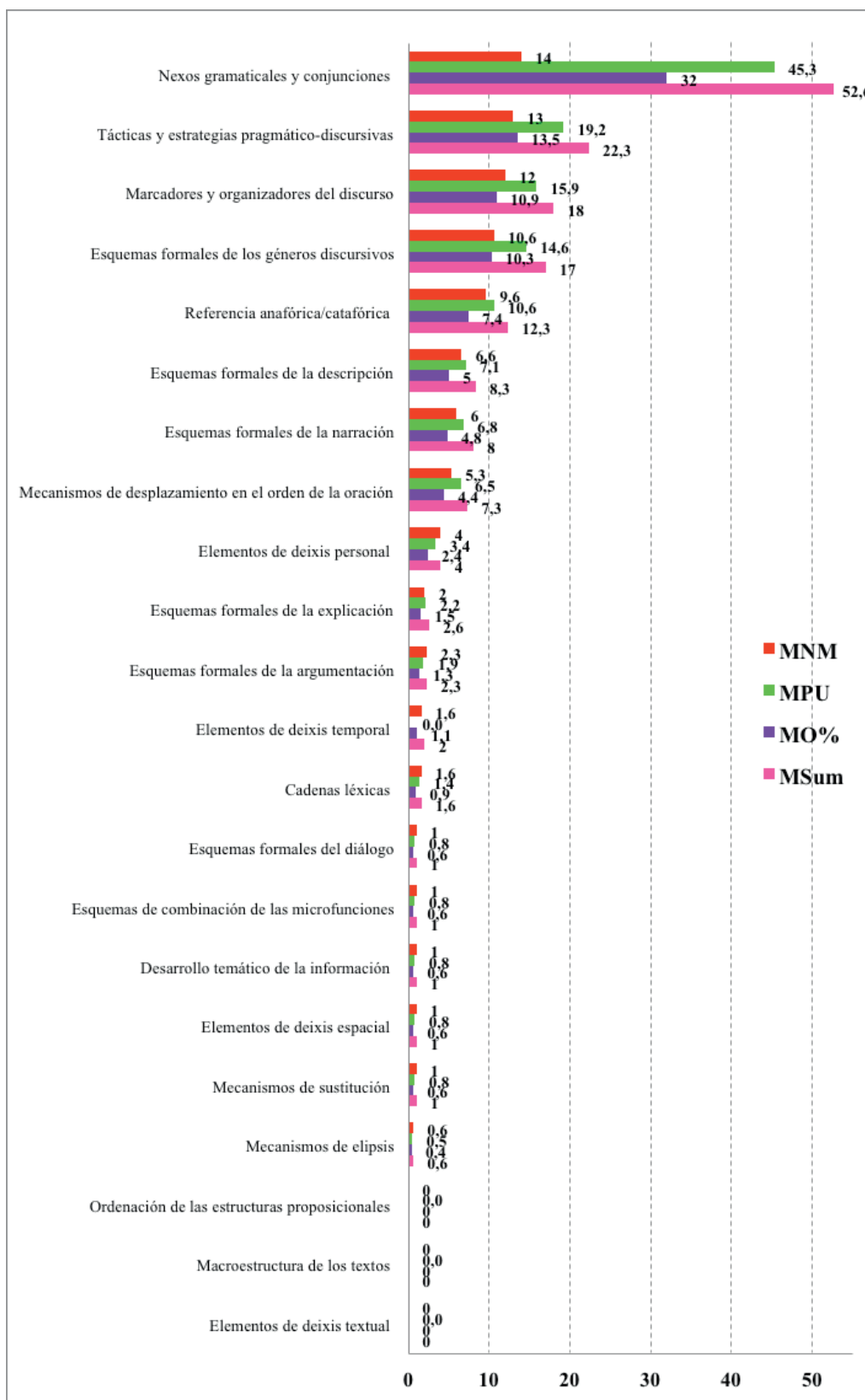


GRÁFICO 9.20. Ordenación de las subcategorías discursivas según las medias de ocurrencia, proporción y distribución

Como puede comprobarse, la clasificación de las subcategorías es bastante estable entre todas las tablas (9.3, 9.15, 9.21 y 9.28), siendo mínimas las oscilaciones en los sumatorios, los porcentajes, la proporción y la distribución por materiales de cada una de ellas. Por tanto, parece que las observaciones que, a grandes trazos, hemos ido haciendo hasta ahora se van confirmando.

9.3. Datos sobre las opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva

9.3.1. Datos relativos a los métodos de aprendizaje (PARRILLA B.II.1)

En 9.2.1 desvelamos los contenidos de tipo discursivo que forman parte del currículo de los materiales de nuestro corpus, a la vez que los clasificamos en diferentes áreas y subcomponentes, cuantificando el número de ocurrencias y su distribución. En estrecha relación con esto, queremos fijarnos en qué método(s) de orden didáctico se emplea(n) con más frecuencia a la hora de proponer tanto una vía de enseñanza (por parte de los autores o del profesor) como un itinerario de aprendizaje (basado en la reflexión, la memorización, la aplicación controlada, etc.) de tales contenidos, pues nos parece fundamental dar cuenta de los mismos en este trabajo. Para calcular las ocurrencias hemos recurrido, de nuevo, a la asignación de un valor relacionado con una oposición binaria (sí=1/no=0) en función de los tipos que se observaban en cada unidad, pudiéndose marcar más de uno. Bajo estas premisas, si echamos primero un vistazo a cuáles son los resultados que arroja cada manual, tenemos lo siguiente:

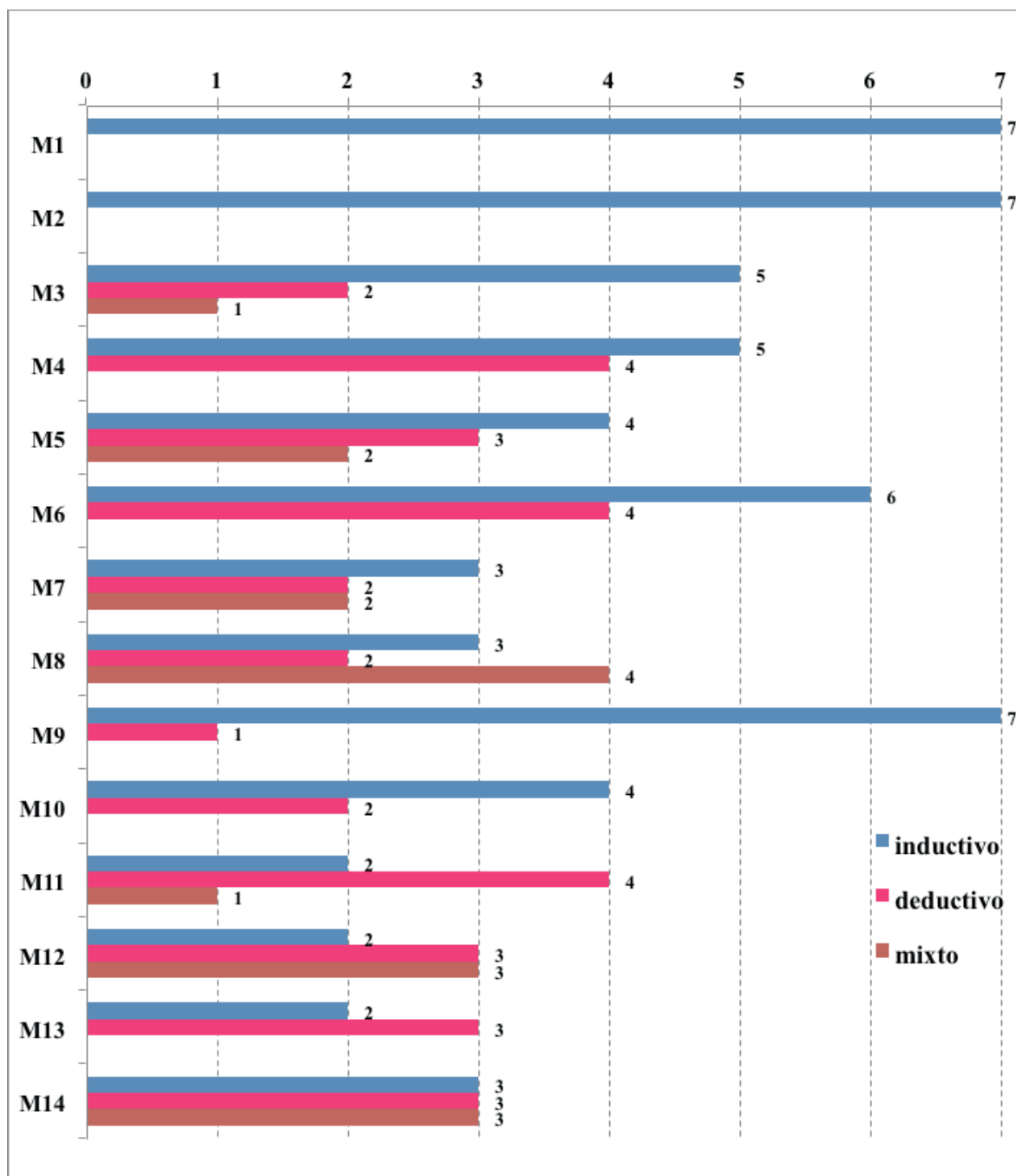


GRÁFICO 9.21. Tipos de métodos empleados por manual, según el número de unidades en que aparecen

Nueve de los materiales (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9 y M10) muestran una tendencia a favorecer el *método inductivo* cuando de explicar fenómenos discursivos se trata; dos materiales (M11 y M13) priorizan el *método deductivo*, y solo un material (M8) parece tener una preferencia ligeramente superior por el *método mixto*. Curioso es el caso de M14, donde hay un equilibrio completo entre los tres métodos.

Para tener una perspectiva más nítida sobre su alcance, en la tabla siguiente expresamos los valores totales y proporcionales de cada método, así como su distribución por los manuales:

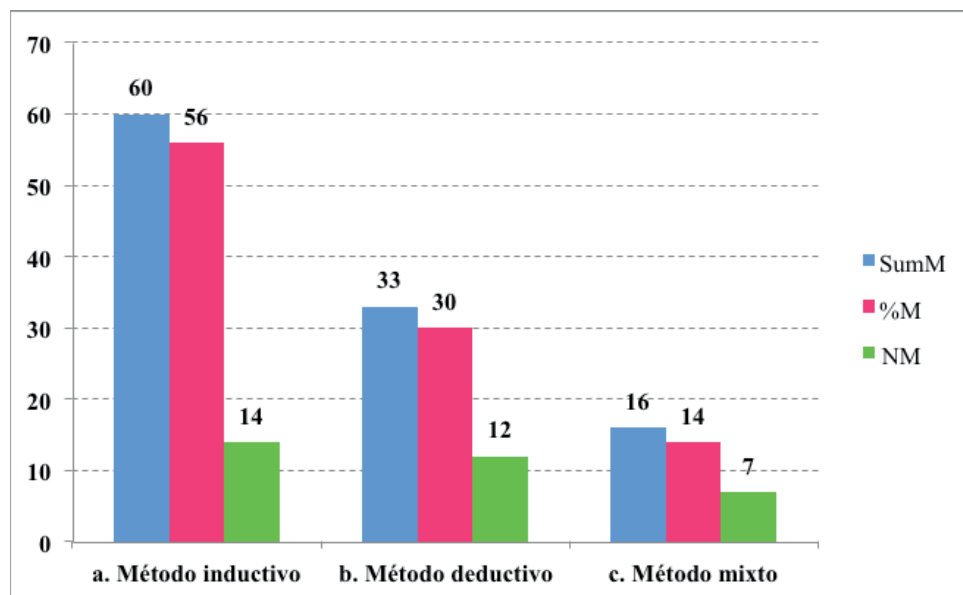


GRÁFICO 9.22. Tipos de métodos empleados por manual: valores totales, proporcionales y distributivos

Más de la mitad de los aprendizajes de fenómenos discursivos se conducen recurriendo al método *inductivo* (0,56), algo que ocurre además en todos los manuales (NM=14). El *método deductivo* se emplea en un tercio (0,30) de las explicaciones –aunque también está arraigado en un buen número de manuales (NM=12)-, mientras que al método mixto solo se recurre en la mitad de los manuales (NM=7); de ahí que su incidencia se limite al 0,14 sobre el total.

9.3.2. Datos relativos a los tipos de ejemplos (PARRILLA B.II.2)

Los resultados que hemos obtenido de esta parrilla del cuestionario, relativa al alcance de los modelos de lengua que se proporcionan para ilustrar los fenómenos discursivos, son los que siguen:

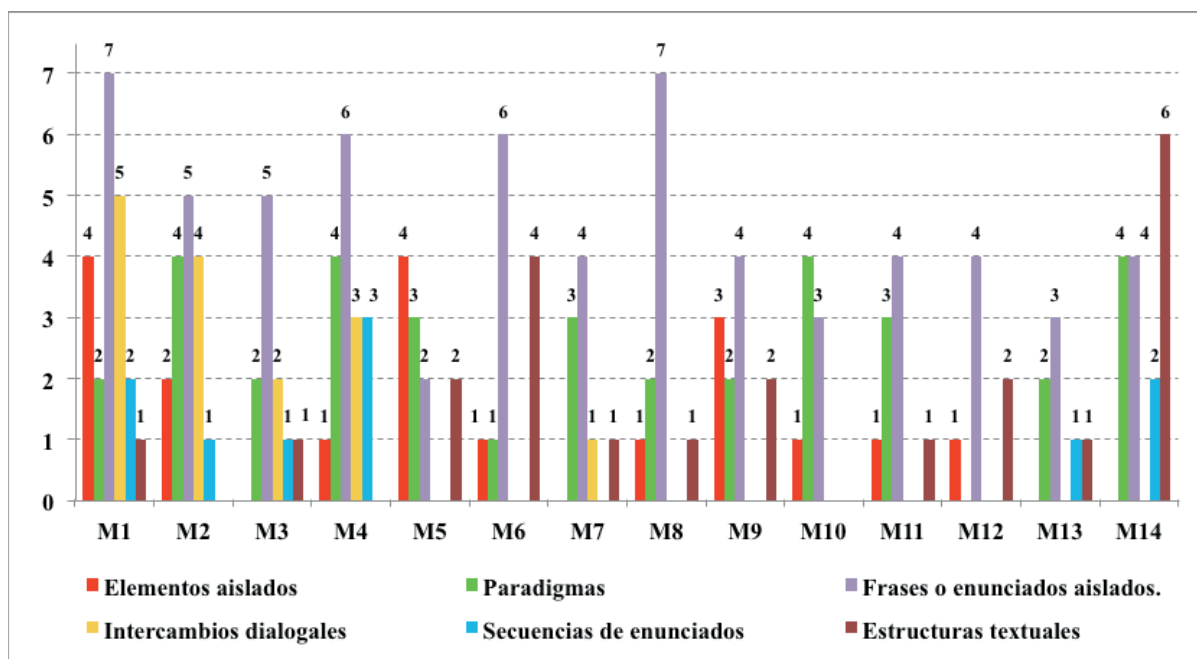


GRÁFICO 9.23. Tipos de ejemplos por manual según el número de unidades en que aparecen

Para once de los manuales, la mayor puntuación se obtiene en (c) (*frases o enunciados aislados*); los otros tres libros presentan preferencias diferentes: (a) *elementos aislados* (M5), (b) *paradigmas* (M10) y (f) *estructuras textuales* (M14). Si nos fijamos en el GRÁFICO 9.23, veremos que hay 3 manuales que no proponen ningún tipo de modelo textual, seis que se limitan a 1 ocurrencia (solo lo hacen en una unidad) y cinco que proponen más de 1 ocurrencia (siendo el máximo exponente M14, con ejemplos para 6 de las 8 unidades).

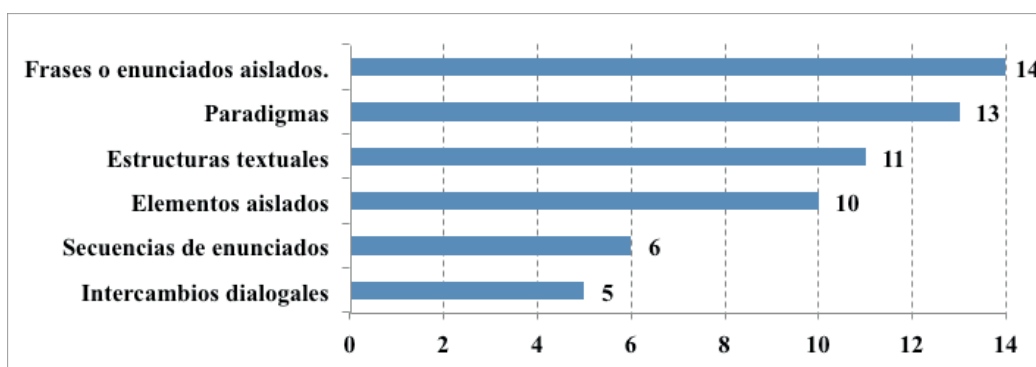


GRÁFICO 9.24. Tipos de ejemplos por unidades: valores distributivos por manuales

Veamos ahora los datos totales, con la proporción sobre el número de ocurrencias:

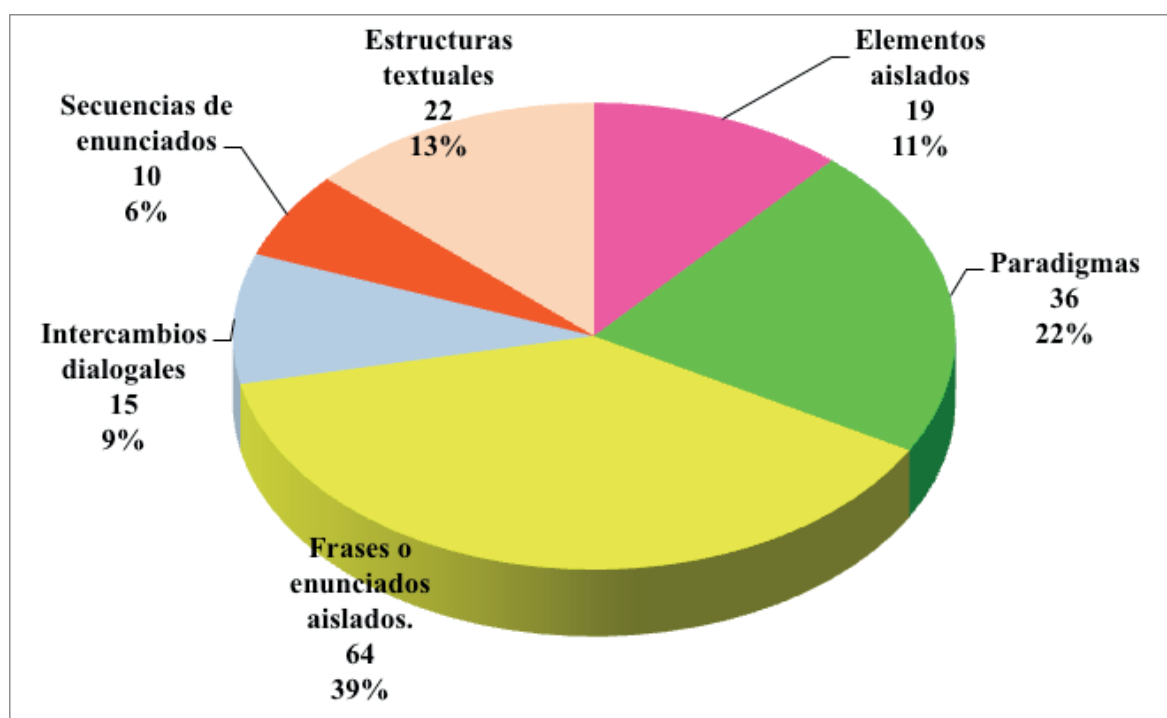


GRÁFICO 9.25. Tipos de ejemplos por unidades: valores totales y proporcionales

Si hacemos una operación de agregación en dos categorías –*ejemplos con unidades oracionales o inferiores vs. ejemplos con unidades textuales*²⁵– y calculamos los totales, el percentil y la media de manuales con ocurrencias, los resultados son aún más evidentes:

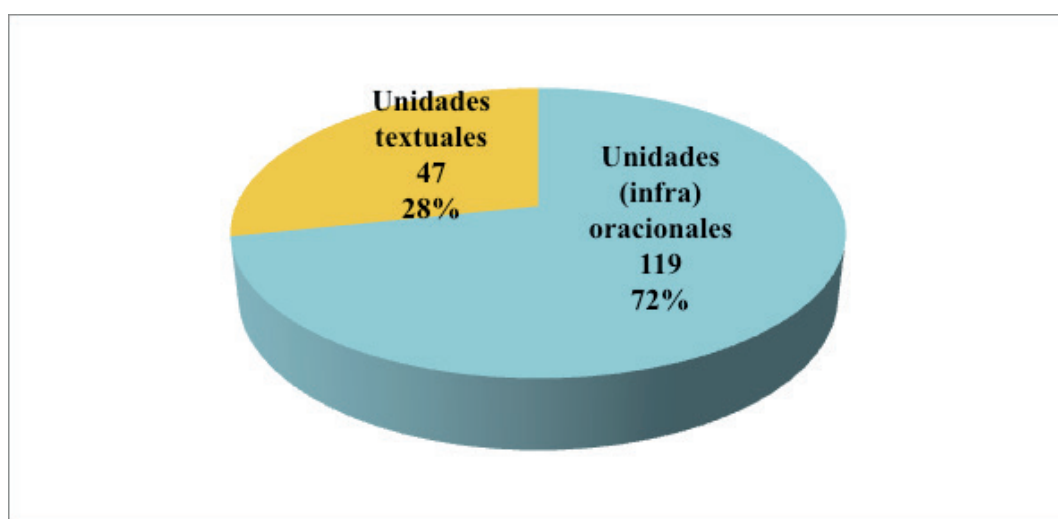


GRÁFICO 9.26. Tipos de ejemplos agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores totales y proporcionales

25 Vid. Adam (2005) y Fuentes Rodríguez (2013).

La media de manuales que recurren a unidades textuales para ejemplificar los fenómenos de orden discursivo textual alcanza apenas a la mitad de la muestra:

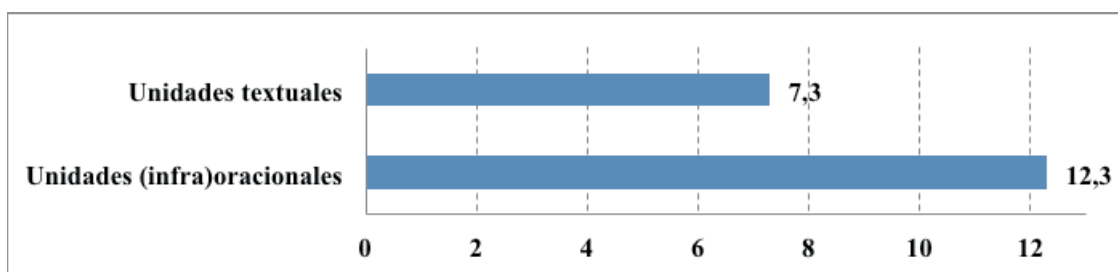


GRÁFICO 9.27. Tipos de ejemplos agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores distributivos (media de manuales)

9.3.3. Datos relativos a los tipos de actividades (PARRILLA B.II.3)

Al igual que acabamos de hacer con los ejemplos, y exactamente por las mismas razones, creemos que es necesario detenerse a observar a) a qué tipos de tareas se enfrentan los alumnos para poner en marcha los procesos de aprendizaje y adquisición de los mecanismos discursivos y transformar el intake en output, y b) qué tipos de unidades lingüísticas – según su estructura y extensión- son las que manipulan. Comenzaremos por ofrecer, en el GRÁFICO 9.28 los resultados que ha arrojado el análisis de materiales para cada una de esas unidades lingüísticas²⁶, expresados como el sumatorio de las ocurrencias positivas.

26 Vid. las Tablas A.31 a A.34 en el ANEXO 3.

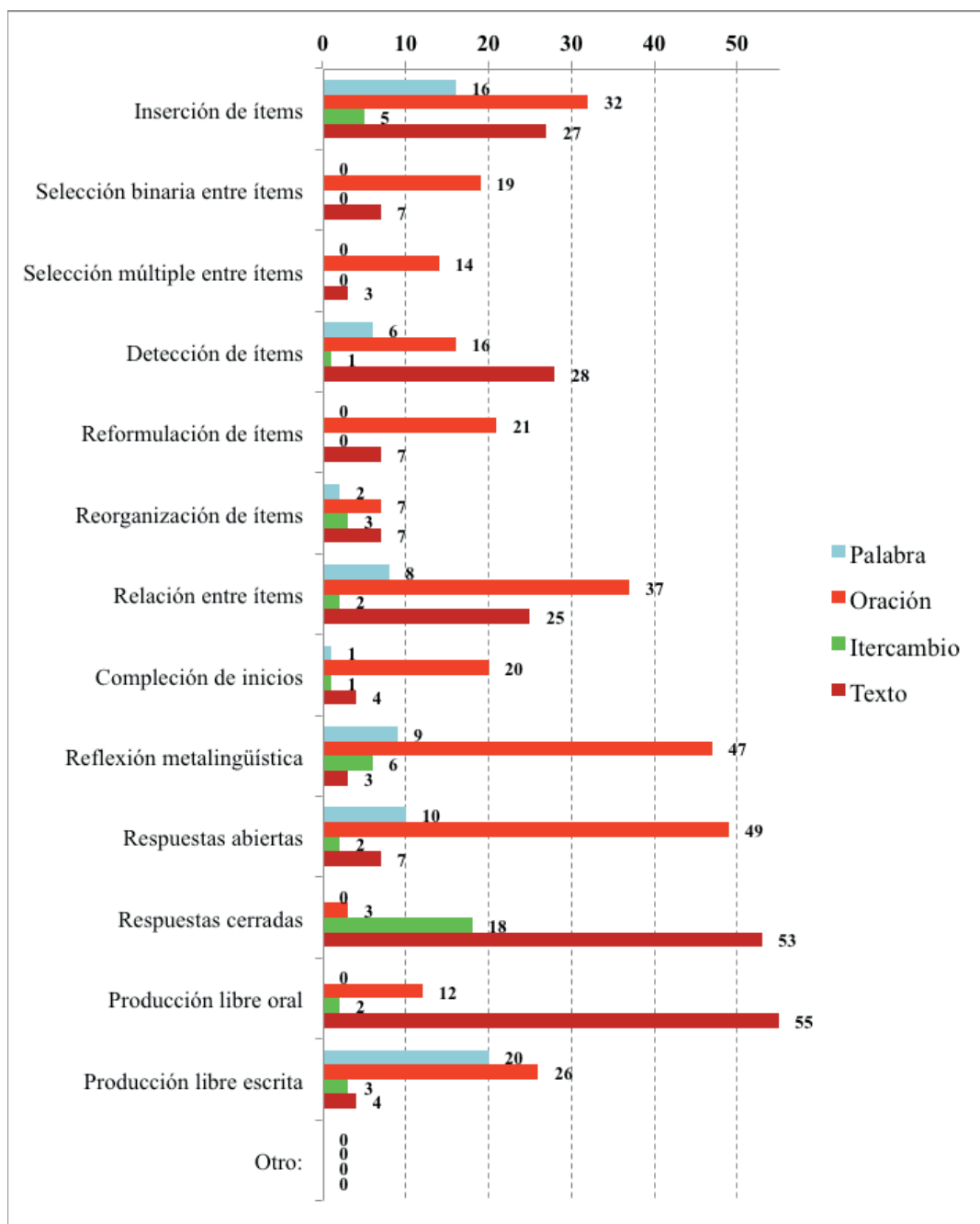


GRÁFICO 9.28. Número de unidades con actividades según el alcance de los ítems lingüísticos que se manipulan, clasificadas por tipología de tareas

Como puede apreciarse, la preferencia de las unidades didácticas a ofrecer actividades basadas en unidades oracionales es más que evidente a la hora de ejercitar la subcompetencia discursiva, incluso en tareas (como las de producción libre escrita) en las que cabría esperar un mayor dominio del texto. Esa supremacía solo se ve cuestionada en cuatro de las catorce categorías: la *producción libre oral* (55 frente a 12), la *producción de respuestas cerradas* (53

frente a 3), la *detección de ítems* (28 frente a 16) y en la *reorganización de ítems* (donde empatan a 7 ocurrencias cada una).

Para concretar cuántos tipos diferentes de ejercicios (t) de los 14 que hemos propuesto cubre cada manual para cada unidad lingüística (P, O, I y T, respectivamente), hemos recogido en la TABLA A.35 (ANEXO 3) el número de tipos de actividades que dan un valor positivo para cada una de las categorías, lo que nos permite ver las preferencias que tiene cada uno de ellos por una u otra unidad lingüística cuando el objetivo es el de practicar fenómenos discursivo-textuales:

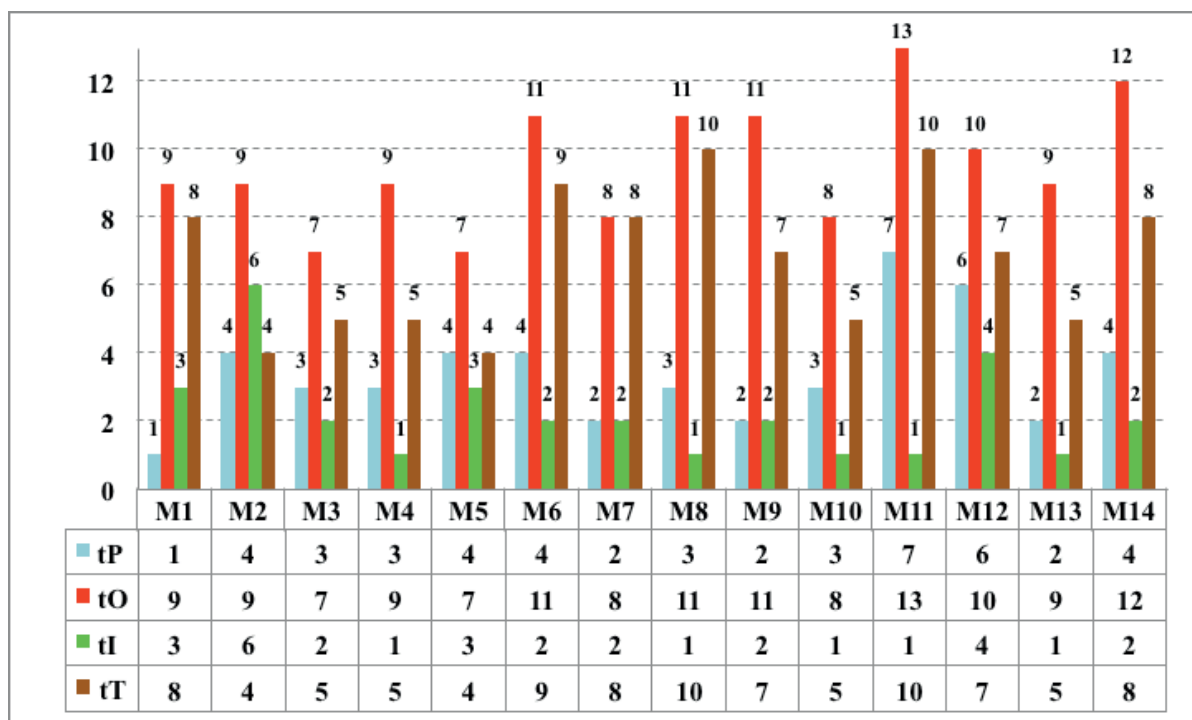


GRÁFICO 9.29. Tipos de actividades según las unidades lingüísticas que se manipulan por manual y media

En todos los casos, la variedad en los tipos de actividades es mucho mayor para los ejercicios basados en el trabajo con *oraciones*, con una media de 9,6 sobre las 14 variables de nuestra tipología; para las tareas que utilizan *textos* se proporciona una media de 6,8 tipos diferentes; los ejercicios que manipulan *palabras* (3,4) o *intercambios* (2,2) tienen las medias más bajas. Vemos, pues, cómo los aprendientes disponen de una gama más amplia de ejercicios para practicar con los fenómenos discursivos cuando han de manipular *oraciones*; por contra, con los *intercambios* el tipo de actividades es mucho más reducido. ¿Puede establecerse, entonces, alguna relación entre la variedad y la cantidad de los ejercicios según las unidades lingüísticas que se manipulan? Nosotros creemos que sí. De hecho, si agregamos

los valores de las TABLAS A.31 a A.34, veremos qué tipos de actividades y qué unidades lingüísticas obtienen las puntuaciones más altas.

En términos absolutos, la situación es la que se describe a continuación:

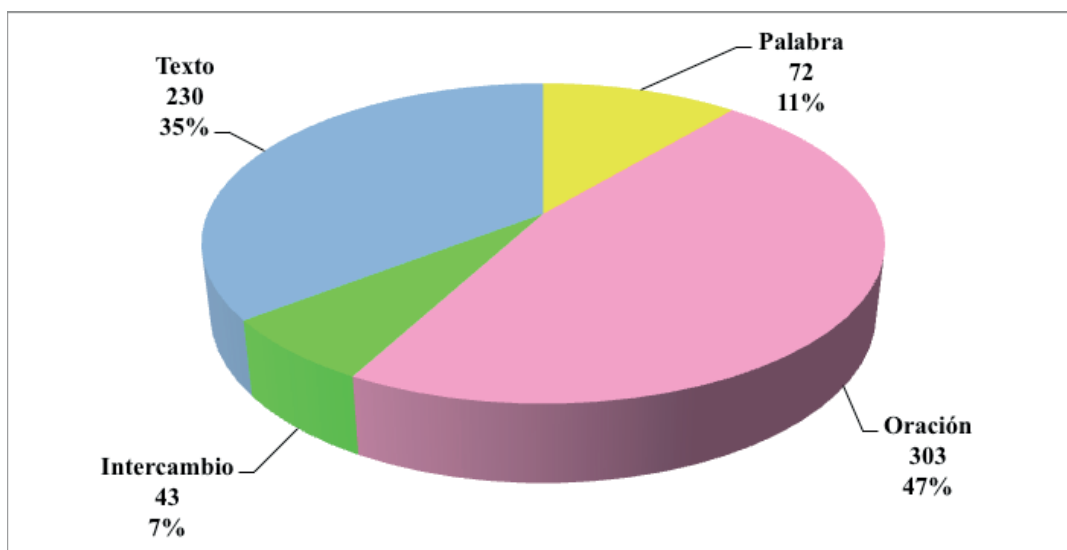


GRÁFICO 9.30. Distribución de las unidades lingüísticas con que se ejercita la subcompetencia discursiva en las actividades según el número de ocurrencias

Si agregamos, como hicimos en 9.3.2, los valores de las categorías oracionales y los de las categorías textuales, obtenemos los siguientes resultados:

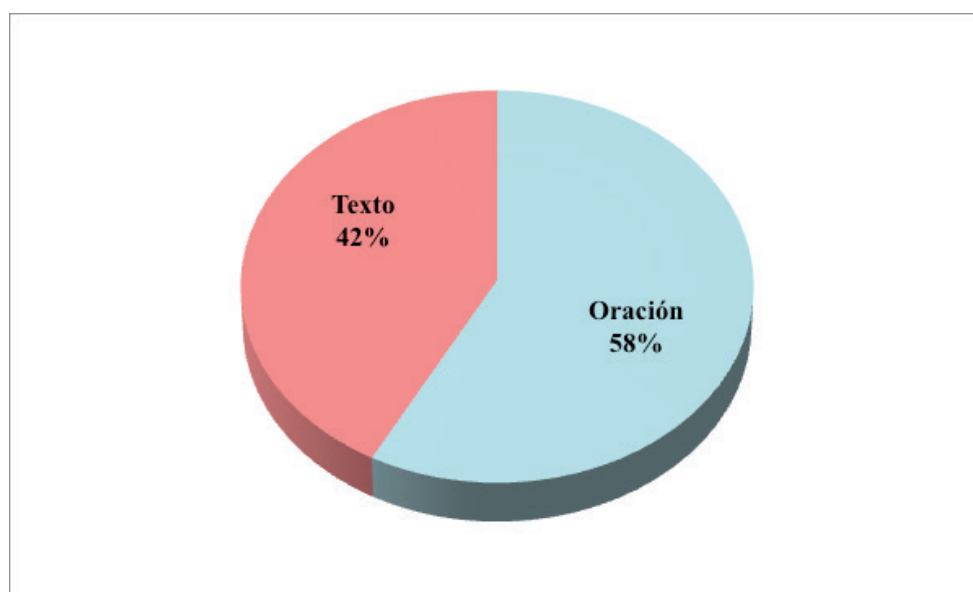


TABLA 9.31. Tipos de ejercicios agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores proporcionales

Si nos fijamos en el GRÁFICO 9.30 podemos ver cómo –en efecto– el total de ocurrencias por unidades lingüísticas da el mayor resultado para aquellos ejercicios basados en las *oraciones* (SumO=303), con un cociente de 0,47 (es decir, casi la mitad de las ocurrencias). En el caso de las tareas apoyadas en *textos* (SumT=230), aparecen en un 0,35 de las ocasiones –algo más de un tercio–; para las *palabras* (SumP=72), el índice es de 0,11; y, en último lugar, los ejercicios que operan con *intercambios* (SumI=43) suponen un 0,07 sobre el total.

En cuanto al diseño didáctico de las actividades, considerando los resultados totales, podemos apreciar que las tipologías de ejercicios preferidas por los autores y editores de los materiales de nuestro corpus son las siguientes:

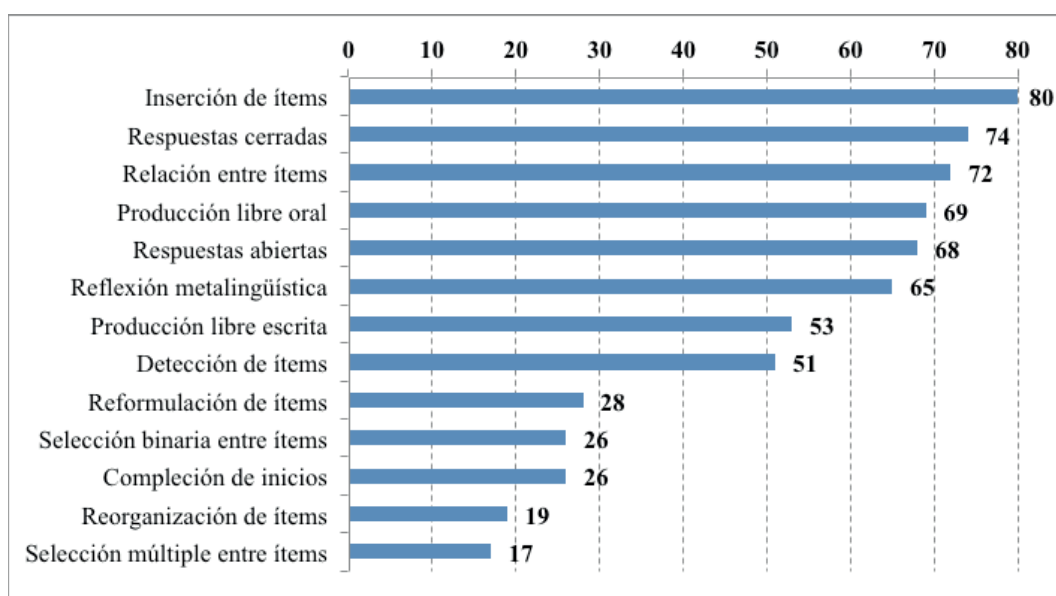


GRÁFICO 9.32. Distribución de los tipos de actividades con que se ejercita la subcompetencia discursiva según el número de ocurrencias: valores totales

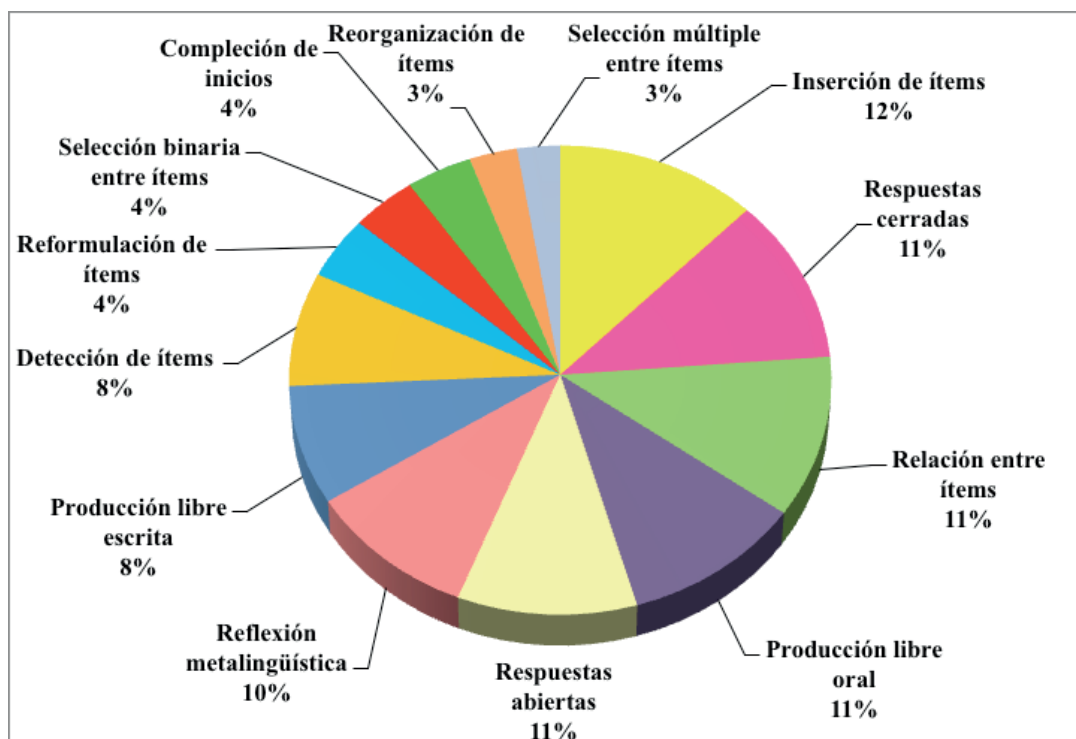


GRÁFICO 9.33. Distribución de los tipos de actividades con que se ejercita la subcompetencia discursiva según el número de ocurrencias: valores porcentuales

Como puede verse, hay seis categorías que superan el umbral del 10% y en una horquilla que va de las 65 a las 80 ocurrencias; son los ejercicios de *inserción de ítems* en huecos (80), los de *respuesta cerrada* (74), los de *relación entre ítems* (72), los de *producción libre oral* (69), los de *respuesta abierta* (68) y los de *reflexión metalingüística* (65). En la banda contraria, con una incidencia inferior al 5% y menos de 30 ocurrencias nos encontramos tareas como la *reformulación de ítems* (28), la *selección binaria entre ítems* (26), la *compleción de inicios* (26), la *reorganización de ítems* (19) o la *selección múltiple entre ítems* (17).

9.3.4. Datos relativos a los tipos de secuencia (PARRILLA B.II.4)

En la PARRILLA B.II.4 propusimos varios tipos de secuencias en que se articulan los modos de presentación de los contenidos, los ejemplos que los ilustran y las actividades que sirven de práctica, de modo que el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje se vaya orientando a la consecución de determinados objetivos didácticos. En nuestro caso, nos interesa comprobar cuáles son las vías más transitadas a la hora de secuenciar el desarrollo progresivo de la subcompetencia discursivo-textual. Comenzaremos presentando cuál es el número de secuencias y su distribución por manual.

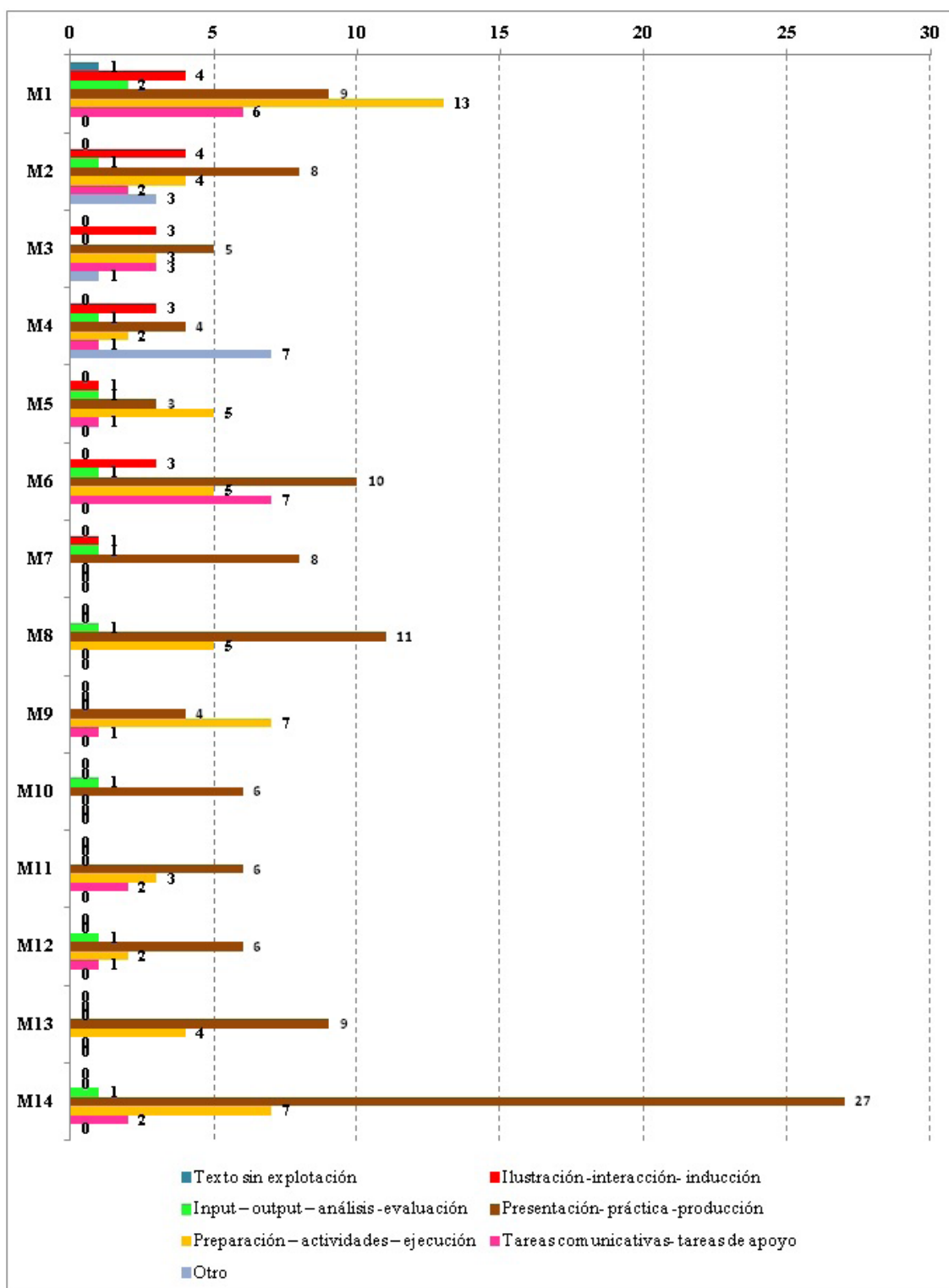


GRÁFICO 9.34. Tipos de secuencias por manual: distribución

Tres materiales de la misma serie (M1, M2 y M4) recogen hasta 6 de los 7 tipos de secuencias posibles que identificamos en el cuestionario; otros tres (M3, M5 y M6) llegan a

5; hay dos materiales (M12 y M14) que recurren a 4 tipos de secuencias; cuatro más (M7, M8, M9 y M11) a 3 diferentes; y solo dos materiales (M10 y M13) repiten básicamente dos esquemas secuenciales. La media de tipos de secuencias por manual es, por tanto, de 4,07 sobre 7 posibilidades (es decir, algo más de la mitad).

Si nos fijamos, por otro lado, en los totales y los ordenamos jerárquicamente, teniendo también en cuenta su distribución por materiales, los resultados son los siguientes:

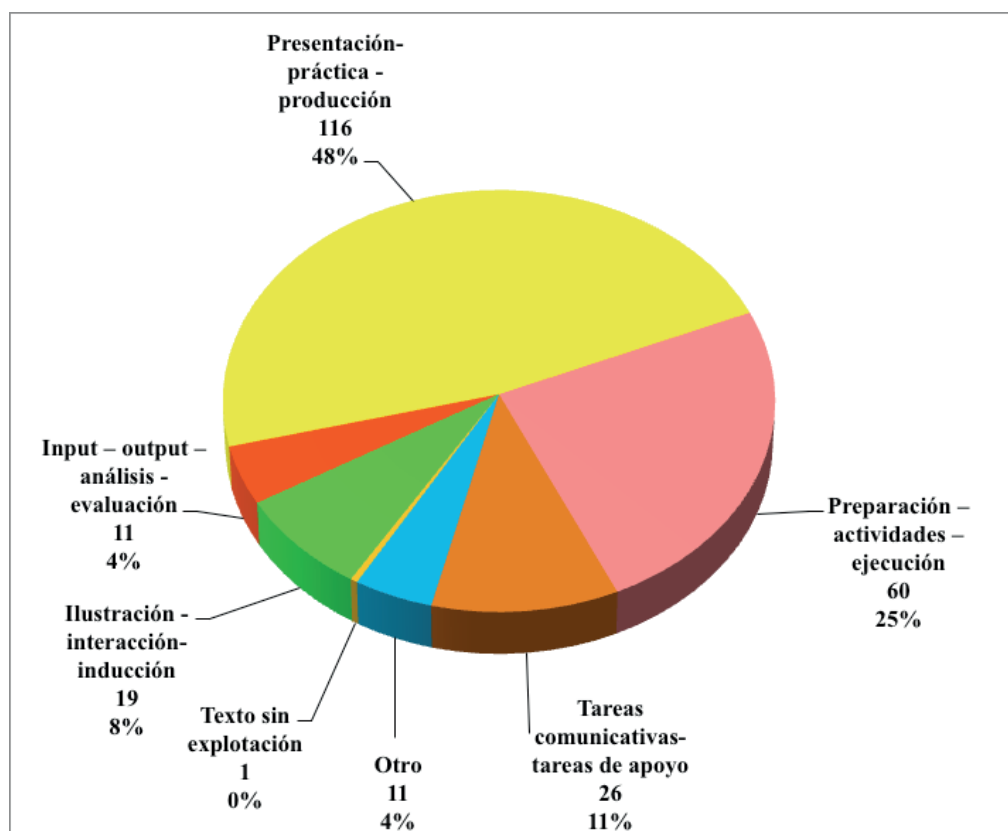


GRÁFICO 9.35. Tipos de secuencias por manual: sumatorio

En este diagrama podemos observar, por un lado, la absoluta predominancia de las *secuencias retardadas* (esto es, aquellas en las que se avanza según una concepción progresiva de la complejidad), que solo suman el 0,12, con respecto a las *inmediatas* (en las que se parte de la situación real del aprendiente para reconstruir, apuntalar y ampliar su nivel de competencia en la lengua), que llegan al 0,84. Por otro lado, dentro de las primeras, la que tiene un peso muy destacado (un 0,475 sobre el total de las ocurrencias, presente en todos los manuales) es la tradicional *secuencia PPP*. La segunda secuencia más extendida (con 60 ocurrencias en 12 manuales) es una especie de variante de la primera, en la medida en que se limita a bifurcar la fase de presentación y práctica según dos tipos de contenidos: los relacionados

con los géneros del discurso (función, estructura, movimientos, etc.) y con aquellos relativos a los recursos lingüísticos en que se apoyan. El tercer tipo de secuencia en nuestro corpus es el del *enfoque por tareas* (1 de cada 10 secuencias, localizadas en 10 manuales), que es el que desde los años 90 ha ido cogiendo más fuerza –al menos, teóricamente– en la enseñanza del español como lengua extranjera. Solo estas tres modalidades de secuenciación para la praxis de los contenidos discursivos suponen el 82,2% de las propuestas del corpus, lo cual evidencia que los manuales siguen una cierta ortodoxia metodológica.

El 17,8% restante de las ocurrencias se reparten entre las *secuencias de tipo i-i-i* (7 manuales), la propuesta de Tomlinson (2003, 2013) del *text-driven approach* (10 manuales) y, en la categoría de “otras”, las secuencias orientadas a la *reflexión de orden metalingüístico* (3 manuales). Por último, y de forma residual, solamente se ha computado una ocurrencia de texto sin ningún tipo de explotación didáctica.

9.4. Datos relativos a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido

9.4.1. Datos relativos a los géneros de transmisión oral (PARRILLA B.III.1.A/R/A/M/P)

Ya hemos comentado en el aparato teórico de esta tesis el papel fundamental que juegan los géneros en el desarrollo de la subcompetencia discursiva, verdaderos protagonistas en algunas propuestas pedagógicas; también quedó explicitado en los **Capítulos 6 y 8** cómo hemos clasificado y cuantificado su presencia en nuestro corpus. Es el momento, por tanto, de analizar los resultados de estas operaciones para intentar descubrir con qué finalidades se incluyen y explotan determinados géneros y tipos de textos, orales o escritos, en las unidades didácticas de los materiales.

A diferencia de lo que hicimos en apartados anteriores, dada la gran cantidad de variables que se manejan (14 manuales y 50 categorías discursivas orales), hemos optado por presentar solo en este epígrafe los resultados totales; remitimos al lector interesado al ANEXO 3 (TABLAS A.39 y ss.) para que pueda cotejar qué datos arroja un manual concreto.

Iniciamos nuestro análisis mostrando los resultados relativos a los *géneros de transmisión oral* que se proponen en los manuales para practicar destrezas receptivas

(comprensión auditiva), marcados en la columna R de la PARRILLA B.III.1.a. Lo primero que queremos averiguar es cuántos textos proponen los manuales para tal fin.

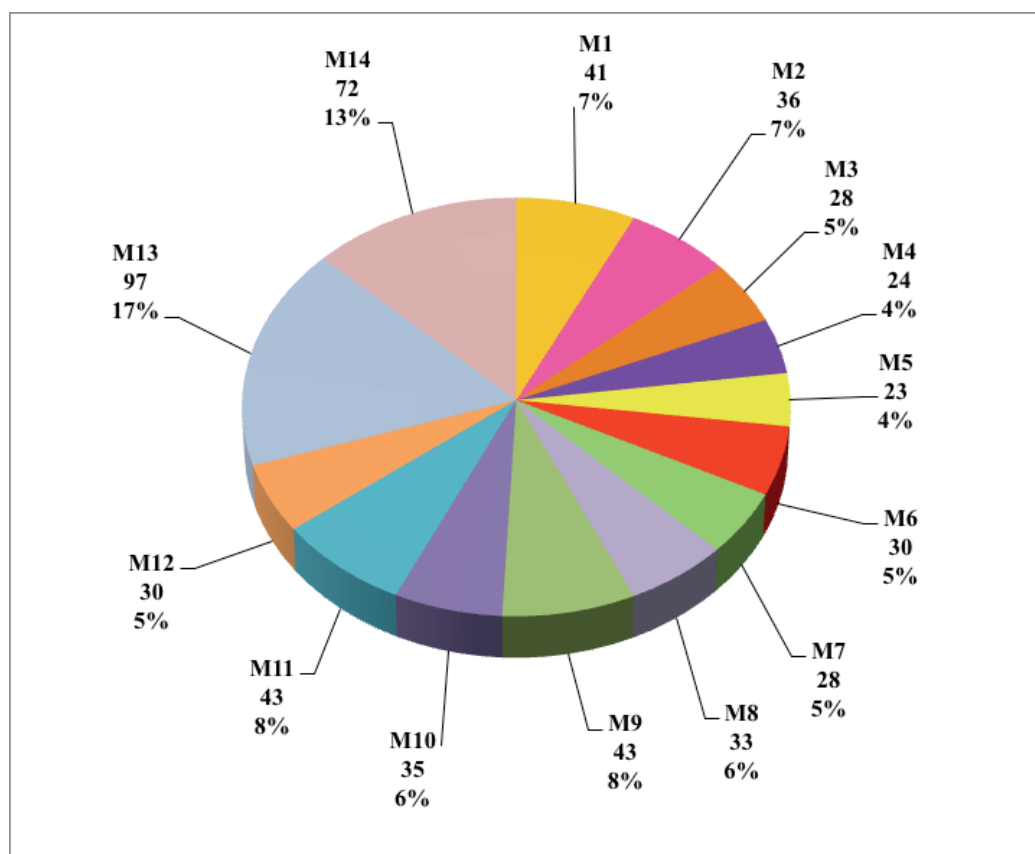


GRÁFICO 9.36. Géneros orales destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por manual

Como puede verse, el número de textos orales que se destinan a tareas de comprensión es bastante elevado (hemos contabilizado 563 ocurrencias), aunque habría que introducir matices sobre la diversa extensión de los mismos (sea en número de palabras, de intervenciones o en duración en segundos) para tener una panorámica mucho más nítida. No obstante, manejar más datos con magnitudes tan diversas (palabras, turnos, segundos) complicaría mucho nuestra tarea, además de alejarnos demasiado de nuestro objeto de investigación.

Teniendo en cuenta estas precauciones, podemos observar que la cantidad de textos orales por manual varía, en este caso, entre los 97 de M13 (17% de la muestra) y los 23 de M5 (4%), situándose la media en 40,2 textos por manual; es decir, aproximadamente cinco textos por unidad ($563/116=4,85$) se destinan a practicar destrezas de comprensión oral (comprensión global, comprensión de informaciones detalladas, discriminación de puntos principales y secundarios, etc.).

En cuanto a la distribución por niveles, quedaría de la siguiente forma:

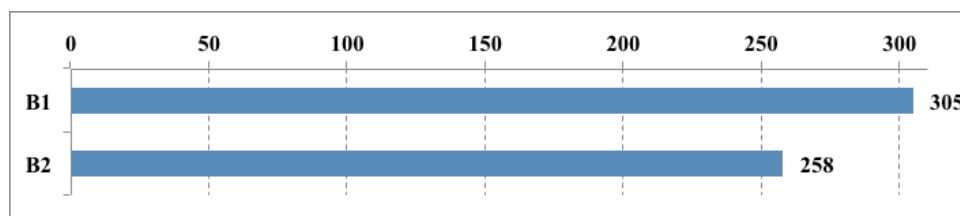


GRÁFICO 9.37. Góneros orales destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por niveles

Como puede apreciarse, hay una sensible caída en el número de góneros orales en el nivel B2 con respecto al B1.

Fijémonos ahora en los resultados que ofrece la distribución por góneros concretos. Si observamos en la variedad de góneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas de comprensión (número de casillas con valor distinto a 0 en la TABLA A.39), los resultados son los que siguen:

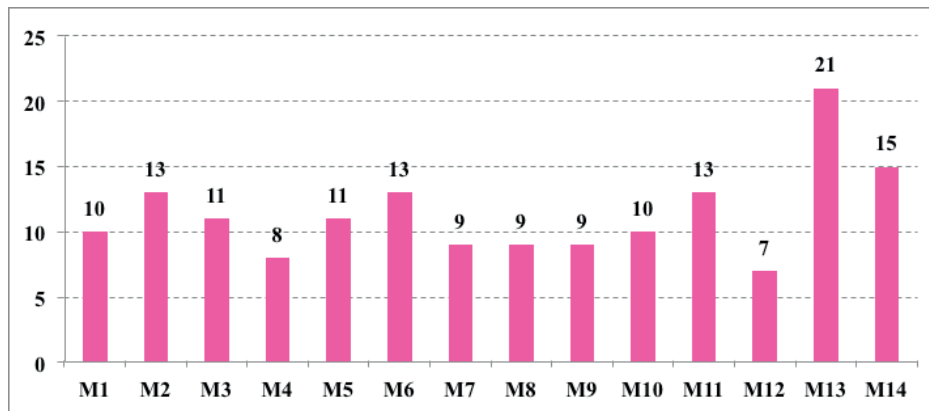


GRÁFICO 9.38. Góneros orales destinados a tareas de recepción: variedad por materiales

Del total de 50 góneros que hemos llegado a inventariar a lo largo de nuestra investigación, el material que más variedad aporta es M13, que llega hasta 21, lo cual no cubre la mitad de los mismos (0,42). M12, en cambio, alcanza solo 7 de los 50 góneros orales, lo cual representa un 0,14. La media se sitúa en 11,3 góneros orales por material, lo que supone algo más de la quinta parte de nuestro listado (0,22). Hemos podido constatar la presencia de hasta 46 de estos góneros en la práctica de destrezas receptivas.

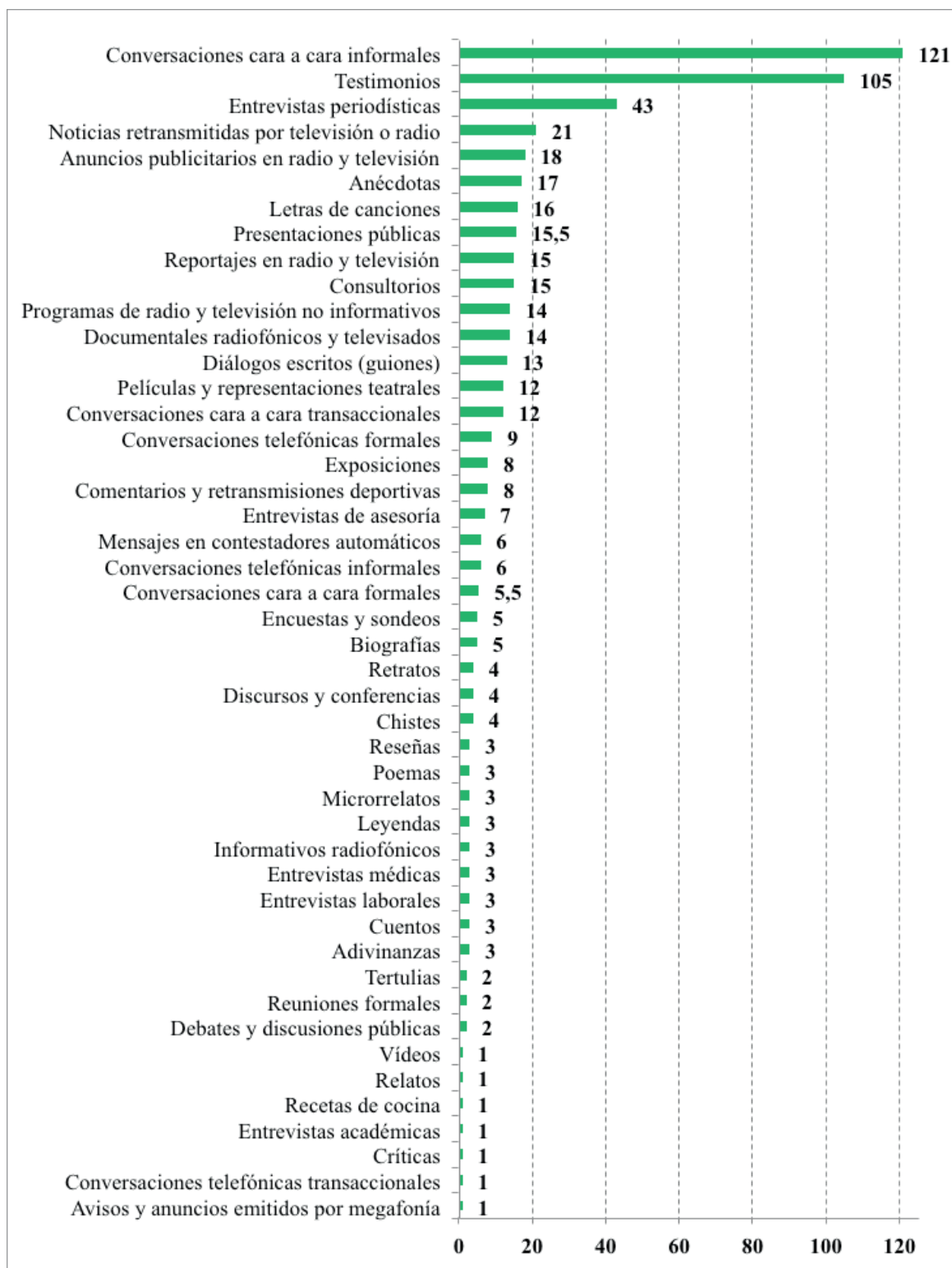


GRÁFICO 9.39. Géneros orales destinados a tareas de recepción: muestras por categoría

Si nos centramos ya en los datos cuantitativos, de los 563 textos orales contabilizados los géneros que cuentan con una mayor representación a la hora de trabajar la comprensión

auditiva son las *conversaciones cara a cara* (121) y los *testimonios* (105), que representan –respectivamente– el 0,21 y el 0,19 del total (juntos suman el 0,40). Les siguen muy de lejos, superando la veintena de ocurrencias, las *entrevistas periodísticas* (43) y las *noticias retransmitidas por radio y televisión* (21), que suponen el 0,08 y el 0,04 del corpus; entre estas cuatro categorías aglutinan el 0,52 de las muestras orales, repartiéndose el 0,48 restante entre otros 42 géneros. Es, pues, significativo que de un corpus potencial de 50 géneros de discurso orales más de la mitad de las ocurrencias (290 de 563) correspondan solo a cuatro géneros. Excluidos del GRÁFICO 9.39 quedan otros cuatro géneros de los que no ha podido encontrarse ninguna ocurrencia: *boletines meteorológicos*, *instrucciones*, *intervenciones en reuniones formales* y *sermones eclesiásticos*.

Pasemos ahora a abordar la distribución por manuales de los géneros de transmisión oral que se recogen en los libros como muestras destinadas a analizar las estructuras textuales subyacentes (columna A de la PARRILLA B.III.1.a.):

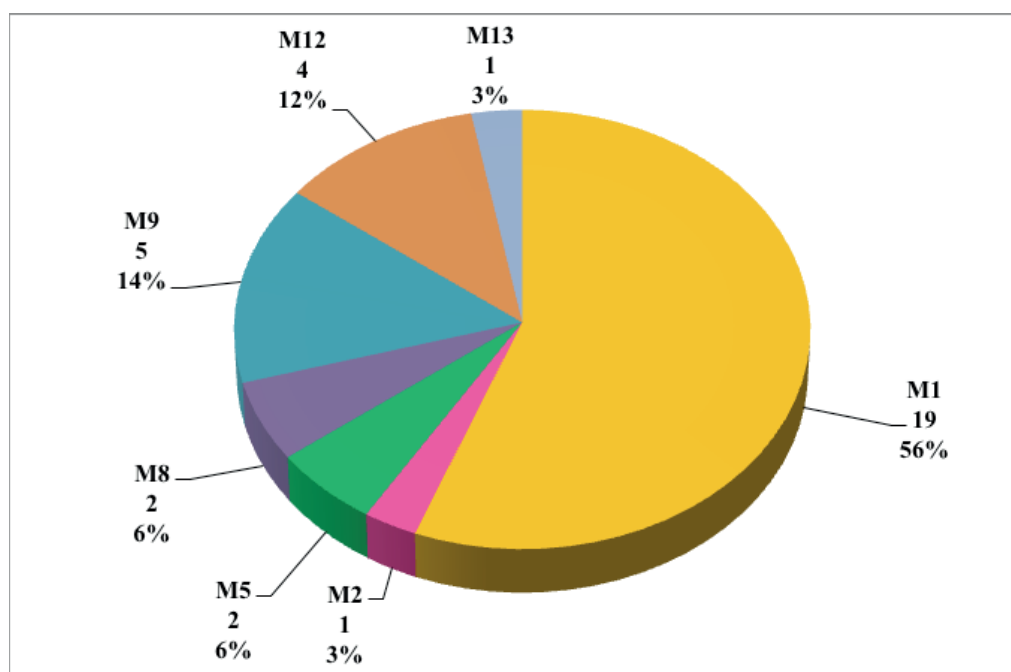


GRÁFICO 9.40. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por manual

La distribución es, como puede observarse, muy irregular: uno de los materiales (M1) acumula hasta 19 ocurrencias de las 34 contabilizadas (esto es, el 0,55), mientras que siete no contienen ninguna muestra para ser analizada desde un punto de vista compositivo. La media se situaría en 2,4 textos por manual, aunque ya vemos que los datos reales revelan una distribución nada homogéneo. Esa media supone casi la vigésima parte de la media resultante de los datos contenidos en la columna R de la PARRILLA B.III.1.a. (vid. supra).

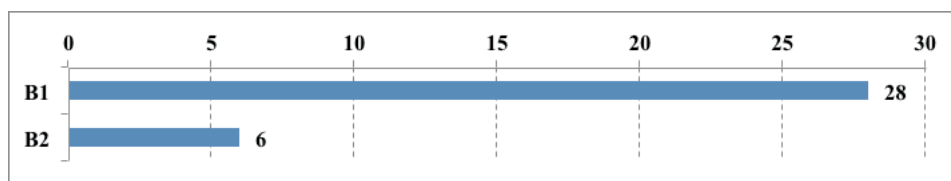


GRÁFICO 9.41. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por niveles

El desglose por niveles arroja también una cifra muy contundente: la gran mayoría de las propuestas para deconstruir y analizar discursivamente un determinado género se lleva a cabo en el nivel B1, en una proporción de 5 a 1.

Si nos fijamos en los datos que se desprenden de nuestro estudio en lo que afecta a la variedad de géneros orales que son sometidos a un análisis estructural, son bastante reveladores:

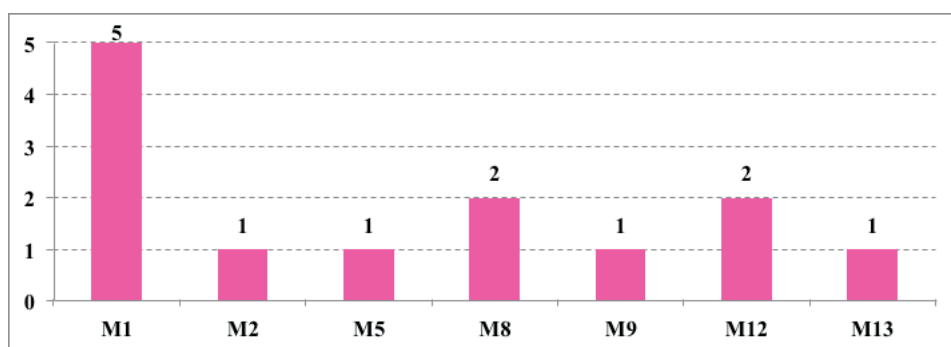


GRÁFICO 9.42. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: variedad por materiales

Como puede verse, solo un manual (M1) se preocupa de analizar hasta 5 de los 50 posibles géneros de transmisión oral (lo que representa un 0,1 del total de géneros potenciales); la mitad de los manuales no propone ningún tipo de tarea de indagación sobre los rasgos formales de los géneros; y los seis restantes solo lo hacen a lo sumo con uno o dos géneros; como resultado, no llega a analizarse de media un género completo por manual (0,92). En total, solo nueve géneros de transmisión oral son analizados en nuestro corpus de materiales (menos de la quinta parte), a saber:

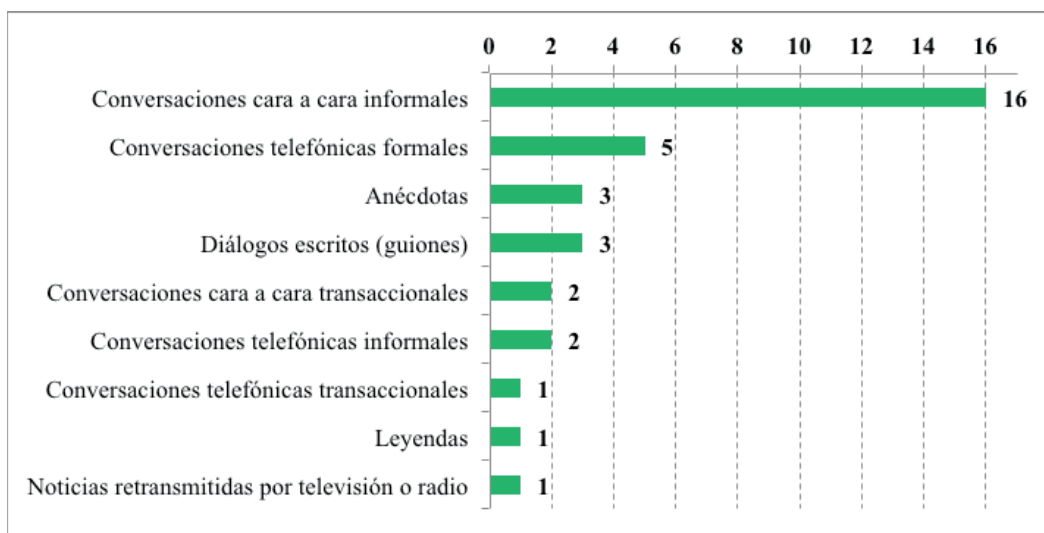


GRÁFICO 9.43. Géneros orales destinados a tareas de análisis compositivo: muestras por categoría

Pasemos ahora a analizar cuántos textos orales se proponen en el corpus con la finalidad de servir de soporte a muestras de lengua que ilustran determinados fenómenos relativos al código lingüístico (columna M de la PARRILLA B.III.1.a.):

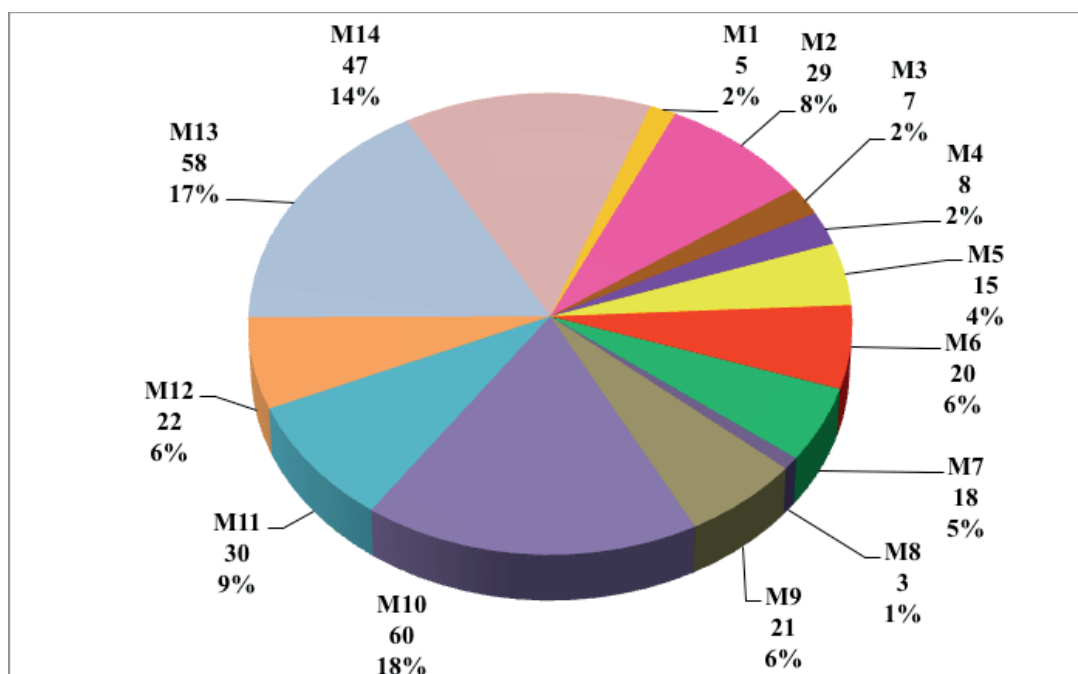


GRÁFICO 9.44. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por manual

Es evidente que una buena parte de los textos orales recogidos en nuestro corpus se destina a esta tarea de análisis. El manual que más muestras suma en tal sentido es M10,

con un número nada desdeñable de 60 muestras; esto contrasta claramente con M8, en el que solo contabilizamos 3 ocurrencias. La diferencia, pues, entre ambos manuales es de hasta veinte veces más en M10 con respecto a M8. La media de textos orales con función de muestra para el análisis lingüístico por manual es de 24,5; esto supone, más o menos, tres textos por unidad.

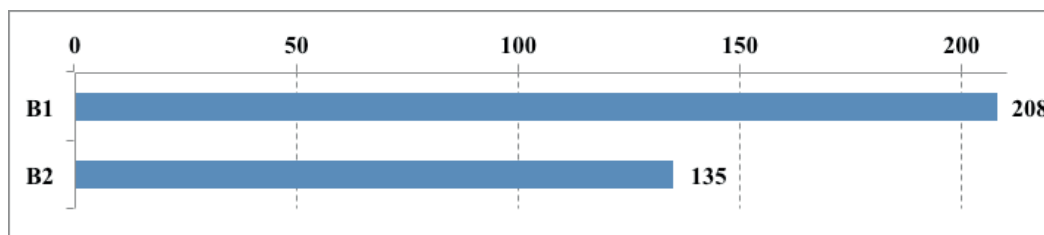


GRÁFICO 9.45. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por niveles

Distribuidos por niveles, vemos que la situación es muy parecida a la que veíamos en los gráficos anteriores: hay muchas más ocurrencias para el nivel B1 (0,60 de la muestra) que para el nivel B2 (0,40).

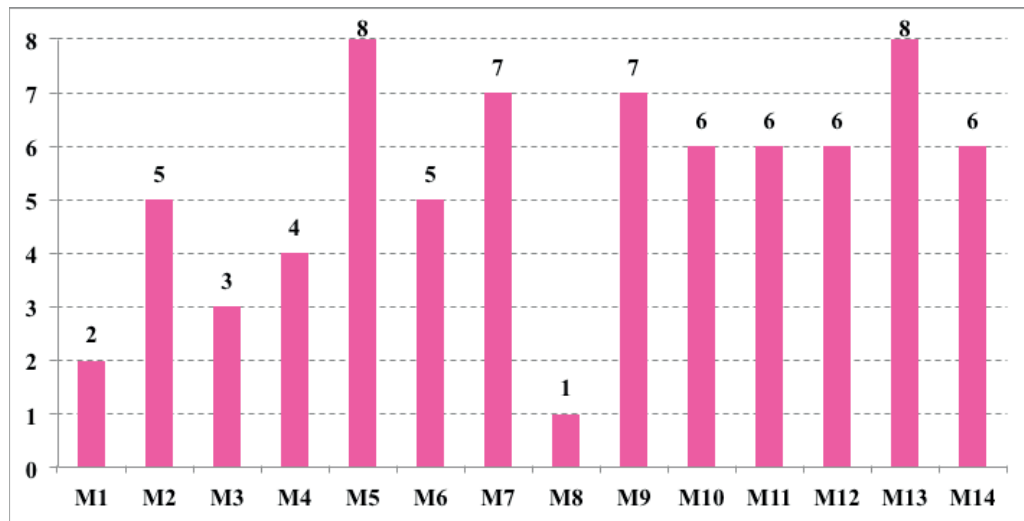


GRÁFICO 9.46. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: variedad por materiales

En lo que concierne a la variedad, los textos que se proponen como muestras de lengua cubren hasta 23 de los 50 géneros discursivos de nuestra clasificación, lo que supone casi la mitad (0,46). Los materiales que más géneros incluyen son M5 y M13, con 8 géneros diferentes. En cambio, M8 solo propone un género para abordar las muestras de lengua oral. La media se sitúa, en este caso, en 5,3 géneros diferentes por material (en torno al 0,1 de los géneros posibles). Ofrecemos ahora el listado de los 23 géneros que han registrado respuestas positivas.



GRÁFICO 9.47. Géneros orales destinados a tareas de análisis lingüístico: muestras por categoría

Hablando en términos cuantitativos, una vez más, el género del que más muestras se recogen son las *conversaciones cara a cara informales*, con 133 muestras (el 0,38 del total), seguido de los diálogos escritos (guiones), con 96 ocurrencias (0,28); ambas suman más del 66% de las muestras. Se confirma que las *conversaciones* –en todas sus variantes– siguen siendo las principales protagonistas a la hora de incorporar muestras de lengua. Le siguen de cerca otros dos géneros dialogados (las *entrevistas laborales* y las *periodísticas*) y dos monologados (los *mensajes en contestadores automáticos* y los *testimonios*).

Nos queda por aclarar qué tipos de géneros orales son los que deben producir los alumnos en las tareas (columna P de la PARRILLA B.III.1.a.), y que presentamos a continuación:

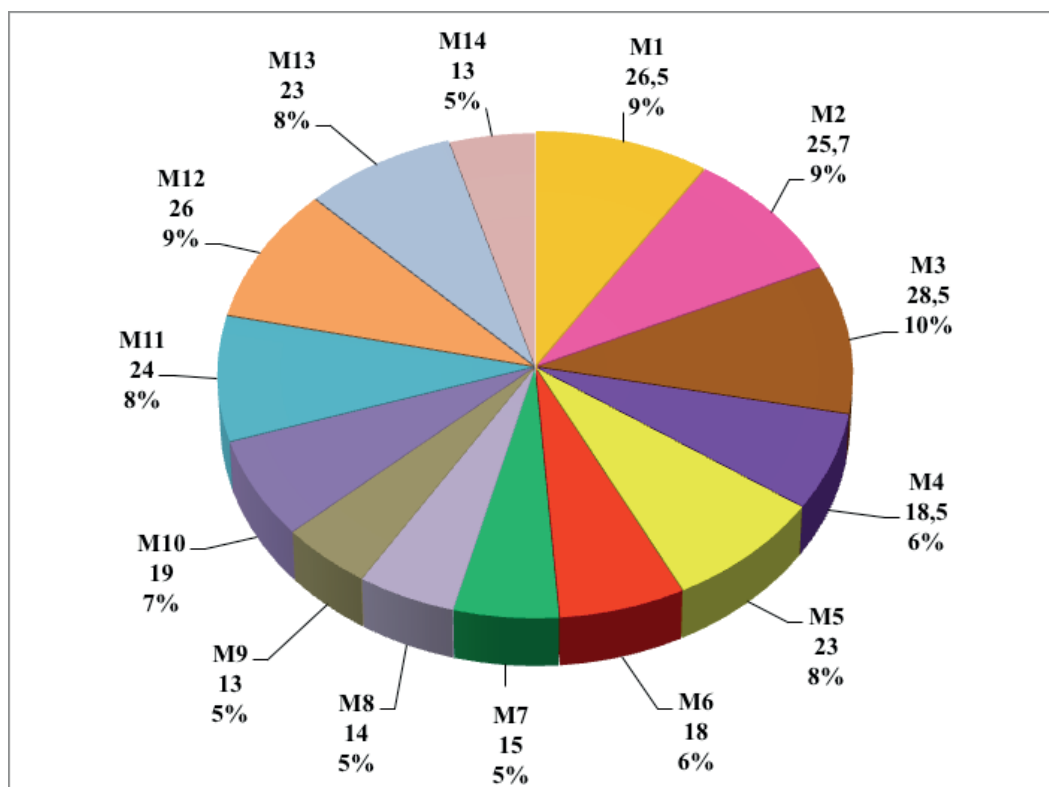


GRÁFICO 9.48. Géneros orales destinados a tareas de produccin: sumatorio de textos por manual

EL número total de textos orales que han de producir los aprendientes es, para nuestro corpus, de 287,2²⁷. El manual con más ocurrencias (M3) llega hasta la cantidad de 28,5 textos, mientras que M9 y M14 se quedan en algo menos de la mitad (13 textos cada uno). La media queda así fijada en 20,5 textos por manual (en torno a 2,5 textos por unidad).

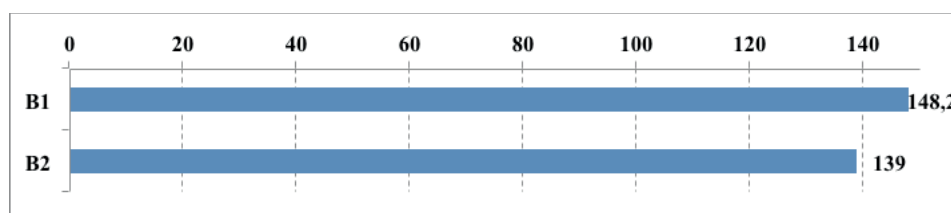


GRÁFICO 9.49. Géneros orales destinados a tareas de produccin: sumatorio de textos por niveles

Ordenados por niveles, vemos que se confirma la tendencia: de nuevo el nivel B1 supera en número la cantidad de textos orales que hay que producir en B2. No obstante, hay un hecho que salta a la vista: las distancias se han recortado notablemente. Los géneros que

27 Recuérdese que algunos géneros arrojan valores decimales debido a que las instrucciones especifican en el enunciado más de un género posible entre los que poder optar.

se han de producir en B1 representan el 0,52 de la muestra, mientras que en B2 alcanzan el 0,48, lo que implica un ligero descenso.

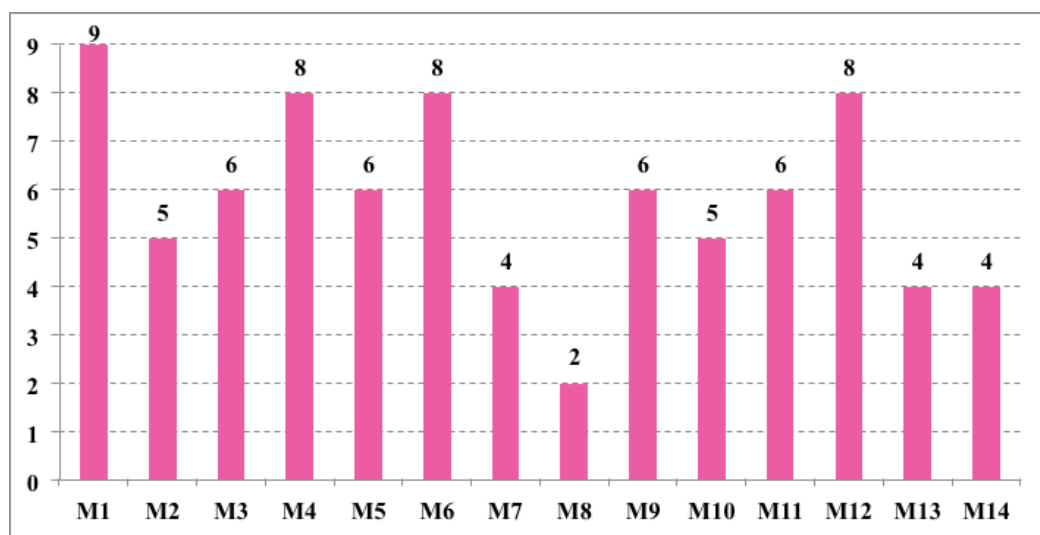


GRÁFICO 9.50. Géneros orales destinados a tareas de producción: variedad por materiales

Si nos fijamos en la variedad de géneros discursivos a los que han de adscribirse esos textos, el manual que pide al alumno que produzca más tipos de géneros es M1, con 9 tipos diferentes; el que menos es M8, que se limita a recurrir a dos categorías. La media del corpus se sitúa en 5,8 categorías por manual (el 0,11), si bien se han registrado valores positivos para 24 de las 50 categorías (prácticamente la mitad). Son las que se reseñan a continuación.



GRÁFICO 9.51. Géneros orales destinados a tareas de recepción: muestras por categoría

El género discursivo oral que se pide producir a los aprendientes con más frecuencia son, de nuevo, las *conversaciones cara a cara informales* (122 ocurrencias, lo cual representa el 0,42 sobre el total); en orden decreciente les siguen las *presentaciones públicas* (51,5), los *diálogos escritos (guiones)* (30), las *conversaciones cara a cara transaccionales* (19), los *debates y discusiones públicas* (12) y las *anécdotas* (11). Solo estas seis categorías representan el 0,85 de las producciones de los alumnos (245,5 textos), lo cual reduce el 0,15 restante a los otros 18 géneros discursivos orales sobre los que se han recogido muestras positivas.

Así las cosas, y a modo de resumen, veamos qué tratamiento reciben los géneros orales listados en nuestra investigación si sumamos los valores de las diferentes columnas (R, A, M y P) de la PARRILLA B.III.1.a²⁸:

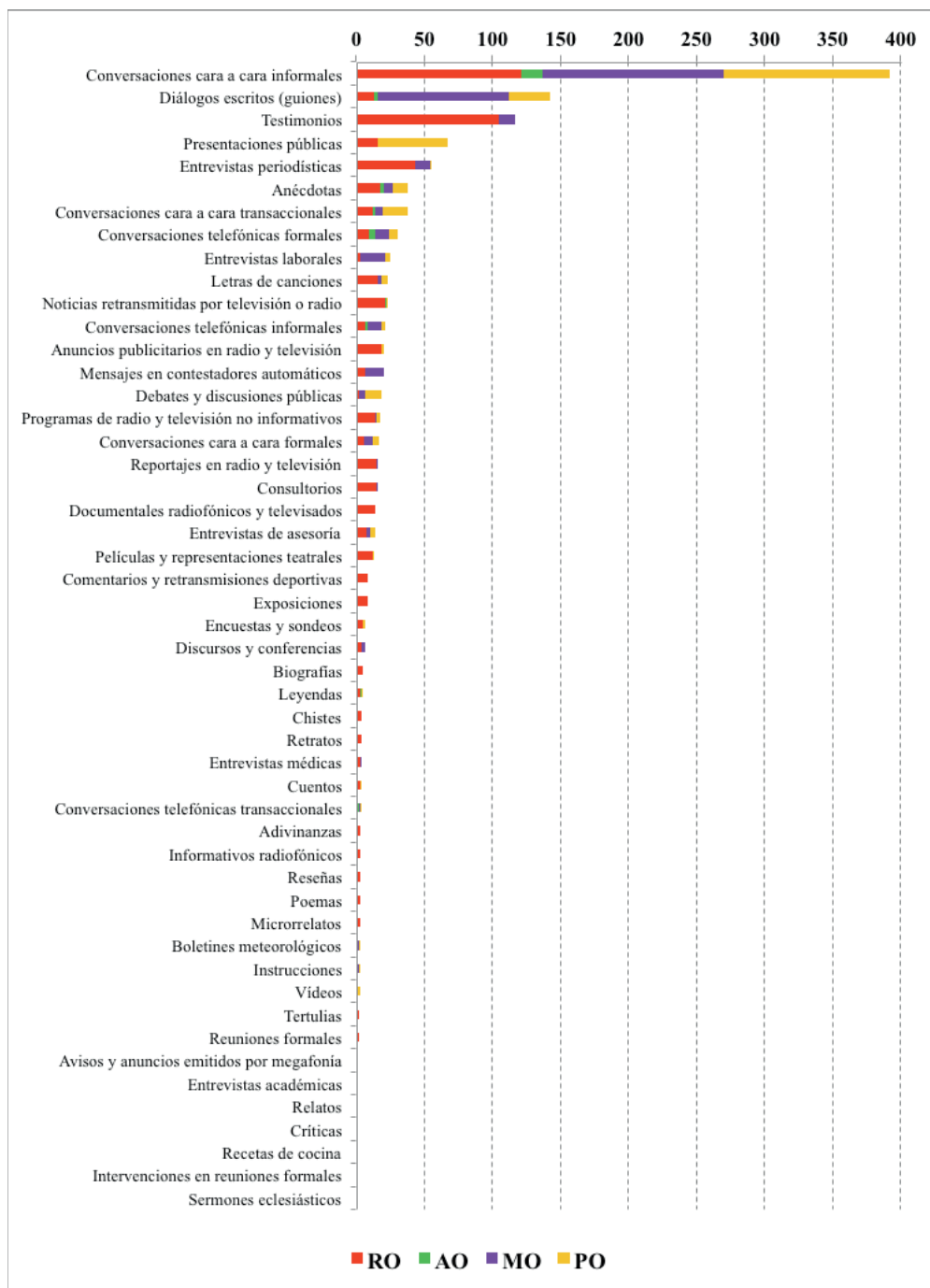


GRÁFICO 9.52. Tratamiento global de los géneros orales: recepción (R), análisis composicional (A), muestra de lengua (M) o producción (P)

28 Cfr. la TABLA A.47. en el ANEXO 3.

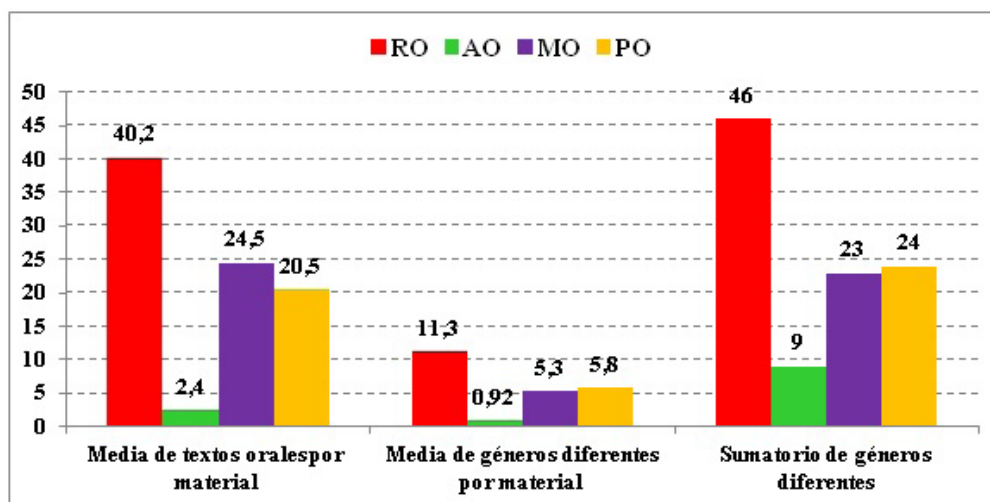


GRÁFICO 9.53. Géneros de transmisión oral: resumen de valores medios de ocurrencias y de categorías por material, y sumatorio de variedad

Veamos a continuación cómo están las cosas en el caso de los géneros escritos.

9.4.2. Datos relativos a los géneros de transmisión escrita (PARRILLA B.III.1.B/R/A/M/P)

Siguiendo el orden de desglose que hemos realizado sobre los datos que hacen referencia al tratamiento de los géneros de transmisión oral, expondremos en primer lugar los resultados relativos a los datos consignados en la columna R de la PARRILLA B.III.1.b (esto es, el volumen de textos, clasificados por géneros, que son objeto de tareas de comprensión lectora).

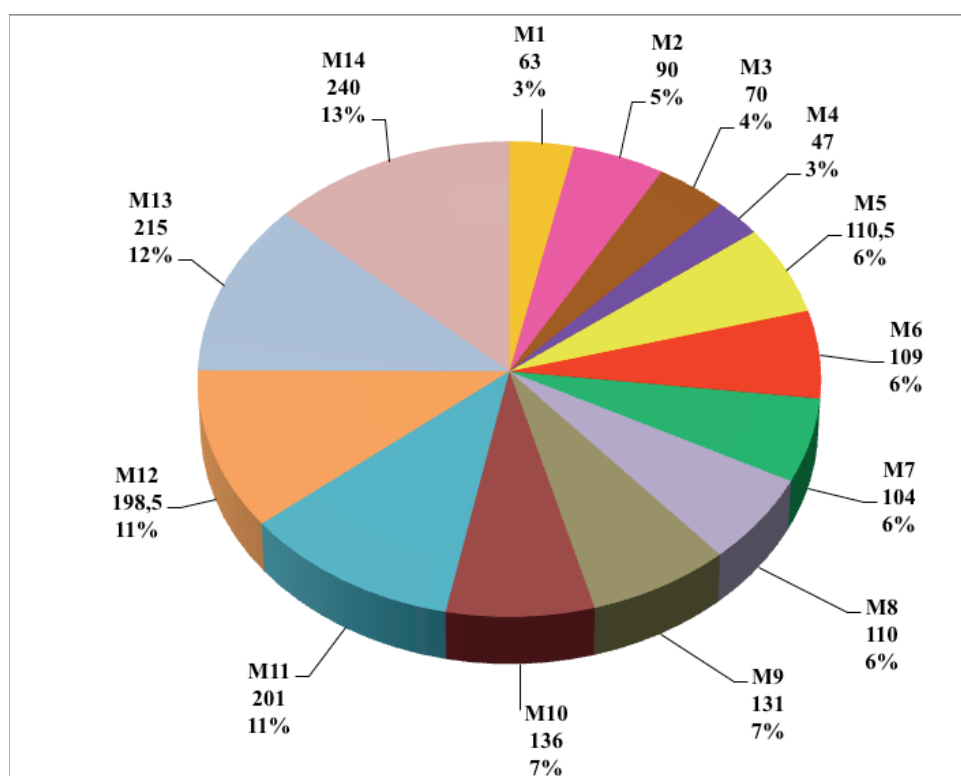


GRÁFICO 9.54. Textos escritos destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por manual

Los datos por material nos revelan que la cantidad de textos destinados a la lectura se mueve entre los 47 de M4 y los 240 de M14, situándose la media en 130,3 textos por manual, lo cual se traduce aproximadamente en 15,7 textos por unidad (1.825/116).

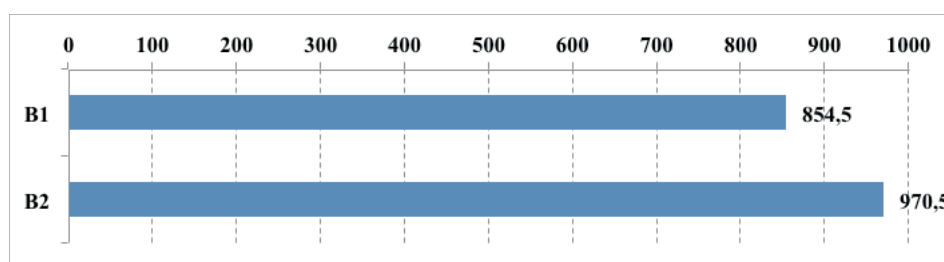


GRÁFICO 9.55. Textos escritos destinados a tareas de recepción: sumatorio de textos por niveles

El número de ocurrencias es sensiblemente superior en B2 que en B1, si bien esta diferencia mantiene bastante equilibrada la distribución de textos por niveles (0,53 frente a 0,47).

Fijémonos ahora en la variedad de géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas de comprensión (vid. la TABLA A.49):

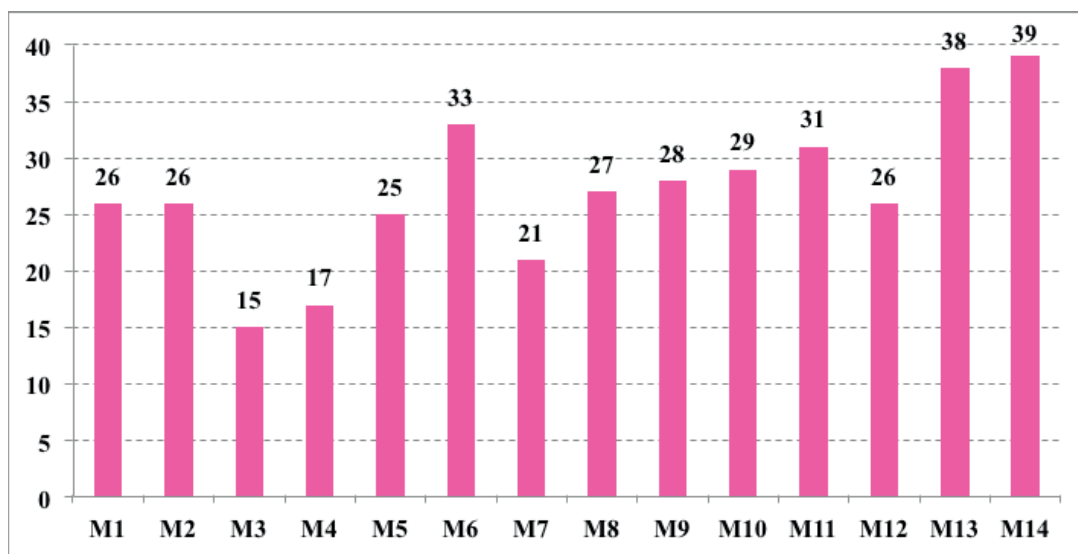


GRÁFICO 9.56. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: variedad por materiales

Partiendo de un listado de 117 géneros de transmisión escrita, inventariados según lo explicado en el **Capítulo 6**, hay un material (M14) que aporta hasta 39 géneros distintos, lo cual se traduce en un tercio de las posibilidades (0,33). M3, que es el que menos contabiliza (15 ocurrencias) cubre un poco más de la décima parte (0,12). La media se sitúa en 27,2 géneros por material, lo cual se aproxima a una cuarta parte de los géneros inventariados (0,23). En otro orden de cosas, de esos 117 géneros en el corpus se hallan muestras, para las tareas de lectura, de 99 tipos diferentes; esto representa el 0,84 sobre el total. Ordenados de mayor a menor, podemos presentarlos de la siguiente manera:

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

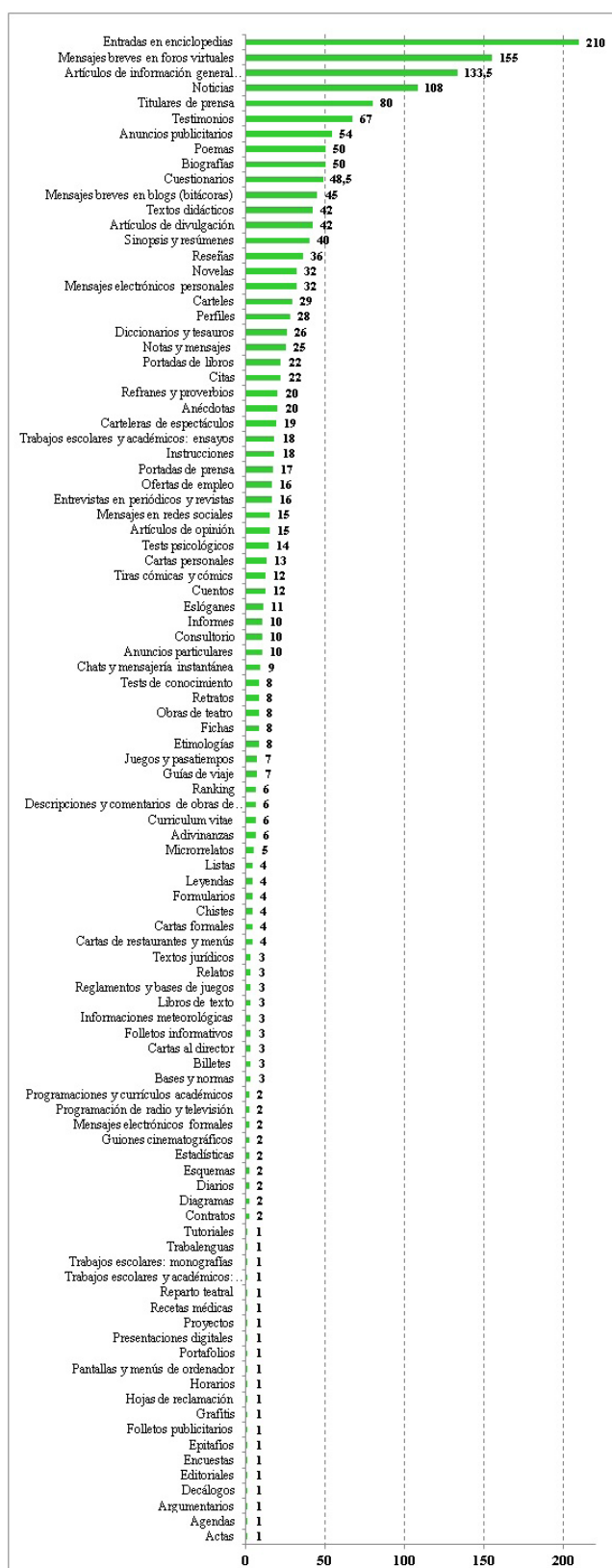


GRÁFICO 9.57. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: muestras por categoría

Los cuatro géneros con más de 100 ocurrencias (*entradas en enciclopedias; mensajes breves en foros virtuales; artículos de información general [reportajes] y noticias*) acumulan un total de 606,5 ítems –es decir, un tercio del corpus (0,33). De entre todos ellos solo un género presenta al menos una ocurrencia en los 14 manuales: se trata de los *artículos de información general (reportajes)*. Los cinco géneros siguientes (*titulares de prensa, testimonios, anuncios publicitarios, biografías y poemas*) suman 301 ocurrencias, lo que se traduce en un 0,16 del total. Acumulando los resultados de estos nueve géneros se roza la mitad de las ocurrencias: 907,5 de 1.825 (el 0,49). El tercer grupo aún hasta 16 géneros con más de 20 ocurrencias (*cuestionarios, mensajes breves en blogs (bitácoras), artículos de divulgación, textos didácticos, sinopsis y resúmenes, reseñas, mensajes electrónicos personales, novelas, carteles, perfiles, diccionarios y tesauros, notas y mensajes, citas, portadas de libros, anécdotas y refranes y proverbios*), lo que supone un total de 509,5 textos (es decir, el 0,28 de la muestra). Sumado a los dos grupos anteriores, tenemos que entre estos 25 géneros (0,21 del total) representan el 0,77 de los textos que se proponen para practicar la destreza de comprensión lectora.

En el extremo contrario –es decir, el de los géneros de los que no se registra ninguna ocurrencia- contabilizamos hasta 18 categorías: *anuario escolar; artículos científicos; catálogos; convenios; corpus informáticos; crónicas; embalajes y etiquetados de mercancías; faxes formales; faxes personales; folletos, hojas o manuales de instrucciones; guías; horóscopos; listas de precios y productos; manifiestos; memorandos; prospectos; recetas de cocina y exámenes*. Los mencionamos aquí, ya que no aparecen en el GRÁFICO 9.57.

Pasemos ahora a desglosar los resultados que arroja nuestro estudio sobre el recurso a determinados géneros escritos para ilustrar cuáles son las estructuras de composición textual subyacentes (columna A de la PARRILLA B.III.1.b):

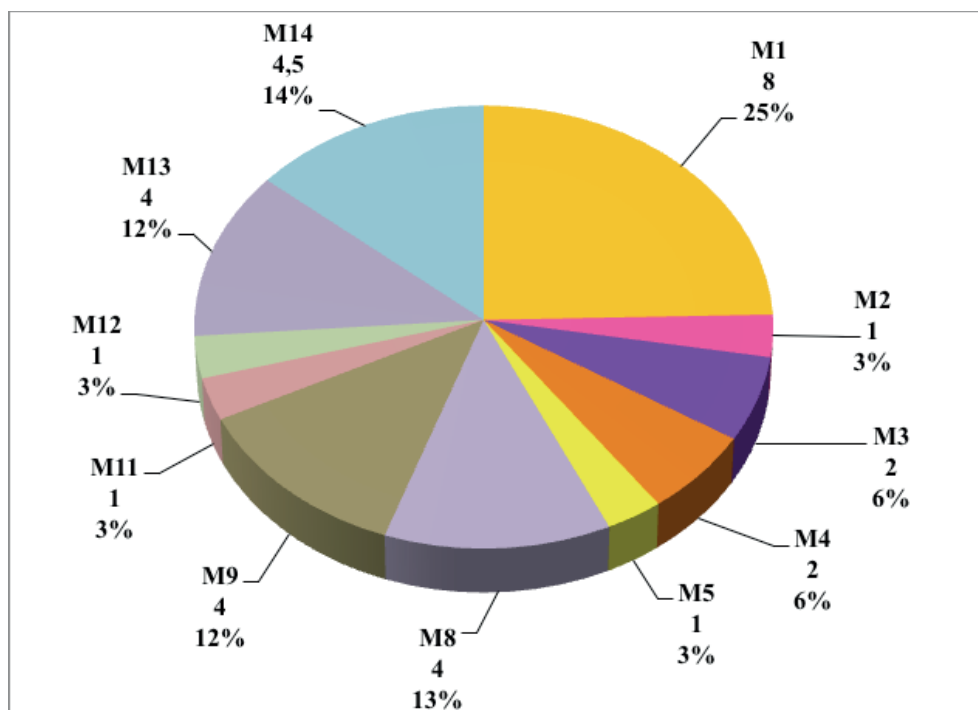


GRÁFICO 9.58. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por manual

De las 32,5 muestras de textos escritos proporcionados para analizar su estructura genérica que hemos recogido en nuestro corpus la cuarta parte (8) los localizamos en el M1. Hay cuatro materiales (M2, M5, M11 y M12) que solo registran una ocurrencia, mientras que tres más (M6, M7 y M10) no ofrecen ningún resultado positivo. Eso hace que la media de géneros que se trabajan desde un punto de vista textual por manual sea de 2,32.

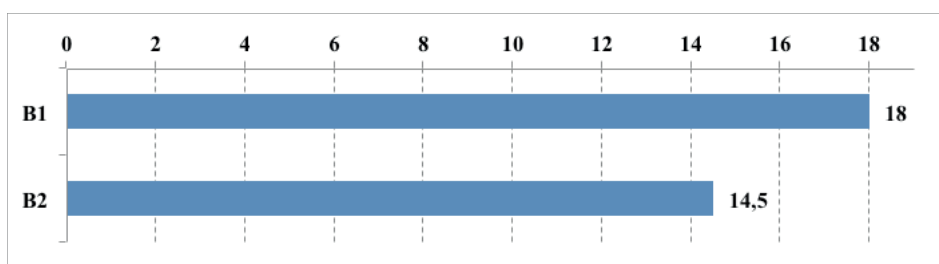


GRÁFICO 9.59. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: sumatorio de textos por niveles

La mayoría de los textos escritos que se proponen para ser analizados estructuralmente corresponden al nivel B1 (0,55 sobre el total); en el nivel B2 se observa un retroceso de casi una quinta parte.

En lo que atañe a la variedad de géneros de transmisión escrita que se someten a un análisis compositivo en un mismo manual, los datos de que disponemos son los siguientes:

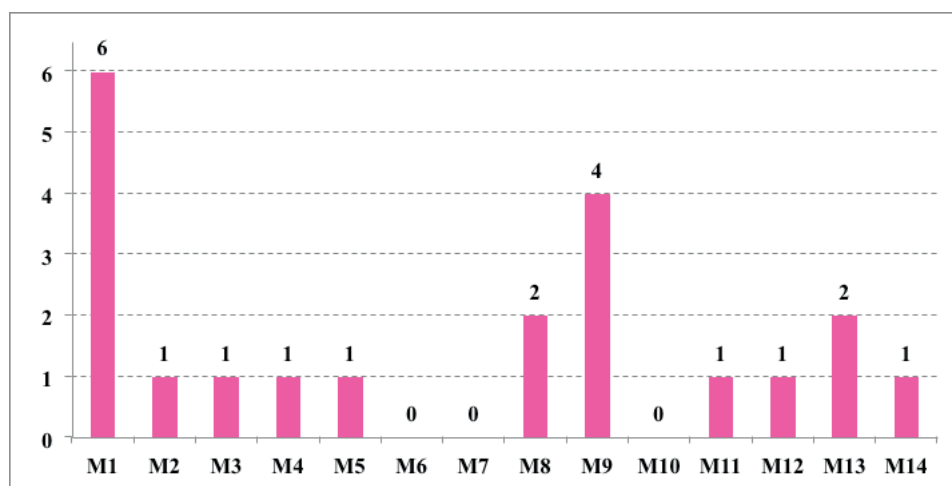


GRÁFICO 9.59. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: variedad por materiales

M1 analiza hasta 6 géneros diferentes; M9 llega a 4, y el resto de los que registran ocurrencias se limitan a abordar el estudio de uno o dos textos. La media de géneros analizados por manual es de 1,5 (0,01 del inventario), una media muy baja. Esto es resultado de que de los 117 géneros inventariados en este estudio, solo 16 reciben algún tipo de atención – o sea, el 0,13.

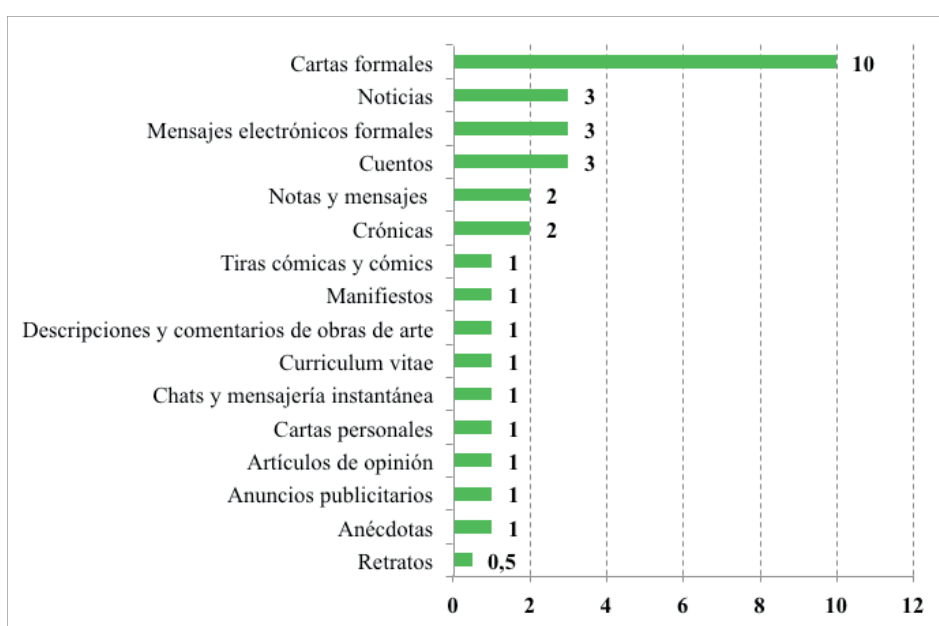


GRÁFICO 9.60. Géneros escritos destinados a tareas de análisis compositivo: muestras por categoría

El siguiente punto sobre el que nos interesa indagar es el del número de textos escritos recogidos en el corpus cuya finalidad es proporcionar muestras de lengua para ejemplificar el uso de recursos lingüísticos (columna M de la PARRILLA B.III.1.b). Esta es la distribución por manuales:

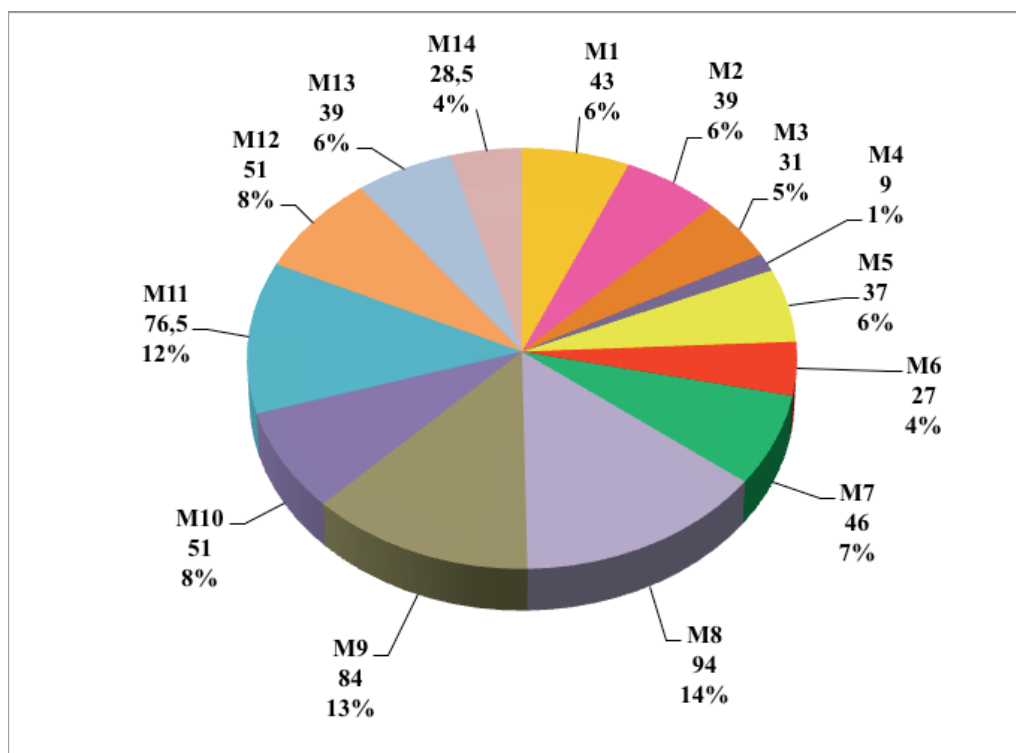


GRÁFICO 9.61. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por manual

Hemos recogido un total de 656 ocurrencias, lo cual supone una media de 46,8 textos por manual (unos 5,6 textos por unidad), si bien en la muestra los resultados son bastante heterogéneos. Así, M4 no alcanza la decena de ocurrencias (9), mientras que M8 se acerca al centenar (94), lo cual supone una diferencia de nueve a uno.

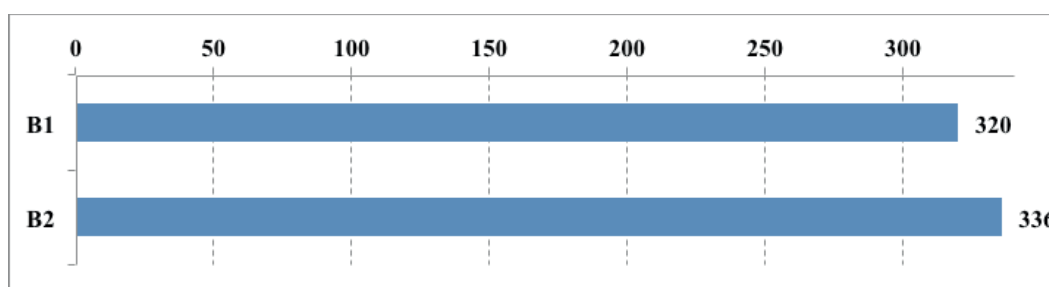


GRÁFICO 9.62. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: sumatorio de textos por niveles

La tendencia, en la comparación por niveles, es de nuevo progresiva, aunque apenas por una quincena de ocurrencias: en B2 hay 16 ocurrencias más que en B1.

La variedad de los textos por manuales se conforma como sigue:

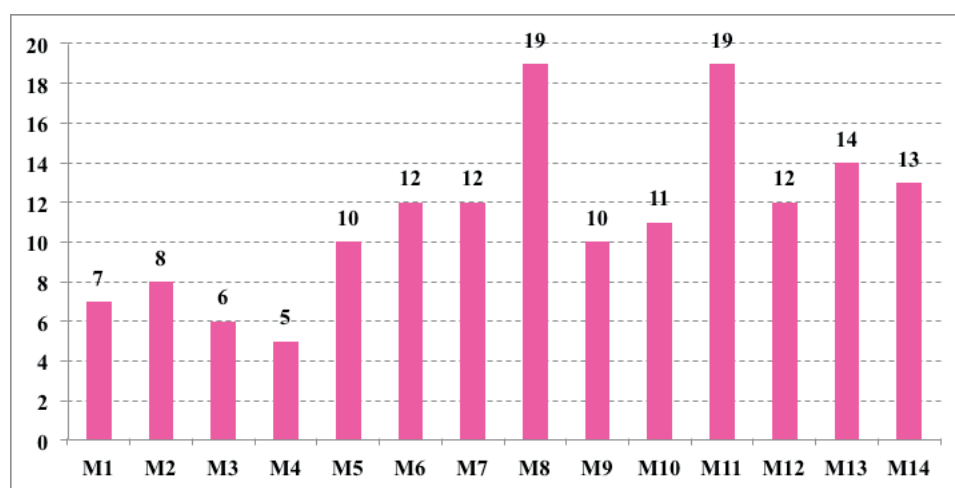


GRÁFICO 9.63. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: variedad por materiales

El valor más bajo para esta parrilla se registra en M4, con 5 ocurrencias, y el más alto en M8 y M11, con 19 cada uno. Cada manual recoge de media unos 11,3 géneros diferentes, lo cual representaría el 0,09 del inventario. En cuanto al número de géneros de los que se testimonia alguna ocurrencia en el corpus, alcanza en este caso los 55, lo cual arroja un valor muy cercano a la mitad (0,47). Veamos cuáles son esos géneros representados:

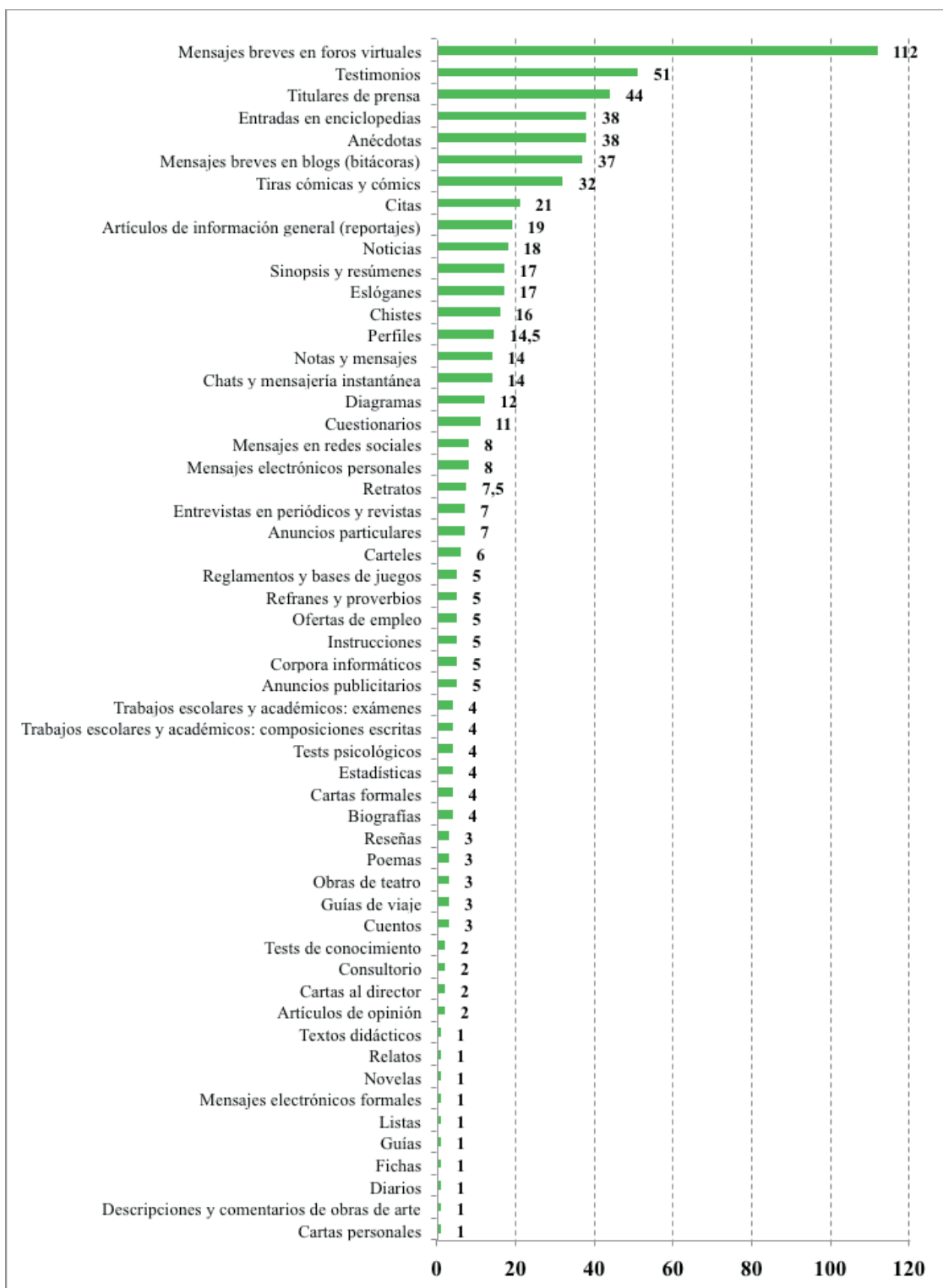


GRÁFICO 9.64. Géneros escritos destinados a tareas de análisis lingüístico: muestras por categoría

Casi la quinta parte de los textos incluidos en estas secuencias de análisis lingüístico (0,17) está formada por *mensajes breves en foros virtuales*; les sigue de lejos la categoría

de los *testimonios* (0,08) y, ya en tercer lugar, géneros tan variados como los *titulares de prensa*, las *anécdotas*; las *entradas en enciclopedias*, los *mensajes breves en blogs (bitácoras)*, las *tiras cómicas y cómics* y las *citas*. Este tercer grupo suma un total de 210 ocurrencias (0,32), por lo que –de nuevo- comprobamos que solo ocho géneros copan algo más de la mitad de las ocurrencias (0,57). Agregando los 10 géneros del cuarto grupo (*artículos de información general [reportajes]*, *noticias*, *eslóganes*, *sinopsis y resúmenes*, *chistes*, *perfiles*, *chats* y *mensajería instantánea*, *notas y mensajes*, *diagramas* y *cuestionarios*) se alcanza ya el 0,80 de las muestras con solo el 15% de los géneros inventariados, lo que resulta en una proporción casi inversa.

Por último, aunque no por ello menos importante, hemos de detenernos a dar cuenta de cuáles son los géneros escritos que los aprendientes deben saber producir, según las tareas que se les proponen (columna P de la PARRILLA B.III.1.b.).

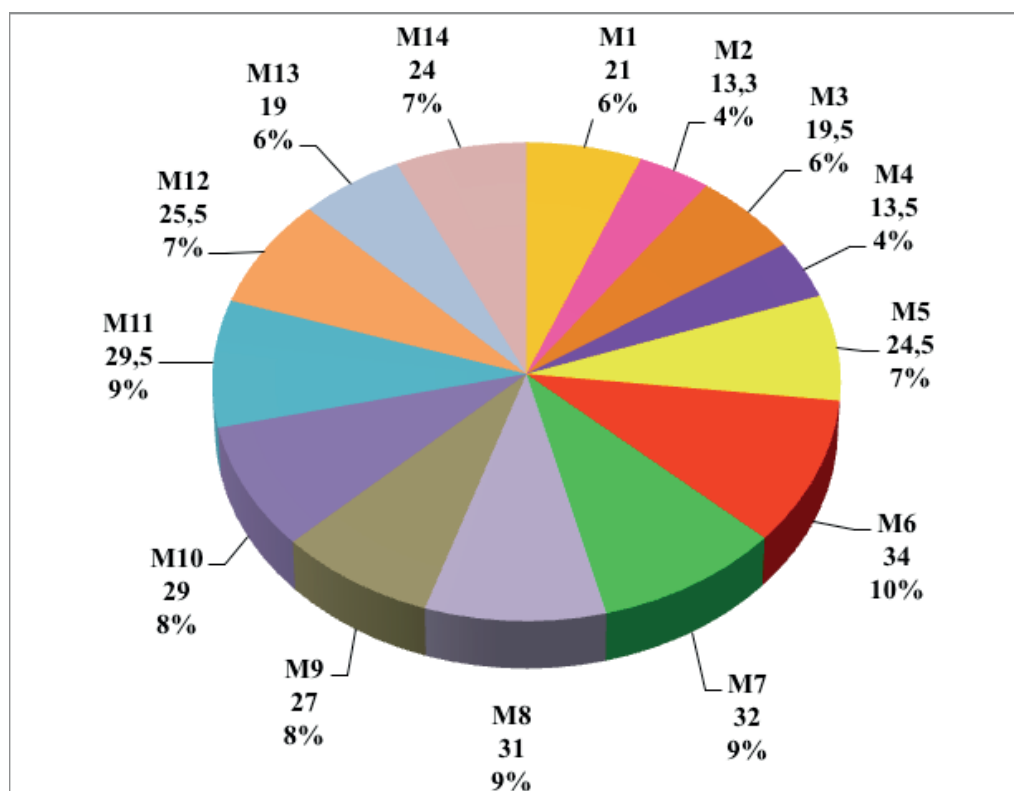


GRÁFICO 9.65. Géneros escritos destinados a tareas de producción: sumatorio de textos por manual

Del cómputo total de 342,8 textos escritos que han de producir los alumnos²⁹ M6 propone hasta 34 tareas de escritura, frente a las 13,3 de M2. La media sería, por lo tanto, de 24,5 textos escritos por manual, lo que se traduce en unas tres producciones por unidad (si tenemos en cuenta la media de unidades).

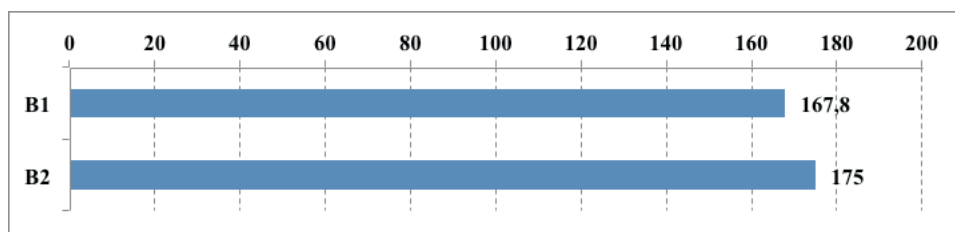


GRÁFICO 9.66. Géneros escritos destinados a tareas de producción: sumatorio de textos por niveles

Se produce, una vez más, una ligera progresión en con el cambio de nivel: en B2 el número de textos que han de producir los alumnos se incrementa en 7,2.

¿Cuántos tipos diferentes de géneros escritos se pide a los alumnos que produzcan por manual? La respuesta la recogemos en el GRÁFICO 9.67.

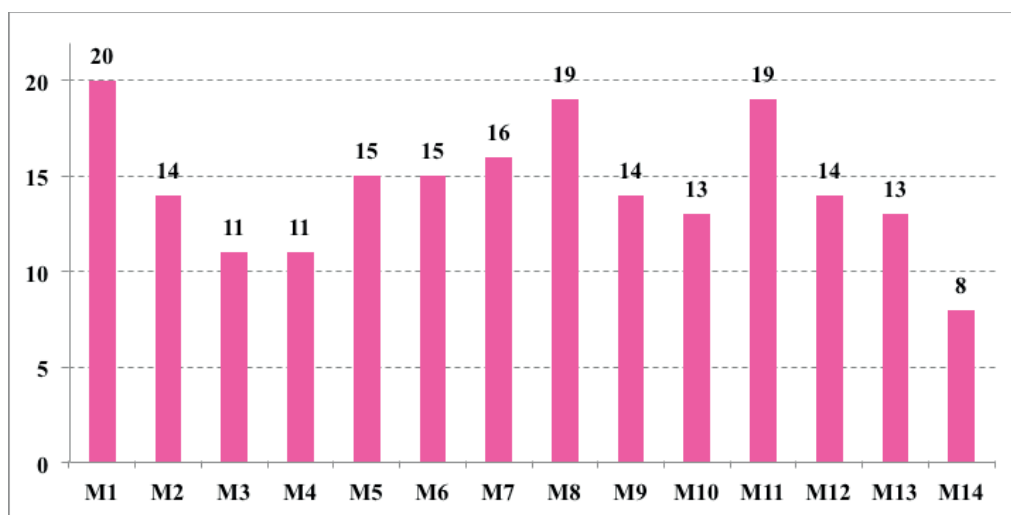


GRÁFICO 9.67. Géneros escritos destinados a tareas de producción: variedad por materiales

El menor número de géneros exigidos por manual lo encontramos en M14, que solo pide a los alumnos producir 8 tipos diferentes para los 24 textos que propone en sus tareas. M1 alcanza el máximo de 20 géneros diferentes para un total de 21 tareas, lo cual indica que

²⁹ Recuérdese una vez más que algunos géneros arrojan valores decimales porque en ocasiones las instrucciones especifican en el enunciado más de un género posible entre los que poder optar.

hay pocas repeticiones. La media aritmética de los 14 manuales se sitúa en 14,4 (el 0,12 con respecto al total de géneros inventariados).

De los 117 géneros que figuran en nuestro cuestionario a los alumnos se les pide que produzcan un total de 72, lo cual representa el 0,61. Esos géneros podemos organizarlos de modo decreciente, para que se aprecie mejor su representatividad en el corpus.

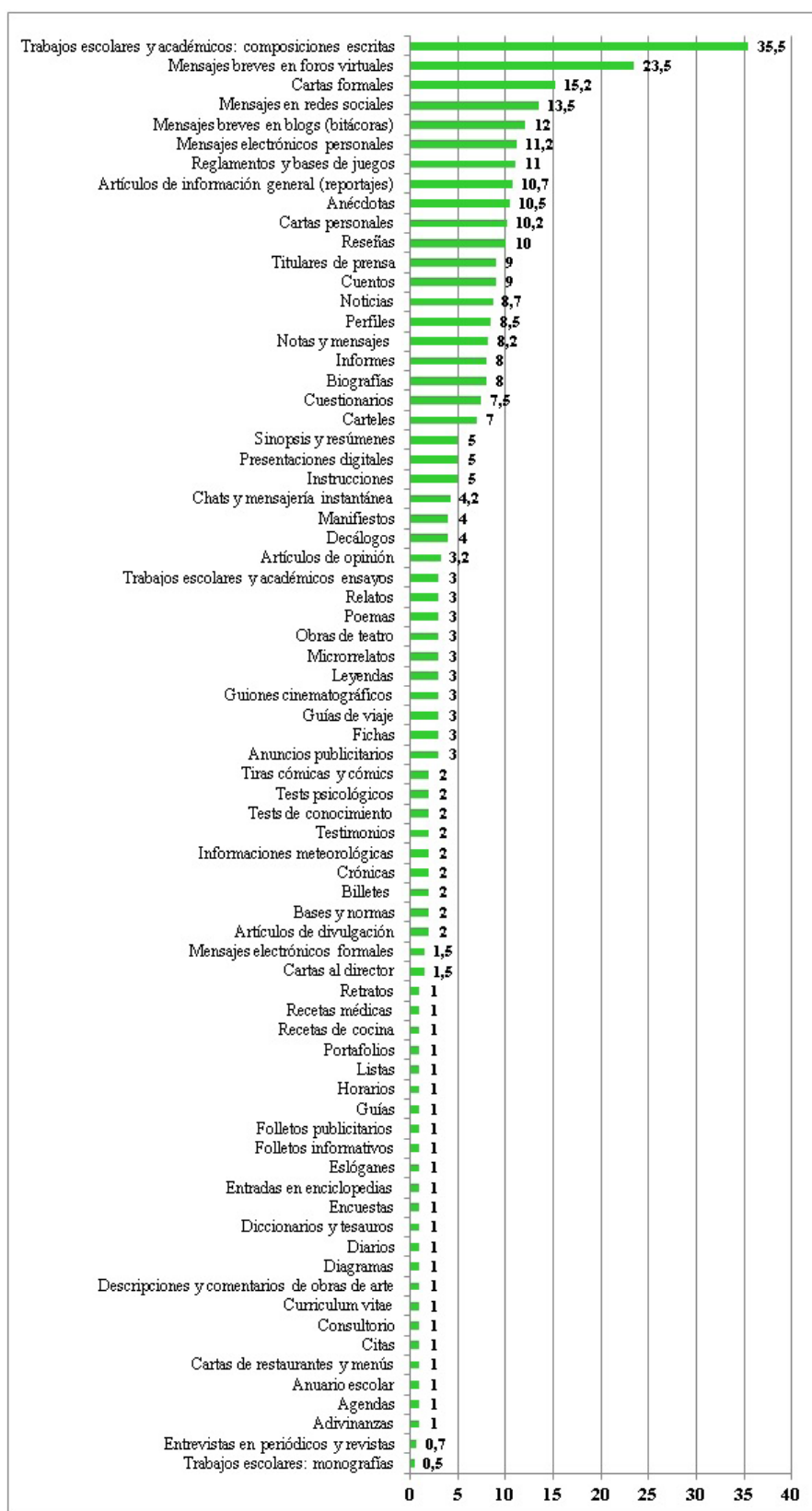


GRÁFICO 9.68. Géneros escritos destinados a tareas de recepción: muestras por categoría

Hay, una vez más, una categoría que sobresale sobre las demás: la de las *composiciones escolares escritas*, con 35,5 ocurrencias que representan algo más de la décima parte (10,3%). También destacan los *mensajes breves en foros virtuales* (6,8%), con más de una veintena de ocurrencias. Por encima de los diez ítems tenemos otros nueve géneros (*reseñas, cartas personales, anécdotas, artículos de información general [reportajes], reglamentos y bases de juegos, mensajes electrónicos personales, mensajes breves en blogs [bitácoras], mensajes en redes sociales y cartas formales*). Estos once géneros copan el 47,3% de los productos textuales que han de elaborar los aprendientes, a pesar de que solo representan el 0,09 de nuestro inventario.

Presentamos ahora de modo combinado los valores que se desprenden de las diferentes columnas (R, A, M y P) de la PARRILLA B.III.1.b para tener una visión de conjunto sobre el tratamiento de los géneros escritos en nuestro corpus:

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

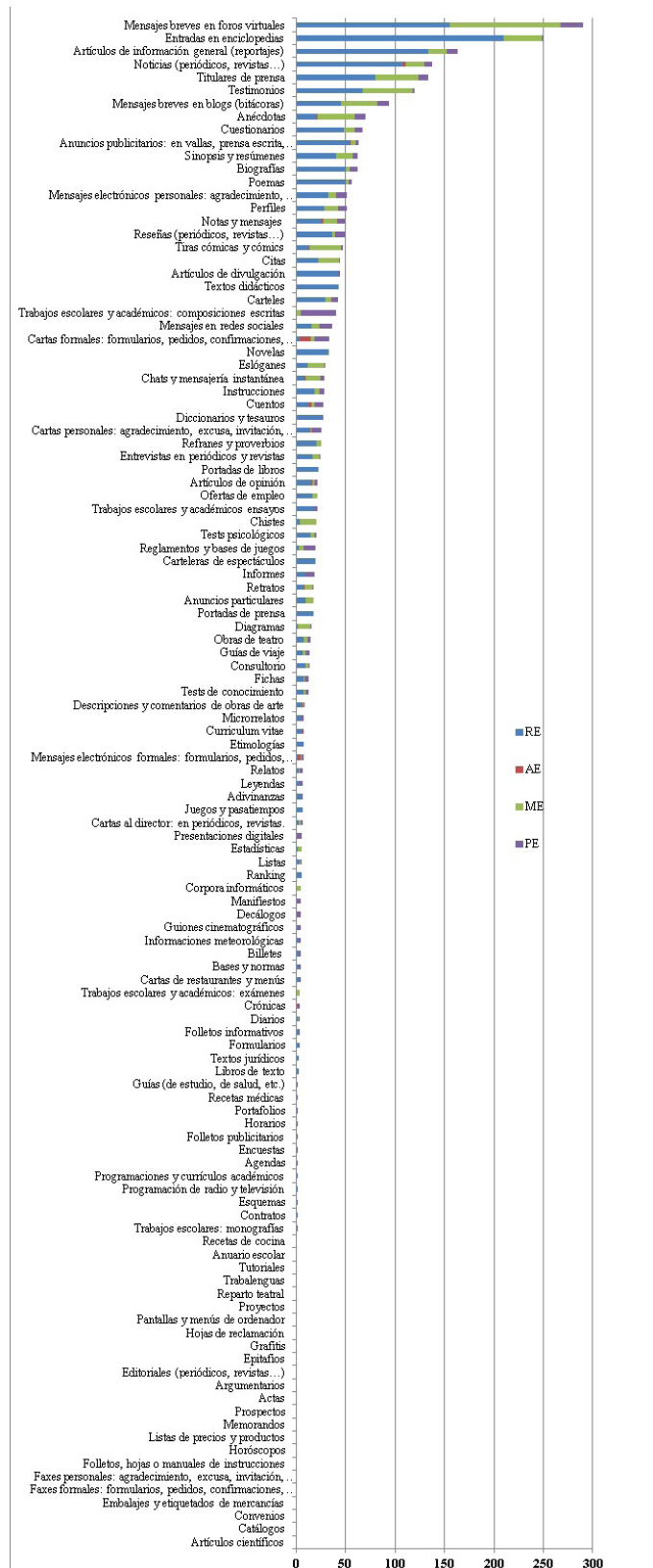


GRÁFICO 9.69. Tratamiento global de los géneros escritos: recepción (R), análisis composicional (A), muestra de lengua (M) o producción (P)

Como síntesis de lo que hemos visto hasta ahora sobre los textos de transmisión escrita, ofrecemos el gráfico siguiente:

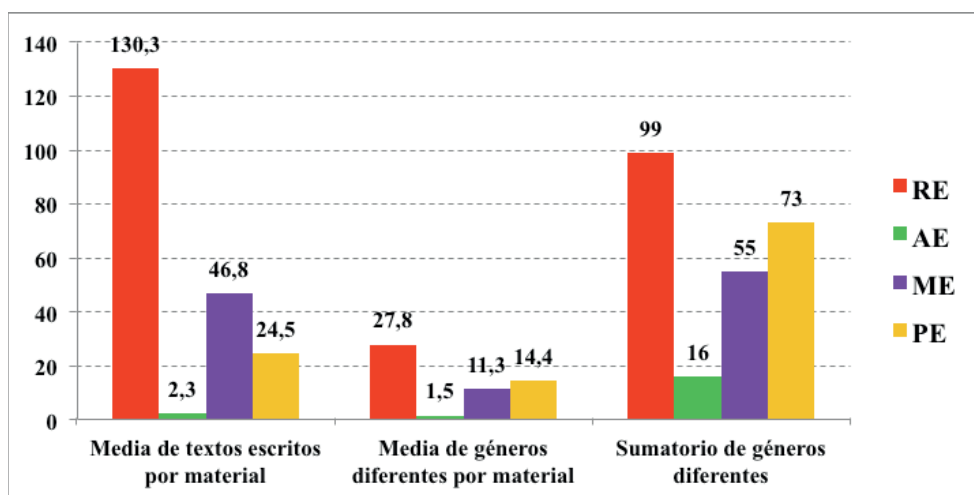


GRÁFICO 9.70. Géneros de transmisión escrita: resumen de valores medios de ocurrencias y de categorías por material, y sumatorio de variedad

Si combinamos la información de los GRÁFICOS 9.52 y 9.69, los resultados que se obtienen sobre los 4.085,2 textos de la muestra son los que siguen:

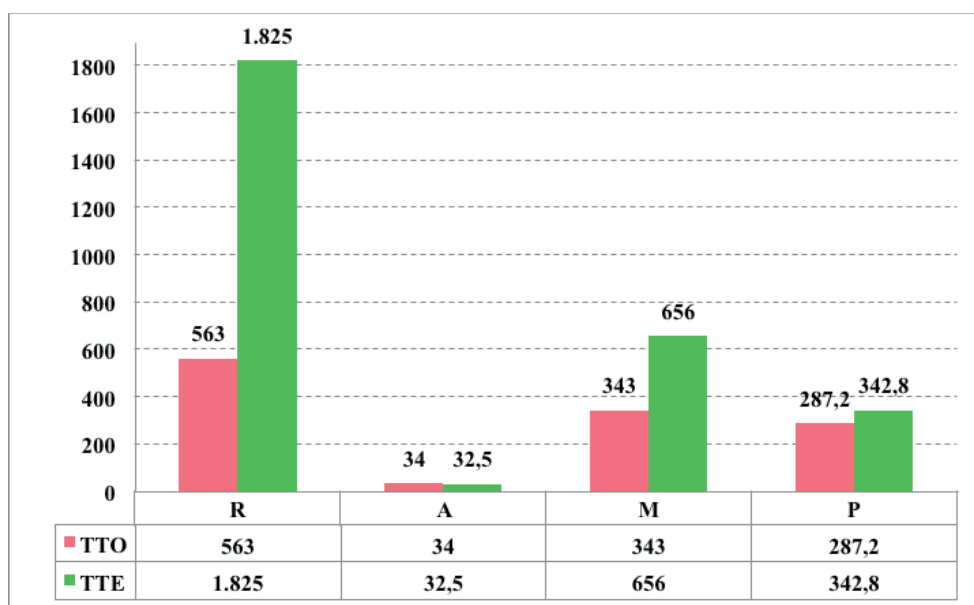


GRÁFICO 9.71. Géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita: resumen de ocurrencias

9.4.3. Datos relativos a las tipologías textuales (PARRILLA B.III.2)

Vimos en la exposición metodológica que, junto con la clasificación genérica, nos interesaba también indagar sobre los tipos textuales que se presentan con más frecuencia a los aprendientes (ya sea por medios orales o escritos), así como aquellos que se les pide que produzcan. La idea es, por un lado, tener una visión sobre si se produce una distribución equilibrada entre las tipologías, y, por otro lado, cruzar los datos de los tipos textuales con los de géneros de discurso para descubrir patrones en los materiales y detectar posibles carencias.

Comenzaremos echando un vistazo a la clasificación tipológica de los textos que en nuestro corpus se proporcionan como input oral (columna Input O[ral] de la PARRILLA B.III.2.).

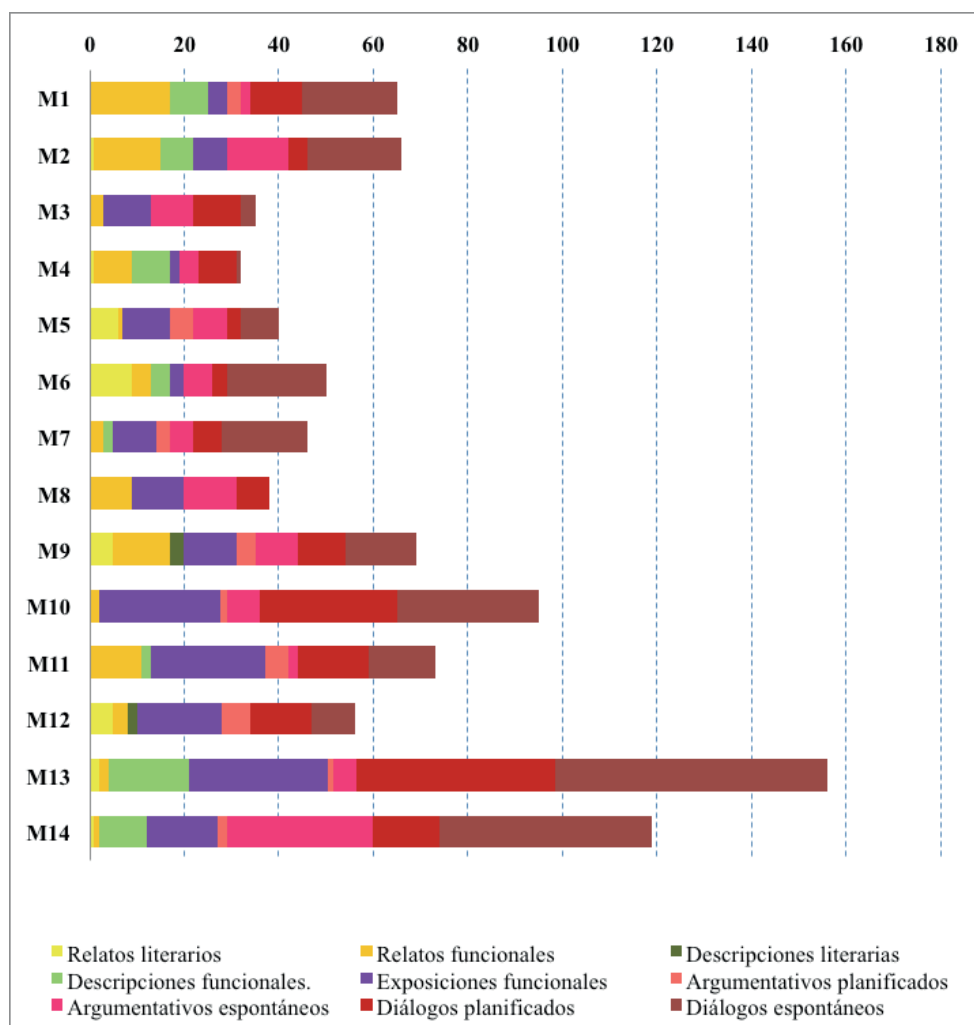


GRÁFICO 9.72. Clasificación del input oral en tipos textuales: distribución por manuales



GRÁFICO 9.73. Clasificación del input oral en tipos textuales: variedad por manuales

Como puede verse, ninguno de los 14 manuales cubre los diez tipos de texto; de hecho, el *ensayo literario* oral no cuenta con ninguna representación en la muestra. La media se sitúa en 6,78 tipos de texto por manual, correspondiendo la puntuación más baja a M8 (4 casos) y la más alta a M9, M13 y M14 (con 8 casos cada uno).

Pongamos ahora nuestra atención en cómo se hallan representados los diferentes tipos textuales en las muestras orales que hemos recogido en el corpus.

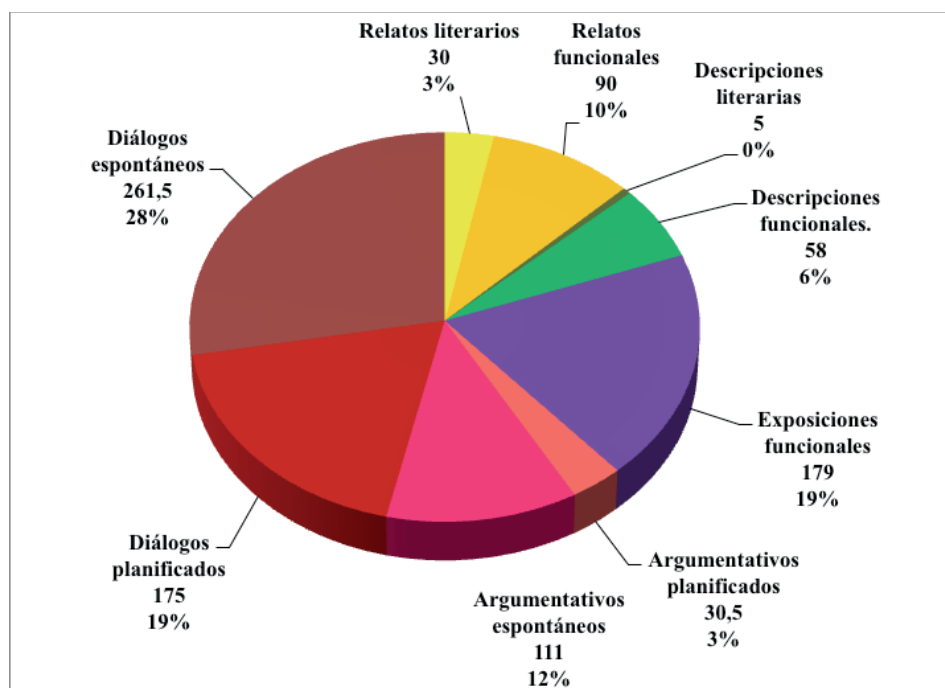


GRÁFICO 9.74. Clasificación del input oral en tipos textuales: valores globales

Como puede verse, prácticamente la mitad de los textos que se proponen como input oral pertenecen a la categoría de los *textos dialogados* (0,47), en su gran mayoría *espontáneos* (0,28, casi un tercio del total). Casi la quinta parte (0,19) pertenece al grupo de los *textos expositivos*; a estos les siguen los *argumentativos* (0,15), muy próximos a los *narrativos* (0,13). La última posición la ocupan los *textos descriptivos*, que solo representan el 0,07 de la muestra. Hay que señalar también que al menos el 77,7% de la muestra se distribuye entre los *textos funcionales* orales; los *textos literarios* oscilarían entre el 3,7% (relatos y descripciones literarias) y el 22,3% del input oral. Esta indeterminación en los datos se debe a que algunos géneros de los que forman el tipo de los *diálogos planificados* (como son las entrevistas, los coloquios, etc.) no tienen carácter literario. Si nos fijamos ahora en la distribución por niveles (B1 y B2), las medias por manual (mM) y las medias por unidad (mU), los datos son los siguientes:

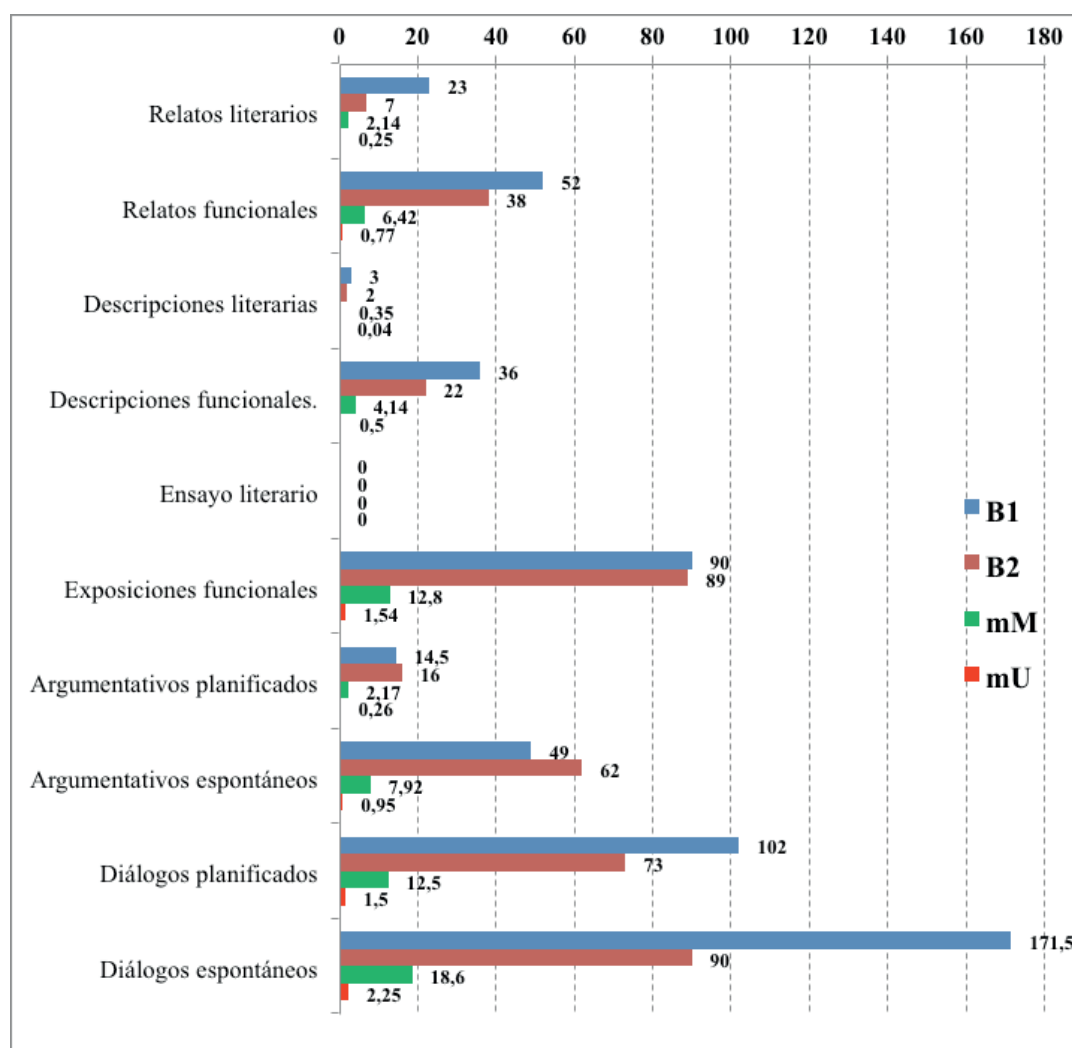


GRÁFICO 9.75. Distribución del input oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

Puede apreciarse cómo los únicos tipos textuales que tienen garantizada cierta representación en las unidades son los *diálogos espontáneos* (2,25 por unidad), las *exposiciones funcionales* (1,54) y los *diálogos planificados* (1,5), en ese orden. Por niveles, en general hay un cierto descenso en todas las categorías (de 541 textos orales se pasa a 399), con la única excepción de los *textos argumentativos espontáneos y planificados*, donde sí se aprecia un ligero incremento con el cambio de nivel.

Observemos ahora lo que ocurre con el input escrito que proporcionan los materiales de nuestro corpus (columna Input E[escrito] de la PARRILLA B.III.2.).

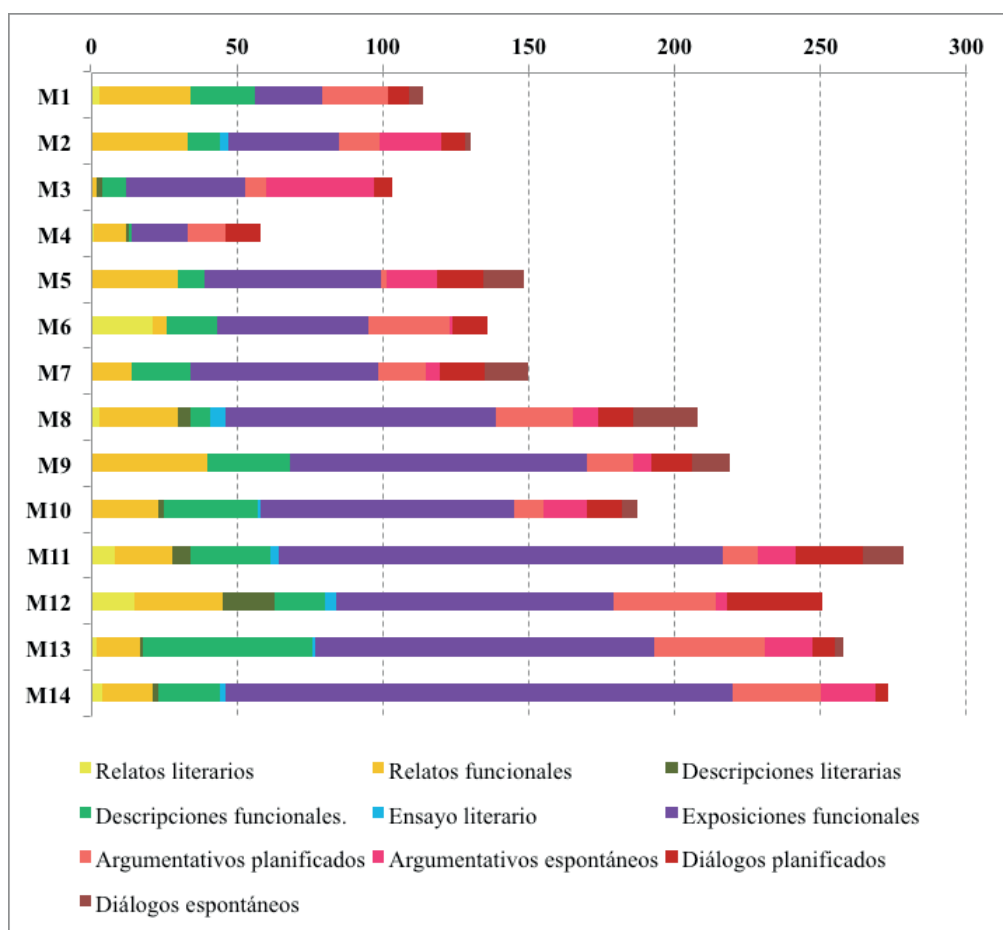


GRÁFICO 9.76. Clasificación del input escrito en tipos textuales: distribución por manuales



GRÁFICO 9.77. Clasificación del input escrito en tipos textuales: variedad por manuales

Los manuales cuentan con una mayor variedad en cuanto a los tipos textuales del input escrito: la media se sitúa en 8,14 de los 10 tipos por manual, y además en este caso sí que puntúan todas las secuencias, cuya distribución global se presenta en el gráfico que sigue.

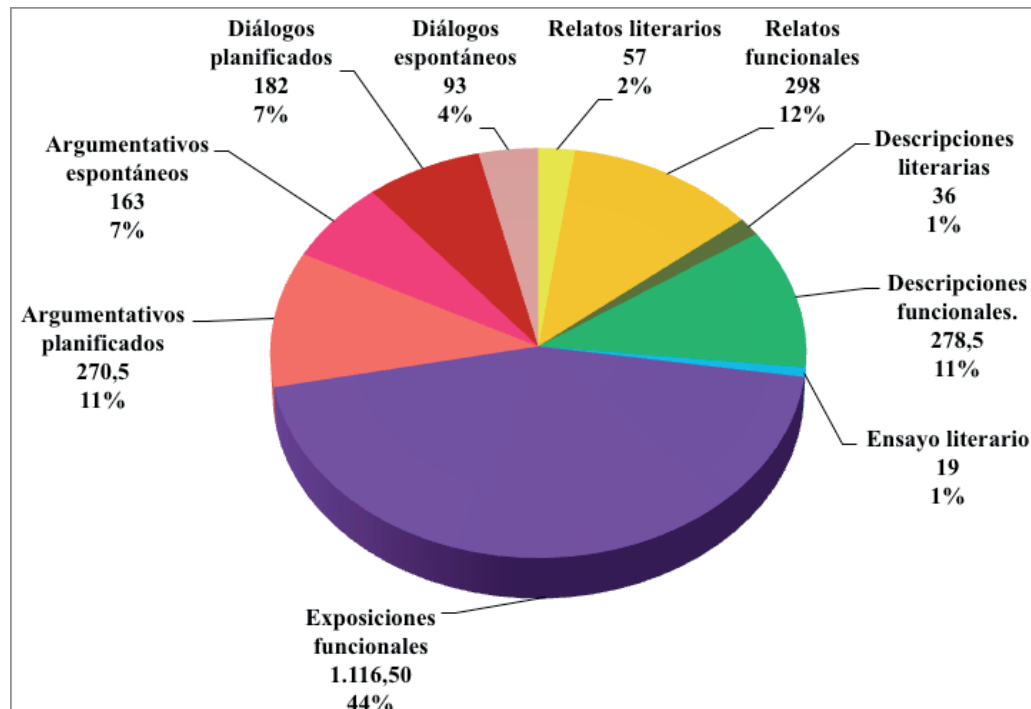


GRÁFICO 9.78. Clasificación del input escrito en tipos textuales: valores globales

Son ahora los *textos expositivos* los que representan casi la mitad de las ocurrencias del corpus (0,45). En segunda posición están los *textos argumentativos* (0,18), seguidos de los *textos narrativos* (0,14) y de los *textos descriptivos* (0,12). Los *textos dialogados* son los

menos frecuentes (0,11), aunque no puede decirse tampoco que estén infrarrepresentados. Si atendemos a la distribución por niveles, así como a las medias por manual y por unidad, la representación de los diferentes tipos textuales en el input escrito queda así:

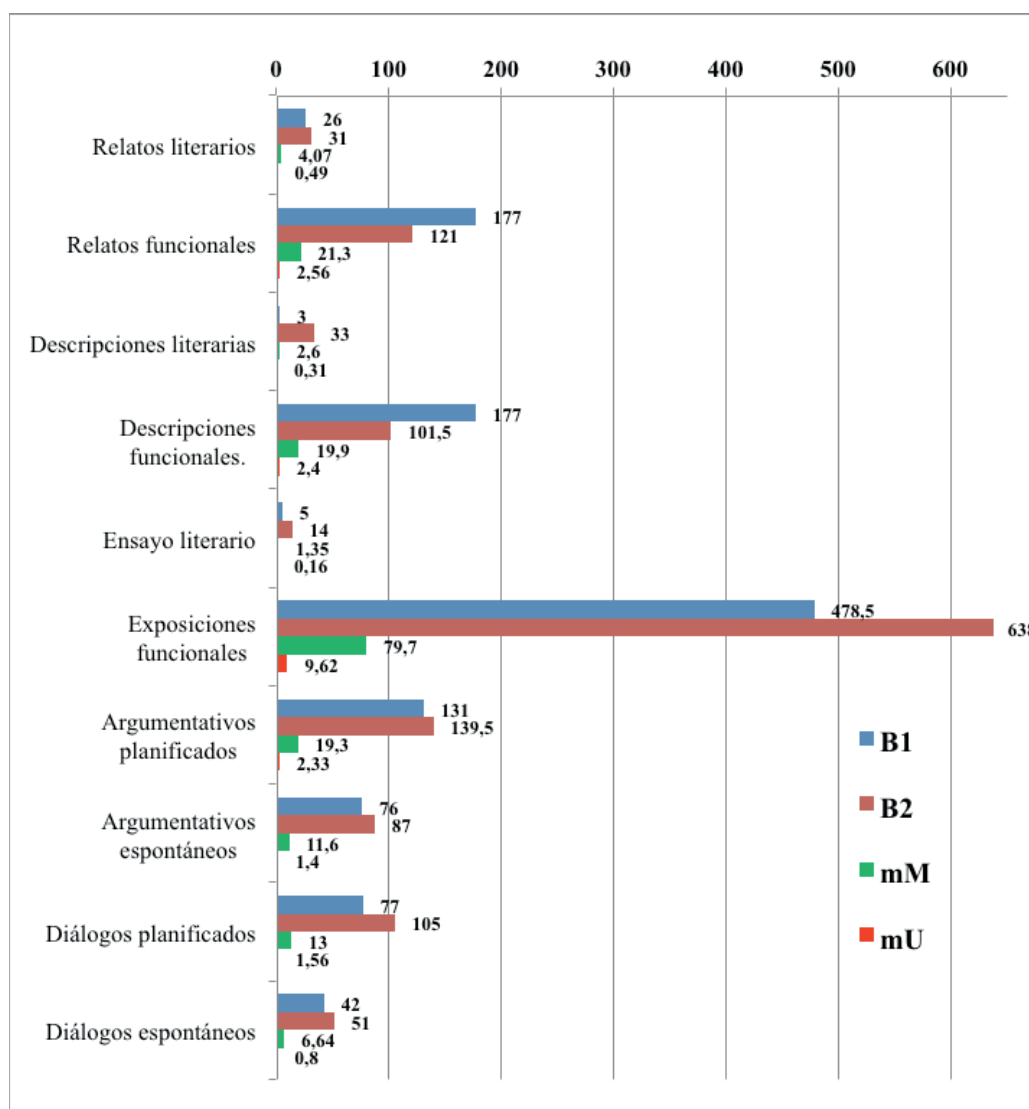


GRÁFICO 9.79. Distribución del input escrito en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

En esta ocasión, los tipos de texto que obtienen una mejor representación tanto en los manuales como en las unidades son, en orden decreciente, las *exposiciones funcionales*, los *relatos funcionales*, las *descripciones funcionales*, los *textos argumentativos planificados*, los *diálogos planificados* y los *textos argumentativos espontáneos*. La representatividad de los textos literarios es aquí también muy baja (oscilaría entre el 4,45% y el 15,4%, según incluyamos o no los diálogos planificados), incluso más que para los textos orales. En cuanto a la distribución por niveles, en este caso sí que hay un incremento en el input vehiculado

por textos orales: de 1.192,5 en B1 la cifra asciende a 1.321 en B2. El único retroceso, en este caso, se da en las *descripciones funcionales* y en los *relatos funcionales*.

Fijándonos ya en las tareas de producción, la distribución de los textos orales que los aprendientes han de generar por tipologías textuales (columna Output O[ral] de la PARRILLA B.III.2.) queda así:

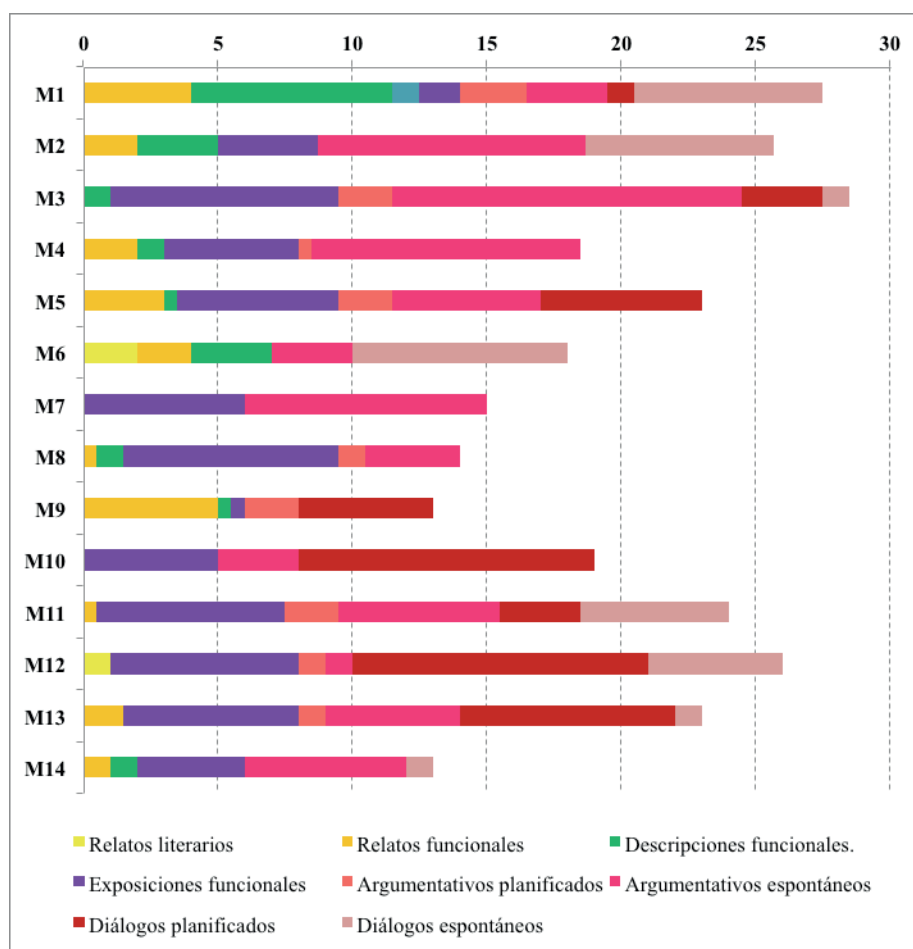


GRÁFICO 9.80. Clasificación del output oral en tipos textuales: distribución por manuales

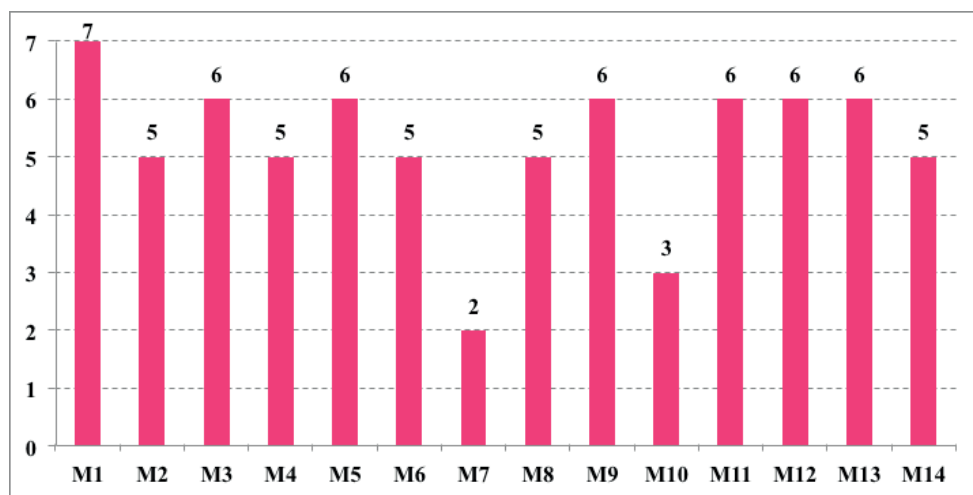


GRÁFICO 9.81. Clasificación del output oral en tipos textuales: variedad por manuales

La variedad de tipos textuales que han de producir los aprendientes oscila entre los 2 tipos de M7 y los 7 de M1, fijándose la media en 5,21 (un poco más de la mitad de nuestra clasificación). En este caso, no se ha hallado ningún manual que puntúe positivamente en las categorías de descripción literaria ni de ensayo literario. En términos globales, las tipologías de textos orales que se proponen en tareas de producción se distribuyen así:

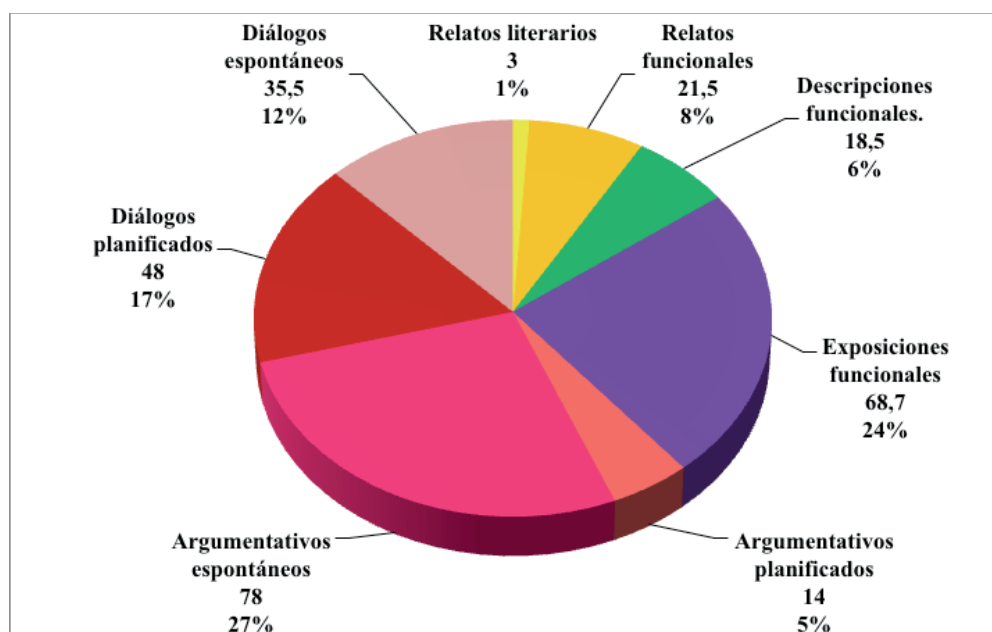


GRÁFICO 9.82. Clasificación del output oral en tipos textuales: valores globales

Prácticamente un tercio de las tareas de expresión oral que han de producir los alumnos serán de tipo *argumentativo* (0,32); casi otro tercio serán *textos dialogados* (0,29); y

una cuarta parte (0,24) *textos expositivos*. Los *textos narrativos* (0,08) y los *descriptivos* (0,06) apenas son representativos en este tipo de tareas. En cuanto a la suma distribuida por niveles y al promedio de tipos de texto por manual y por unidad, estos son los datos que hemos obtenido:

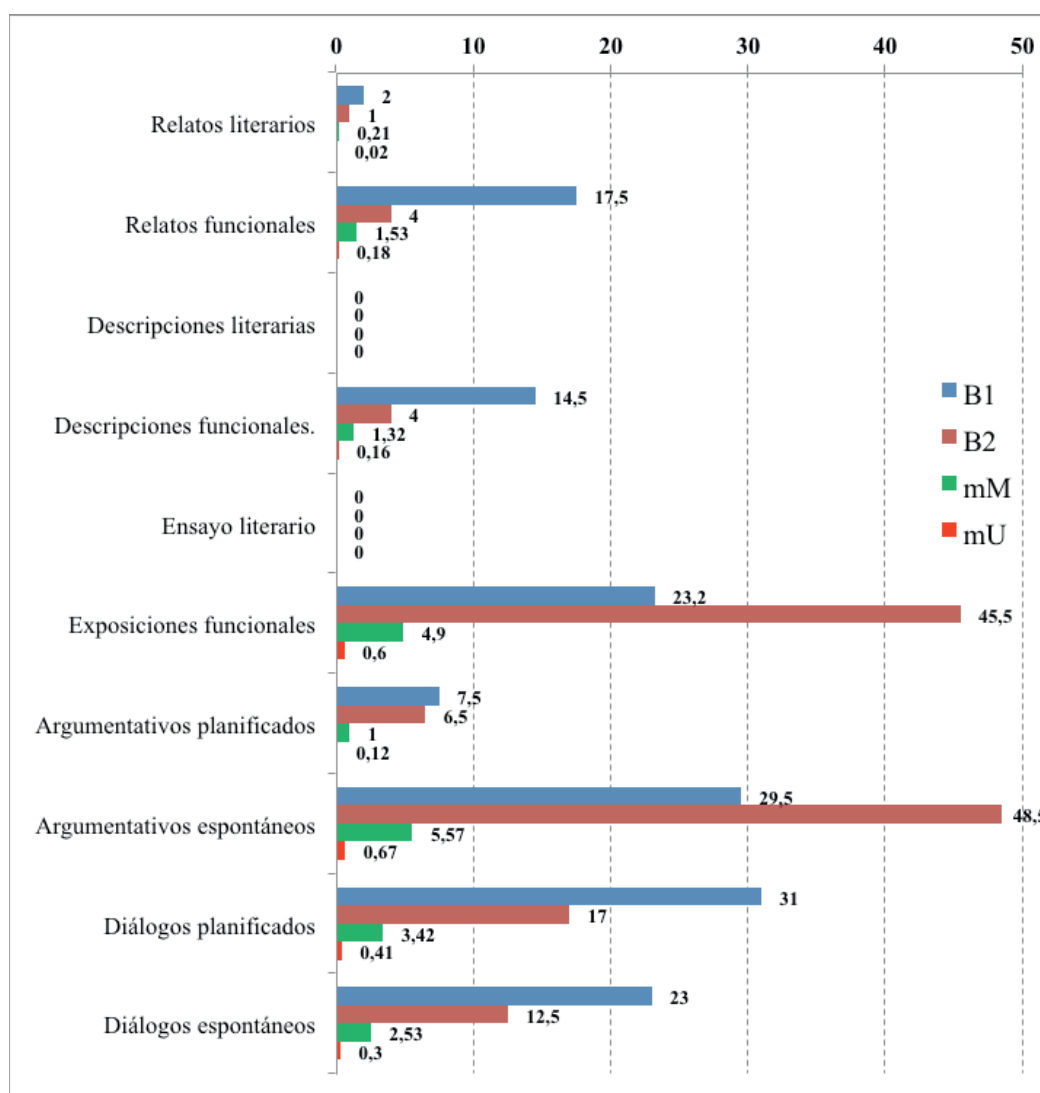


GRÁFICO 9.83. Distribución del output oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

No hay ningún tipo textual que alcance un nivel significativo por unidad; todos dan valores inferiores a 1, lo cual hace difícil que aparezcan en todas las unidades del libro. Si nos fijamos, en cambio, en la media por manual, los tipos más frecuentes son los *textos argumentativos espontáneos* (5,57), las *exposiciones funcionales* (4,9), los *diálogos planificados* (3,42) y los *diálogos espontáneos* (2,53), todos los cuales presentan más de un testimonio. En cuanto a los textos literarios, vemos cómo aquí alcanzan el índice más bajo: entre el 1,04% y el 17,7% (siempre en función de la inclusión o no de los diálogos planificados).

En la distribución por niveles también se produce –como en el caso del input oral– una reducción en el número de textos que los aprendientes han de producir en cada nivel: 148,2 en B1 frente a 139 en B2. A pesar de que la bajada es menos significativa que en el caso del input, es mucho más dramática en todas las categorías; solo se produce un incremento en el número de *exposiciones funcionales* y en el de *textos argumentativos espontáneos*.

Por último quedan por analizar los resultados que arroja la clasificación en tipologías textuales de los textos escritos producidos por los aprendientes (columna Output E[escrito] de la PARRILLA B.III.2.)

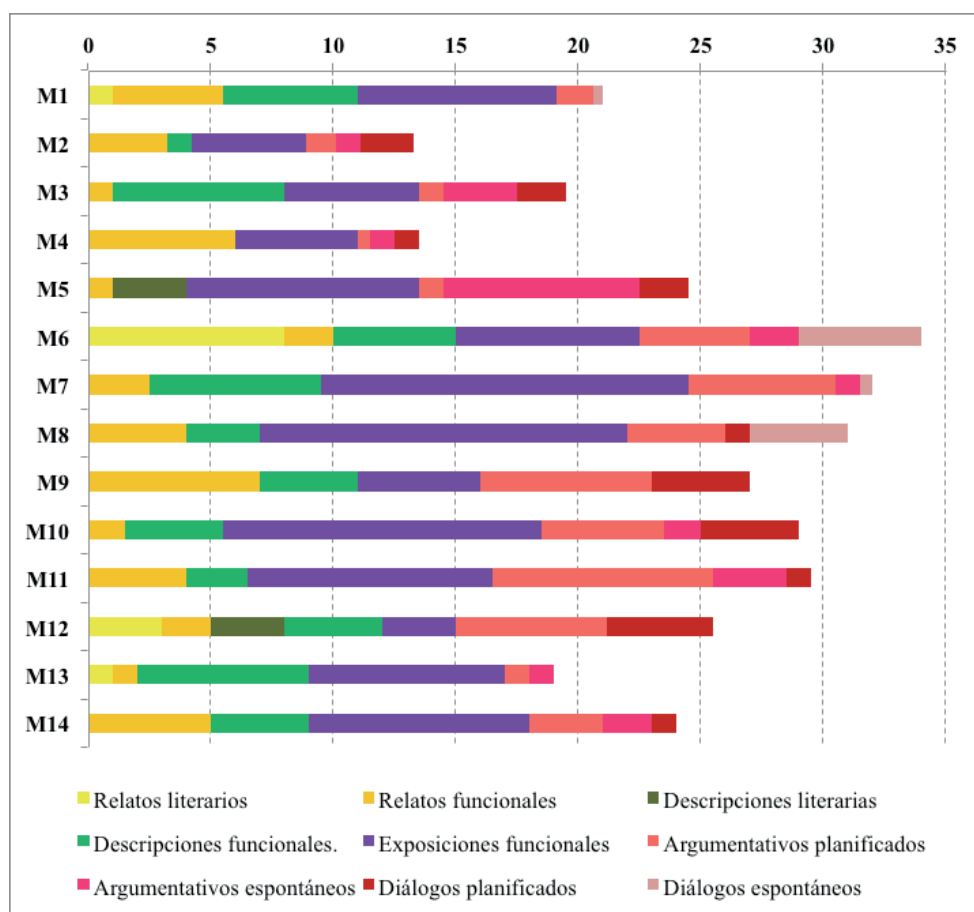


GRÁFICO 9.84. Clasificación del output escrito en tipos textuales: distribución por manuales

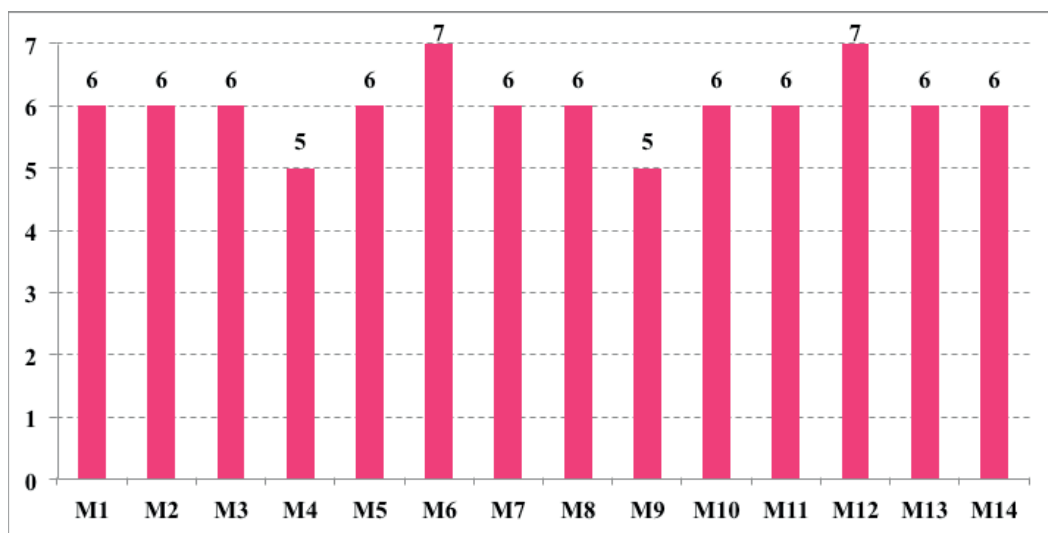


GRÁFICO 9.85. Clasificación del output escrito en tipos textuales: variedad por manuales

La media de tipologías textuales que los alumnos han de producir por escrito se sitúa en un índice de 6 por manual; la única que no ha obtenido resultados positivos ha sido, de nuevo, el ensayo literario.

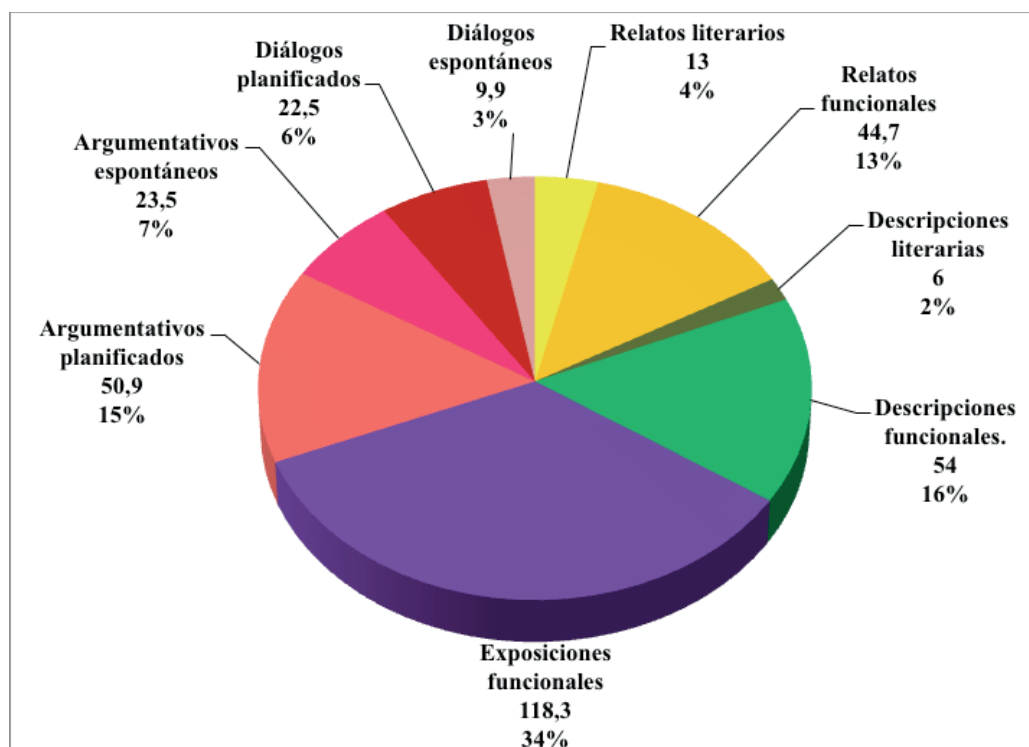


GRÁFICO 9.86. Clasificación del output escrito en tipos textuales: valores globales

Según los valores que arroja esta gráfica, una buena parte de los textos que han de producir los alumnos corresponde a *textos expositivos* (0,34), seguidos de los *textos argumentativos* (0,22), de los *descriptivos* (0,18), los *narrativos* (0,17) y, ya por último, los *dialogados* (0,9). Las medias por manual y por unidad resultantes son las que presentamos a continuación:

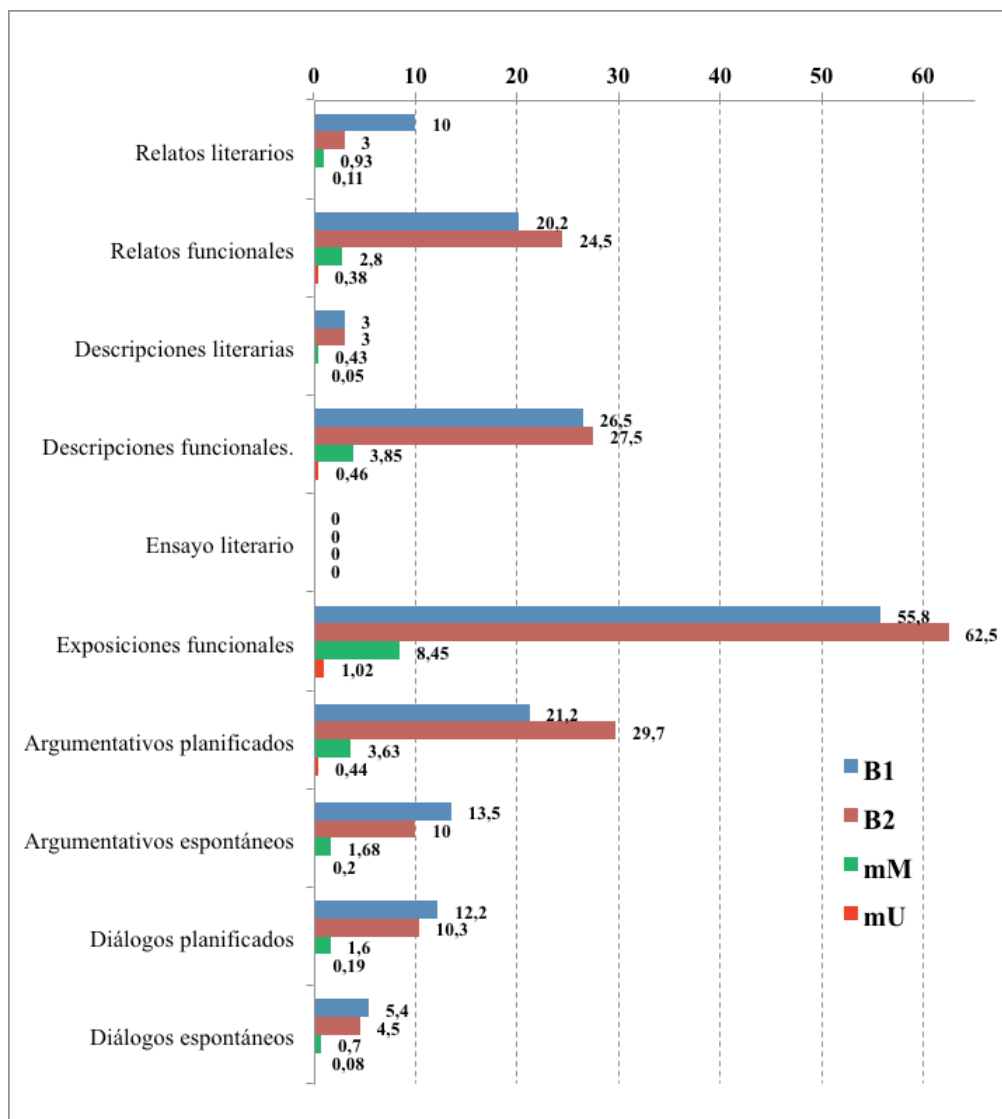


GRÁFICO 9.87. Distribución del output escrito en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

La única categoría que obtiene un valor representativo tanto en la media por manuales como en la media por unidades es la de las *exposiciones funcionales* (1,02). Observando la tendencia por niveles, hay un incremento, al pasarse de 167,8 textos en B1 a 175 en B2. Por último, se constata que la producción literaria escrita quedaría limitada a un porcentaje que oscilaría entre el 5,5% y el 15%, en el mejor de los casos.

9.5. Datos sobre la naturaleza del input proporcionado y del output requerido

9.5.1. Datos relativos a la autenticidad de los textos proporcionados (PARRILLA B.IV.1)

Atendiendo a la clasificación que establecimos entre textos auténticos, adaptados, imitativos y cuasitextos, observemos primero la distribución de los textos receptivos orales por materiales:

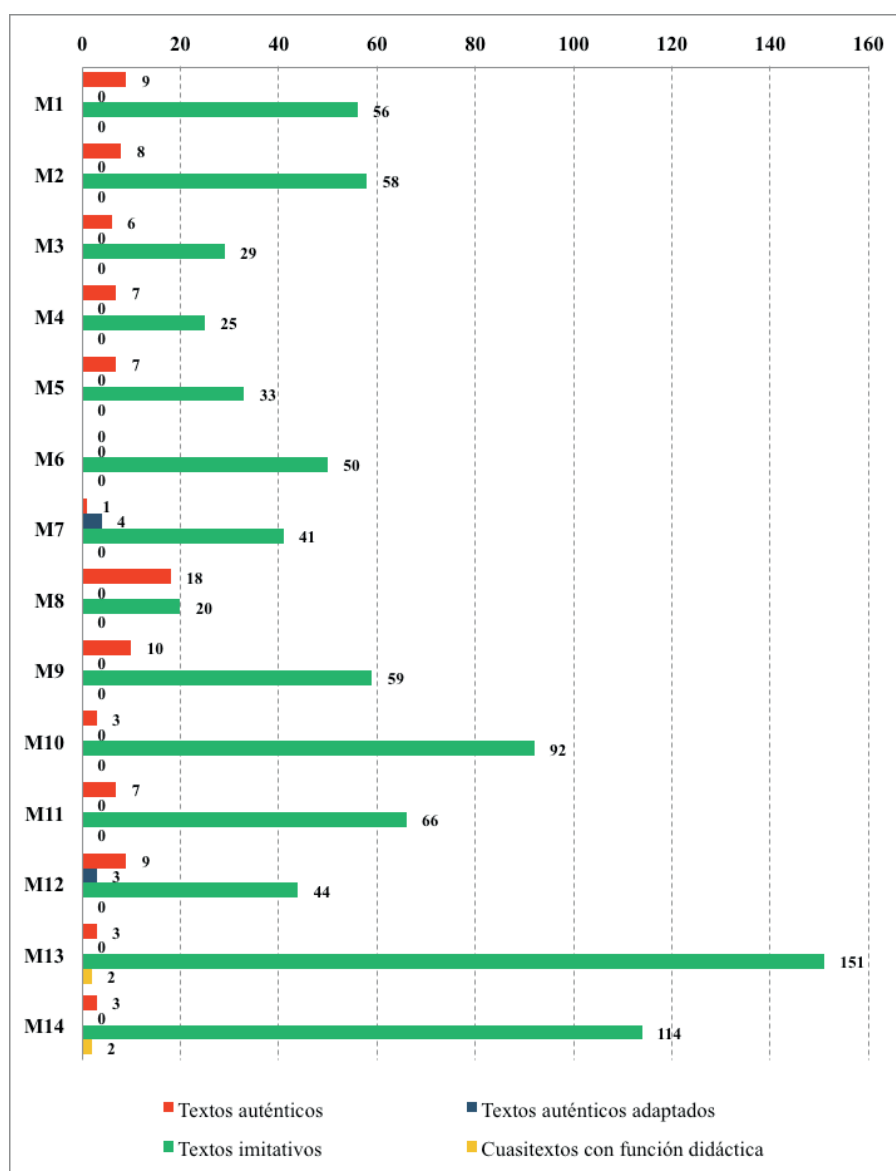


GRÁFICO 9.88. Distribución del input oral por materiales según el grado de autenticidad

En la categoría de textos auténticos el que mayor puntuación alcanza es M8 (18), siendo la más baja para M6 (0). M13 cuenta con hasta 151 textos orales imitativos, mientras que M4 se queda en 25 (la sexta parte). Los textos auténticos adaptados y los cuasitextos obtienen puntuaciones solo en dos manuales cada uno.

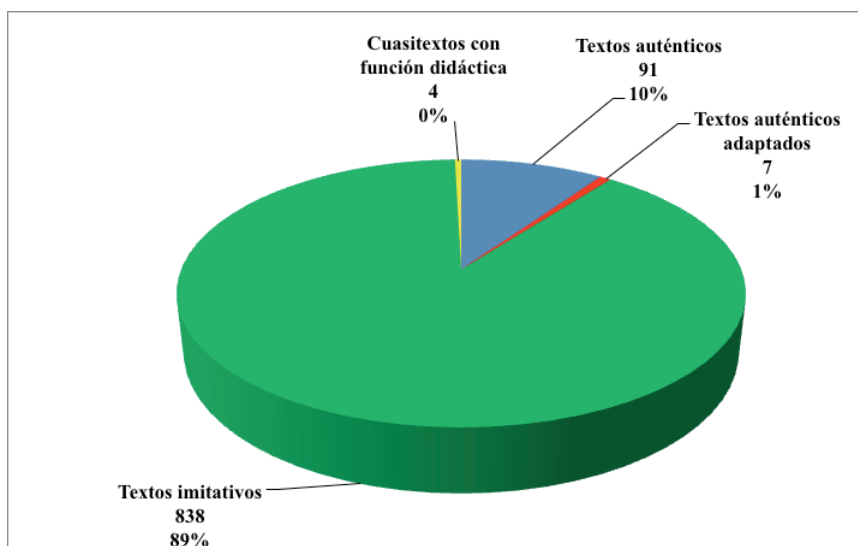


GRÁFICO 9.89. Distribución del input oral según el grado de autenticidad: sumatorio

Los textos imitativos orales son los más numerosos: constituyen el 89,1% de las muestras. Los textos auténticos, por su parte, suman el 9,68%; los textos auténticos adaptados suponen solo el 0,74%; y, finalmente, los cuasitextos solo representan el 0,42% de la muestra. Si acumulamos los valores anteriores por niveles y calculamos la media, los resultados son los siguientes:

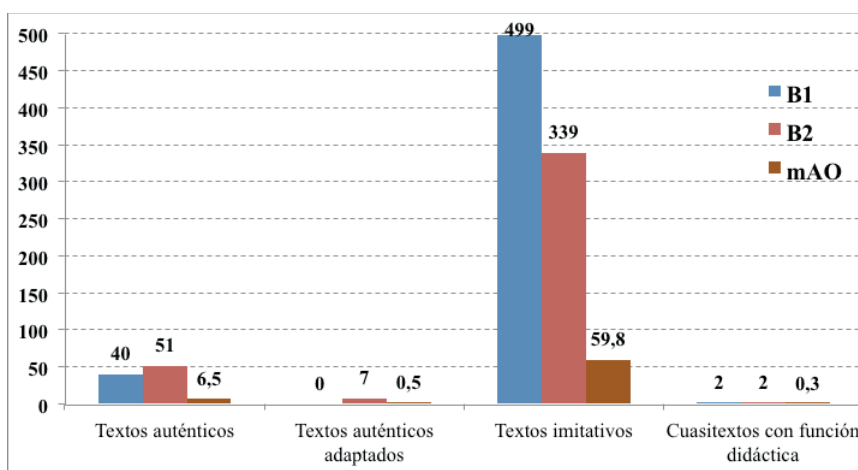


GRÁFICO 9.90. Distribución del input oral según el grado de autenticidad por niveles y media

Como puede verse, la media más alta corresponde a los textos imitativos (casi 60 por manual, unos 7,5 por unidad), si bien estos son los únicos que ven reducida su incidencia en el corpus con el cambio de nivel (un 0,32 menos en B2); los textos auténticos cuentan con una media de 6,5 por manual, lo cual no garantiza su representatividad en todas las unidades. En cuanto a los textos adaptados y los cuasitextos, su incidencia en el corpus es muy reducida.

Las cosas son algo diferentes en el caso de los textos escritos, como muestra el siguiente gráfico:

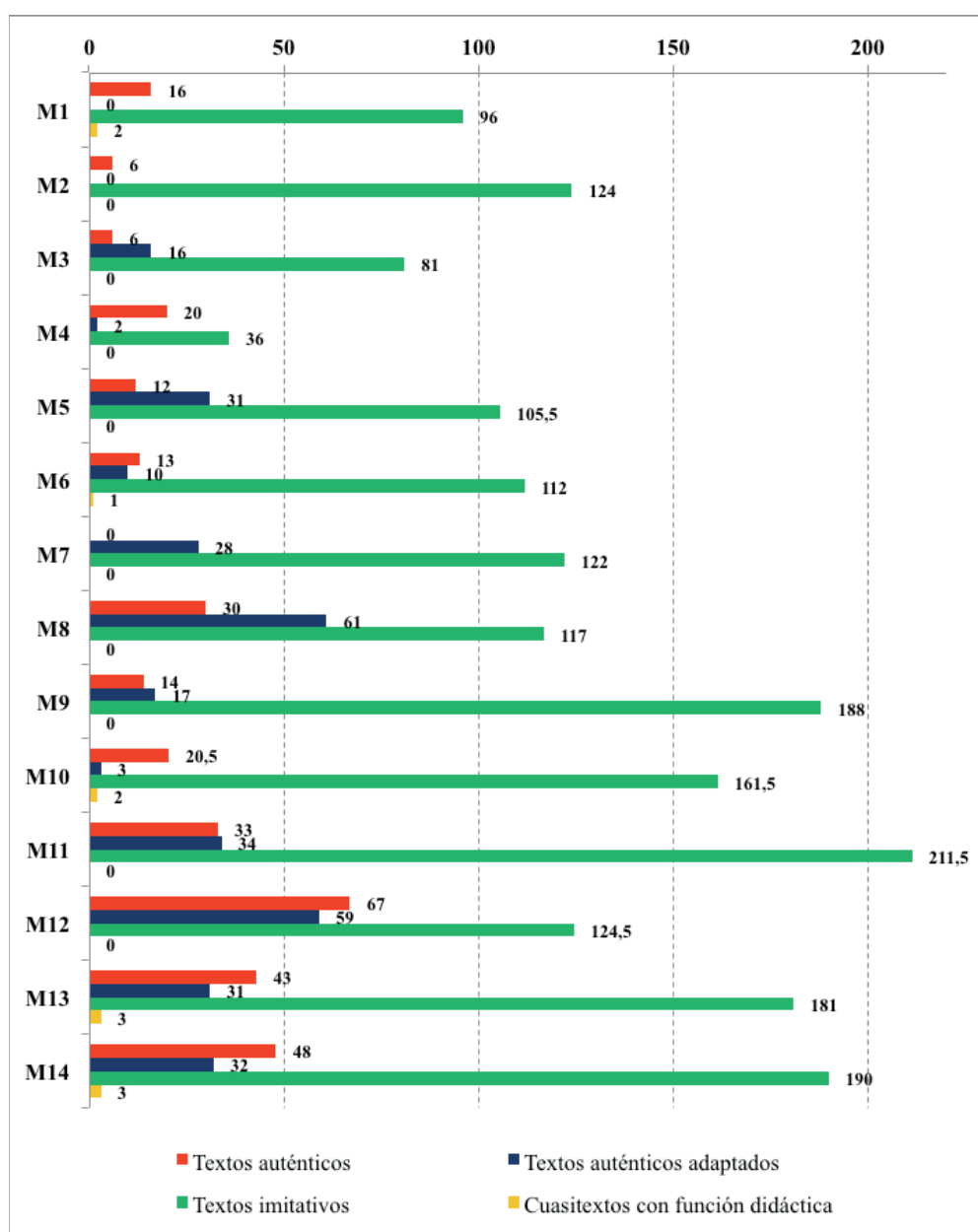


GRÁFICO 9.91. Distribución del input escrito por materiales según el grado de autenticidad

La mayor puntuación para los textos escritos auténticos (67) corresponde a M12 y la más baja (6) a M2 y M3. En el caso de los textos adaptados, hay una mayor representación, con valores que van de los 0 de M1 y M2 a los 61 de M8. La categoría que sigue puntuando más fuerte es la de los textos imitativos, con una horquilla de entre 36 (M4) y 211,5 (M11), lo que supone que el último material sextuplica al primero. Solo se dan ocurrencias de cuasitextos con función didáctica en 5 de los 14 manuales, con valores muy bajos (entre 1 y 3 ocurrencias).

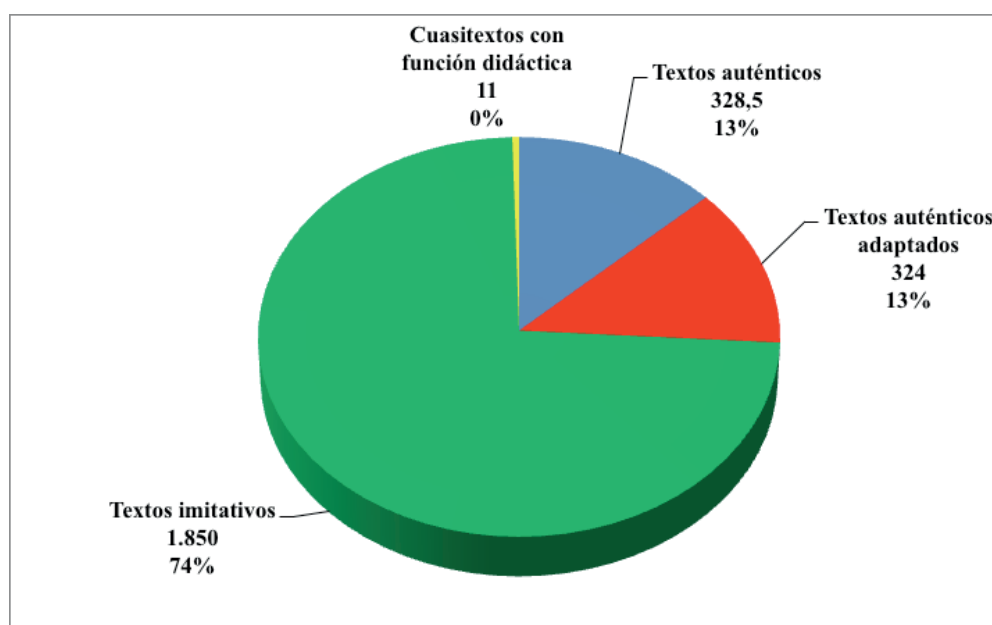


GRÁFICO 9.92. Distribución del input escrito según el grado de autenticidad: sumatorio

Los textos imitativos escritos suponen las tres cuartas partes de las ocurrencias del corpus, quedando el cuarto restante dividido a partes iguales entre los textos auténticos y los textos adaptados. Los cuasitextos con función didáctica no superan el umbral del 1%.

La distribución de los textos por niveles y la media aritmética que corresponde a cada tipo queda como sigue:

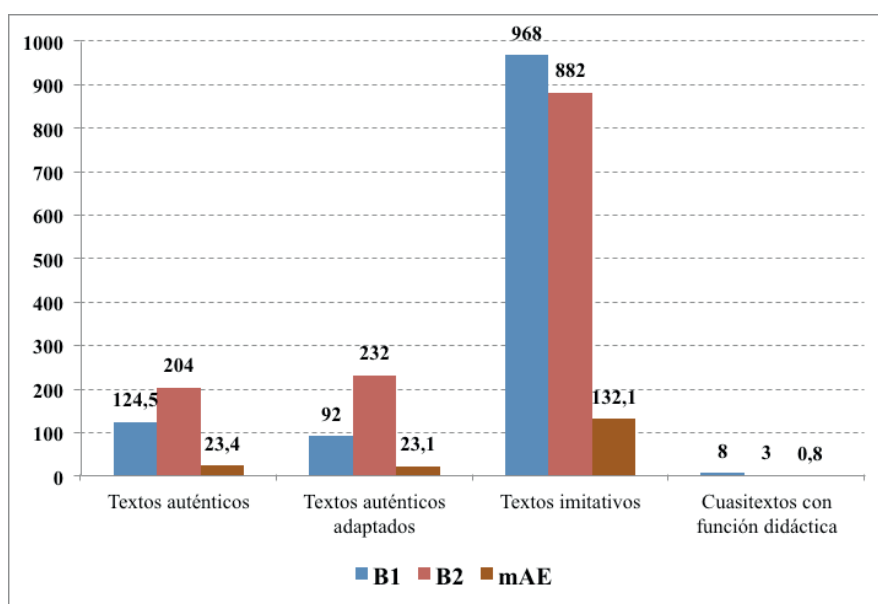


GRÁFICO 9.93. Distribución del input escrito según el grado de autenticidad por niveles y media

Puede verse que, en el caso de los textos escritos, la categoría que sigue siendo dominante es la de los textos imitativos, con una media de 132,1 textos por material (15,6 por unidad), si bien -al igual que ocurría en el caso de los textos orales- experimenta cierto descenso al progresar de nivel (un 8,8% menos). Los textos auténticos y los adaptados ganan en presencia y experimentan un progreso notable con el cambio de nivel. Habría, pues, casi 3 textos auténticos por unidad y otros tantos adaptados.

A modo de resumen de todo lo que hemos visto en este apartado, ofrecemos los siguientes gráficos:

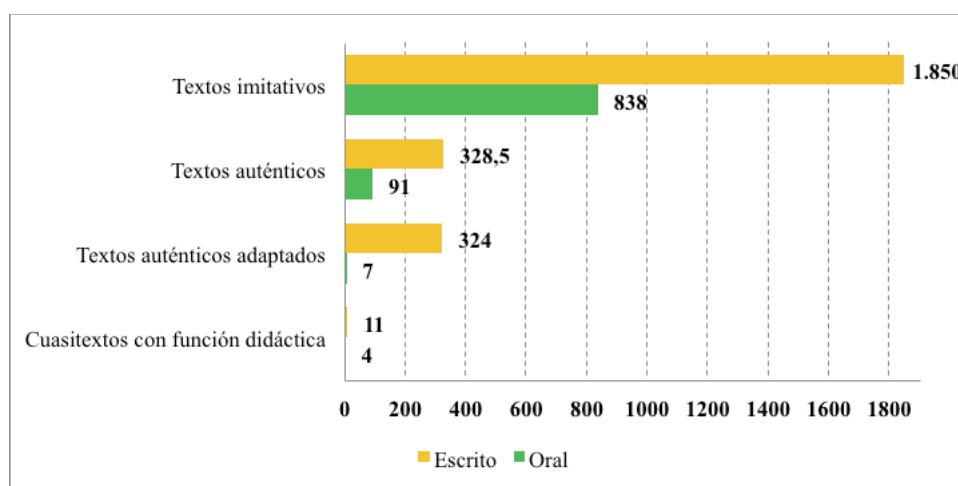


GRÁFICO 9.94. Distribución del input según el grado de autenticidad (valores desglosados)

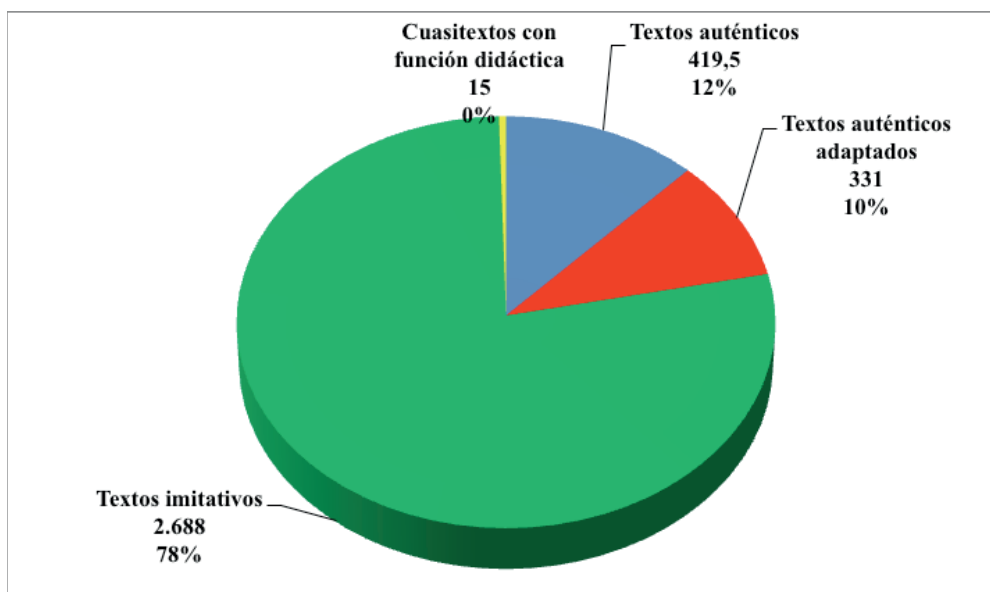


GRÁFICO 9.95. Distribución del input según el grado de autenticidad (valores agregados)

9.5.2. Datos relativos a la naturaleza de los temas tratados (PARRILLA B.IV.1)

Recordamos que en nuestro cuestionario habíamos identificado hasta 16 áreas temáticas para clasificar los textos del corpus. Teniendo en cuenta que hemos analizado 14 manuales, lo más práctico es consultar en la TABLA A.72 los datos exactos para cada uno de ellos. No obstante, ofrecemos el GRÁFICO 9.96 para que se pueda visualizar en qué áreas están poniendo más interés los manuales:

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

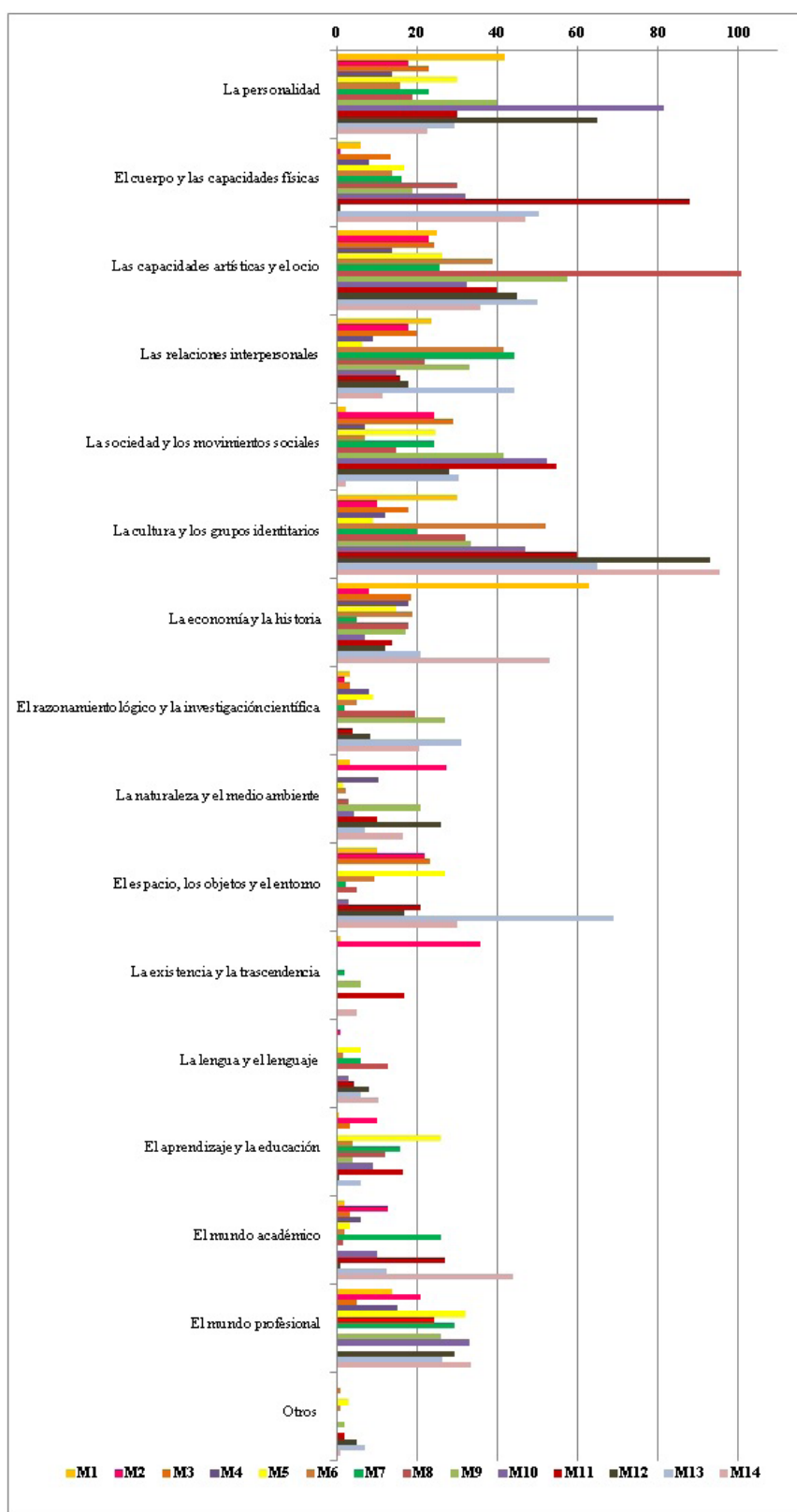


GRÁFICO 9.96. Distribución de textos por manuales según el tema que tratan

Para tener una perspectiva algo más concreta, podemos reorganizar los temas en orden decreciente (de los que cuentan con más muestras a los que menos), e indicar también el porcentaje que representan sobre el total (recuérdese: 4.083,5 textos).

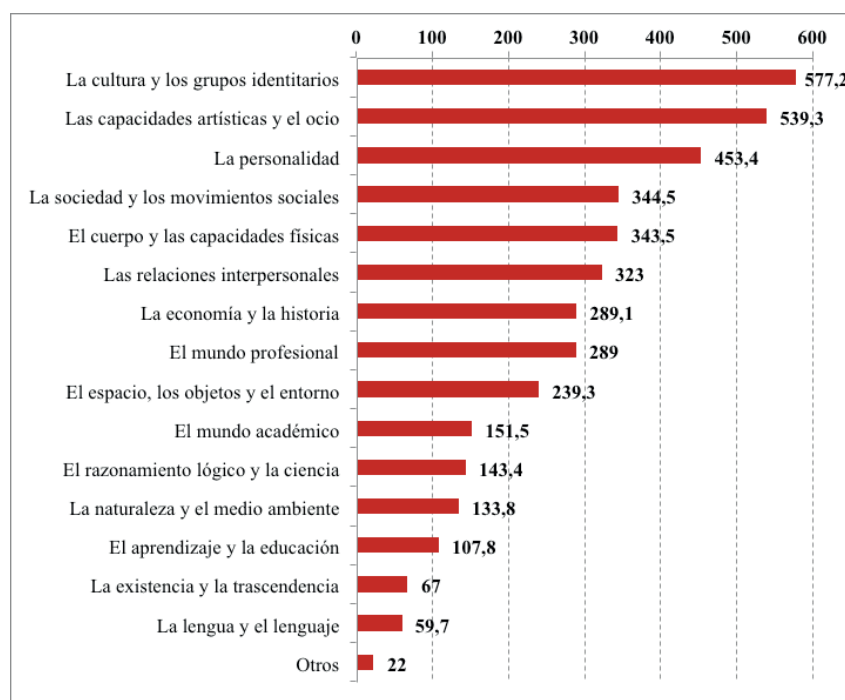


GRÁFICO 9.97. Relación de temas presentes en los textos, organizados por cantidad total

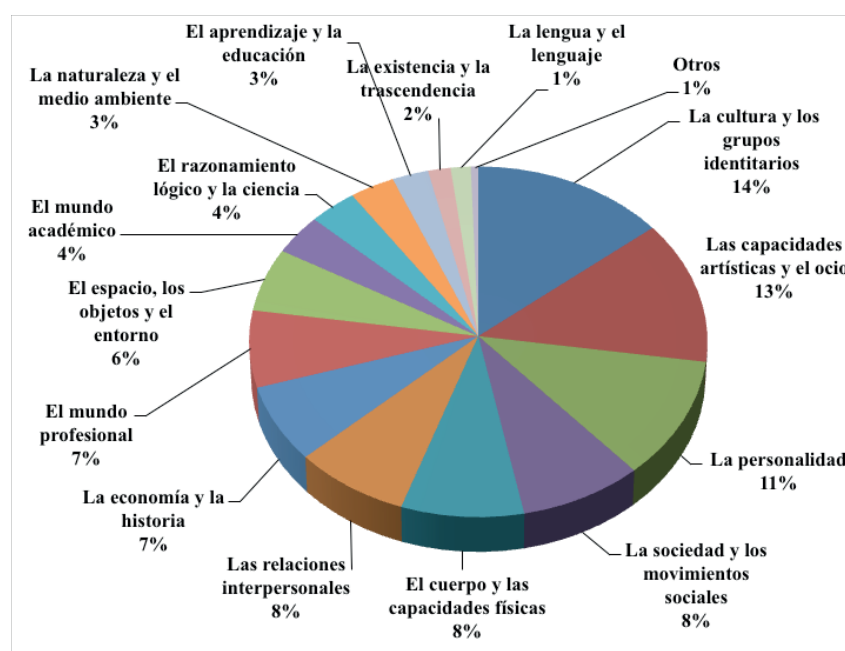


GRÁFICO 9.98. Relación de temas presentes en los textos, organizados proporcionalmente

Los temas que tienen una mayor incidencia en nuestro corpus son los que se relacionan con la cultura, el ocio y el arte, y la personalidad. Solo estas tres categorías suponen el 38% de las muestras. Les siguen los textos relativos a la sociedad, el cuerpo y las relaciones interpersonales; sumadas a las anteriores, acumulan el 62% de las ocurrencias (casi dos tercios).

Al organizarlos por niveles, la distribución de los temas queda como sigue:

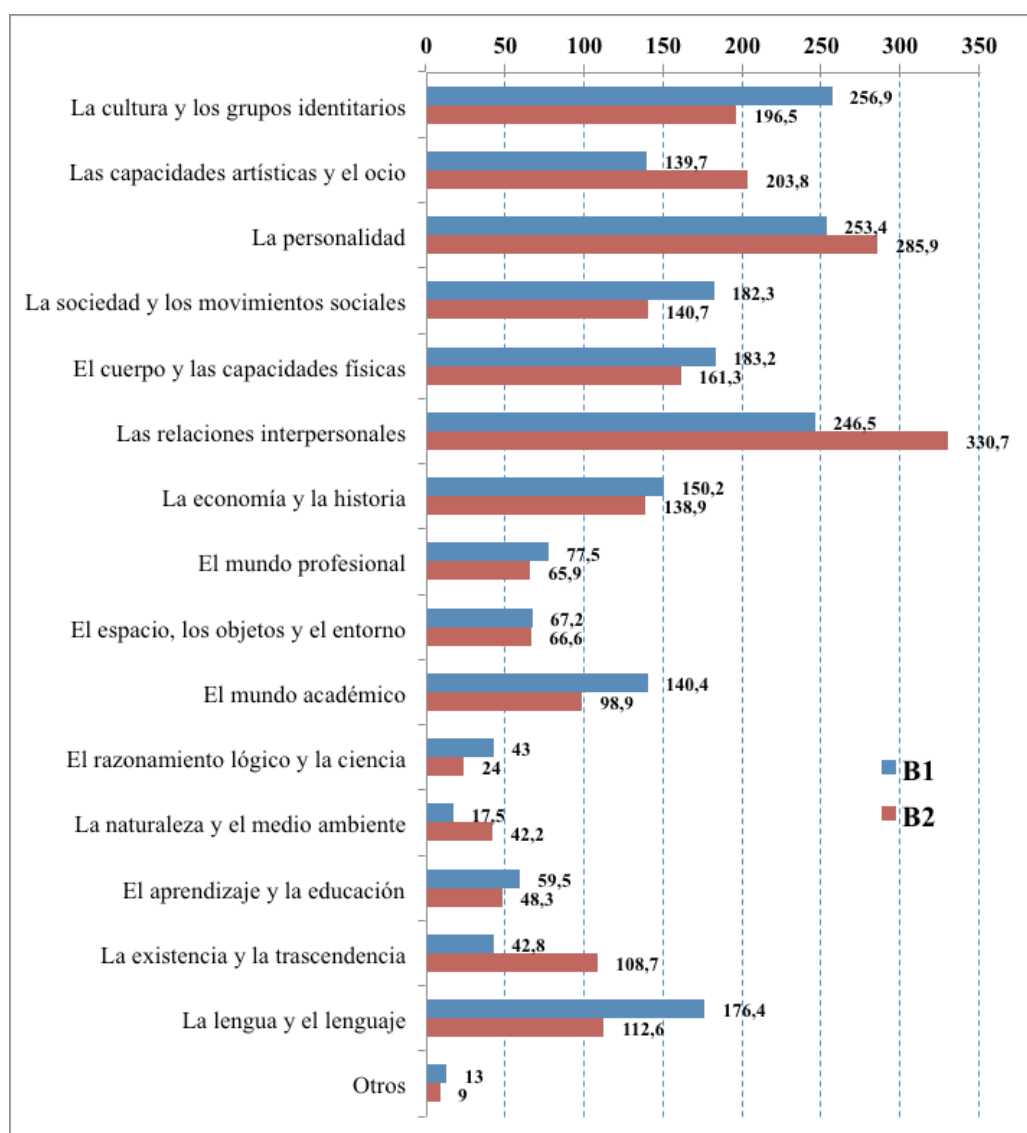


GRÁFICO 9.99. Relación de temas presentes en los textos, organizados por niveles

Los temas que más se trabajan en B1 son los relacionados con la cultura y los grupos identitarios (13%), la personalidad y las relaciones interpersonales (12% cada uno), el cuerpo y las capacidades físicas, la sociedad y los movimientos sociales, y la lengua y el lenguaje (9%).

Esos cinco temas suman el 64% de las ocurrencias. En cambio, en B2 cobran protagonismo las relaciones interpersonales (16%), la personalidad (14%), las capacidades artísticas y el ocio (10%), la cultura y los grupos identitarios (10%) y el cuerpo y las capacidades físicas (8%), que sumados alcanzan el 58% de los temas que se trabajan en los textos del nivel.

9.6. Datos sobre la evaluación de la subcompetencia discursivo-textual

9.6.1. Datos relativos a los instrumentos de evaluación (PARRILLA B.VI.1/a/b)

Como tuvimos ocasión de plantear en 2.8, la evaluación es reconocida por todos los autores e investigadores como una parte esencial de la didáctica; aun así, suele señalarse a renglón seguido que también es la gran olvidada. Creemos que es fundamental cerrar nuestra investigación dando cuenta del modo en que los materiales que hemos analizado ofrecen instrumentos de evaluación sobre la subcompetencia discursiva que van desarrollando los aprendientes gracias a su mediación.

Veamos, primero, en qué medida, se hallan implantados los instrumentos de evaluación en los distintos manuales. Para ello, compararemos el número de unidades por manual que presentan una respuesta afirmativa a la pregunta B.V.1, comparándola con el número total de unidades de cada manual.

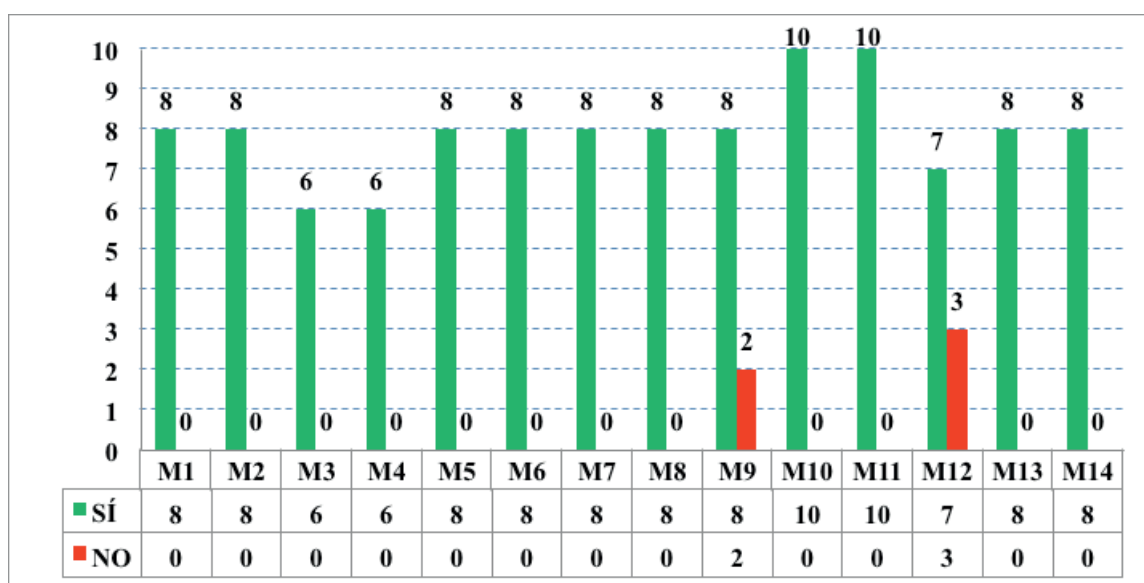


GRÁFICO 9.100. Unidades que disponen de algún instrumento de evaluación

Como puede apreciarse, en nuestro corpus el 0,95 de las unidades contienen algún tipo de instrumento de evaluación sobre el trabajo realizado en la misma. Esto significa que, a pesar de esa visión un tanto negativa, los materiales sí cuidan actualmente que exista algún tipo de espacio destinado a este fin.

Si nos fijamos ahora en las preferencias de los materiales a la hora de seleccionar una herramienta adecuada para la evaluación, los resultados que hallamos son los siguientes:

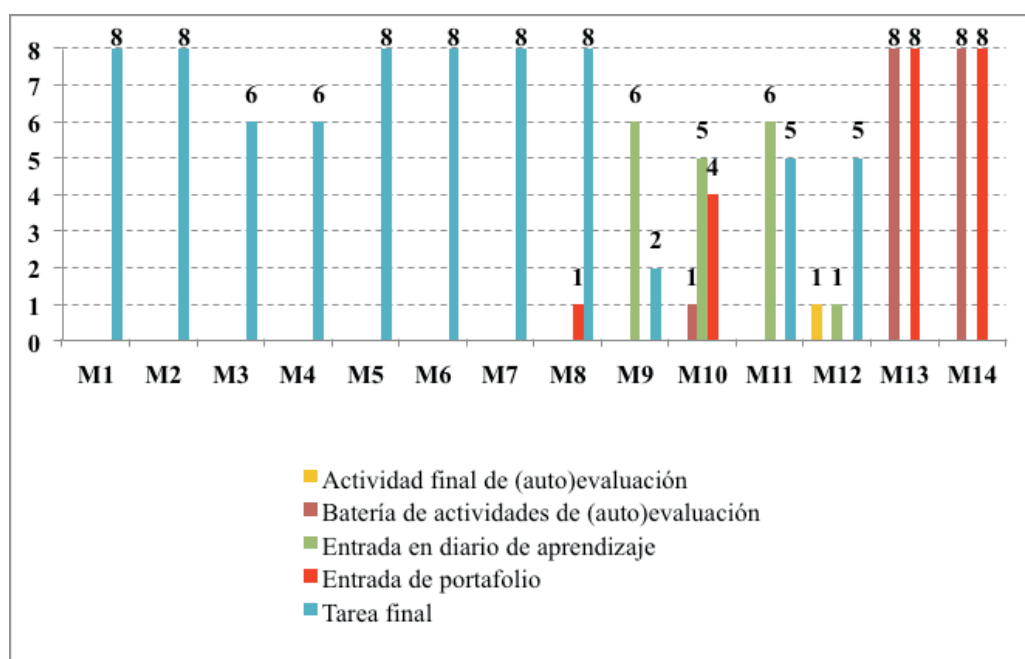


GRÁFICO 9.101. Tipos de instrumentos de evaluación registrados en el corpus

Dado que algunos materiales recurren bien a evaluaciones parciales de secciones, bien a varios instrumentos al término de una unidad (por ejemplo, una tarea final y una entrada de portafolio), tenemos que el resultado es ligeramente superior al de unidades que proporcionaron una respuesta afirmativa a B.VI.1 (129 frente a 111). Dicho esto, puede apreciarse cómo la tendencia a evaluar mediante una tarea final es lo más frecuente (0,56); algo más discretos son los resultados para las entradas de portafolio (0,16) o en un diario de aprendizaje (0,14), así como las baterías de ejercicios (0,13, si bien recurrentes en los materiales M13 y M14, ambos de una misma serie). Solo se halla un testimonio de actividad única (0,08). En cambio, no se ha encontrado ningún ejemplo de unidad global de evaluación que sirviera como punto de recapitulación de lo trabajado en las unidades anteriores.

Los datos sobre variedad en los mecanismos de evaluación por manual quedan como sigue:

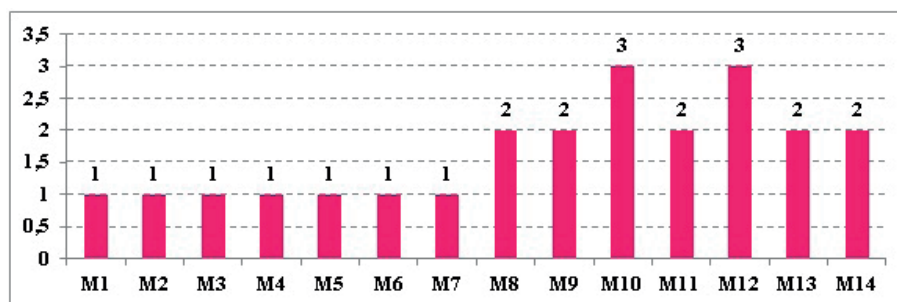


GRÁFICO 9.102. Variedad en los instrumentos de evaluación registrados en el corpus

Siete manuales (M1 a M7) recurren en exclusiva a una única herramienta de evaluación (que, en los siete casos, es una tarea final); cinco manuales (M8, M9, M11, M13 y M14) alternan dos tipos de instrumentos; y solo dos manuales (M10 y M12) ofrecen hasta tres alternativas de las cinco que planteamos para proponer tareas de evaluación.

Una vez detallados los instrumentos de evaluación, nos interesa analizar cuál es el alcance de los mismos. Es algo muy similar a lo que aplicamos en la PARRILLA B.II.3 (cuando hablamos de las actividades de práctica), aunque algo más simplificado. Seguiremos, por tanto, el mismo proceso de descripción de los datos que llevamos a cabo en aquella sede.

Comencemos por desglosar cuántos manuales proponen tareas en las que la unidad lingüística que se manipula es la palabra y qué tipos de tareas son las que predominan.

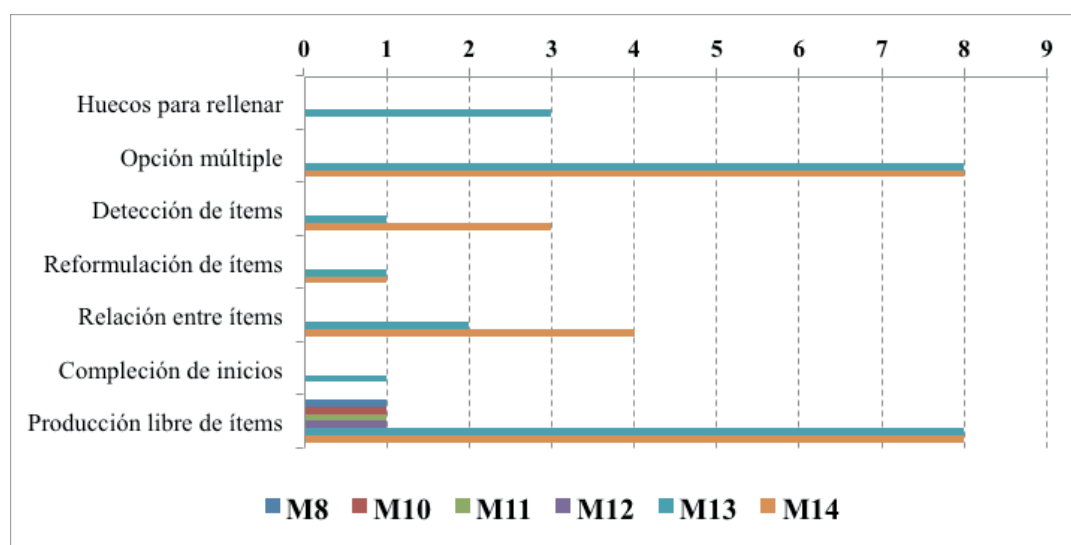


GRÁFICO 9.103. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de palabras (aisladas o en sintagmas), por manuales y tipología de tareas

Solo 6 manuales (M8, M10, M11, M12, M13 y M14) contienen tareas de evaluación en las que se manipulan palabras aisladas. De los 11 tipos de actividades posibles, solo se registran 7 (0,63), siendo las tareas preferidas la *producción libre* (por ejemplo, listados de palabras que se recuerdan o quieren recordar, etc.), que acumula hasta 20 ocurrencias, y los ejercicios de *elección múltiple*, que llegan a las 16.

Cuando pasamos de la palabra a la manipulación de frases, estos son los datos que hemos obtenido:

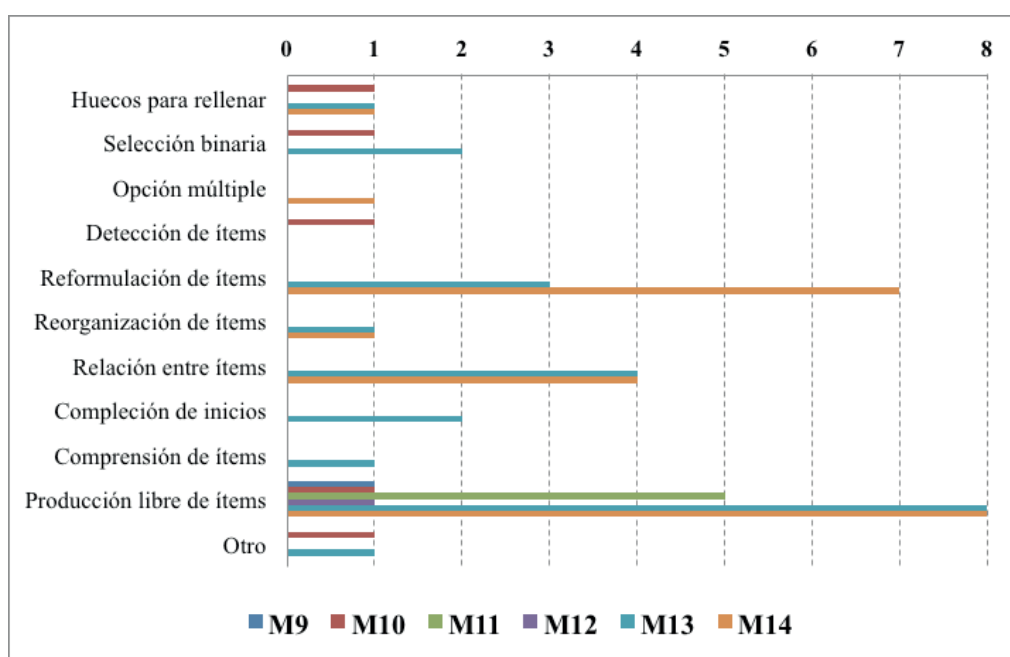


GRÁFICO 9.104. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de oraciones, por manuales y tipología de tareas

De nuevo hallamos resultados positivos solo para 6 de los 14 manuales (M9, M10, M11, M12, M13 y M14). En este caso, el repertorio de tareas se amplía hasta cubrir toda la gama. Las que puntúan más alto son la *producción libre de ítems* (24 casos), la *reformulación de oraciones* (10 casos) y la *relación entre elementos frásticos* (8 casos).

Los resultados para los intercambios son algo más modestos:

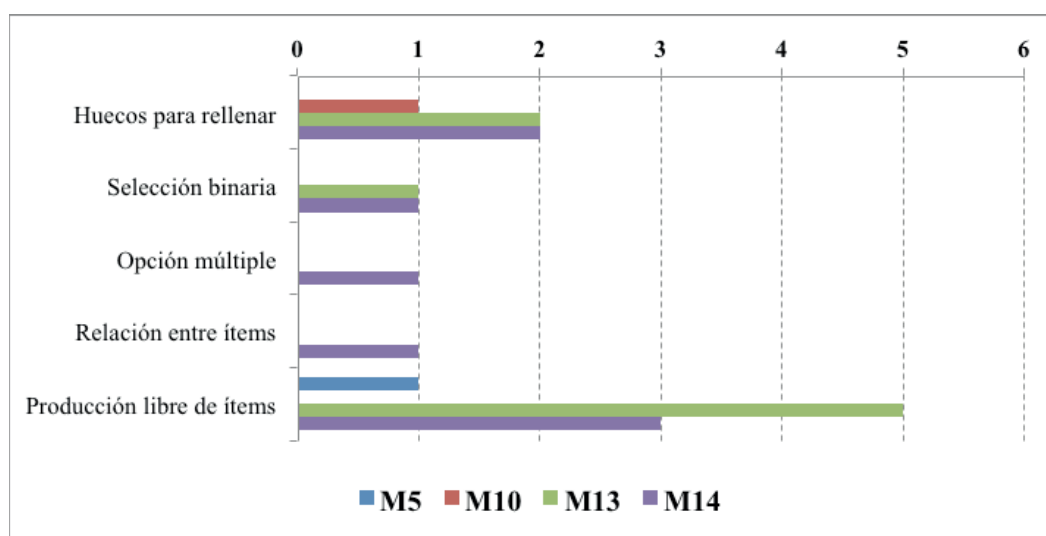


GRÁFICO 9.105. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de intercambios, por manuales y tipología de tareas

Menos de un tercio de los manuales del corpus (M5, M10, M13 y M14) plantean actividades para evaluar cómo reaccionan los estudiantes en un intercambio. La batería de tareas se reduce a 5 de las 11 propuestas (el 0,45), y es una vez más la producción libre de ítems la que logra la puntuación más alta (9 ocurrencias).

Por último, nos queda por ver qué papel juegan los textos en la evaluación que proponen los materiales.

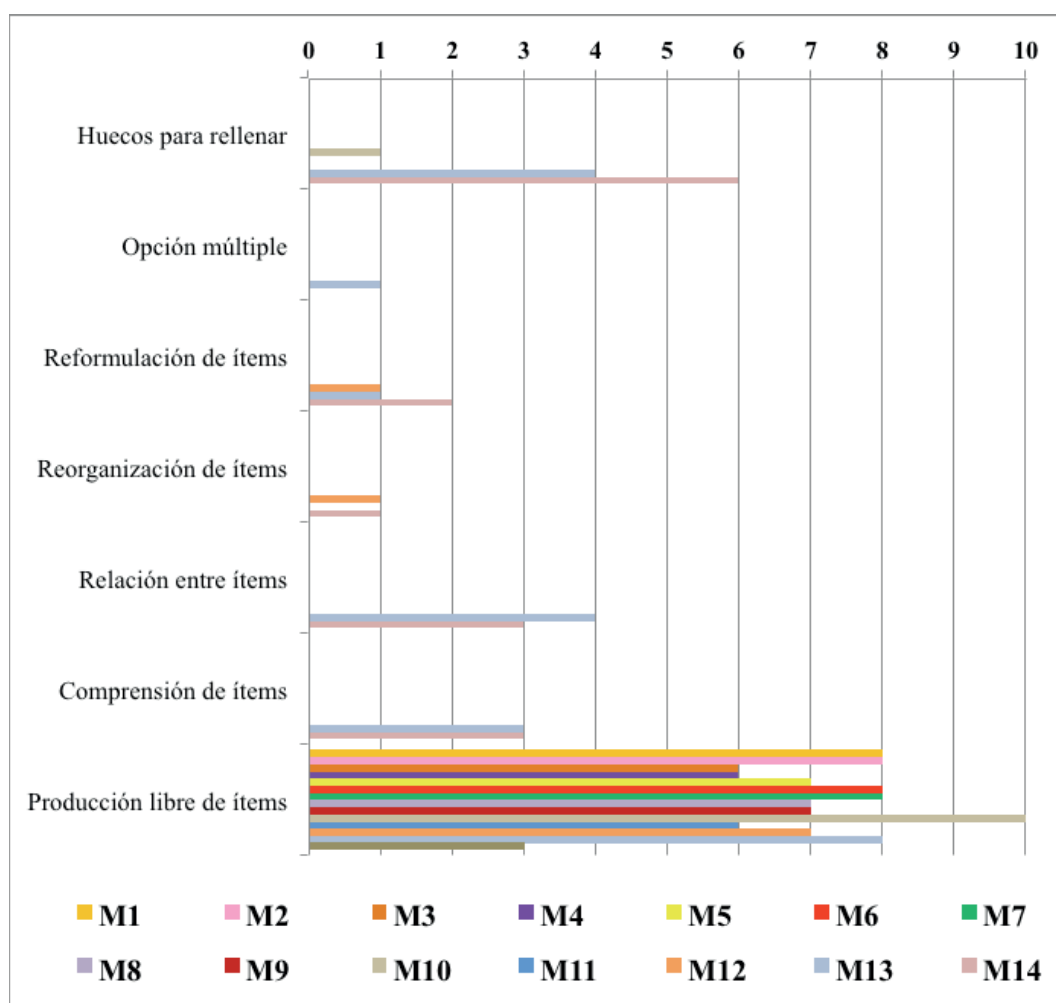


GRÁFICO 9.106. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de textos, por manuales y tipología de tareas

En esta ocasión, los catorce manuales puntúan positivamente, si bien el número de tareas se reduce de nuevo a 7. Destaca la *producción libre de ítems* (99 casos), seguida muy de lejos por los ejercicios de *rellenar huecos* (tan solo 11).

Como puede apreciarse en estos gráficos, M13 y M14 son los que más tareas de evaluación (y de tipos más variados) proponen; esto se debe a que cuentan con una serie de secciones de evaluación intercaladas a lo largo de la unidad, consistentes en baterías de ejercicios de diferentes tipos. En los demás casos, la tendencia es a trabajar fundamentalmente con textos, siendo la *producción libre de textos* la tarea más repetida en los diferentes manuales, tal y como señala el siguiente gráfico:

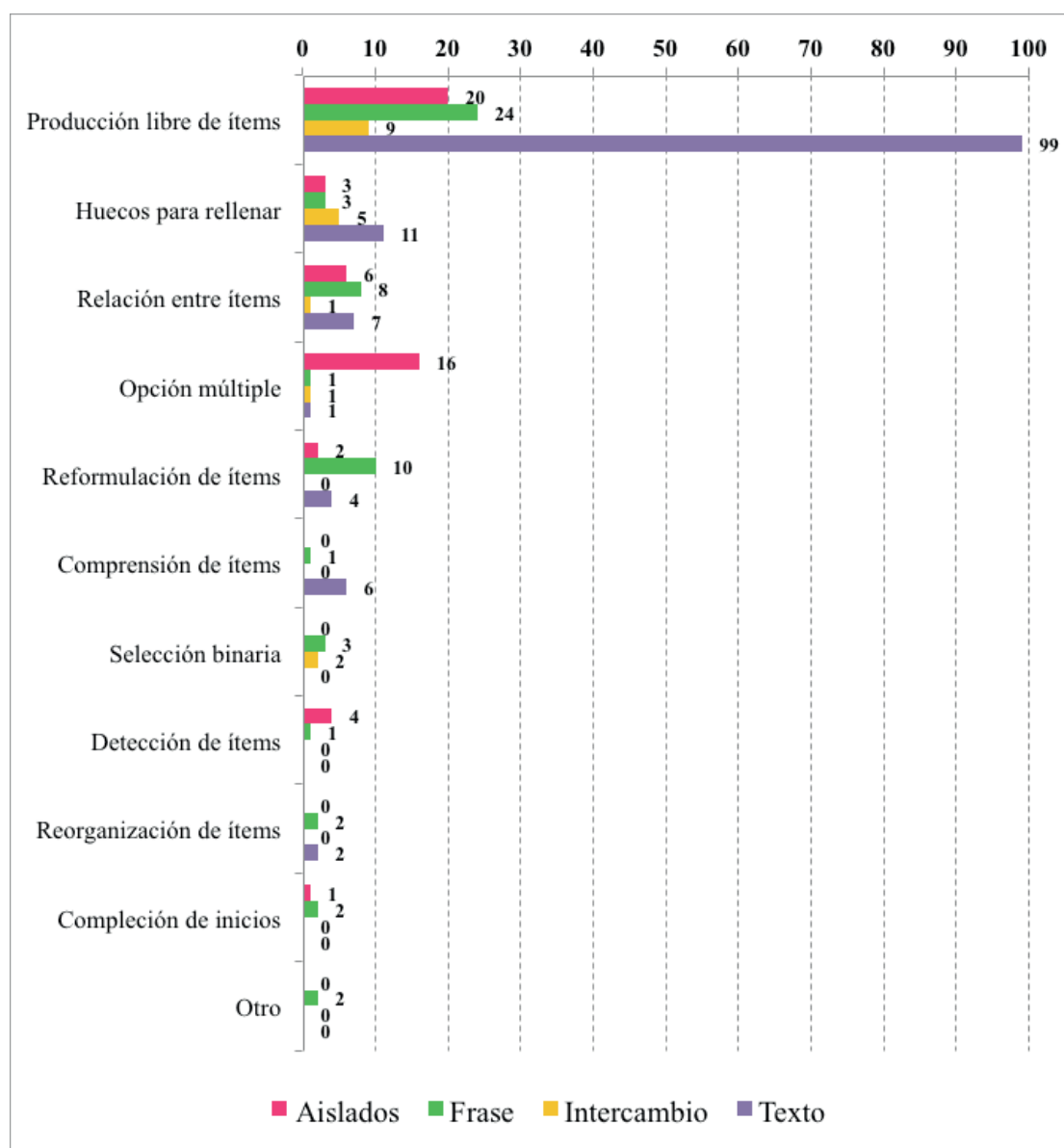


GRÁFICO 9.107. Ordenación de los tipos de tareas de evaluación según el número de ocurrencias en el corpus

Del total de 257 tareas registradas, 99 exigen la producción de algún tipo de texto, lo que representa el 0,38 sobre el total. Los textos son también la unidad lingüística preferida para las tareas de completión de huecos (11, el 0,04 del total), así como en la práctica de destrezas de comprensión (6, lo cual representa el 0,02). En cambio, las oraciones son las únicas que registran valores positivos para todas las categorías; de hecho, son preferidas a los textos en las tareas de relación (8 frente a 7) y reformulación de ítems (10 frente a 4), selección binaria (3 frente a 0), detección de ítems (1 frente a 0) y completión de inicios (2 frente a 0). Estos datos, no obstante, han de ser relativizados en la medida en que las propuestas de trabajo con unidades inferiores a la frase tienen algún tipo de representación

en 8 de los 14 manuales, acumulándose las ocurrencias fundamentalmente en dos de las series: M13-M14 y M9-M12.

Si acumulamos los datos y los expresamos en porcentajes, obtendremos una visión de las tareas que cuentan con más ocurrencias en nuestro corpus.

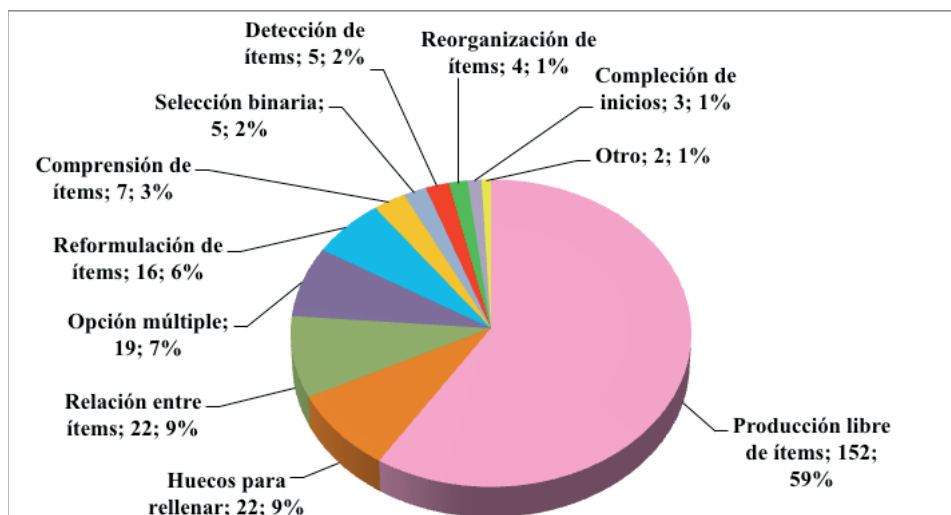


GRÁFICO 9.108. Ordenación de los tipos de tareas de evaluación según el porcentaje

Igualmente, nos parece interesante acumular los datos según el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan y expresar el resultado porcentualmente.

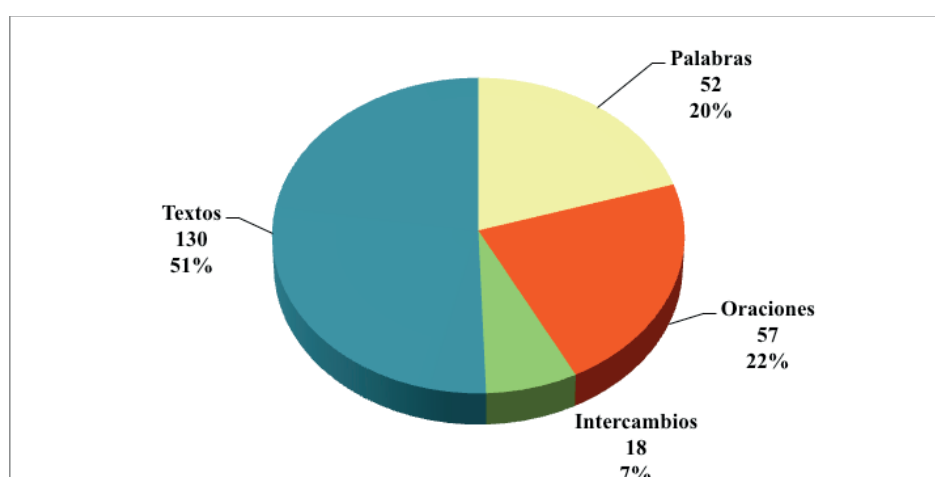


GRÁFICO 9.109. Ordenación de los tipos de unidades lingüísticas que se manipulan en las tareas de evaluación según el porcentaje

9.6.2. Datos relativos a los criterios de evaluación para los productos textuales (PARRILLA B.VI.2/a)

Junto a los mecanismos de evaluación, interesa averiguar en qué medida esos productos textuales (orales o escritos) que han de producir son evaluados conforme a diferentes criterios. Lo primero que deseamos averiguar es cuántas de las unidades que proponen tareas de evaluación basadas en la producción de textos explicitan los descriptores que enjuician las mismas (Feez y Joyce, 1998:57). Para ello, vamos a cotejar la línea 10 de la TABLA A.8o (número de tareas de evaluación consistentes en producción libre de textos por manual, o PLT) con los resultados que arroja el cuestionario a la pregunta B.VI.2 (esto es, número de tareas que explicitan los criterios con los que se van a evaluar).

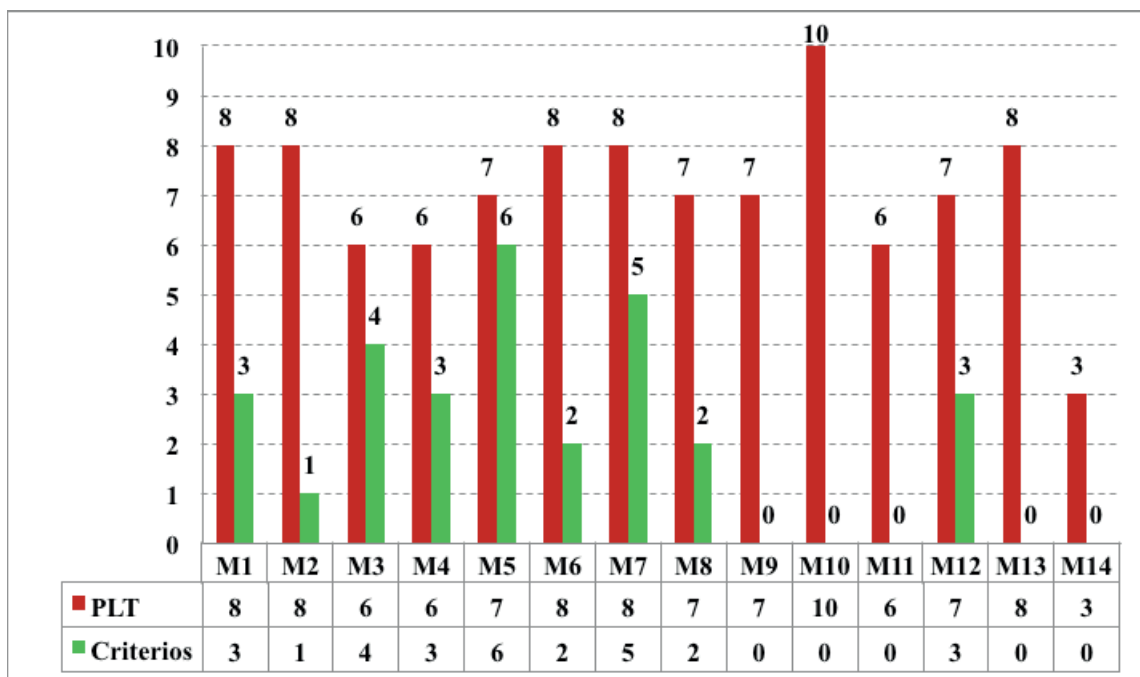


GRÁFICO 9.110. Unidades que explicitan criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre (PTL)

De las 99 tareas de producción libre de textos que registramos en la muestra, solo se ofrecen criterios de evaluación para 29 de ellas. Como puede apreciarse, no llega siquiera a un tercio (0,29) el número de tareas de producción libre para las que se explicita qué criterios serán tenidos en cuenta a la hora de evaluarlas. Además, esta información se proporciona fundamentalmente solo en dos de las cuatro series analizadas (M1-M4 y M5-M8), más tres ocurrencias que registra M12 (esto es, hay descripciones en 9 de los 14 materiales analizados). Para estos materiales, la media es de 3,2 tareas que sí cuentan con criterios, aunque tres de ellos (M2, M6 y M8) se encuentran por debajo.

El número de criterios que explicita cada manual es el siguiente:

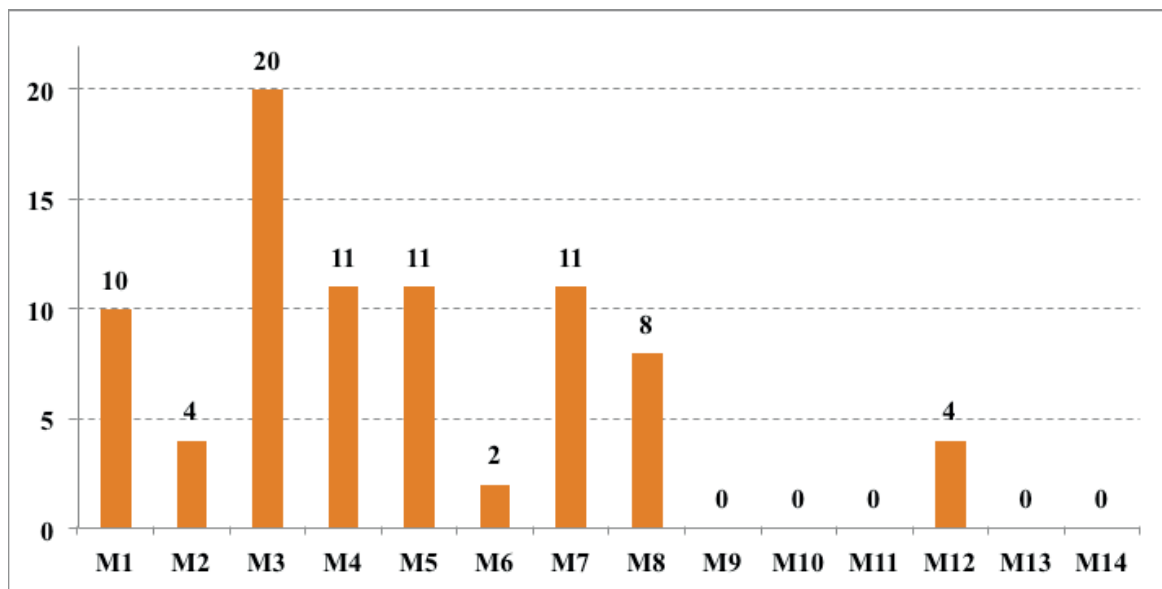


GRÁFICO 9.111. Criterios de evaluación: ocurrencias por manual

De los 81 criterios de evaluación que hemos documentado en la muestra, casi la cuarta parte (0,24) los proporciona M3. Hay cinco manuales (M9, M10, M11, M13 y M14) que no explicitan con qué criterios van a enjuiciarse las tareas de producción libre que ejecuten los alumnos.

En cuanto a la distribución de criterios por niveles, estos aparecen explicitados con más frecuencia en el nivel B2 (54) que en B1 (27), lo que supone un incremento del 50%.

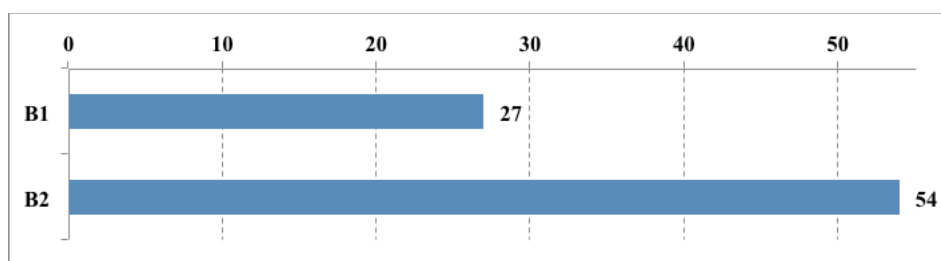


GRÁFICO 9.112. Criterios de evaluación: ocurrencias por nivel

Si cuantificamos los tipos de criterios que se proporcionan según el número de unidades en que aparecen, los resultados son los que siguen:

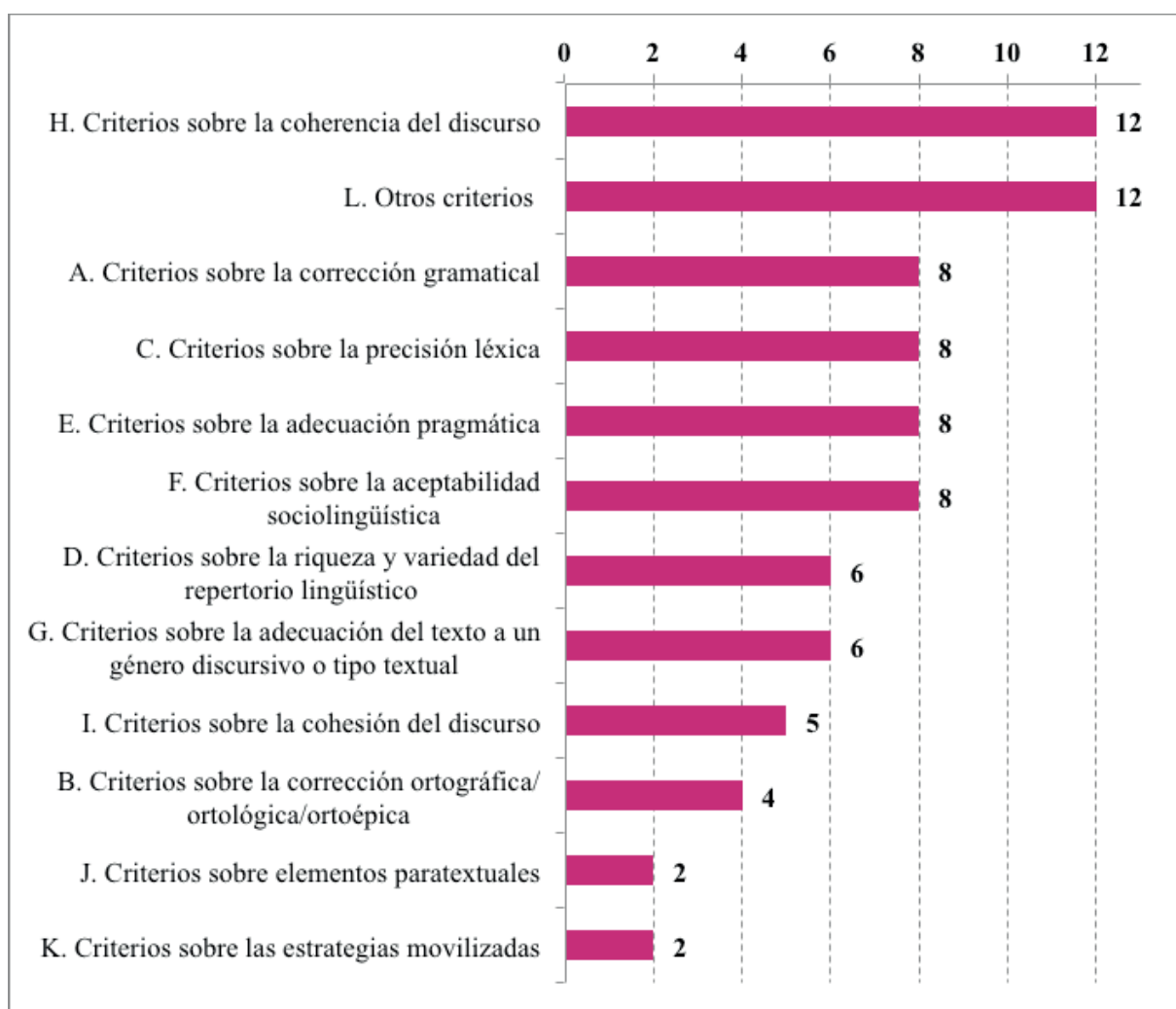


GRÁFICO 9.113. Categorización de los criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre: valores totales

Expresados en porcentajes, los resultados quedarían repartidos de la siguiente forma:

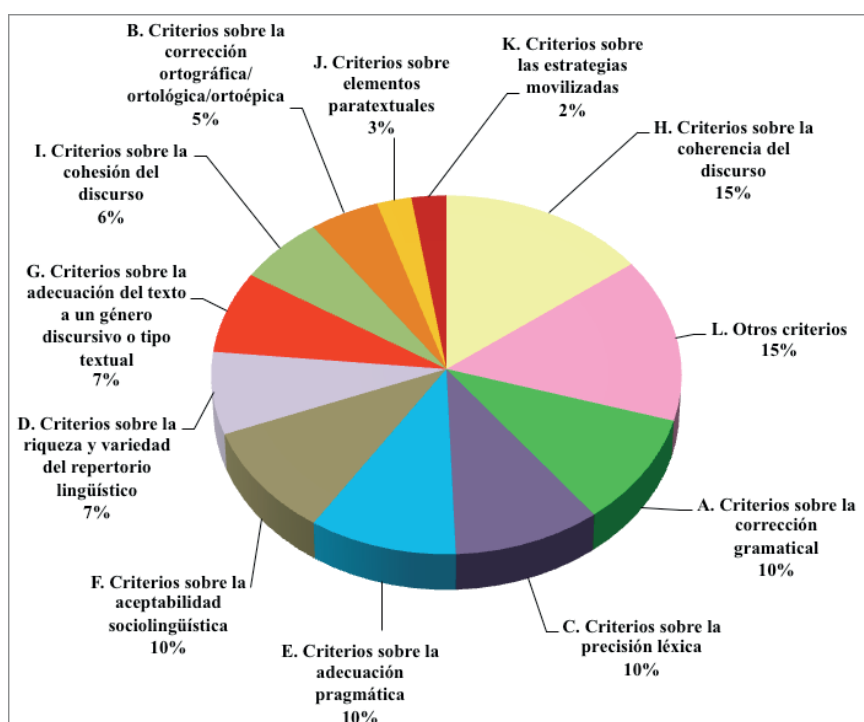


GRÁFICO 9.114. Categorización de los criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre: valores porcentuales

Los criterios más frecuentes tienen que ver con la coherencia del discurso (0,12) así como con otros criterios no estrictamente lingüísticos –a veces, incluso, inherentes al proceso de la tarea y no tanto al producto- (0,12), seguidos por la corrección gramatical, la precisión léxica, la adecuación pragmática y la aceptabilidad sociolingüística (0,10 para cada categoría). Los criterios que puntúan más bajo tienen que ver con el manejo del código paratextual (0,3) así como con las estrategias movilizadas (0,2).

Con este apartado, damos por concluida la exposición de los datos y pasamos en el **Capítulo 10** a reflexionar sobre lo que estos datos nos están indicando a propósito de la pregunta de investigación que planteamos en el **Capítulo 6**.

10. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

10.1. Punto de partida

Una vez recogidos y analizados los datos, el trabajo del investigador está lejos de estar completo porque los resultados tienen que ser redactados y difundidos. La investigación es intrínsecamente una actividad social, y como dice Ortega (2005: 430), “el valor de la investigación debe ser juzgado por su utilidad social”. Como ella argumenta, cualquier campo de investigación en las ciencias sociales, incluyendo la lingüística aplicada, tiene como objetivo final la mejora de la vida humana y por lo tanto el valor de la investigación lingüística aplicada debe ser juzgado no solo por el rigor metodológico que exhibe sino también fundamentalmente sobre la base de su potencial de impacto positivo en los problemas sociales y educativos” (p.430).¹

Dörnyei (2007:277)

Llegados a este punto, y después de presentar los datos en más de un centenar de gráficos y de casi otras tantas tablas, no nos queda sino enfrentarnos a comentar los resultados que hemos ido desglosando a lo largo del capítulo anterior. La información es copiosa, y además en muchas ocasiones resulta difícil establecer límites precisos al alcance de los datos obtenidos a través de una de las parrillas del cuestionario, pues los fenómenos que analizamos son altamente complejos y se implican y reclaman unos a otros. A pesar de esa aparente dificultad, vamos a procurar ser lo más ordenados posible en nuestra reflexión.

OBJETIVO DEL CAPÍTULO 10

Interpretar los datos que se desprenden de la aplicación del cuestionario al corpus de materiales.

En este caso, lo que haremos será volver a plantear las preguntas de investigación que formulamos en el **Capítulo 6** y, a la luz de las teorías expuestas en la Parte I, ofrecer una interpretación plausible de qué información nos revelan los datos a propósito del tratamiento que se da a la subcompetencia discursivo-textual discursiva en los manuales de ELE analizados.

¹ “Having collected and analysed the data, the researcher’s job is far from being complete because the results have to be written up and disseminated. Research is inherently a social activity, and as Ortega (2005:430) rightly pounds out, ‘The value of the research is to be judged by its social utility’. As she argues, any research field in the social sciences, including applied linguistics, has as its ultimate goal the improvement of human life and therefore the value of applied linguistics research should be judged not only by the methodological rigour it displays but also ‘ultimately on the basis of its potential for positive impact on societal and educational problems’ (p. 430).”

10.2. Discusión sobre los datos relativos a los contenidos de la unidad que desarrollan la competencia discursiva

10.2.1. Qué contenidos se introducen (y en qué proporción) y cuáles se excluyen

A modo de valoración global, resulta, en primer lugar, significativo que –como señalamos al presentar el GRÁFICO 9.1- de las 22 subcategorías discursivas propuestas por los modelos de competencia comunicativa (vid. PARRILLA B.I.1) la media que trabaja cada manual se sitúa en 6,6, lo que abarca justo el 30% de nuestra propuesta (cifra que llega a alcanzar el tope del 50% en dos manuales). Esto indica que la atención que se presta a la variedad de fenómenos discursivos inventariada en la TABLA 9.1 es, a todas luces, insuficiente; más si consideramos, como tendremos ocasión de apreciar, que el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual privilegia claramente a unas pocas categorías (especialmente relacionadas con la *cohesión* y la *conexión* gramatical y, en menor medida, con las *tácticas y estrategias pragmáticas*) y deja en la sombra buena parte de los mecanismos que permiten a los alumnos procesar y producir textos elaborados (como son los de *cohesión léxica, elipsis, sustitución, deixis, coherencia*), así como aquellos que los vuelven reconocibles en tanto que *géneros discursivos o secuencias textuales*.

A pesar de ello, la media resultante de unidades que trabajan algún contenido discursivo junto con el cálculo de probabilidad que llevamos a cabo sobre el corpus y extendimos a una estimación sobre el mercado (vid. 9.2) nos permiten constatar una tendencia a que las unidades trabajen al menos algún aspecto discursivo. Es un dato positivo en la medida en que supone una tímida incorporación de lo discursivo a los manuales, pero el hecho de que el número y la variedad de los fenómenos que se trabajan sea tan reducido y repetitivo ensombrece este hallazgo. Además, como puede verse en el GRÁFICO 9.1 y la TABLA 9.2, la introducción de fenómenos discursivos se ve espectacularmente incrementada en los materiales de nivel B2 (y, más en especial, B2.2: M4, M8, M12 y M14), lo cual implica también que su tratamiento didáctico no es ni homogéneo ni progresivo a lo largo del currículo, retrasándose quizá en exceso (Cook, 1989:126). Seguramente esto responde al predominio de una concepción ascendente sobre el procesamiento del lenguaje y del aprendizaje²: se piensa que los fenómenos discursivos no pueden abordarse hasta que el aprendiente cuenta con un bagaje suficiente de conocimientos fonológicos, ortográficos, léxicos y gramaticales (Cook, 1989:83; Thornbury y Slade, 2006:278). Y esto, trasladado a la enseñanza, implica una

2 Vid. lo expuesto en los Capítulos 1 y 2.

creencia –por otra parte, sin fundamento lingüístico, psicolingüístico o didáctico probado– que choca frontalmente con la esencia misma del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2014:87), pues como señalan Thornbury y Slade (2006:189) la subcompetencia lingüística no es el andamiaje de la subcompetencia discursivo-textual, sino todo lo contrario: es la gramática la que se apoya en el discurso. De ahí que las propuestas didácticas que vimos en el **Capítulo 2** aboguen por otorgar un papel central a los textos, que deben servir para observar la gramática, pero no una gramática de la oración descarnada, sino una gramática descendente y contextualizada por el género (Hyland, 2013:393).

La tendencia ascendente se ve mucho más clara si observamos el GRÁFICO 9.2: en el nivel B2 se intensifica el interés por los fenómenos sintácticos de *referencia* y conectividad (*nexos, marcadores, conectores*) así como por la *estructura informativa de la oración*, mientras que los *géneros del discurso* y las *tipologías textuales* reciben un tratamiento que, aunque gana en extensión (más categorías por manual, excepto en el caso de la secuencia dialogal), pierde en intensidad (menos ocurrencias totales por categoría).

Observamos, pues, que hay un predominio de la gramática y no tanto del subcomponente lingüístico. Y es que resulta curioso también el poco valor que se le reconoce al léxico como estructurador del discurso (2 unidades, y en un único manual, que representan el 0,017 del total), pese a que cada vez son más quienes reclaman reconocerle un papel esencial en la enseñanza de lenguas en general y como componente de la subcompetencia discursivo-textual en particular (McCarthy, 1991; Lewis, 1993 y 2010; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Mares, 2003; Thornbury y Slade, 2006; McCarthy, Matthiessen y Slade, 2010; Poole y Samraj, 2010; Blake y Zyzic, 2016; Tomlinson, 2016). Si las relaciones léxicas no se observan, manipulan ni reproducen en marcos textuales, ¿acaso no se estará promocionando aún una aproximación atomística al vocabulario? ¿Es esta la forma más adecuada y rentable de abordar la enseñanza del léxico? Es un debate en el que habrá que profundizar de la mano de quienes más han trabajado sobre enseñanza del vocabulario en lenguas segundas y extranjeras (McCarthy, 1992; Lewis, 1993 y 2010; Cervero y Pichardo, 2000; Gómez Molina, 2004; Morgan y Rinvolutri, 2006; Maley, 2013), pero que creemos que es importante dejar aquí señalado, a la vista de su escasa repercusión sobre nuestro estudio.

En cuanto a las categorías que reducen su presencia en el nivel B2 con respecto al B1, tal vez, como se verá más adelante, el hecho de que decaiga el interés por los *esquemas de la descripción* pueda justificarse en que este tipo de secuencia textual tiene una presencia dominante en niveles anteriores, si bien lo esperable es que ese espacio lo ocupara el trabajo con otro tipo de secuencias más propias del nivel, especialmente de tipo expositivo y

argumentativo³, algo que –como veremos enseguida– no se corrobora. En cambio, sí llama nuestra atención que se reduzca el espacio destinado al análisis de la estructura *de los géneros discursivos*, máxime si tenemos en cuenta que a medida que se avanza en el aprendizaje habría de incrementarse el número, la variedad y la complejidad de los géneros a los que tiene que saber enfrentarse el aprendiente (Feez y Joyce, 1998; Mares, 2003; Tomlinson, 2011, 2013g y 2016; Timmis y Mishan, 2015). Algo similar nos ocurre con las *estrategias pragmático-discursivas*: si bien es cierto que en el nivel B1 el alumno ha podido adquirir ya muchas de las rutinas de gestión de la conversación –especialmente de la espontánea y cotidiana–, habría que ayudarlo a extender su competencia a ámbitos más formales, en los que seguramente se requiera un mayor dominio de registros y estilos, así como de estrategias de gestión del turno, de matización del punto de vista, de argumentación y contraargumentación, e incluso de recursos de orden retórico (*captatio benevolentiae*, *ordo*, *exordio*, ironía, etc.). Esto por no mencionar la necesidad de que conozca también otras formas de interactuar sensibles a la variación geográfica, pues no todos los hispanohablantes conversamos de la misma manera (Blake y Zyzic, 2016; Moreno Fernández y Otero Roth, 2016).

Fijándonos ahora en los datos que se desprenden de la TABLA 9.3 y de los GRÁFICOS 9.3 y 9.4 llama poderosamente la atención que todos los manuales trabajen recurrente y abundantemente (32,5% del total de ocurrencias) la categoría de los *nexos gramaticales y conjunciones*. De hecho, se nos plantea aquí una duda de orden epistemológico: ¿en qué medida es esta una cuestión discursiva y no eminentemente lingüística? Si la hemos considerado aquí es porque tanto los modelos de subcompetencia discursivo-textual que nos sirvieron de referencia (vid. TABLA 4.4) como los nuevos enfoques en sintaxis (Rodríguez Ramalle, 2005 y 2015) la sitúan a caballo entre lo discursivo y lo sintáctico. Pero si el tratamiento que le están dando los manuales es de alcance frástico (vid. infra 10.3.2. y 10.3.3), su finalidad discursiva queda un tanto deslavazada. La pregunta que surge es evidente: tal y como se trabajan los nexos y conjunciones en los manuales, ¿contribuyen realmente al desarrollo de una auténtica subcompetencia discursivo-textual? Los datos parecen apuntar en otra dirección, lo cual dejaría –por su altísima incidencia en la muestra– muy deteriorado el inventario de fenómenos discursivo-textuales los que realmente explotan los materiales.

Como advertimos en 9.2, esta categoría sumada a la de los *marcadores y conectores del discurso* abarcan el 44% de los fenómenos de nuestro corpus. Agregándoles los mecanismos de *referencia* (6,8%), los mecanismos de *desplazamiento en el orden canónico de la oración* (4,3%) y el tratamiento de la *deixis* (que se expresa fundamentalmente mediante pronombres,

3 Vid. el cap. 3.3 del MCER, en especial el Cuadro 1.

adverbios y locuciones) llegamos a la cifra del 59,5% de las ocurrencias, lo cual evidencia el peso que conceden los materiales de español al componente gramatical en el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual frente a, como mencionamos hace apenas unas líneas, el léxico (con tan solo el 1,2%). La *cohesión* se concibe así como un mecanismo para formar lo que Thornbury y Slade (2006:137) denominan “superoraciones”, en un claro predominio de la perspectiva de procesamiento ascendente. Esta visión de lo discursivo como una sintaxis de segundo nivel (contra la que arremete Fuentes Rodríguez, 2000 y 2013) se ve reforzada por el hecho de que ningún manual se detenga a explicar cómo las oraciones se van organizando en unidades mayores a medida que se integran en secuencias de proposiciones según determinados esquemas. Tampoco se presta mucha atención a los fenómenos de *sustitución* y de *elipsis* que, precisamente, intervienen en esa integración de las proposiciones para configurar la macroestructura del texto. Carencias, dicho sea de paso, que también se presentan en los materiales de la enseñanza de la lengua materna (Ferrer y Rodríguez, 2010⁴; Gómez Picapeo, 2011).

En el caso de los *marcadores del discurso* (TABLA 9.6.), son los *organizadores de la información* (de inicio, de continuidad y de cierre) los fenómenos más representados de esta subcategoría: se recogen hasta 9 muestras (10, si equiparamos los *estructuradores* con los *organizadores*), seguidos de los *reformuladores*. Y, si los tratamos conjuntamente, hasta cinco materiales se ocuparían de exponer los marcadores propios de la argumentación y la contraargumentación. En dos muestras encontramos explicaciones genéricas sobre los marcadores del discurso como categorías macrosintácticas y algún tipo de clasificación tipológica. En lugar de observar los fenómenos en contexto, se recurre al metalenguaje, con lo que ello implica: más confusión terminológica y tiempo sustraído al desarrollo de habilidades (Jover Gómez-Ferrer y Lomas, 2015:169). En comparación con la taxonomía presentada en la TABLA 8.1, podrá comprobarse que el tratamiento que reciben los marcadores del discurso es, con todo, bastante limitado, dándose prioridad a los organizadores y estructuradores (*en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, etc.*), y dejando de lado los operadores discursivos y los controladores del contacto (de orden más pragmático).

Todo lo anterior da la sensación de que el discurso se articula solo por adición de elementos gramaticales, lo cual explicaría la crítica que hace Thornbury (2005:34) al efecto nocivo que ejerce la enseñanza de los marcadores y los conectores discursivos en el habla de extranjeros. Y es que, como denuncia este autor, un abuso en la didáctica de estos elementos en detrimento de otros mecanismos cohesivos (léxicos, fundamentalmente) lleva

4 No solo de lengua castellana, pues este estudio incluye también materiales de lengua valenciana.

a la producción de textos poco naturales. A esto tendremos que añadir el hecho de que posiblemente el alcance limitado de las muestras de lengua (oraciones más que textos; vid. infra 10.3.2 y 10.3.3) no haga sino empeorar aún más las cosas.

En cuanto a los mecanismos de *referencia* (TABLA 9.8), la selección responde también a una concepción *micro* de los dispositivos lingüísticos. De entre todas las categorías, las dos que más se trabajan son la de los *cuantificadores* y la de los *pronombres personales de objeto*. El primero es un recurso de especial relevancia pragmática por su potencial para producir implicaturas de orden escalar (Portolés, 2007), pero no parece que sea esta función pragmática la que se esté poniendo de relieve en los materiales, sino más bien su valor en tanto que noción semántica. De igual manera, no cabe duda de que el uso de los pronombres ayuda a establecer correferencias en los niveles más superficiales tanto del enunciado como del texto. Aun así, como nos advierten Thornbury (2005), Yule (2007) o López Ferrero y Martín Peris (2013), entre otros, la cohesión es un elemento necesario para lograr la textualidad, pero ni mucho menos suficiente. La insistencia, por ejemplo, en trabajar los valores de “se” que se recogen en B2 (vid. ANEXO 2) responde más a cuestiones semánticas que verdaderamente discursivas. Por lo tanto, no estamos en condiciones de aseverar que los resultados que arroja nuestro análisis sobre los mecanismos de referencia tengan que ver con cómo contribuyen a la construcción del discurso cohesionado, lo que nos obligaría a reducir aún más el inventario de fenómenos discursivos que efectivamente se trabajan en los materiales.

El tratamiento que reciben las *tipologías textuales* (14,2%) o los *géneros discursivos* (9,9%) tampoco es muy esperanzador. Estas seis categorías juntas (16-21) solo alcanzan un 24,1% de las ocurrencias del corpus; es decir, menos de la mitad que los mecanismos gramaticales. La *estructura de los géneros discursivos* recibe atención solo en 16 de las 116 unidades (un 0,138 sobre el total), eso sí, en 11 de los 14 materiales del corpus (78,5% de la muestra), lo cual es un claro indicador del escaso interés que han suscitado las propuestas didácticas de enseñanza de lenguas basadas en los géneros del discurso que comentamos en el Capítulo 2 (Feez y Joyce, 1998; Riggenbach, 1999; Johns, 2002; Wennerstrom, 2003; Thornbury, 2005; Bronckart, 2007; Burns, 2012; Richards y Rodgers, 2014, entre otros). Este hecho destaca mucho más si tenemos en cuenta que del amplísimo listado de géneros discursivos susceptibles de explicación y análisis que presentamos en la TABLA 9.2 (donde se llegan a enumerar hasta 167 ítems entre géneros orales -50- y escritos -117) en realidad el currículo no alcanza a incluir explícitamente sino una veintena (18 de esos 167; esto es, un 10,7%), y la mayoría de ellos, además, son géneros escritos (en concreto, dialogales planificados). Solo reciben cierta atención

- (i) los géneros epistolares –algunos con una denominación muy vaga, como “cartas”, “cartas formales”, “cartas informales”-;
- (ii) las fórmulas de correspondencia, lo cual responde también –seguramente- a toda una tradición de enseñanza de las lenguas para la comunicación postal propia de la era pretecnológica⁵; y
- (iii) los géneros electrónicos, incluso algunos ya obsoletos (como es el SMS). Esto se debe tal vez a la obsesión que señala Mishan (2013a:271) por hacer aparecer cada vez más textos –y más cortos- con forma de pantalla de ordenador en los manuales, desvirtuando toda la potencialidad de los hipertextos que el papel no puede ofrecer.

Les siguen de cerca algunos géneros narrativos (la anécdota, el cuento, la crónica, etc.) y, de modo muy aislado los géneros explicativos y los argumentativos. En definitiva, se aprecia poca variedad en los géneros que se someten a análisis y poca relevancia de los mismos para el nivel de los aprendientes, lo cual –según Hyland (2013) desembocará en una falta de pericia para comprender y producir textos cuya estructura se desconoce y, consecuentemente, en una reducción de la motivación para aprender. Aparte, de los datos que se presentaron en la TABLA 9.7 parece desprenderse que se da por hecho que los aprendientes no necesitan (mucho) instrucción sobre este aspecto de la subcompetencia discursivo-textual, y que los conocimientos que poseen (o que debieran poseer) en la lengua materna son suficientes y transferibles automáticamente a la lengua segunda o extranjera (Saville-Troike, 2012). Pero esto es algo que no parecen apoyar los estudios llevados a cabo por quienes defienden el enfoque basado en géneros⁶ (que, recordemos, tiene su origen en la enseñanza del inglés como lengua materna en las escuelas y universidades australianas al constatarse las evidentes carencias de los alumnos en su propia lengua) ni ser conforme con las investigaciones llevadas a cabo por expertos en la enseñanza de lengua castellana en primaria y secundaria⁷. Si los nativos no se ven capaces de enfrentarse a tareas de comprensión y composición de determinados géneros

5 Así, por poner algunos ejemplos, el *Curso* de B. de Moll (primera edición de 1954), un clásico entre los manuales con un enfoque gramática-traducción, incluye en la p. 170 (ed. de 1963) una serie de “Fórmulas del estilo epistolar”. Del mismo modo, Berlitz (en colaboración con Collonge, 1906), adalid del método directo, recoge en su manual un apéndice con fórmulas para la correspondencia comercial (p. 209) y otro para las cartas de amistad (p. 212). Hay que tener en cuenta además el valor que han tenido las cartas en la cultura y la literatura occidental (desde las misivas paulinas en el Nuevo Testamento a las novelas epistolares de Montesquieu, Choderlos de Laclos, Cadalso o Stoker), por lo que saber redactar cartas en lenguas extranjeras siempre ha sido un objetivo didáctico de primer orden –al menos hasta nuestros días.

6 Por ejemplo, Fenton-Smith (2013), Hyland (2013) y Tomlinson (2013e).

7 Vid. Álvarez Angulo (2005), Ferrer y Rodríguez (2010), Gómez Picapeo (2011) o Lomas (2015a).

discursivos que presentan un cierto grado de complejidad, honestamente no se entiende qué es lo que se espera que transfieran a la L2.

Algo similar ocurre con las *tipologías textuales*, donde se puede constatar un predominio de las secuencias *descriptivas* y *narrativas* (preferencia que se produce también en los libros de español L1; vid. Álvarez Angulo, 2005⁸). A pesar de que la *descripción* es un tipo textual que protagoniza buena parte de las fases iniciales de la enseñanza de lenguas (para hablar de la familia, de la ciudad, de la casa, de los objetos cotidianos, etc.)⁹, consideramos muy positivo que no se deje de lado en los niveles B, y que se siga ahondando en modelos de descripción más ricos –normalmente literarios–, así como de objetos y productos menos ligados a necesidades inmediatas. Esto ayuda a afianzar el léxico, a adquirir nuevos patrones y perspectivas, y a desarrollar un mayor nivel de competencia y complejidad en las producciones de los aprendientes. Recuérdese también cómo –siguiendo la línea defendida por Adam (1992)- hemos recogido las explicaciones que da uno de los manuales sobre los textos instructivos dentro de esta modalidad tipológica, en lugar de hacerlo como una secuencia prototípica autónoma¹⁰, lo cual podría explicar también la mayor incidencia de este tipo de secuencia textual. Sin embargo, es reseñable que solo un manual trate este subtipo del texto procedimental dentro de las secuencias descriptivas, pues nos parece que saber dar e interpretar instrucciones es fundamental para enfrentarse a géneros como el manual técnico, la ordenanza, las directrices, los reglamentos, las bases, etc. Por la relevancia que debería tener este tipo de textos normativos en los niveles medios y avanzados de competencia, nos parece a todas luces que es una secuencia claramente descuidada por los manuales.

Es significativo también el contraste que se produce entre el escaso espacio que se dedica a la *secuencia narrativa* en relación con la relevancia que se le concede a la explicación de mecanismos cohesivos de índole narrativa –como los nexos y los marcadores temporales o los ordenadores del discurso narrativo–, e incluso al análisis de géneros narrativos como la anécdota, la noticia, el cuento, la leyenda, etc. (tal y como acabamos de ver más arriba). Además, si nos fijamos en el tipo de instrucción que se proporciona sobre el texto narrativo,

8 Véase aquí cómo el peso de la tradición escolar es evidente: en el caso de los países francófonos, Bronckart (1993) denuncia la preeminencia indiscutible de la narración y el ensayo, tan adecuados para los ejercicios de *dissertation*.

9 Vid. lo que se señala en los descriptores del cap. 3.3. del MCER, Cuadro 1: en el nivel A1 el aprendiente “[p]uede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce”; en A2 “[s]abe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas”.

10 No es este el parecer de Werlich (1975) ni de buena parte de la lingüística textual anglosajona (Hatch, 1992; Sidaway, 2006; Chen y Shu, 2012), pero –como expusimos en 2.2.3–, hemos preferido decantarnos por la tradición francófona, con mayor arraigo entre los hispanistas.

los resultados son aún más llamativos. Como puede comprobarse en la TABLA 9.10, de entre todos los posibles elementos que podrían interesar de la secuencia narrativa (perspectiva, foco, voz, trama, personajes, etc.)¹¹, los manuales centran su interés fundamentalmente en los tiempos de la narración (pasado y presente). De nuevo, todo esto nos hace sospechar que los postulados defendidos desde hace décadas por la corriente comunicativa de la enseñanza de las lenguas –*enseñar a hacer cosas con las palabras*, tomando prestada la expresión a Lomas (1999)- siguen sin lograr desplegar completamente sus posibilidades en la didáctica del español como lengua extranjera, al menos en lo que al desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual se refiere, y confirma así la deriva hacia una postura más conservadora en la que es la gramática la que realmente articula el currículo (Tomlinson, 2001 y 2013b; Cohen e Ishihara, 2013; Mishan, 2013a; Timmis y Mishan, 2015). No pueden explicarse de otro modo los datos que venimos observando.

En cuanto a los tipos *expositivo* y *argumentativo*, resulta llamativa su escasa incidencia, ya que incluso en el ámbito de la didáctica de la lengua materna son dos tipos de secuencias textuales que requieren de un especial tratamiento en la educación lingüística (Cassany et al., 1994; Lomas, 1999; Álvarez Angulo, 2005), pues –a diferencia de la narración y de la descripción- exigen un mayor nivel de madurez cognitiva y de dominio de los recursos lingüísticos por parte de los aprendientes para el manejo de textos mucho más formalizados, algo que incluso no todos los hablantes nativos llegan a conseguir¹². En segundo lugar, porque de una detenida lectura de los descriptores generales de competencia de los niveles B1 y B2 del MCER (2001: cap. 3.3, cuadro 1) se desprende que el aprendiente que alcanza esos niveles

[e]s capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. (...) Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (B1).

[e]s capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. (...) Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (B2).

De ahí que nos parezca muy insuficiente dedicar solo 5 unidades de las 116 a trabajar las secuencias argumentativas (3 unidades, o sea, un 0,026) y explicativas (2 unidades, 0,017

11 Vid. Garrido Domínguez (2007).

12 Habría que indagar, entonces, por qué se presume esa competencia en los hablantes no nativos, cuyos niveles de formación lingüística en este sentido pueden ser muy dispares.

sobre el total) y solo en dos manuales cada una de ellas. Esto nos lleva a preguntarnos cómo se explota, por ejemplo, la cantidad de nexos concesivos, causales, consecutivos, adversativos, condicionales, finales o comparativos (vid. TABLA 9.4) que sí son objeto de explicación, pues parece que es precisamente en las secuencias expositivas y argumentativas donde podrían recibir un tratamiento realmente adecuado, en el marco de discursos complejos en los que se hace necesario explicitar esas relaciones (Duque, 2016). Sospechamos que, una vez más, ello se debe a la preeminencia de la oración sobre el texto a la hora de articular el syllabus y de proporcionar explicaciones sobre estos mecanismos sintácticos. Parece, pues, que los manuales han optado preferentemente por organizar el currículo discursivo en torno a cuestiones de subordinación y coordinación (es decir, en los límites de lo que algunos autores consideran relaciones macrosintácticas, para quienes la subordinación ha de considerarse ya un fenómeno de orden supraoracional y, por tanto, textual)¹³. Es evidente que existe un divorcio entre la gran cantidad de recursos lingüísticos que se enseñan para articular el discurso frente a las pocas informaciones que se ofrecen sobre algunos tipos de texto. Esto, añadido a lo que se mencionó más arriba sobre las secuencias descriptivas y narrativas, nos sirve de piedra de toque sobre la escasa repercusión que han ejercido los estudios sobre tipologías textuales (Adam, 1992; Álvarez, 1993 y 1994) y sus aplicaciones a la enseñanza (Álvarez Angulo, 2005) en la didáctica del español como lengua extranjera¹⁴. Un panorama que no parece muy diferente de lo que ocurre con la enseñanza de la lengua materna, lo cual nos hace poner de nuevo en duda la presunción de validez de que lo discursivo se transfiere, y que es lo lingüístico lo que requiere un trabajo más atento en el aula de ELE.

Un ejemplo más que denuncia una agenda gramatical oculta puede apreciarse, a raíz de lo que se desprende de la TABLA 9.5, en el tratamiento puramente formal que se le da a un fenómeno que se presenta como *táctica pragmática*. También aquí hay un mecanismo (*citar palabras de otro*, denominado en muchos manuales “estilo indirecto”, “discurso indirecto” o “discurso referido”)¹⁵ que predomina claramente sobre todos los demás, los cuales apenas se mencionan entre una y cuatro ocasiones en todo el corpus. La explicación de este hecho puede derivar de que el *estilo indirecto* constituye una especie de venerable tótem lingüístico;

13 Es el caso de lingüistas tan dispares como Gutiérrez Ordóñez (1997a), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) o Rodríguez Ramalle (2015).

14 No obstante, hay honrosas excepciones, como la propuesta de la Unidad Didáctica Sistémica que nos ofrece Regueiro Rodríguez (2016), y que va precisamente en la línea de articular el diseño de unidades de ELE en torno a las cinco tipologías textuales que aquí se han manejado.

15 Hemos fraccionado en la tabla el estilo indirecto en dos descriptores: citar palabras de otro y transmitir palabras de otro (órdenes, promesas, etc.) porque los mismos materiales operan esta misma distinción, y creemos que las condiciones pragmáticas y los efectos discursivos son muy distintos en uno y otro caso. No obstante, podrían aglomerarse en un solo enunciado, lo cual no afectaría a las observaciones que estamos apuntando (más bien las reforzaría).

un lastre que se arrastra desde tiempos remotos en la didáctica de las lenguas (no ya de las vivas, sino hasta de las clásicas) por el interés que han suscitado tradicionalmente en los estudios gramaticales los procedimientos de cita, con toda su complejidad morfosintáctica (Reyes, 1993 y 1994; Maldonado, 1999). Da la impresión de que nos encontramos, sirva la metáfora, ante un requisito de *pedigree*: un buen método de idiomas que se precie de serlo ha de abordar indefectiblemente –y, de modo casi inexorable, en el nivel B2- estos fenómenos, ocupándose especialmente de aspectos como la *consecutio temporum* entre el verbo de lengua del período principal y el verbo del enunciado citado, así como de las transformaciones que han de operarse en las diferentes marcas deícticas¹⁶. Todo ello expuesto, normalmente, a través de tablas o gráficos que –teóricamente- permiten una conversión casi algebraica de las fórmulas lingüísticas en función de los parámetros personales y espaciotemporales (vid. la propuesta de Reyes, 1993). Este tipo de presentaciones ofrece sin duda un gran atractivo desde el punto de vista psicoafectivo tanto para el docente como para los discentes (a pesar de que esta exposición sea cuestionable por igual desde el punto de vista de su adecuación lingüística¹⁷ como de su rentabilidad didáctica¹⁸). En palabras de Stranks (2013:341-342) el caso del *discurso indirecto* es un ejemplo de ítem del syllabus gramatical que persiste a pesar de que se haya verificado su poca incidencia estadística en los corpus que se han analizado (al menos en el caso del inglés), creando en el aprendiente una necesidad artificial. Para este autor, muchos de los elementos requeridos para articular el discurso indirecto pueden presentarse independientemente y desde las primeras fases del aprendizaje como una estrategia comunicativa, y no como un bloque de contenidos con toda una compleja casuística de formas y significados. En cambio, los otros procedimientos de cita (directa, encubierta, ecos; vid. Reyes 1993 y 1994; Maldonado, 1999), que sí aparecen mencionados en el punto 1.5 del inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (2006) y que son muy rentables desde el punto de vista comunicativo, no reciben en los manuales ningún tipo de consideración, lo cual es bastante sintomático de que, tal vez, lo que interesa enseñarse no es tanto la estrategia pragmático-discursiva de “citar”¹⁹ –con toda la riqueza de efectos expresivos, retóricos y estilísticos que conlleva- como la ejercitación en la manipulación de oraciones/enunciados en función de cambios contextuales bastante controlados²⁰ (habilidades, de nuevo, más vinculadas con la subcompetencia lingüística, aunque tangencialmente

16 De hecho, como veremos más abajo, el tratamiento de los deícticos espaciales y temporales en estos niveles se limita a su uso en el estilo referido.

17 Vid. Escandell Vidal (2005 y 2014) y Cuenca Ordinyana (2008 y 2010).

18 Vid. por ejemplo Rovira Collado (2007).

19 Vid. inventario de *Funciones* del PCIC (6.17).

20 Vid. inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (1.5).

alcancen a la subcompetencia pragmática). Estaríamos ante una nueva evidencia de que hay un currículo oculto gramatical detrás de todo el planteamiento comunicativo. Por su parte, la baja frecuencia y relevancia en nuestro corpus de los demás contenidos conversacionales –a los que el PCIC (2006) dedica toda una sección del inventario de *Funciones*- exigiría una revisión de cuáles son los planteamientos didácticos en la enseñanza de la conversación en el aula de ELE (Thornbury y Slade, 2006; García García, 2014). Seguramente también aquí influya la inexistencia de gramáticas pedagógicas basadas en los análisis de datos a partir de corpus orales.

También los mecanismos de *rematización* quedan absolutamente marginados de los currículos editoriales (a pesar de la amplia gama de fenómenos inventariados en la TABLA 8.1, provenientes del mismo PCIC [2006]), mientras que la *tematización* es tratada de manera o muy general o muy limitada (el uso de “lo de [que]”, “eso de [que]” y la dislocación del objeto directo a la izquierda son los únicos fenómenos que se explotan didácticamente). Esto, creemos, puede repercutir negativamente en el desarrollo por parte de los aprendientes de las destrezas de comprensión cuando se enfrenten a textos de cierta complejidad, así como llevarlos a experimentar dificultades con la textualización y la organización de la información que quieren comunicar en tareas productivas. Y es que aquellos pueden verse limitados en su repertorio a una serie de construcciones canónicas o no marcadas, y más típicas de la modalidad escrita académica que de la oralidad coloquial o de la escritura creativa (literaria, publicitaria, etc.). Por otra parte, esta negligencia puede afectar a la asimilación de otros contenidos de orden discursivo vinculados con la gestión de la información y con su estatus de novedosa o conocida. Así, por ejemplo, es importante tener en cuenta que el empleo adecuado de muchos nexos, conjunciones, marcadores y conectores del discurso (a los que vimos que los materiales prestan tanta importancia) depende en gran medida del orden en que se distribuye la información a lo largo de un texto (pues no es otra su función, sino la de ir conectando, marcando y orientando la interpretación de los enunciados²¹); piénsese en el uso de nexos causales del tipo *porque*, *ya que*, *como* y *puesto que* “o de la selección del modo verbal que opera el adversativo *aunque*.”. Esto nos hace plantearnos dos hipótesis: o bien las explicaciones sobre los elementos de conexión mencionados incluyen información suficiente y pertinente sobre su uso en función de criterios de orden informativo; o bien ocurre todo lo contrario, lo cual podría llegar a implicar que todo el trabajo que proponen los manuales sobre nexos gramaticales y sobre operadores discursivos (de los que nos ocupamos más arriba) sea de escasa utilidad. Ejemplos como los que presentamos en el **Capítulo 8** (en

21 Vid. Portolés (2001); Serrano (2006); Martí Sánchez (2008).

especial los EJEMPLOS 2 y 10) nos hacen, a falta de ulteriores pruebas, ser un tanto pesimistas a este respecto²².

También es llamativa la práctica ausencia en los currículos editoriales de mecanismos de cohesión ancilares como son la *sustitución* y la *elipsis*, que cuentan con una larga tradición en los estudios lingüísticos (Halliday y Hasan, 1976) y pedagógicos (Cook, 1989; McCarthy, 1991). Puede entenderse esta escasa atención tal vez por el hecho de que es más sencillo explicar las relaciones sintagmáticas -en presencia- que la transformación de estructuras subyacentes en superficiales como resultado de complejas operaciones de supresión y reajuste (Kintsch y van Dijk, 1978); de hecho, en teoría lingüística siempre han sido problemáticas y polémicas las explicaciones que postulan unidades vacías, ya sean fonemas no realizados, morfos cero o huellas sintácticas, por mencionar algunas propuestas (vid. Gutiérrez Ordóñez, 1997a; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). Por esa misma complejidad y falta de consenso sobre su aceptabilidad en la misma teoría lingüística puede tratarse de fenómenos cuya explicación resulta incluso embarazosa para los nativos²³. De ese modo, como apuntamos en 5.2, los autores de materiales prefieren optar por eliminar todo aquello que pueda resultar complicado a los profesores, cuya formación en cuestiones discursivas y textuales en las Facultades de Filología –dicho sea de paso– sigue siendo deficitaria, según apuntan Lomas y Osoro (2014). De hecho, el silenciamiento de este tipo de fenómenos de alcance textual es algo que se ha constatado en los materiales de secundaria (Ferrero y Rodríguez, 2010:104-105). La sustitución y la elipsis son mecanismos que, si acaso, se relegan a la didáctica de la expresión escrita en los últimos ciclos de la enseñanza primaria y en la secundaria obligatoria mediante ejercicios de corrección, de reescritura y de simplificación de elementos redundantes (organizados en los manuales en “talleres” de escritura o editados en cuadernillos complementarios). Quizá, por ello, el mejor modo de operar con este tipo de componente sea no tanto recurriendo a explicaciones formales como a través de actividades de práctica en las que el aprendiente pueda comprobar hasta qué punto es necesario y viable alterar determinados elementos de la estructura superficial de un enunciado (por ejemplo, en una tarea de corrección de errores). Aún así, ello no es óbice para que de algún modo se despierte en el aprendiente la conciencia sobre estos mecanismos, pues como sostuvimos en 5.2.2, incluso las habilidades

22 En efecto, no basta con conocer la traducción al español de determinados nexos, conectores y marcadores discursivos, pues el modo en que orientan la interpretación de los discursos (lo que Anscombe y Ducrot denominaban *argumentación*, vid. Escandell, 1993; y Zufferei y Moeschler, 2012) varía mucho de una lengua a otra (incluso entre lenguas tipológica y genéticamente próximas).

23 Durante la elaboración de esta tesis participé, por alusión personal, en un foro en línea en el que se discutía – por parte de una hablante no nativa– la gramaticalidad de una estructura claramente caracterizada por fenómenos de elisión, aferrándose aquella a explicaciones propias de la gramática más tradicional (vid. http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=52350#264065). Es una evidencia más de la necesidad de contar con gramáticas pedagógicas de orden discursivo.

y las actitudes necesitan venir apoyadas en conceptos (Cassay, Luna y Sanz, 1994; Bronckart, 2007).

Igualmente están escasamente representados otros dos fenómenos muy importantes para entender los procesos de textualización: la explicación sobre los *modelos de desarrollo temático de la información* (vid. Gutiérrez Ordóñez, 1997b) y los *esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos* (vid. Escandell Vidal, 2004 y 2014). Ambos son muy pertinentes por las implicaciones didácticas que tiene su [no] enseñanza (Alonso Belmonte, 2004), porque se han propuesto modelos viables para la didactización de tales contenidos (Catizone, Humphris y Micarelli, 1997; Alonso Belmonte, 2002; Chicharro Esteban, 2006) y porque, al igual que ocurría con los mecanismos de desplazamiento en el orden oracional, su enseñanza puede conducir a que se comprenda mejor el funcionamiento de otros mecanismos discursivos. A pesar de ello, parece que de nuevo se opta, por un lado, por no dar relevancia a los modelos de gestión de la información, limitando las capacidades de comunicación de los aprendientes –salvo que tengan la suerte de contar con modelos transferibles desde la lengua materna. Por otro lado, se mantiene también una visión difusa y aislada de las funciones comunicativas y de los actos de habla que las realizan en ciertos contextos (con todo lo que ello supone para el procesamiento psicolingüístico de marcos, esquemas y guiones). Como decía Riggenbach (1999:54) analizar el discurso implica conocer las relaciones secuenciales y distribucionales de los recursos lingüísticos: qué va después de qué, y por qué A aparece con B y no con C. Pero los manuales, al igual que en la época de los métodos nociofuncionales, siguen ofreciendo repertorios de exponentes funcionales a modo de “menús” o paradigmas, en lugar de dar pistas sobre cómo deben articularse entre sí a la hora de comunicarse eficazmente, ya sea desde el punto de vista formal, ya del de la aceptabilidad sociopragmática (McCarthy y Carter, 1994; Thornbury y Slade, 2006; López Ferrero y Martín Peris, 2013; Timmis y Mishan, 2015). Parecen, pues, dos ámbitos en los que queda mucho por hacer.

Alarmante resulta también la marginación del análisis estructural de los *esquemas dialogales*, a pesar del aparente peso que se le concede a la didáctica de las estrategias conversacionales. Aparte, pues, de la conversación oral espontánea, los manuales no se detienen a analizar otros posibles tipos de géneros dialogales más o menos estructurados, ya sean orales o escritos: la entrevista, la tertulia, el cuestionario, el guion teatral o cinematográfico, el diálogo humanista, el foro, el catecismo, el test, el chat, etc. Se da la paradoja de que se presume que el aprendiente no nativo experimenta dificultades a la hora de interactuar en la lengua oral (de ahí la preocupación por explicitar una serie de *tácticas y estrategias pragmático-discursivas*, como vimos más arriba), pero que sí es capaz de hacerlo sin limitaciones en otros

formatos o canales que requieren, además del conocimiento de estrategias de comunicación, el dominio de una amplia variedad de registros, estilos y medios – asunción que habría de comprobarse. Además, muchos géneros exigen el desarrollo de una auténtica capacidad dialógica en el más puro sentido de la teoría sociocultural vigotskiana (González Nieto, 2001; Saville-Troike, 2012); esto es, una habilidad para construirse y anticipar una imagen mental del interlocutor y de su posible reacción (piénsese en la formulación de las respuestas a un test al que se va a someter a otras personas), algo que, sin duda, debe influir en una mejora de la capacidad del aprendiente en empatizar y comprender los discursos ajenos, así como de ser un buen estratega en la conversación (lo cual va mucho más allá de dominar unas cuantas rutinas altamente recurrentes y formalizadas).

Peor parados salen, de todos modos, los tres últimos ítems de la TABLA 9.3, pues no son objeto de ningún tipo de explicación en los manuales analizados. Dichas categorías son los *elementos de deixis textual*, la *macroestructura de los textos*, y la *ordenación de las estructuras proposicionales*. En los dos últimos casos, la ausencia parecería deberse a la falta de interés por incorporar modelos teóricos o pedagógicos bien desarrollados o que hayan tenido cierta trascendencia e implantación en los que asentar una explotación didáctica con ciertas garantías. Por ejemplo, para la ordenación de las estructuras proposicionales, McCarthy y Carter (1994) exponen algunas vías de organización retórica de los enunciados para satisfacer determinadas necesidades comunicativas, pero no parece que hayan logrado suficiente eco a su propuesta. De hecho, la enseñanza de la retórica (en su sentido más amplio, y no solo restringida a la enseñanza de las figuras y los tropos) es una de las grandes asignaturas pendientes de la didáctica del discurso y del texto en la enseñanza de las lenguas extranjeras: los datos de esta tesis lo corroboran una vez más. Para el caso de la macroestructura de los textos hay algunos modelos de L1 sobre estructuración de los párrafos (por ejemplo, en Instituto Cervantes, 2012b; Montolío, 2014) que podrían inspirar a los autores de materiales de ELE, con lo cual su ausencia tampoco parece justificada. No obstante, las editoriales de ELE no apuestan por este tipo de contenidos, quizá lastradas de nuevo por una tradición pedagógica que prima las explicaciones oracionales para la lengua escrita junto a las nociofuncionales para la lengua oral. Igualmente, resulta esclarecedor para entender las carencias de muchos aprendientes comprobar que no se dedica tampoco ni una línea a enseñar algunos de los *deícticos textuales* más frecuentes y relevantes. Es cierto que el PCIC (inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*) solo recoge ejemplos de este fenómeno para el nivel C1, distinguiendo entre dos clases:

- Fórmulas fijas de identificación: *Los abajo firmantes, el que suscribe.*
- Expresiones para señalar otras partes del texto: *más abajo, hasta aquí, más adelante.*

Tal vez esta decisión del PCIC de adscribir los marcadores textuales al nivel C1 sea una de las causas de su ausencia (pues nuestra muestra se ciñe al nivel B), pero aun así creemos que algunos recursos de este tipo son indispensables para poder comprender y producir adecuadamente algunos de los géneros discursivos propios del nivel. Sea como fuere, queremos dejar constancia de esta ausencia.

10.2.2. *Qué contenidos se ejemplifican (y en qué proporción) y cuáles se excluyen*

En líneas generales, los datos sobre los fenómenos discursivos que se ejemplifican nos sirven para reforzar todo lo que se afirmó en el epígrafe anterior (proporción, distribución, progresión, etc.), pero aplicando un cierto matiz. Los ejemplos son interesantes porque constituyen no solo una importante herramienta pedagógica que facilita el *aprendizaje*, sino también una vía indirecta para la *adquisición*. Es decir, al alumno se le proporciona un *input* que –de llamar su atención y encontrarse en disposición de asimilarlo– puede pasar a ser *intake* u objeto de reflexión y –en última instancia– convertirse en *output* con el que experimentará el aprendiente en situaciones de necesidad (más o menos espontáneas o constreñido por el docente). Si obtiene éxito en el empleo del material lingüístico en sucesivas ocasiones, podremos deducir que el aprendiente ha adquirido un determinado rasgo de la lengua meta (que bien puede ser, en nuestro caso, de naturaleza discursiva).²⁴ Así, los materiales no solo desempeñan un papel importante desde el punto de vista del aprendizaje (contenidos programados), sino también como fuente de input susceptible de ser adquirido, a pesar de no enseñarse de modo explícito.²⁵

Como se trasluce de los datos desglosados en 9.2.2, buena parte de las explicaciones que se proporcionan sobre fenómenos discursivos vienen debidamente ejemplificadas. Cuando esa tendencia se rompe, en líneas generales, es normalmente porque se presentan unos pocos modelos de fenómenos discursivos que quedan sin analizar (o, mejor dicho, sobre los que no se propone ningún tipo de explotación) y que simplemente sirven para llamar la atención del aprendiente sobre determinadas formas. La gran mayoría de fenómenos que se ejemplifican sin ser explicados (TABLA 9.16) pertenecen a la subcategoría de las *tácticas*

24 Sobre todo este procedimiento de adquisición, vid. Mishan (2005), Gilmore (2007) y Savielle-Troike (2012). La hipótesis del output comprensible se debe a Swain (1985).

25 Es lo que ocurre en el EJEMPLO 16. Se trabajan sobre el modelo de una carta de presentación diferentes recursos lingüísticos (de orden léxico y sociopragmático), pero sin detenerse en ningún momento a analizar la estructura y finalidad de la muestra. No obstante, las repetidas lecturas que se hacen de la misma pueden ayudar a que el aprendiente subconscientemente retenga determinadas expresiones formulaicas, a que identifique los movimientos secuenciales, etc.

y estrategias pragmático-discursivas (7 ítems), donde se opta mayoritariamente por incluir modelos con los fenómenos que se quiere presentar al alumno; la cuestión fundamental (de la que nos encargaremos en 10.3.2.) radica en saber si esas muestras tienen un alcance suficiente como para ser procesadas. Les siguen dos ocurrencias que afectan a la *referencia anafórica* y dos fenómenos relacionados con los *nexos gramaticales y conjunciones*. En estos casos, se trata de cuadros al margen o llamadas en la página que informan sobre cómo se emplean estos mecanismos en muestras de lengua, de modo que invitan al alumno a inducir o recordar determinadas reglas sintácticas o recursos conversacionales. Algo parecido es lo que ocurre con los *marcadores del discurso*, los *deícticos temporales* y los *recursos de tematización*. Finalmente, hemos encontrado dos modelos textuales que, pese a no venir explicados, sí tienen algún tipo de explotación (orientada, normalmente, a la detección de ítems lingüísticos).

Como puede apreciarse una vez más, el interés por lo lingüístico subordina el estudio de lo discursivo-textual, pues se llama la atención del alumno fundamentalmente sobre las formas gramaticales. Al mismo tiempo, las estrategias pragmáticas se presentan de modo aislado, tal y como ocurría con los exponentes funcionales del enfoque nociofuncional. Sigue echándose de menos un acercamiento más sistemático a la conversación, que tenga en cuenta la importancia de conocer sus restricciones rituales (Hatch, 1992) y de entender el complejo entramado de relaciones que se negocian entre los hablantes, que va más allá de cuestiones tan locales como los pares adyacentes (Thornbury y Slade, 2006; H.H. Clark, 2012; García García, 2014), sobre todo cuando se les va a exigir a los alumnos que se ejerciten en ella (vid. infra).

En cambio, es más raro que se hable de fenómenos discursivos sin aportar ningún modelo de lengua que ayude a identificarlos y comprenderlos (vid. TABLA 9.17). Nos parece positivo que esta última cifra sea tan baja, pues estamos convencidos de que las explicaciones sobre fenómenos textuales que no aportan ningún tipo de ejemplo no son pedagógicamente rentables. Ahora bien, nos llama la atención que dos de los cinco ítems no ejemplificados tienen que ver con las secuencias narrativa (qué es un relato en pasado) y descriptiva (prosopografía). Aquí parece que los textos se inspiran en la estrategia editorial dominante en la enseñanza de la lengua castellana (o del español como lengua materna²⁶): se abre la unidad con algún ejemplo de texto que ilustre un cierto tipo textual o género de discurso, y luego se ofrecen en un apartado independiente explicaciones de índole textual sobre la categoría que se analiza (Gómez Picapeo, 2011), sin que por ello se remitan forzosamente al

26 También presente en la enseñanza de las lenguas cooficiales.

mismo texto ni se faciliten más muestras. Se ha criticado el uso y abuso de esta técnica en la enseñanza de la lengua materna (Ferrer y Rodríguez, 2010; Gómez Picaqueo, 2011) acusando a los autores de materiales de esta área de haberse limitado a incrementar las nociones teóricas sobre los textos, sus mecanismos y sus taxonomías (acumulándolas a todo un corpus de saberes lingüísticos tradicionales, en ocasiones sin mucha relación; vid. Jover Gómez-Ferrer y Lomas, 2015) y a costa de renunciar a explotar las posibilidades prácticas de esos saberes. A pesar de que la incidencia en el corpus es mínima, creemos que conviene evitar esta clase de prácticas. Una incorporación comedida y justificada de este tipo de definiciones y explicaciones no están de más en la enseñanza de lenguas extranjeras²⁷ (Bronckart, 2007:114), sobre todo teniendo en cuenta los cambios que pueden venir implicados al contrastar los usos de la lengua segunda o extranjera con los de la lengua materna (Hatch, 1992), pero siempre ha de apoyarse en modelos textuales.

En 10.3.2 profundizaremos más sobre esta cuestión cuando nos detengamos a analizar el alcance de los ejemplos proporcionados.

10.2.3. Qué contenidos se practican (y en qué proporción) y cuáles se excluyen

Como vimos en 9.2.3, aunque globalmente las cifras sobre la práctica se mantienen estables con relación al número de subcategorías que se introducen e ilustran, se produce una situación bastante dispar en el número de unidades que propician dicha práctica. En seis manuales (43% de la muestra) se reduce dicho número, lo cual implica que hay ítems que no van a quedar cubiertos por ningún tipo de práctica. De nuevo nos encontramos con un planteamiento pedagógico inadecuado para unos materiales que se pretenden comunicativos (y, por tanto, promotores del desarrollo de destrezas). En otros tres manuales (21% del corpus) tenemos el caso de unidades que exigen trabajar con ítems que no se han enseñado. Este caso podría implicar una ventaja indirecta al propiciar más oportunidades de práctica. Lo que habría que indagar es si esas actividades refuerzan contenidos trabajados en el material (en la misma unidad o en unidades anteriores) o si bien dejan en manos de docentes y discentes el descubrimiento de cómo funcionan tales mecanismos, sin proporcionarles ningún tipo de andamiaje, en cuyo caso no se sostendrían pedagógicamente. En los cinco restantes

27 Esta vía, por ejemplo, se explota en los textos de catalán como lengua segunda/extranjera para la formación de personas adultas de los proyectos de la editorial Castellnou (http://www.castellnouedicions.com/resultats_recercaP.php?etapa=5#333323?4?3?4?4?3?1F1L), los cuales se distribuyen en tres bloques: comunicación (secuencias por tareas), estudio de la lengua (que incluye nociones de lingüística y tipología textual) y marco sociolingüístico. El primero de los bloques es el que, en función de los textos y tareas a que han de enfrentarse los alumnos, remite a los contenidos conceptuales de orden lingüístico, textual y sociolingüístico recogidos en los otros dos.

materiales se mantiene un cierto equilibrio entre la programación de contenidos discursivos y su cobertura en una serie de actividades.

En la distribución por niveles, señalamos también –a la luz de los datos de la TABLA 9.20– cómo mientras en el nivel B1 sí se aprecia un incremento de la práctica con respecto a las explicaciones y los ejemplos, en B2 la práctica se contrae, aunque mínimamente. Parece que con el cambio de nivel se gana en erudición, pero se pierde en práctica. Sea como fuere, creemos que en un enfoque comunicativo la cantidad de práctica en las unidades debería ser igual o mayor que la de explicaciones, pues es precisamente el desarrollo de destrezas lo que se ha de fomentar. Además, a más nivel debería corresponderle más práctica, pues se hace necesario movilizar y revisar lo ya aprendido y ampliarlo con los nuevos conocimientos; recuérdese la metáfora del cono invertido que propone el MCER (2001). Esto es mucho más necesario en el caso que nos ocupa, que es el de la subcompetencia discursivo-textual, pues el aprendiente avanzado debería concentrarse mucho más en transferir sus conocimientos sobre el código a nuevas situaciones comunicativas más complejas y matizadas.

Es importante detenerse en este punto en analizar las divergencias constatadas entre las tres primeras columnas de la PARRILLA B.I.1. La primera TABLA (9.22), que presenta el caso más frecuente de discordancia, refleja aquellos fenómenos que se ejemplifican y se practican sin haber sido previamente introducidos. Como puede comprobarse, es idéntica a la TABLA 9.16; esto, unido a la ausencia en nuestros datos de fenómenos ejemplificados pero sin explicaciones ni práctica (es decir, No I/Sí E/No P, combinación lógicamente posible, pero no realizada) nos muestra una tendencia a reforzar con práctica el input proporcionado en los ejemplos para convertirlo en output. Se trata más bien, como vimos más arriba, de una estrategia de adquisición que de enseñanza, pero de la que se hacen eco los manuales (especialmente en la enseñanza de las *estrategias pragmático-discursivas*). De ser esto así, y a la luz de lo que expondremos en 10.3.2, lo ideal sería que esa adquisición se produjera mostrando al alumno textos completos o fragmentos con cierto alcance. Como nos recuerdan Blake y Zyzic (2016:129) hacer una transacción puede implicar diferentes estrategias y número de turnos conversacionales en función no solo de la lengua, sino del país. Por eso, si los ejemplos no son lo suficientemente amplios, la práctica de las estrategias pragmático-discursivas no surtirá los efectos deseados. También habría que determinar en qué medida es exigible que los alumnos incorporen inmediatamente este input en las numerosas conversaciones que se producen, pues no es nada evidente que la adquisición sea un proceso tan automático.

Menos ocurrencias se constatan en el caso de ítems que, aun habiendo sido introducidos y ejemplificados, no requieren de ningún tipo de práctica por los aprendientes.

Echando una ojeada a los fenómenos recogidos en la TABLA 9.23 salta a la vista que esto afecta fundamentalmente a dos categorías: los mecanismos de *cohesión* (*mecanismos de elipsis, nexos y marcadores*) y las *tipologías textuales* (excepción hecha de la *explicación*). En el primer caso, especialmente al tratar de los *nexos gramaticales* y de los *marcadores y organizadores del discurso*, tal omisión tal vez pueda explicarse por el hecho de que los manuales quieran revisar o reforzar contenidos de niveles anteriores o que han sido objeto de otras unidades, con lo cual, desde una cierta visión²⁸, no resulta perentorio proponer ejercicios de práctica inmediata. En cambio, tanto en el caso de los *mecanismos de elipsis* como de los *esquemas formales de la descripción, de la narración y de la argumentación* seguramente nos encontremos con ese fenómeno -al que nos referimos en el epígrafe anterior- de transferencia de la praxis editorial habitual en la didáctica de la lengua materna a la de las lenguas segundas y extranjeras: ante la complejidad de determinados fenómenos de índole textual se prefiere cubrir ciertos contenidos con descripciones eruditas, y no embarcarse en la aventura de proponer secuencias más arriesgadas o innovadoras. Lo más llamativo es que, como veremos en 10.4, precisamente los textos descriptivos y los narrativos tienen un rendimiento muy bajo en las tareas de producción de los alumnos, lo cual genera aún más misterio sobre por qué no se incluyen (más) explicaciones para las exposiciones y las argumentaciones. Nos parece, pues, una manera de actuar un tanto conservadora, si bien saca una vez más a relucir la necesidad de experimentar con planteamientos didácticos que conviertan la enseñanza de la(s) lengua(s) en una auténtica tarea de apropiación de recursos para transformar a los alumnos en hablantes comunicativa y discursivamente competentes (y no en pequeños aprendices de lingüista).²⁹

La TABLA 9.24, por su parte, nos muestra aquellos casos en que, tras introducirse un contenido y sin que medie ejemplo alguno, se lanza al alumno a la práctica del mismo. Son muy pocas las ocurrencias que hemos encontrado de este tipo (se da en 5 ocasiones); exactamente son las mismas que recogíamos en la TABLA 9.17. Se trata, una vez más, de fenómenos relacionados con las categorías de la *cohesión* (*nexos temporales, tematización del OD*) y con los *tipos textuales* (*relatar en pasado, descripción física*). Nos parece que aquí también se da un cierto conservadurismo en el enfoque didáctico: recurriendo al método deductivo, se presenta primero un aparato teórico o conceptual y se pide después a los alumnos que lo apliquen de manera práctica. Desde luego, nos llama mucho la atención que suceda así en el caso de dos secuencias textuales, donde es mucho más rentable el análisis y

28 Es lo que postula la secuencia PPP, de origen conductista.

29 Una vez más se hace obligada la referencia a Cassany et al. (1994), Lomas (1999) o Álvarez Angulo (2005), para la didáctica de la lengua materna, y a McCarthy (1991), McCarthy y Carter (1994), Llobera (1995[2008]), Thornbury (2005) o Estaire (2009) en la enseñanza de lenguas extranjeras.

la deconstrucción de modelos previos a una producción pautada (Feez y Joyce, 1998). Aunque nos ocuparemos en otro lugar de los métodos empleados en los materiales y de las secuencias de organización de las tareas, parece que no es una praxis muy habitual.

Hemos reservado, no obstante, para el último lugar el caso que más nos interesa: el de aquellas tareas que no vienen precedidas por explicaciones ni por ejemplos. Hemos encontrado solamente cinco ocurrencias en todo el corpus (TABLA 9.25), y –curiosamente– cuatro de ellas se refieren a la estructura de los *géneros discursivos*. Como señalamos con anterioridad, son aún sintomáticas de un tratamiento no sistemático de los géneros discursivos, pues en tales casos se da por descontado que el alumno 1) reconoce el género que se le está demandando; 2) sabe de qué mecanismos lingüísticos ha de servirse para satisfacer la tarea, y 3) puede enfrentarse a ella sin necesidad de explicaciones ni de modelos o muestras. Ya nos referimos en 10.2.2 a las implicaciones que conlleva esto y a las carencias que se arrastran de la L1, de modo que no reiteraremos aquí lo que ya ha quedado expuesto en ese lugar.

Pasando al análisis de los resultados absolutos, la TABLA 9.26 arroja algunos datos importantes que matizan aún más la información proporcionada en la TABLA 9.18. Fijémonos, por ejemplo, en la subcategoría de los mecanismos de *desarrollo de la información*. En la TABLA 9.18 se constata que en una unidad se recogía una ocurrencia de práctica de este fenómeno, lo cual podría animar a mantener un más que limitado optimismo (por ejemplo, que se trabajara toda una serie de actividades sobre este fenómeno). Ahora bien: si nos fijamos en el valor que se revela al detallar el número de actividades reales destinadas a tal fin (0,2) se observa que solo se trabaja de manera residual, como un subapartado en una tarea que exige centrarse en otros aspectos que nada tienen que ver con esta área. Esto hace que la categoría de *coherencia*, ya de por sí bastante maltrecha, quede aún en una posición de desarrollo mucho peor de lo que revelaban otras tablas, con tan solo 1,2 ejercicios en un corpus que cuenta con hasta 1.708 actividades, lo cual la reduce a un índice de 0,0007 sobre el total. Una cantidad a todas luces insuficiente que debería llevarnos a reflexionar acerca de cómo estamos contribuyendo desde los materiales a que los aprendientes desarrollen textos coherentes, especialmente si consideramos que la coherencia es un criterio fundamental en las parrillas de evaluación de determinados certificados oficiales³⁰. Algo similar puede decirse de la *deixis temporal*: como ya hemos advertido anteriormente, este contenido se trabaja en estrecha relación con el discurso referido, así que no es nada extraño que a su ya limitado tratamiento desde el punto de vista de las explicaciones y los ejemplos se le sume una

30 Así ocurre con las especificaciones de las pruebas de producción oral y escrita tanto del Instituto Cervantes (DELE; cfr. <http://dele.cervantes.es/informacion/guias/default.html>) como con las de los certificados de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid y de otras CCAA.

práctica menos que irrelevante, pues en el conjunto del corpus no supone sino el 0,0001 de los ejercicios. ¿Cómo combina esto con la fuerte presencia de nexos y marcadores temporales? Desde nuestra experiencia docente, esta situación ignora totalmente las dificultades que experimentan los aprendientes –incluso de nivel C- a la hora de relacionar el contexto de enunciación con otros parámetros temporales (*al día siguiente; esa/aquella [misma] semana; en este preciso instante; pasado [mañana] no, al otro; dentro de diez días, para finales de semana/mes/año, etc.*) que, por supuesto, no se limitan –ni mucho menos- a los procedimientos de cita. Exactamente los mismos valores (0,2 ejercicios) arroja también la subcategoría de los *mecanismos de sustitución*; una destreza que debería ejercitarse en las fases de preparación, revisión y edición de textos escritos, tal y como se hace con los alumnos nativos bajo el célebre leitmotiv de depurar el estilo mediante la evitación de aquellas palabras que se reiteran (p. ej., Lázaro Carreter, 1995:188), de suprimir aquellos períodos que conducen a la “hinchazón expresiva” (Lázaro Carreter, 1995:182) o de evitar el uso excesivo de expresiones comodín (García Asensio y Montolío, 2014:187 y ss.). Resulta curioso, pues, que una habilidad que exige de tanta praxis para quienes tienen el español como lengua materna apenas halle cabida en los manuales destinados a extranjeros³¹, con los posibles efectos negativos que puede tener para su imagen personal y, en consecuencia, para su competencia existencial (saber ser y participar adecuadamente en intercambios de los que puede depender su situación laboral, su condición de administrado, sus relaciones personales, etc.).

El dominio de la subcategoría de *nexos gramaticales y conjunciones* sigue siendo irrefutable: es aún el único subcomponente que, en el conjunto de actividades de práctica de las destrezas discursivas que hemos contabilizado (100x/224) llega hasta el 33%, lo cual supone un tercio del total. En el marco más amplio del conjunto de actividades de los manuales del corpus (100x/1.708) este tipo de actividades roza el 5%, lo cual indica una presencia bastante aceptable –una de cada veinte actividades trabaja esta área. El segundo subcomponente con un mayor número de actividades es el relacionado con los *esquemas formales de los géneros discursivos*, que representa un 16% del corpus y el 3% sobre el total de actividades. Esta categoría (relegada a la cuarta posición en las TABLAS 9.3 y 9.15) experimenta un incremento sustancial; en breve ofreceremos una interpretación a este hecho. El otro principal punto de interés lo constituyen las *tácticas y estrategias pragmático-discursivas*, con un 15% de las ocurrencias y un valor ligeramente por encima del 2% sobre el valor total. Así, estas tres áreas copan el 10% de las tareas de práctica sobre el discurso, quedando el 4% restante distribuido entre otras 14 subcategorías (pues, recordemos, las cuatro últimas no obtienen

31 Cuyas lenguas, dicho sea de paso, pueden responder a otros patrones sintácticos, estéticos o retóricos que no se acomodan a los dictados de la norma académica española.

ningún resultado positivo). Como puede deducirse, la representatividad de esas subcategorías es tan baja que no resulta rentable que nos detengamos a detallar cuál es su distribución.

Comparando las TABLAS 9.27 y 9.28 puede verse la correspondencia en el orden jerárquico de los subcomponentes discursivos. El grupo de cabeza lo lideran cuatro subcomponentes: los *nexos gramaticales y conjunciones*, las *tácticas y estrategias pragmático-discursivas*, los *esquemas formales de los géneros* y los *marcadores y organizadores del discurso*. En el caso de los *esquemas formales de los géneros* parece, una vez más, que se propicia mucha más práctica que explicaciones o ejemplos, lo cual refuerza nuestra idea de que la didáctica de los géneros sigue estando envuelta en un halo de problematicidad. Da la impresión de que poco se puede sistematizar sobre aquellos desde un punto de vista teórico, y que lo realmente rentable es proponer muchas actividades de práctica, aun sin tener garantizado que los alumnos sean capaces de dar cuenta de los contextos, funciones, rasgos y recursos propios de cada género, algo que pedagógicamente no se sostiene (Bronckart, 1993; Riggenbach, 1999; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006; Hyland, 2007; Burns, 2012; López Ferrero y Martín Peris, 2013). Esto puede agravarse aún más si se explotan esporádicamente: ¿es suficiente que un alumno lea o redacte una única carta de presentación en toda su etapa de formación lingüística para permitirnos asegurar que *sabe* reconocer y emplear adecuadamente este género? Aunque nos dedicaremos a analizar la presencia de los géneros más abajo, nos parece que es una cuestión que debe quedar señalada, y que –desde nuestro punto de vista- merece una respuesta negativa, pues no puede haber aprendizaje –y mucho menos adquisición- si la exposición al input y la elaboración del output no exige cierta repetición y asiduidad (Saville-Troike [2012] usa el término *automatización*). Esto, que parece estar muy claro con otros tipos de contenido, parece obviarse deliberadamente en el caso de los géneros³².

Por otro lado, el número de tareas sobre los *marcadores y organizadores discursivos* también merece una cierta reflexión. Esta subcategoría cuenta con un porcentaje más elevado en las explicaciones (11,2%) y ejemplos (11,3%) que no se ve traducido en más actividades de práctica (de ahí que quede relegado al cuarto lugar de la TABLA 9.27). Aquí ocurre casi todo lo contrario que en el caso anterior: se proporcionan algunas explicaciones sobre los marcadores y sus tipologías –seguramente también para satisfacer las demandas curriculares y dar una imagen positiva del producto editorial, una especie de “cuestión de moda”- pero no parece que

32 Nos es forzado, una vez más, citar el enfoque basado en los textos que propicia, por ejemplo, Tomlinson (2003, 2013) y que se centra en ese análisis del producto inicial espontáneo al contrastarlo con un modelo adecuado, y que requiere después un nuevo producto, alterando algunas condiciones contextuales. Esto garantiza que los aprendientes se enfrenten varias veces a un mismo género, ya sea desde el punto de vista receptivo como productivo.

se les preste demasiada atención a la hora de diseñar actividades. Esto es bastante llamativo si tenemos en cuenta que tanto los *marcadores* como los *nexos* son fenómenos cohesivos con una función sintáctica de articulación de las proposiciones, las oraciones y los párrafos, y una función pragmática de orientación lógico-argumentativa, todo lo cual ha llevado a que se postule la interrelación –o incluso la fusión– de estas partes del discurso en vistas de su función gramatical (por ejemplo, Rodríguez Ramalle, 2015). Sorprende, pues, que a los últimos se consagre casi el quíntuplo de actividades que a los primeros: si tal cantidad implica que es necesario enseñar a los aprendientes cómo relacionar elementos en el seno de la frase, ¿por qué se presume que la articulación en el marco más amplio de unidades textuales merece menos atención? Esto no resulta, a nuestro entender, muy coherente, pues la articulación de las proposiciones en macroproposiciones implica un nivel de complejidad creciente, y para agravar la situación –como hemos podido comprobar– precisamente los materiales no dan muestra alguna de instrucción, ejemplo o práctica sobre cómo se procede a textualizar los contenidos proposicionales en secuencias y párrafos. La respuesta que proponemos para este interrogante –a falta de ulteriores pruebas, que intentaremos recabar más adelante– se nutre de dos hipótesis no excluyentes. La primera (a la que hemos apuntado de manera incidental en otras partes de este capítulo) tiene que ver con la tradición pedagógica más arraigada: la enseñanza de los *nexos gramaticales y conjunciones* se remonta a la enseñanza de las lenguas clásicas³³ y ha estado siempre presente, por imitación y herencia, en la de la lengua materna. En cambio, de los *marcadores discursivos* solo se han ocupado –en la enseñanza de la L1– los materiales editados después de la reforma educativa de los años 90³⁴, y también con una orientación eminentemente teórica sobre la práctica. Por tanto, es posible que los autores de materiales hayan seguido por inercia esta vía más academicista, aunque habría que buscar pruebas testimoniales que corroboren este punto. En segundo lugar, y no por ello menos relevante, hay una cuestión de orden práctico que tiene que ver con la limitación espacial que impone la página en papel, y que afecta tanto a la maquetación como al coste final del producto (más páginas, mayor precio, menor competitividad). Plantear ejercicios de práctica sobre *nexos gramaticales y conjunciones* puede llevarse a cabo (otra cosa es si más o menos acertadamente) en el contexto de una sola oración, lo cual puede reducirse fácilmente al espacio de una línea. Unas cuantas líneas permitirían, así la práctica de varios tipos de *nexos*

33 Vid., por ejemplo, la parte que dedica a la sintaxis del griego clásico Berenguer Amenós (1942).

34 Así, por mencionar solo algunos ejemplos de los que tengo conocimiento, en los libros de lengua castellana de Lázaro Carreter y Tusón de 1º de BUP (1995) y de Lázaro Carreter para COU (1995) no se mencionan los marcadores (aunque el último hable de los “enlaces” en la unidad dedicada al texto, no parecen corresponderse con nuestros marcadores); sí lo hacen, en cambio, manuales del nuevo Bachillerato tanto de lengua castellana (Arroyo Cantón et al, 2006; Bosque et al., 2011) como de lengua valenciana (Borràs, Rincón y Tordeño, 2010; Clari Rubio, Iborra Posadas y Vendrell Grau, 2010; Gumbau Morera y López-Pampló Rius, 2015), mostrando las tipologías identificadas por los trabajos académicos (Portolés, 2001; Martí-Sánchez, 2008).

gramaticales en contextos de uso diferentes. En cambio, los *marcadores y organizadores del discurso* requieren de unidades mayores (varias frases, incluso párrafos enteros) relacionadas entre sí, y esto necesita un espacio mucho mayor, pero con el coste de minimizar la práctica a unos cuantos ítems (si no, se correría el riesgo de presentar textos ultraconectados, de dudosa aceptabilidad) y con pocas posibilidades de recurrencia (lo cual, una vez más, dificultará su adquisición). Así, pues, es evidente que la edición en papel perjudica la práctica de ciertos contenidos discursivos, y no solo de los marcadores: seguramente esta observación podría extenderse a otros tantos ítems. Habrá que ver si la edición digital (donde el espacio virtual es potencialmente menos limitado) permite en los próximos años corregir esta tendencia.

Un último punto que merece atención es la poca cantidad de actividades que se dedican a poner en práctica los *esquemas formales de la descripción* (16,5), *la narración* (11), *la argumentación* (3), *la explicación* (2,7) y *el diálogo* (2); entre las cinco secuencias apenas suman el 0,020 del total de actividades –es decir, una cada cincuenta. La situación es aún peor si se tiene en cuenta que las dos secuencias que se introducen en los niveles B –los textos argumentativos y los explicativos– cuentan con un 0,003 de las actividades. Es, por tanto, más que evidente que hay que propulsar una didáctica no solo de los géneros discursivos, sino también de los tipos de texto. Llama la atención que el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC (2006) se haya esmerado tanto en diseccionar una serie de “Muestras de géneros”, exponiendo sus secciones y movimientos, y aportando algunas consideraciones didácticamente relevantes, pero que –sin embargo– este modelo no haya cuajado en los manuales que se promocionan como “conformes al PCIC” a la hora de trabajar con los géneros discursivos y los tipos textuales. Creemos que en lo que no se aborde esa didáctica explícita (presentación, ejemplos) se hará difícil diseñar actividades y tareas destinadas a mejorar estos subcomponentes de la subcompetencia discursivo-textual con las suficientes garantías.

10.3. Discusión sobre los datos relativos a las opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva

10.3.1. Qué métodos de enseñanza y aprendizaje se fomentan

En el GRÁFICO 9.22 puede apreciarse que hay una jerarquía clara en la selección de métodos de enseñanza y aprendizaje de mecanismos discursivos, incrementándose los valores en una progresión geométrica casi perfecta: 16 ocurrencias para el método mixto, 33 para el

deductivo y 60 para el inductivo. Este predominio de los métodos inductivos se apoya, sin duda, en la asunción por los materiales de los planteamientos comunicativos y de puesta en valor del autoaprendizaje propiciados por el MCER (2001): para hacer del alumno un aprendiente autónomo, es necesario que sea él quien protagonice el proceso de descubrimiento de la lengua. Ahora bien, esta aproximación requiere que el alumno tenga a su disposición un input lo suficientemente amplio, rico y variado si se busca que pueda inferir los patrones subyacentes a los textos y discursos a los que se enfrenta. De lo contrario, las conclusiones que puede alcanzar mediante un método inductivo pueden resultar incompletas, parciales o erróneas. A corto plazo, puede suponer que el aprendiente sienta algún tipo de dificultad si no es capaz de inducir esos patrones de contextos tan reducidos, pero a medio o largo plazo esa dificultad puede transformarse en frustración si las reglas y patrones que se creían aprendidos han de ser sometidos a continua revisión, ampliación o supresión, de modo que no aprecie ninguna progresión en el aprendizaje. Por ello, creemos que el recurso al método inductivo no garantiza de por sí un mejor enfoque didáctico a los fenómenos discursivos si no viene apoyado por la aportación de una cantidad de muestras suficientes de lengua. Esta suficiencia afecta no solo a la cantidad de ejemplos (de lo que ya tratamos en 10.2.2), sino también al alcance de los mismos en términos de variedad en la complejidad estructural. Nos ocupamos de ello inmediatamente.

Por otro lado, resulta llamativo que el método deductivo tenga un peso aún mayor que el mixto en un área –la subcompetencia discursivo-textual– donde los fenómenos carecen aún de explicaciones pedagógicas apropiadas (McCarthy y Carter, 1994; Álvarez Angulo, 2005). Habría que indagar qué tipo de instrucción es el que se proporciona al aprendiente para que proceda a aplicarlas directamente a la práctica en un número tan elevado de ocurrencias (el 30%) y distribuido prácticamente por todos los manuales (12 de 14). Nos tememos que ese índice tan elevado responde básicamente al dominio indiscutible de los *nexos y conjunciones gramaticales*, que seguramente se expliquen recurriendo a nociones sintácticas y semánticas tradicionales y no tanto en función de su incidencia en los corpus o de su funcionalidad pragmática y discursiva. Hemos visto también en 10.2 cómo a veces se proporciona información sobre determinados géneros discursivos (fundamentalmente epistolares) o tipos textuales (descriptivos y narrativos) para que el alumno inmediatamente proceda a ponerlos en práctica. Quizá todo esto apunte la fuerte presencia de los métodos deductivos en nuestro corpus.

10.3.2. *Qué tipos de ejemplos y modelos de lengua se proporcionan*

Ya hemos señalado en esta tesis que el input que se proporciona como modelo de lengua no solo ayuda a entender mejor un concepto enseñado (fijación del metalenguaje) o a explicitar los pasos de un procedimiento para el desarrollo de determinadas habilidades, sino que puede derivar también en adquisición espontánea en aquellas condiciones en que el aprendiente se encuentre en predisposición de procesar cierto input que le resulte destacado o relevante (Gilmore, 2007; Saville-Troike, 2012). Input que puede consistir en patrones de cohesión textual, estructuración formal y organización de la información a lo largo de oraciones, frases y párrafos. Igualmente mencionamos al final de 10.2.3 cómo los diferentes mecanismos discursivos necesitan de espacios y contextos de práctica diferente (frases, párrafos, textos). Si esto es así en el caso de la práctica, también ha de tener efectos en el caso de los ejemplos: no puede haber una ilustración adecuada de un fenómeno discursivo si el alcance del contexto en el que se proporciona es reducido o insuficiente.

A la luz de los datos presentados en los GRÁFICOS 9.23 a 9.27 se extrae una conclusión que nos parece irrefutable: los modelos textuales están en una clara desventaja con respecto a los (infra)oracionales, lo cual no parece ser muy coherente si estamos hablando de la ilustración de fenómenos discursivo-textuales (piénsese, por ejemplo, en los pocos intercambios que se facilitan o la gran cantidad de conversaciones que han de producir). Esto no debería sorprendernos demasiado, pues ya sabemos que son los *nexos gramaticales y conjunciones* los fenómenos que acaparan un mayor número de ejemplos (31,7%), y que su hábitat natural es el de la oración (o, a lo sumo el de la combinación de oraciones), pero sí servirnos de llamada de atención. Además, si del epígrafe 10.3.1 se desprendería que el método inductivo era el predominante a la hora de proponer reflexiones sobre la lengua, el panorama resultante es algo desalentador: parece bastante difícil que el alumno pueda aprender o adquirir determinados mecanismos discursivos si el input que se proporciona es demasiado reducido –tanto en cantidad como en alcance y en frecuencia– para convertirse en intake procesable. De este modo, los ejemplos pueden quedar desvirtuados y no ser suficientes para que el aprendiente logre entender y dar cuenta de los fenómenos objeto de explicación; mucho menos para que luego se le lance a la práctica de destrezas productivas consistentes en la imitación de géneros textuales. De nuevo, creemos que la justificación se halla –como señalamos en 10.2.3– tanto en la tradición pedagógica de la enseñanza de lenguas como en cuestiones de tipo comercial derivados de la edición en papel. No obstante, algunas propuestas didácticas (Catizone, Humphris y Micarelli, 1997b) solventan esta dificultad bastante bien recurriendo al reciclaje de textos: un mismo texto se trabaja de manera sucesiva en varias unidades, centrando cada vez el foco de atención en un mecanismo más concreto

(perspectiva de procesamiento *top-down*), sin facilitar nunca ejemplos ajenos a esos mismos textos, y siendo siempre el aprendiente el analista encargado de localizarlos, procesarlos y ponerlos en práctica. El texto sirve así, al mismo tiempo, para la ilustración y la práctica, que se producen en fases sucesivas y siempre de modo inductivo. No se trata, por tanto, de un obstáculo insalvable: basta con ser creativos e inspirarse en marcos pedagógicos menos conservadores. De lo contrario, todo el aparato didáctico se desvirtúa, de modo que no se puede garantizar que esta manera de enseñar produzca un auténtico aprendizaje –o, en última instancia, facilite la adquisición– de la subcompetencia discursivo-textual en toda su amplitud y complejidad.

Puede observarse, por tanto, que el texto no recibe tampoco aquí la atención que merece, y que seguimos moviéndonos –al menos en el caso de los ejemplos– en el nivel del enunciado o la oración aislada. Veamos qué ocurre en el caso de los ejercicios.

10.3.3. *Qué tipos de actividades se proponen y qué unidades lingüísticas se manipulan*

Interpretando los datos que hemos presentado en 9.3.3, creemos que el hecho de que las tareas con oraciones tengan tanto peso responde, sin duda, a que son las subcategorías discursivas de orden microsintáctico (*nexos gramaticales, conjunciones, marcadores y organizadores del discurso, referencia anafórica y catafórica*) las que ocupan los lugares más altos en las TABLAS 9.27 y 9.28. Ya hemos mencionado cómo estos subcomponentes, aun perteneciendo a la órbita de la subcompetencia discursivo-textual, operan habitualmente en un nivel intraoracional (o, si se prefiere, microsintáctico), proporcionando el sustrato sobre el que apoyar otros subcomponentes discursivos más complejos, como la cohesión o la coherencia. Parece, pues, que, a pesar de que podría llevarse a cabo esa práctica igualmente en el ámbito textual (esto es, mostrando cómo contribuyen los nexos, desde el nivel local, a la generación de un sentido textual mucho más global; Fuentes Rodríguez, 2000 y 2013), los manuales muestran un cierto conservadurismo a favor de la *gramática de la oración*, en detrimento de la *gramática del texto y del discurso*; no obstante, este planteamiento parece bastante coherente con la línea curricular que definen (vid. supra 10.2) y con el tipo de explicaciones (10.3.1) y ejemplos (10.3.2) que proporcionan. Además, como veremos más adelante, la proporción entre los tipos de unidades lingüísticas para ilustrar ciertos fenómenos lingüísticos (10.3.2) y los que se seleccionan después para ejercitarlos no es, ni mucho menos, equilibrada, presumiéndose que el aprendiente puede ejecutar patrones discursivos en unidades textuales a partir de los conocimientos que se le han proporcionado

sobre fenómenos discursivos de alcance oracional, algo que nos resulta poco justificado. Y es que –por ejemplo– hay estudios de neurolingüística que apuntan a que oración y discurso se procesan de manera diferenciada en nuestro cerebro. Perfetti y Frishkoff (2008:165) sostienen que podemos comprender los textos gracias a que en dicho órgano se configura una red de procesamiento lingüístico extensa, que incluye amplias redes en los lóbulos frontal y temporal del hemisferio izquierdo³⁵. Según sus investigaciones, se activarían las mismas áreas que en la comprensión de palabras y oraciones aisladas, pero con una mayor intensidad. Algo muy parecido sostiene van Berkim (2012), para quien los estudios sobre la comprensión de textos basados en encefalogramas (potenciales evocados) parece revelar que la distinción entre comprensión de las frases y de los textos es solo una cuestión de intensidad, no de clase (Perfetti y Frishkoff, 2008:168). En efecto, los estudios con potenciales evocados muestran efectos en el componente N400 sensibles al discurso: las palabras se relacionan muy rápidamente con niveles discursivos, de modo similar a como ocurre con las frases, aunque con una longitud de onda en dicho componente que parece tener mayor amplitud (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2009:99). Si las redes neuronales se refuerzan por sucesivas activaciones, es poco probable que trabajar con unidades que requieren un nivel de activación menos intenso (las oraciones) se estimulen suficientemente las capacidades discursivas (del mismo modo en que las actividades físicas intensas requieren de los deportistas entrenamientos de un nivel más alto que el de quien simplemente hace movimientos mecánicos con esas mismas partes del cuerpo). Los manuales estarían contraviniendo de este modo la propia naturaleza del aprendizaje de la lengua (Masuhara, 2016:26).

Otro hecho que puede llamar la atención es el de que, en unos manuales que se definen como comunicativos, las tareas en las que se manipulan *palabras* o sintagmas superen en número de ocurrencias a las que implican trabajar con *intercambios*. Esto responde, sin duda, a la decisión metodológica que hemos tomado a la hora de recopilar los datos de esta tesis: excluir aquellos ítems en los que los intercambios se incardinan dentro de las prácticas exclusivas del aula y que no estuvieran, por lo tanto, dirigidos a una producción de textos ajenos a este tipo de discurso. Seguramente, de no habernos marcado este límite, el panorama que ofrecerían los resultados sería muy distinto; baste para ello fijarse en que el tipo de actividad en que los intercambios puntúan más alto (18 ocurrencias) son, según el GRÁFICO 9.28, las tareas de respuesta cerrada, lo que nos remite al esquema *i-r-e* de Sinclair y Coulthard (1975 y 1992). Ahora bien, ya dejamos apuntados en su lugar los motivos que justifican nuestra decisión, con lo cual no nos parece necesario repetirlos, aunque sí señalar

35 En concreto, las áreas dorsal y ventral de la región frontal izquierda, el córtex medio frontal, el córtex temporal izquierdo y el córtex cingulado.

que, vista la escasa representatividad de los intercambios dialogales sobre el total del corpus operando tal excepción, los resultados parecen darnos en cierta medida la razón.

Las seis primeras tipologías del GRÁFICO 9.32, que son las únicas que superan el umbral del 10% de las ocurrencias, suponen el 66% de las actividades de nuestro corpus; teniendo en cuenta que hay ocho tipos de ejercicios más, podemos constatar que la preferencia de quienes elaboran los materiales son evidentes. Si nos fijamos en esa parte superior del diagrama, los resultados parecen estar bastante distribuidos entre ellas, con una ligera ventaja a favor de los ejercicios en los que la tarea consiste en *completar huecos* en un *enunciado* (32 ocurrencias³⁶) o *texto* (27 ocurrencias), con valores muy próximos en ambos casos. Habría que hacer un análisis pormenorizado de cuál es exactamente el alcance de los ítems que los estudiantes han de reintegrar en esos huecos (palabra, sintagma, oración, párrafo) para tener una idea más concreta de la naturaleza de las unidades que se manipulan, lo cual nos daría una perspectiva aún más afinada sobre esta cuestión. Este tipo de ejercicios (*prueba de huecos* y *cloze*; vid. Martín Peris, 2008), provenientes de los enfoques estructurales de mediados del siglo XX, sigue teniendo, pues, una gran presencia en los manuales, a pesar de que no son tan frecuentes en las pruebas de certificación del Instituto Cervantes³⁷ y de las Escuelas Oficiales de Idiomas³⁸ (exámenes ambos en los que el *cloze* se realiza reintegrando los ítems en textos y no solo en oraciones aisladas).

Por su parte, los ejercicios de *respuesta cerrada* pueden orientarse a fines tan variados como la verificación de las destrezas de comprensión –que son las principales tareas que los alumnos realizan con los textos; vid. infra-, la movilización de conocimientos previos, la observación y análisis de ítems lingüísticos, etc., por lo que también creemos que habría que verificar cuáles son los tipos de preguntas más frecuentes en los materiales y su función (Freeman, 2014). No obstante, al igual que ocurre con las tareas de *relación entre ítems* –tercera categoría del GRÁFICO 9.32- y con el *cloze*, son ejercicios que implican una manipulación altamente mecánica y poco creativa por parte del aprendiente; es más, son todas tipologías –como se dijo antes sobre los huecos- propias de los enfoques estructurales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta tendencia más tradicional se ve compensada, en cierto modo, por el peso que tienen las actividades de *expresión oral libre* y las de *respuestas abiertas*,

36 Vid. GRÁFICO 9.28.

37 En este caso, el *cloze* –integrado en las tareas de comprensión de lectura- se combina con un ejercicio de elección múltiple para cada uno de los huecos que se plantean en un texto; véase lo que se explicó en el Capítulo 2.

38 En las pruebas de las EE.OO.II. de la Comunidad de Madrid, la última tarea del ejercicio de comprensión lectora también incluye un *cloze*, pero sin selección múltiple: los ítems se proporcionan en un cuadro junto con una serie de distractores cuya suma representa el 50% de los ítems correctos; véase lo que se explicó en el Capítulo 2.

las cuales –por su imprevisibilidad- pueden suscitar auténticos intercambios comunicativos que precisen de la negociación del significado; no obstante, hay algunas consideraciones que dejamos para el próximo párrafo por ser comunes a todos los ejercicios de producción libre. Por último, las tareas de *reflexión metalingüística* (que alcanzan aquí el 9,9%) han cobrado un auge especial a partir, sobre todo, de la implementación de los postulados de la lingüística cognitiva a la didáctica de las lenguas extranjeras (Doughty y Williams, 1998; Robinson, 2001; Alonso et al., 2005; Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012; Castañeda Castro et al., 2014) y esto se nota en su presencia cada vez mayor en los manuales³⁹. Ahora bien; si volvemos la vista al GRÁFICO 9.28, podemos constatar que este tipo de tarea se ejercita mayoritariamente con unidades oracionales (47 ocurrencias de las 63 totales; es decir, un 74,6%), por lo cual parece que aún queda bastante por hacer para que este tipo de reflexión tenga un mayor alcance sobre unidades superiores a la oración. De lo contrario, se corre el riesgo –una vez más- de que el exceso de confianza en la frase conduzca a la provisionalidad de las observaciones que pueda elaborar el alumno.

En la parte media de la tabla (esto es, con un porcentaje de entre el 5 y el 10% de las ocurrencias) encontramos las tareas de *producción escrita libre* (8,1%) y *detección de ítems* (7,9%). Sobre la *producción libre escrita*, nos llama poderosamente la atención que sean los ejercicios con unidades infraoracionales los que tengan todo el protagonismo: 46 ocurrencias en total, que vienen a representar el 86,7% de esas actividades. Esto denuncia, a nuestro parecer, un claro abandono de la práctica de la destreza escrita en general, y de su dimensión discursiva, en particular. Además, al igual que sucedería con la *producción libre oral*, nos quedaría por indagar cómo se produce el paso de los ejercicios de manipulación más formales a la producción de textos con un determinado formato genérico estructurado en torno a diferentes tipos de secuencias, máxime cuando hemos visto que ni se introducen ni se ilustran los mecanismos de configuración de los párrafos y de otras unidades textuales menores. Aparte, como ya hemos tenido ocasión de comprobar en los primeros epígrafes de este capítulo, parece que los manuales de nuestro corpus no contienen ni explicaciones ni ejemplos suficientes para la enorme variedad de géneros que se trabajan, con lo cual habría que preguntarse qué sentido tienen estas actividades de *práctica libre* (casi una quinta parte del total, si sumamos la producción oral y la escrita) si –como parece deducirse de lo que hemos visto hasta ahora- el aprendiente apenas cuenta con modelos que apoyen su práctica. Tal vez ello responda a una reminiscencia del modelo pedagógico de secuencia conocido como PPP, según el cual la observación de un ítem y su práctica en contextos controlados (como

39 Como puede verse, el valor de esta tipología es del 9,9% de las ocurrencias, muy cercano, por tanto, a los tipos de ejercicios de la franja anterior.

los huecos, las transformaciones, etc.) permitían que estos se incorporaran inmediatamente al repertorio del aprendiente. Este se suponía que ya estaba capacitado para ponerlos en práctica en contextos de comunicación más complejos, aunque siempre bajo la sospecha de que el aprendiente pudiera cometer errores (Saville-Troike, 2012).

Finalmente, este bloque se cierra con los ejercicios de *detección de ítems*, una tipología que está a medio camino entre la respuesta cerrada y la reflexión metalingüística, ya que en muchos casos se trata de buscar ejemplos que ilustren un mecanismo discursivo concreto. No obstante, vemos en esta ocasión que la preferencia es mayoritaria por las unidades textuales (28 de 51 ocurrencias, un 54,9% de los casos). Es, pues, un tipo de ejercicio que favorece no solo la reflexión consciente y la deducción de reglas (aprendizaje), sino que –seguramente– al trabajar con textos coadyuva también a la adquisición inconsciente de otros elementos (ortográficos, fonológicos, gramaticales, léxicos, textuales, sociopragmáticos, etc.), por lo que nos parece una muy buena técnica de trabajo –y seguramente una oportunidad perdida para practicar los mecanismos de elipsis y de sustitución, así como las cadenas léxicas, pues ya vimos en 10.2.3 que apenas reciben atención en nuestro corpus.

A los últimos lugares se hallan relegados los ejercicios de *selección* (tanto *binaria* como *múltiple*), de *compleción de inicios*, así como los de *reorganización* y *reformulación de ítems*. Quizá ese relativo rechazo a los ejercicios de *selección* se deba, por un lado, a que se considera que proporcionar las formas alternativas facilita excesivamente el reto cognitivo (con lo cual serían más convenientes en niveles de competencia más bajos), y, por otro, a la necesidad de neutralizar el nivel de azar cuando los aprendientes afrontan la tarea (lo cual no produciría ningún tipo de aprendizaje). No obstante, nos parece que un buen ejercicio de selección binaria o múltiple, en el que no se trate tanto de elegir entre opciones correctas e incorrectas como de apreciar los cambios que afectan al significado cuando se toma una u otra decisión sobre enunciados formalmente correctos, puede ser un buen acicate para desarrollar la subcompetencia discursivo-textual de los aprendientes. En esta línea, también habría que plantearse un incremento de los ejercicios de *reformulación*, especialmente en la medida en que refuerzan ya sea la subcompetencia estratégica en particular como la competencia comunicativa en general al permitir al alumno trabajar con diferentes recursos para vehicular los significados, estableciendo relaciones entre ellos y capacitándolo para recurrir a paráfrasis, circunloquios y otros recursos que enriquecen y hacen más complejo su discurso. Recordemos que la EBT propone entre las fases de su ciclo didáctico la de vinculación de los textos, en la cual se plantea que los alumnos tengan que replantearse cómo se organiza un determinado texto cuando cambia alguna de las tres variables de registro (campo, tenor o modo; Feez y Joyce, 1998). En cuanto a los ejercicios de *reorganización*, nos

parecen una herramienta fundamental para comprender tanto los esquemas formales de los géneros discursivos como para entender cómo se articulan las diferentes secuencias textuales (Adam, 1992), amén de para establecer relaciones de cohesión entre las diferentes partes que articulan un texto; recuérdese que la segunda fase de la EBT consiste en la deconstrucción y construcción conjunta de modelos textuales (Feez y Joyce, 1998). Sin embargo, de los 648 ejercicios del corpus que trabajan la subcompetencia discursivo-textual hay solo 7 (0,01) en los que se trata de reorganizar textos o fragmentos textuales. Esto nos parece, obviamente, insuficiente, y poco beneficioso –como hemos dicho– si el objetivo es desarrollar la subcompetencia discursivo-textual. Finalmente, nos queda el caso de la *compleción de inicios*, un tipo de ejercicio en el que se propone un punto de partida que el alumno ha de completar libremente, lo cual lo sitúa a medio camino entre las respuestas cerradas y la producción libre (oral o escrita). En nuestro corpus hemos constatado que en 20 de las 26 ocurrencias que detectamos (0,76 de la muestra) se trabaja con oraciones, con lo cual parece que cuando se plantea va de nuevo encaminado al desarrollo de estructuras de tipo oracional, y no tanto a otras actividades mucho más interesantes desde el punto de vista discursivo, como podría ser trabajar la estrategia pragmático-discursiva de completar en una conversación el enunciado de nuestro interlocutor (para demostrar empatía, cohesión grupal, para hacer avanzar la conversación, para demostrar que se sigue con interés, etc.; Thornbury y Slade, 2006), o practicar la distribución de la información dada (tema) y conocida (rema) a lo largo de diferentes estructuras textuales (oraciones, párrafos, textos completos) para dotarlas de coherencia (Thornbury, 2005).

Al comparar los datos de los GRÁFICOS 9.30 a 9.33 con los de los GRÁFICOS 9.25 a 9.27 es fácil comprobar que la proporción de ejemplos referidos a unidades oracionales (71,7%) es muy superior a la de unidades textuales (28,3%), mientras que, a la hora de proponer actividades de práctica, los porcentajes prácticamente se equilibran (57,2% frente a 42,8%). Esto, junto a otras consideraciones que hemos ido diseminando en nuestra disertación, nos hace sospechar que queda aún mucho por hacer para que los alumnos tengan modelos textuales suficientes para superar con éxito las tareas de producción libre; de otro modo, podrían sentirse incapaces de lograrlo⁴⁰. Se necesita aquí trasladar la reflexión presente en la didáctica de la lengua materna sobre cómo implementar una auténtica enseñanza de las habilidades lingüísticas más complejas, especialmente con miras a que los alumnos de ELE logren articular discursos coherentes y cohesionados. De todos modos, las actividades, consideradas de manera aislada por el tipo de desafío que ha de acometer el aprendiente, no

40 Vid. lo que dijimos más arriba sobre la estimulación y refuerzo de las redes neuronales que se ocupan del discurso y la metáfora de la actividad física.

proporcionan datos sobre cómo se articula ese proceso de mayor complejidad. Por ello, nos detendremos en el siguiente epígrafe en el análisis de las secuencias didácticas orientadas al desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual.

10.3.4. *Qué tipos de secuencias didácticas se diseñan*

Sobre las siete categorías de secuencias didácticas orientadas al trabajo con el discurso vimos que los manuales recogen una media de 4,07. Esto, unido a que hay un cierto predominio de algunos contenidos, ejemplos y tipologías de actividades, nos lleva a pensar que los manuales pueden llegar a ser muy repetitivos en los procesos de trabajo, lo cual podría traducirse en una caída de los niveles de motivación del alumnado. Según Parcerisa Aran (1996:20) “[c]uando se diseña una secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta que en la serie de actividades previstas aparezcan, en un orden adecuado, todos aquellos tipos de actividades necesarios para favorecer que el aprendizaje del alumnado sea lo más significativo y funcional posible”. Veamos en qué media contribuyen las secuencias didácticas a que el aprendizaje del discurso sea motivador, significativo y funcional.

De los datos que arroja nuestro estudio queda patente que la secuencia PPP (*presentación, práctica, producción*) domina prácticamente la mitad de las secuencias orientadas al aprendizaje del discurso. Esta secuenciación ha sido, curiosamente, uno de los principales blancos de crítica a la enseñanza tradicional de idiomas por parte de las propuestas de enseñanza de tipo comunicativo y, en especial, de las que defienden una enseñanza apuntalada en el texto y el discurso (Celce-Murcia y Olshtain, 2000:230; Tomlinson, 2001:69 y 2011:17; Thornbury y Slade, 2006:255; Timmis, 2014:250; Timmis y Mishan, 2015:126; Blake y Zyzic, 2016:36), así como por quienes se ocupan de la adquisición del lenguaje (Larsen-Freeman y Long, 1991:126; Tomlinson y Masuhara, 2010b:399; Masuhara, 2016:29). Es una secuencia que presupone una visión del aprendizaje basado exclusivamente en el procesamiento ascendente: se parte del análisis de unidades lingüísticas aisladas, las cuales se ponen luego en práctica en contextos controlados (generalmente, oraciones) mediante actividades que suponen una manipulación limitada de esos ítems (completando huecos, por ejemplo) antes de sumergir finalmente al aprendiente en tareas más complejas en las que el intake ha de convertirse en output (es decir: a pesar de la aparente libertad de esta última fase, esta ha de estimular la aparición de los ítems objeto de análisis en el producto). Desde luego, y como mencionamos en el Capítulo 5, la secuencia PPP facilita mucho la tarea del enseñante, pero no está claro que contribuya en modo alguno a la adquisición o al aprendizaje de las segundas lenguas

(Masuhara, 2016:29). Y, pese a todo, se mantiene como tendencia dominante no solo en la enseñanza de la subcompetencia discursivo-textual, sino de idiomas en general (Blake y Zyzic, 2016)⁴¹. Aparte, el resultado de nuestro análisis es muy coherente tanto con los contenidos que se recogen en el currículo (fundamentalmente de naturaleza gramatical), con los ejemplos que se proporcionan y con los tipos de actividades que se proponen (todos ellos basados en frases). Una vez más, se puede comprobar que los manuales de nuestro corpus se decantan por las metodologías más tradicionales y asentadas, sobre todo, en la didáctica de los contenidos propios de la subcompetencia lingüística.

La segunda secuencia más representada (*presentación- actividades discursivas- actividades lingüísticas- ejecución*) supone, sin duda, algunas mejoras sobre las más limitadas posibilidades del modelo de secuencia PPP, aunque habría que detenerse a analizar la entidad de esas actividades discursivas y su relación con las lingüísticas para ver si se da una verdadera armonización entre ambas. De lo contrario, no estaríamos sino ante una versión de la PPP con aires más comunicativos, pero igualmente insuficiente para conducir al aprendiente a la adquisición de la lengua.

El tercer lugar en nuestro corpus lo ocupa el *enfoque por tareas*, lo cual llama también poderosamente la atención, en especial si tenemos en cuenta la apuesta explícita del MCER (2001) por este tipo de organización de la acción didáctica. A diferencia de lo que ocurría con las dos secuencias anteriores, la propuesta por tareas cuenta con el atractivo de que los aprendientes van trabajando en paralelo con los textos que satisfacen determinadas necesidades comunicativas y con los recursos lingüísticos que pueden serles útiles a la hora de conseguir la transmisión de los mensajes y la negociación del significado en los productos, de modo que los procesos de aprendizaje y procesamiento de tipo ascendente no se privilegian sobre los de tipo descendente, sino que se complementan. La secuencia basada en tareas encaja muy bien con un enfoque comunicativo y una visión funcional de la lengua en la medida en que propicia el aprendizaje a través de la acción y de la negociación del significado en contexto. Aun así, se le achaca que es una metodología en la que prima el proceso de transacción sobre el de interacción, de modo que hay muchos tipos de discursos no orientados a la consecución de finalidades utilitarias (conseguir la prestación de un servicio, adquirir un bien, etc.) que normalmente no abordan este tipo de secuencias. Por ello, hay quien –como Tomlinson (2013g)- aboga por integrar secuencias de tareas esporádicamente en su propuesta de *enfoque dirigido por los textos*.

41 Por eso, sigue siendo objeto de discusión en bibliografía tan reciente como Tomlinson (2011); Burns y Hill (2013); Timmis y Mishan (2015).

El 17,8% restante de las ocurrencias se reparten entre las *secuencias de tipo i-i-i*, la propuesta de Tomlinson del *text-driven approach* (2003, 2013) y, en la categoría de “otras”, las secuencias en las que se da una *reflexión de orden metalingüístico*. Las dos primeras tipologías coinciden en que el alumno ha de producir un output inmediato ante el estímulo de un input proporcionado; solamente discrepan en un punto: en el *modelo i-i-i* se produce una fase de análisis sobre la interacción original (input), mientras que en el *text-driven approach* el análisis afecta también al educto (output), al que le sigue una segunda fase de extensión de lo aprendido. Estas secuencias, a pesar de su atractivo pedagógico y de orientación al desarrollo de las habilidades macrodiscursivas sobre las lingüísticas, suman apenas un poco más del 11% de las propuestas metodológicas de los materiales analizados. Por su parte, las secuencias de *reflexión metalingüística* –al igual que las actividades en las que se apoyan y que mencionamos ya en 10.3.3- no tienen más finalidad que la de concentrarse en determinadas formas lingüísticas para llamar la atención sobre ellas; en muchos casos la secuencia concluye sin que se proponga ningún tipo de práctica. Constituyen, pues, un tipo de secuencias bastante particular, por lo que podrían llegar a asimilarse en buena medida con la fase de presentación de las secuencias PPP, aunque el enfoque sea eminentemente inductivo. Desde luego, su centro de interés es el estudio de la lengua y no el uso de la misma.

10.4. Discusión sobre los datos relativos a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido

10.4.1. Cuáles son los géneros de transmisión oral que se recogen en la muestra y qué trabajo se lleva a cabo con ellos

A modo de resumen, podemos decir que, según nuestro análisis, los géneros orales que se presentan en los textos son en general poco variados; la finalidad principal con la que se trabajan es la práctica de destrezas comprensivas (45,8%) o como muestras de lengua (23,4%); y, lo que es más reseñable, no hay una correspondencia fiel entre los géneros que se enseñan o presentan y los que se pide al alumno que produzca. Analicemos estas observaciones con más detenimiento.

La cuestión de la poca variedad queda nítidamente reflejada en los GRÁFICOS 9.52 y 9.53. De los 1.227,2 textos orales contabilizados y clasificados por géneros, las *conversaciones cara a cara* acaparan el 0,32; solo superan la centena de ocurrencias los *diálogos escritos (guiones)* –el 0,11- y los *testimonios* – el 0,09. La suma de estos tres géneros orales supone

ya más de la mitad de las ocurrencias que proponen los materiales. En el lado opuesto de la balanza tenemos los *sermones eclesiásticos*, de los que no ha podido hallarse muestra alguna; seguramente esto se debe a que es un género que se recoge en el MCER (2001: cuadro 5) como uno de los textos –junto con los himnos y los *salmos*– propios de situaciones y ámbitos “que se dan, probablemente, en casi todos los países europeos” (MCER, 2001:4.1.2). El PCIC (2006), al ser un documento que desarrolla la propuesta del MCER (2001) para la enseñanza del español, no ha dudado en integrarlo entre esos géneros virtualmente susceptibles de ser trabajados en el aula, pero que en la práctica los manuales no recogen por vulnerar uno de los tabús que configuran el famoso acrónimo PARSNIP: el de la religión (Thornbury, 2005, 149)⁴². Entre los géneros que solo cuentan con una ocurrencia en el corpus –normalmente como géneros para la recepción o como muestras de lengua contextualizadas, pero no para ser producidos– hallamos tipos tan heterogéneos como los *avisos y anuncios emitidos por megafonía*, las *entrevistas académicas*, las *intervenciones en reuniones formales*, los *relatos*, las *críticas* o las *recetas de cocina*. Como puede verse, se trata de géneros nada infrecuentes en la vida cotidiana, académica o profesional, y que – pese a que difieren en extensión– están altamente formalizados, cuentan con estructuras propias y recursos lingüísticos muy característicos (llamadas de atención en los avisos, gestión de los turnos de palabra en las reuniones y entrevistas, formas de mandato o uso de deícticos en las recetas). Dado que los manuales no prestan una especial atención a las tareas de análisis textual, no ha de extrañarnos, por tanto, que cuanto mayor sea la formalización de los textos ocupen un lugar más bajo en la tabla, y tiendan a ser tratados meramente como input.

De todos estos textos orales, la gran mayoría se destinan a la práctica de la comprensión oral. Hemos hallado en este caso hasta 46 de las 50 categorías propuestas; sin embargo, como veremos después, solo 9 géneros orales van a ser objeto de tratamiento didáctico. ¿Cuál es entonces el sentido de incluir tantos géneros diferentes? Es comprensible que –por criterios comerciales– los manuales se publiciten aludiendo a la diversidad de muestras que ofrecen; la mera exposición a una variedad de géneros orales parece una garantía para sostener la solidez del método. La cuestión que nos planteamos como analistas es la de si esa diversidad está pedagógicamente (y no solo comercialmente) justificada. Thornbury (2005:97) critica que en la mayoría de los casos los textos que aparecen en los materiales (y muy especialmente los audios) son fragmentarios y están descontextualizados; esto ya es un hándicap para afirmar que el input cuenta con una variedad de géneros, cuando lo adecuado sería hablar de fragmentos de géneros. Según este autor, las tareas que han de realizar los alumnos van

42 Los otros temas que menciona este autor son (P)olítica, (A)lcohol, (S)exualidad, (N)arcóticos, (I)smos –feminismo, colonialismo, etc.– y cerdo [(P)ork, en inglés].

dirigidas las más de las veces a la comprensión de detalles (recuérdese que uno de los tipos de actividades más frecuentes sobre los textos son los de respuesta cerrada; vid. 10.3.3), comprensión que se exige a menudo antes de que los aprendientes se hayan hecho una idea del contexto original en que se produce el texto, lo cual puede volverlo ininteligible. En este sentido, Hatch (1992:61), apoyándose en teorías psicolingüísticas como las que presentamos en el **Capítulo 1**, señala que no puede haber comprensión si no hay antes una activación del esquema y del guion correspondiente a la situación comunicativa (en definitiva, del género); por eso, en su opinión, las verdaderas preguntas de comprensión deberían estar pautadas por esos esquemas y guiones y dirigirse a que el alumno entienda por qué se está utilizando así la lengua. Si se insiste demasiado en la comprensión de detalles, se potencia el efecto nocivo que Cook (1989:126) denuncia: que el alumno logre comprender ítems lingüísticos aislados, pero no sea capaz de reconocer el sentido global de los textos. Además, con este tipo de prácticas estaremos condicionando sus habilidades productivas, pues según Celce-Murcia y Olshtain (2000:108) la producción oral solo se desarrolla si va precedida de un trabajo adecuado de comprensión oral, es decir, de actividades orientadas al desarrollo de estrategias que favorezcan el establecimiento de vínculos entre la situación de comunicación y la lengua. Por eso, entre los factores que dificultan la comprensión se encuentran –además de la brevedad y la descontextualización– la falta de autenticidad de las muestras (Thornbury, 2005: 65), a la que nos referiremos más adelante, así como la preeminencia que se les otorga a los procesos ascendentes sobre los descendentes (Ableeva y Stranks, 2013:201) y al producto sobre el proceso (Ableeva y Stranks, 2013:209). Por otro lado, Timmis y Mishan (2015:114) sostienen que un enfoque de la comprensión oral basado en géneros permite motivar y adecuar las tareas a las actividades que realmente se realizan fuera del aula. Por eso nos parece también muy deficiente que la mayoría de las tareas de comprensión oral se centren en conversaciones coloquiales y en géneros periodísticos, dejando de lado muchos otros que pueden resultar de gran interés para los alumnos (especialmente de los ámbitos académico y profesional). En definitiva, la variedad de géneros no es relevante si no hay un trabajo sobre los mismos, pues para llevar a cabo tareas de comprensión de detalle da lo mismo trabajar con un único género que con varias decenas.

Cambiando de tema, el análisis de los géneros orales –limitado, como hemos dicho, a nueve categorías– es bastante deficiente. Como puede verse en el GRÁFICO 9.43, la variedad de géneros discursivos analizados se ciñe, prácticamente, a la *conversación* (cara a cara o telefónica; informal, formal o transaccional), incluida la variante escrita –o, si se prefiere, transcrita– de los *guiones*, y a tres géneros narrativos (la *anécdota*, la *leyenda* y la *noticia*). Esto explica, en buena medida, por qué las tácticas pragmático-discursivas marcaban valores tan altos en 10.2 y que de todas las posibles estructuras dialógicas tan solo la conversación

fuera objeto de cierta atención didáctica (10.2.1). Aún quedaría mucho por indagar sobre la naturaleza de estas conversaciones (extensión, autenticidad, completitud, etc.) y sobre los aspectos concretos que son objeto de análisis en los textos para determinar qué se está enseñando y aprendiendo realmente sobre la conversación (Thornbury y Slade, 2006). Lo que está claro es que no hay propuestas de reflexión sobre géneros de naturaleza descriptiva, expositiva ni argumentativa, algo que nos llama poderosamente la atención, sobre todo si tenemos en cuenta –como veremos más abajo– que no hay ningún pudor en plantear tareas que exigen del alumno la producción de géneros o de tipos textuales que no han sido propuestos como objeto de estudio. Una vez más, parece que se presume en el aprendiente una especie de conocimiento subyacente lo bastante sólido como para llevar a cabo esas tareas transfiriendo sin apenas dificultad conocimientos de su lengua materna, a pesar de que los estudios de retórica contrastiva (Connor, 1996; Kassabgy, Ibrahim y Aydelott, 2004; Connor, Nagelhout y Rozycki, 2008) e incluso de teoría literaria (Auerbach, 1946) nos alerten sobre las diferentes maneras de narrar, describir, exponer, argumentar o conversar en las diferentes lenguas y culturas, o incluso en una misma cultura a lo largo del tiempo y lo ancho del espacio.

En el caso de los géneros discursivos orales a los que se recurre para ilustrar fenómenos de la lengua (algo que ocurre en un elevado porcentaje), son, de nuevo, las conversaciones las que ofrecen una puntuación más alta. Y aquí es donde nos planteamos una pregunta fundamental: ¿de qué tipo de lengua son muestra esas conversaciones? ¿De la oral coloquial? ¿O acaso se trate de ejemplos oralizados de formas propias de la gramática escrita? Creemos que una pista fundamental la apunta el hecho de que el segundo género más trabajado (con hasta 93 ocurrencias) sean los diálogos escritos –es decir, imitaciones de formas dialogales orales. Esto, junto a la limitada autenticidad de los textos orales, nos hace pensar que esas muestras que se presentan no van a recoger rasgos típicos de la conversación oral espontánea (McCarthy y Carter, 1994; Thornbury y Slade, 2006), sino que van a servir para ilustrar usos de la lengua escrita estándar. Y –si se nos apura– para detectar (de nuevo la perspectiva ascendente) la presencia de ítems gramaticales, en detrimento de un análisis más holístico que se orientara también a descubrir las diferencias de densidad léxica entre géneros orales (la conversación espontánea frente a la entrevista periodística o laboral, por ejemplo), el recurso a determinados patrones entonativos, a variables de registro o a estrategias pragmático-discursivas adecuadas (a pesar del lugar tan destacado que ocupaban en 9.2), etc.

Por último, si nos fijamos en el GRÁFICO 9.51, nos resulta digno de destacar el segundo lugar que ocupan las *presentaciones públicas* entre los géneros orales que se pide a los alumnos que produzcan, especialmente si tenemos en cuenta que –según los datos

de los GRÁFICOS 9.39, 9.43 y 9.47- solo han sido objeto de tareas de práctica de destrezas receptivas (15,5 textos), pero no de análisis de sus rasgos textuales ni tampoco de los recursos lingüísticos que las caracterizan. Parece deducirse, pues, que o bien los autores y editores de estos materiales presumen una buena capacidad de los alumnos para acometer tales tareas sin ningún tipo de instrucción, o bien que el input procesado a partir de las muestras destinadas a ejercitar la comprensión, a pesar de su escasa representación en la muestra, asegura la adquisición inconsciente de los elementos necesarios para realizar con éxito la tarea. Ambas presunciones nos parecen desacertadas, visto –por un lado- que la didáctica de la lengua materna es muy consciente de las carencias de los alumnos a la hora de afrontar exposiciones orales (especialmente con cierto grado de formalidad; Cassany, Luna y Sanz, 1994), y, por otro lado, dada la proliferación de cursos en universidades y otras instituciones de formación continua para enseñar a hablar eficazmente en público. Si la didáctica de la lengua extranjera presupone unas dotes retóricas y oratorias que no parecen venir asumidas ni siquiera en los currículos oficiales de lengua materna, tal vez el enfoque no sea demasiado realista. ¿No será esta una manifestación más de esos guiños que hacen los manuales a las preferencias de los profesores en virtud de su formación académica? Por otra parte, tampoco la vía de la adquisición espontánea parece ser muy esperanzadora: son muchos los alumnos nativos que pasan horas recibiendo input en su lengua materna por parte de profesores, conferenciantes, expertos, etc. y que después –como puede comprobarse en muchos cursos de nivel universitario- afrontan gravísimas dificultades a la hora de realizar presentaciones orales medianamente formales y estructuradas. Algo que puede empeorar si, como venimos sosteniendo, los estudios comparados nos hacen sospechar que las técnicas retóricas y oratorias no son completamente transferibles de unas lenguas a otras; en tal caso, hasta los alumnos más aventajados en su propia L1 experimentarán dificultades. Desechadas ambas vías, parece que -tal y como viene planteada en nuestro corpus- la didáctica de la expresión oral no recibe un tratamiento coherente, sobre todo si nos referimos a la enseñanza de este tipo de géneros. Esta misma reflexión la hacemos extensible a los *debates y discusiones públicas*, que cuentan con solo 2 ocurrencias en tareas de recepción, 4 en muestras de lengua y 12 en tareas de producción. Todo esto, recuérdese, viene agravado por el escaso papel que desempeña el aprendizaje de las secuencias expositivas y argumentativas en el currículo diseñado por los manuales analizados: carentes de recursos, apenas dotados de modelos, y en ausencia de tareas de análisis y reflexión ¿cómo se espera que los aprendientes lleguen a elaborar productos mínimamente satisfactorios desde el punto de vista lingüístico, pragmático, sociocultural o discursivo? La enseñanza de la oralidad parece decantarse claramente por el desarrollo de la que podríamos llamar (con García García, 2014) *competencia conversacional* (y, más en particular, de las estrategias pragmático-discursivas para la conversación espontánea e informal cara a cara), y tal vez se plantee objetivos de orden lingüístico (mejora de la fluidez

y de la pronunciación) o afectivo (incremento de la seguridad y la confianza, mejora de la autoimagen) que no hemos tenido en esta tesis la ocasión de constatar. Pero desde luego da la impresión de que queda bastante alejada de la formación de agentes sociales eficaces (MCER, 2001), sobre todo en el nivel B2, en el que se espera del aprendiente que sea capaz de manejarse en entornos un poco más complejos y de defender sus propios puntos de vista.

10.4.2. *Cuáles son los géneros de transmisión escrita que se recogen en la muestra y qué trabajo se lleva a cabo con ellos*

Desglosados los datos que hacen referencia al tratamiento de los géneros de transmisión oral, nos interesa ahora investigar si las tendencias que hemos comprobado en el epígrafe anterior (preeminencia de unos pocos géneros, primacía de las actividades que trabajan las destrezas, escasez en el número de textos sometidos a análisis descriptivos de la estructura genérica) se confirman también en el caso de los géneros de transmisión escrita, o si –por contra- el panorama que se nos presenta difiere en algo de lo anterior.

Aquí la variedad es mayor que en el caso de los géneros orales, pues se ha inventariado más del doble de categorías. Puede apreciarse en el GRÁFICO 9.69 cómo los géneros electrónicos, periodísticos y enciclopédicos ocupan los lugares más destacados; de todos los géneros literarios, curiosamente⁴³ son los poemas los que ocupan un lugar primordial. En la otra cara de la moneda tenemos una serie de géneros de los que no se registran ocurrencias en ninguna de las columnas del cuestionario; cuando esto ocurre es porque, aunque aparecen recogidos en el PCIC (2006), no hemos hallado muestras en el corpus. Dejando de lado cuestiones de obsolescencia tecnológica (la cual puede explicar la ausencia de muestras de *faxes formales* y *faxes personales*, desplazados hoy en día por los géneros electrónicos), una buena parte de los géneros no tratados en los manuales son de tipo descriptivo (*catálogos, folletos, hojas o manuales de instrucciones, listas de precios y productos, convenios, embalajes y etiquetados, memorandos*) y expositivo (*artículos científicos, prospectos, horóscopos*). Es posible que la ausencia de los primeros venga determinada por la escasa complejidad que representan; menos justificada nos parece la no aparición de un género normativo (como es el *convenio*) y de los textos científicos. Seguramente se defienda acudiendo a criterios lingüísticos (complejidad estructural, léxico especializado), pero habría

43 Decimos “curiosamente” porque los textos líricos no suelen ser precisamente los que ocupan un lugar destacado en los hábitos de lectura de los hablantes nativos.

que preguntarse si los aprendientes que aspiran a alcanzar el nivel B2 de competencia no deberían tener la oportunidad de enfrentarse a ellos.

Pasando a analizar el uso que se hace de estos géneros, la preeminencia del recurso a los textos escritos para trabajar la comprensión lectora es palmaria. Podemos comprobar que el número de textos de transmisión escrita destinados a tal fin es, de lejos, el más voluminoso: hemos llegado a contabilizar 1.825 ocurrencias, una cifra que triplica holgadamente el número de textos destinados a tareas de comprensión oral (recuérdese que alcanzaron las 563), si bien –como hicimos en aquella ocasión– habría que precisar que la extensión de los mismos oscila notablemente (compárese una cita literaria con el acta de una reunión), con lo cual es fácil comprender cómo se alcanza esta cantidad. De hecho, si observamos con detenimiento el GRÁFICO 9,58 veremos que los géneros que aparecen con más frecuencia son, por lo general, mucho menos extensos que los que apenas reúnen dos o tres ocurrencias en el corpus (p.ej., los mensajes en foros frente a las actas de reuniones). No obstante, se haría necesario contabilizar la media de palabras de cada texto para verificar con datos exactos este extremo. Como puede comprenderse, contabilizar las palabras de 1.825 textos es una tarea que escapa a la finalidad de esta tesis, si bien queda apuntada esta línea de trabajo para sucesivas investigaciones⁴⁴. De todos modos, el hecho de que estemos analizando materiales impresos explica también esta abultada cantidad: si correlacionamos la media de textos por manual (130,3) con el número de páginas de trabajo⁴⁵ por libro (119,8), nos revela la presencia de al menos un texto por página ($130,3/119,8=1,08$). La cuestión que nos planteamos aquí es la misma que nos formulamos en el párrafo anterior a propósito de las tareas de comprensión oral: ¿está didácticamente justificada esta prodigalidad? Por no repetir los argumentos que entonces expusimos, nos parece que la respuesta es, también en este caso, cuanto menos dudosa.

También son similares las consideraciones que merece el escaso interés que muestran los manuales por el análisis composicional de los géneros de transmisión escrita. Los resultados que evidencia el GRÁFICO 9,58 son tremendamente esclarecedores: solo se proporcionan 32,5 muestras textuales para ilustrar la estructura y los rasgos composicionales de los géneros discursivos. Comparando con los 1.825 textos destinados al desarrollo de destrezas de lectura, la desproporción es evidente: por cada texto que se orienta a una secuencia de análisis textual hay 56 textos integrados en tareas de comprensión lectora. Los

44 Por ejemplo, serviría para medir la longitud media de los textos en los diferentes niveles y ver en qué medida es coherente con la progresión en el aprendizaje.

45 Esto es, no nos hemos limitado a sumar la paginación de cada libro –lo cual incluiría créditos, prólogos, índices, portadillas, anexos, etc.–, sino que estamos manejando la suma de páginas por unidad.

textos interesan por los significados que vehiculan, pero se presta muy poca atención a la manera en que consiguen hacerlo (en particular, a la conjunción de elementos contextuales, convenciones sociales y formas lingüísticas). Es, pues, esperable que ante una práctica tan exigua de actividades de análisis genérico (la media es de 2,3 textos por manual, aunque la distribución real que recoge el GRÁFICO 9.59 muestra grandes diferencias) los aprendientes tengan muy pocas posibilidades de enfrentarse con éxito a tareas de este tipo en la vida real. Algo que los sitúa en clara desventaja si quieren concurrir con los hablantes nativos en las situaciones en que se espera que actúen como *agentes sociales eficaces* (MCER: cap. 2).

Pero hay aún unas cuantas precisiones en este punto que nos parecen sumamente interesantes. En el GRÁFICO 9.60 se constata cómo son los géneros interactivos (con independencia del medio de transmisión) los que reciben una mayor atención, seguidos de algunos géneros periodísticos. Esto apuntala lo que se dijo más arriba (10.2.1) sobre la importancia de lo epistolar en la tradición didáctica de las lenguas extranjeras. Lo mismo podríamos decir de los géneros periodísticos, que son también objeto de una cierta atención en los currículos de lengua materna –especialmente en la educación secundaria-, lo cual puede ser un síntoma más de esa transferencia de prácticas editoriales de la lengua materna a la extranjera: los autores de materiales se sienten más seguros trabajando con textos cuya estructura les es bien conocida, que pueden ser más familiares a los alumnos, o cuya explotación didáctica está mucho más trillada. En cambio, se echan en falta muchos otros géneros discursivos a los que los aprendientes del nivel –que exige ya una cierta complejidad- van a tener que enfrentarse, sobre todo a textos de orden expositivo y argumentativo. También se echa en falta –excepción hecha de los cuentos- una mayor presencia de la literatura, en particular de la lírica y del teatro. Esto nos resulta también preocupante, pues parece que el estudio de las estructuras genéricas se limita a textos de índole práctica, dejando de lado la importancia que tiene dotar al aprendiente de herramientas para reconocer los géneros que cuentan con una mayor tradición en la literatura de la lengua meta, así como para disfrutar de los mismos (Collie y Slater, 1987; Maley y Duff, 1989; Benetti, Casellato y Messori, 2005; Carabela, 2006; Acquaroni Muñoz, 2007).

En comparación con el punto anterior, el interés que muestran los manuales por incluir muestras escritas para ilustrar determinados usos y formas de la lengua es bastante más abultado; aun sin alcanzar la cifra de los 1.825 textos propuestos para tareas de lectura: hemos contabilizado hasta 656 ocurrencias (un 22,9% del total). ¿Cuáles son las preferencias de los autores de materiales a la hora de contextualizar las muestras de lengua? Vimos en 9.4.2 que los más representados son los géneros electrónicos y los periodísticos. Desde luego, la primacía de los primeros (mensajes en foros virtuales, blogs, chats y servicios de mensajería

instantánea) responde sin duda a un interés por mostrar una apariencia de actualidad, así como por conectar con un público cada vez más familiarizado con este tipo de tecnologías de la comunicación (vid. supra la crítica de Mishan, 2013a). Ahora bien, cabría preguntarse si –dadas las peculiares características de este tipo de mensajes y medios (Crystal, 2001; Anis, 2002; Sanmartín Sáez, 2007)- son los modelos más adecuados para ofrecer muestras de lengua *gramaticales* y *en papel*. De lo contrario, se estaría falseando el uso real que de tal tecnología hacen los nativos, quizá solo con el pretexto de encajar un modelo de lengua preconcebido (y que, por tanto, no responde a los rasgos comunicativos de dichos medios) en un formato que podría ser perfectamente prescindible⁴⁶. Por otro lado, vemos una tendencia en ese grupo mayoritario de 18 géneros (vid. 9.4.2) a representar muestras que normalmente se resuelven en unidades oracionales (*titulares de prensa, mensajes breves en blogs [bitácoras], citas, eslóganes, notas y mensajes*), lo cual también nos da cierta información sobre el tipo de fenómenos que se pretenden ilustrar y su alcance. Por otra parte, la inclinación hacia el discurso periodístico (artículos de información general, noticias, entrevistas) nos parece de nuevo un guiño evidente al perfil del profesorado más que al del alumnado⁴⁷. En reiteradas ocasiones hemos tenido la ocasión de preguntar a los estudiantes de español por sus preferencias a la hora de informarse; la gran mayoría de ellos (en su lengua nativa) recurre a la televisión o a la radio, y también a las webs de noticias, pero muy pocos aseguran leer el diario en edición impresa ni en línea. De todos modos, un vistazo a los manuales de ELE permite apreciar una tendencia a la “revistización” en los aspectos de diseño (portada, portadillas, maquetación), quizá porque es un formato al que los alumnos están más habituados.

En el GRÁFICO 9.65 vemos que el número que arroja el cómputo final de textos que han de redactar los aprendientes se sitúa en 342,8, una cifra superior a la que se obtenía en el caso de los géneros orales (287,2), con las precauciones que en su momento nos impusimos sobre la no inclusión del discurso de aula. La media sería de 24,5 redacciones por manual (unas tres por unidad), lo cual es una cifra muy reveladora si se tiene en cuenta que los alumnos solo analizan 2,3 géneros del discurso por manual (es decir, el número de textos que redactan es 10 veces superior al de modelos genéricos que se les proporcionan). Es un resultado, por otra parte, muy semejante al que arrojaba el análisis de textos para el desarrollo de la destreza oral: producían 20,5 por manual y analizaban de media 2,5, respectivamente. Es decir, en cada unidad los aprendientes producirán entre 5 y 6 textos orales y escritos (45 por manual), pero apenas habrán analizado 5 en todo el libro (y eso de media). La cuestión

46 Esta es una cuestión más que apuntala nuestra apuesta por analizar la autenticidad de las muestras ofrecidas; lo haremos más adelante.

47 Permítaseme recordar la frase de una alumna que, al inicio de la clase, decía con cierta sorna: “Veamos qué noticias trae hoy el libro”.

radica en saber si hay una variedad suficiente en cuanto a los géneros discursivos que los aprendientes ponen en práctica y, sobre todo, si el input que se les ha proporcionado facilita o no la tarea. Ya dimos una respuesta más arriba sobre lo que ocurría en el caso de los géneros de transmisión oral; veamos, pues, qué es lo que sucede con los textos que escriben los alumnos.

Si observamos los GRÁFICOS 9.67 y 9.68, las cifras son muy superiores a las que encontrábamos para el caso de los géneros de transmisión oral, donde el manual que proponía más tipos de géneros alcanzaba los 9 (M1), mientras que el nivel más bajo se situaba en 2 tipos diferentes (M8). La media entonces era de 5,8 categorías por manual, algo menos de la mitad que en el caso de la escritura, si bien la distribución por géneros alcanzaba el 0,48. En el caso de los géneros escritos, hemos hallado para esta última columna de la parrilla un total de 73 géneros diferentes, lo cual llega hasta el 0,62 de los inventariados. La horquilla, como vemos, está en torno al 0,55. De todos modos, 0,62 nos parece un índice bastante elevado, sobre todo si tenemos en cuenta que solo se someten a análisis estructural un 0,13 de los géneros, y que los recursos lingüísticos se contextualizan solo para el 0,47. De nuevo, parece ser que el alumno ha de inferir de ese enorme caudal de textos leídos los conocimientos, recursos y habilidades necesarios para superar las tareas de escritura.

Fijémonos, por ejemplo, en que el género que los alumnos han de producir en más ocasiones (35,5, es decir, en una de cada diez tareas) es el de las *composiciones escritas académicas*; un género discursivo que solo se trabaja en una tarea de lectura y que se propone en otras cuatro muestras de lengua, sin que se explicita su estructura textual, pero que es todo un clásico de la enseñanza de lenguas (de hecho, los alumnos asumen este tipo de tareas con bastante normalidad). Este caso no es aislado: de los 10 géneros que ocupan las primeras posiciones en el GRÁFICO 9.68 (es decir, concurren con más de 10 testimonios en el corpus), solo hay tres casos en que se han proporcionado muestras de estructura textual: para las *cartas formales* (10), las *cartas personales* (1) y las *anécdotas* (1). En el resto de los casos, todas las muestras que hay son mayoritariamente textos destinados a la lectura y, en menor medida, a tareas de análisis de los recursos lingüísticos. Por tanto, verificamos una vez más la importancia que adquiere la enseñanza y práctica de los géneros epistolares frente a otros mucho más demandados en el corpus (géneros académicos, géneros electrónicos), sobre los que no se proporciona explicación ni explotación alguna.

Nos encontramos ante el mismo problema que apuntamos más arriba: ¿cómo se espera que el alumno sea capaz de producir determinados tipos de texto cuyo input es tan pobre cualitativa y cuantitativamente (siete veces inferior a las ocasiones en que se demanda

en el caso de las *composiciones escritas académicas*)? Parece, otra vez, que la solución pasa por que el alumno transfiera sus competencias y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera. Y, también de nuevo, genera un problema de retórica contrastiva (Connor, 1996; Connor et al., 2008): nada nos garantiza que un alumno –si es que ha pasado por una experiencia de escolarización equiparable en la L1- pueda servirse de los mismos hábitos lingüísticos y socioculturales de los que dispone un nativo a la hora de abordar ese tipo de tarea. Algo que puede pasar desapercibido sobre todo en aquellos grupos monolingües en los que el profesor sea hablante (nativo o no) de la L1 de los alumnos, pero que se hace más evidente en los grupos multiculturales o en los que el profesor sí es nativo de la L2. Esto repercute, pues, no solo en la dificultad inherente al desarrollo de la tarea (¿qué se espera de uno como aprendiente?), sino especialmente en el momento de evaluar el grado de satisfacción con respecto a los objetivos y contenidos de la unidad. Por otro lado, habría que indagar sobre el interés que pueden tener esos géneros para los alumnos, pues como nos dice Hyland (2013:394)

[s]eleccionar los textos relevantes es una cuestión fundamental en la medida en que los materiales tienen que apoyar a los aprendientes en la tarea de desarrollar la habilidad de producir los géneros que se han identificado. Si las necesidades de escritura de los aprendientes están relacionadas con determinados géneros que se usan en contextos específicos, entonces los profesores tienen que buscar modelos auténticos de los mismos. Los alumnos raramente tienen que escribir noticias de periódicos, artículos de revistas o capítulos de libros y, aunque estos géneros puedan ofrecer excelentes fuentes de contenido y de estímulo, proporcionan modelos inadecuados para los objetivos⁴⁸.

En definitiva, si no seleccionamos bien esos géneros y nos limitamos a perpetuar la tradición académica de la composición escolar, la noticia y la carta estaremos arriesgándonos a que la motivación de nuestros alumnos decaiga, con los consiguientes efectos negativos sobre el aprendizaje.

10.4.3. *Cuáles son los tipos textuales que se ofrecen como input y los que se exigen como output*

Comenzando por los textos orales, observamos una clara disfunción entre los datos de los GRÁFICOS 9.74 y 9.82. En el caso del input oral, casi la mitad de las muestras

48 “Selecting relevant texts is a key consideration as materials need to assist learners towards the ability to write in the genres that have been identified. Where students writing needs are related to particular genres used in specific target contexts, then teachers need to find such texts as authentic models. Students typically do not have to write newspaper articles, magazine features or textbook chapters and, while these genres may offer excellent sources of stimulus and context, they provide poor target models.”

que se proporcionan son textos dialogados, seguidos de los expositivos y, solo en tercer lugar, de los argumentativos (con una representatividad del 0,15 sobre la muestra). Es una distribución especular a la que se ofrecía sobre la práctica de las secuencias textuales en 10.2.3. En cambio, cuando se trata del output oral, resulta llamativo ese primer lugar que ocupan los *textos argumentativos* (0,32), que vienen a doblar su incidencia. Hay que recordar, además, el papel tan nimio que ocupaba la enseñanza de las secuencias argumentativas y expositivas en los contenidos de los manuales: muy por debajo de los recursos narrativos y descriptivos tanto en su introducción (10.2.1), como en su ejemplificación (10.2.2) y práctica (10.2.3). También conviene apuntar que los géneros orales que se analizan desde un punto de vista compositivo (GRÁFICO 9.43) son fundamentalmente dialogales y narrativos, y que las muestras de lengua se ilustran fundamentalmente en textos dialogales y, en menor medida, argumentativos, narrativos y expositivos (GRÁFICO 9.47). Por lo tanto, vemos una vez más un claro divorcio entre la selección de los contenidos que forman el currículo explícito y el diseño de tareas y prácticas conformes a esos contenidos. También nos resulta llamativo el contraste entre el énfasis que pone el currículo en la enseñanza de las *tácticas y estrategias pragmático-discursivas* (fundamentalmente de tipo conversacional; 10.2) cuando, en realidad, se va a pedir a los aprendientes con mucha más frecuencia que produzcan textos orales monologados de orden expositivo o argumentativo⁴⁹.

La situación es menos divergente en el caso de los textos escritos. La única variación remarcable que se produce entre los GRÁFICOS 9.78 y 9.86 se produce entre los textos narrativos y descriptivos (aquellos eran más frecuentes que estos en el caso del input), pero creemos que eso no altera significativamente los datos. Lo que queda claro, una vez más, es que los recursos que se les proporcionan a los aprendientes en explicaciones, ejemplos y prácticas (vid. 10.2.) no son forzosamente los que van a necesitar para satisfacer estas tareas de producción. Recuérdese que, como ya dijimos en otras ocasiones, no son precisamente las estructuras expositivas ni los géneros expositivos escritos los que ocupan un lugar más destacado entre los contenidos curriculares. Tampoco es muy coherente con la selección de géneros discursivos cuya estructura composicional se analiza (en su mayoría narrativos; vid. GRÁFICO 9.60) ni con los que sirven para proporcionar muestras de lengua (dialogales, narrativos y expositivos, fundamentalmente; vid. GRÁFICO 9.64).

49 Recuérdese, de todos modos, que excluimos de nuestro estudio el denominado discurso de aula, mucho más interactivo.

Sea en el caso del input, sea en el del output –y para ambas modalidades de la lengua- la realidad es que sigue sin verse clara una conexión entre contenidos y procedimientos, por un lado, ni entre destrezas y muestras de lengua, por otro.

En cuanto a la oscilación por niveles, llama la atención el descenso generalizado con el paso de nivel en el input oral (excepción hecha de los argumentativos espontáneos) y en el output oral (donde solo repuntan los textos expositivos funcionales y los argumentativos espontáneos), mientras que en el caso del input escrito hay un crecimiento ligero (salvo en los relatos funcionales y las exposiciones), dándose una mayor oscilación en el caso del output (se reducen los textos dialogales, los argumentativos espontáneos y los relatos, mientras que los demás se mantienen o incrementan). El cambio de nivel no supone un incremento igual en todos los tipos textuales; es más, en el caso de la lengua oral parece incluso mermarse.

Hay una última cuestión que no queremos dejar de apuntar. Cuando planteamos la PARRILLA B.III.2, siguiendo a Álvarez Angulo (2005), operamos una distinción entre textos funcionales, por un lado, y literarios/planificados, por otro. Si nos fijamos en los diferentes resultados que ofrecen los gráficos que aparecen en 9.4.3 se apreciará fácilmente la escasa presencia de lo literario/planificado tanto en el input como en el output oral y escrito. Esta representación es especialmente baja en el caso del input escrito, sobre todo teniendo en cuenta la gran cantidad de productos literarios generados en las sociedades hispanohablantes⁵⁰. Este es un dato bastante revelador sobre el lugar que ocupa la didáctica de la literatura y de la competencia literaria, entendida como una variedad de la competencia discursivo-textual socialmente sancionada. Una de las grandes oportunidades que tiene la literatura de ser trabajada en el aula es mediante el input (ya sea oral o escrito), de modo que unos índices tan bajos de representatividad como los que revela este trabajo denuncian una clara tendencia hacia el uso utilitarista y transaccional de la lengua, en detrimento de sus funciones sociales y culturales (que también son comunicativas). Esto puede tener un efecto negativo sobre el aprendizaje cuando la motivación por la que se estudia el español no es (solo) cubrir unas necesidades más inmediatas, sino acceder a los valores culturales que vehicula. Además, esta marginación de la literatura reduce las posibilidades de crear y experimentar con la lengua

50 Así, el Anuario del Instituto Cervantes del año 2015 nos revela datos tan curiosos como que “España, Argentina y México se encuentran entre los 20 principales productores de libros del mundo”; que “España ocupa el séptimo puesto en la clasificación mundial de producción de libros y el noveno por valor de mercado de este sector editorial”; o que “España es el tercer país exportador de libros del mundo”. Obviamente el sector editorial incluye otros tipos de publicaciones no literarias (académicas, técnicas, religiosas, etc.), pero estos datos son, sin duda, reveladores de la importancia de la tradición literaria escrita en las comunidades hispanohablantes (fuente: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/informes/p05.htm).

en contextos lúdicos (y, por tanto, no amenazadores para el aprendiente) y de exponerlo a toda la riqueza de matices que ofrece la lengua.

10.5. Discusión sobre los datos relativos a la naturaleza del input proporcionado y del output requerido

10.5.1. Cuál es el grado de autenticidad de los textos proporcionados

Según nuestros datos (GRÁFICO 9.95), tres cuartas partes de los textos orales y escritos incluidos en los manuales de ELE de nivel B son creados por los autores; el 12,1% son textos auténticos (en mayor medida escritos que orales) y el 9,6% son adaptados (prácticamente todos escritos, pues resulta más sencillo alterar un texto impreso con un editor de texto que no manipular un texto oral, a pesar de que hay muchas y muy buenas herramientas informáticas para hacerlo). La tendencia, como se pudo observar en el GRÁFICO 9.90, es incrementar el número de textos auténticos y adaptados en el nivel B2 con respecto a B1, reduciéndose a su vez la cantidad de textos imitativos, aunque la desproporción sigue siendo evidente. Por su parte, los cuasitextos apenas tienen presencia en nuestro corpus (pues solo representan el 0,4% de las ocurrencias).

Estos datos son, en principio, bastante positivos: se afianza la práctica de trabajar con *realia* en clase, lo cual puede favorecer la adquisición (no solo el aprendizaje) de la lengua meta, a la vez que ayuda a los aprendientes a enfrentarse a muestras de lengua más naturales (y esto puede tener un efecto positivo sobre la motivación). Ahora bien: se observa aún una limitación importante en el uso de muestras orales auténticas (lo cual reduce las posibilidades de que los aprendientes observen ciertos rasgos peculiares y propios de la lengua oral, especialmente en lo que atañe a su estructuración gramatical y a las funciones pragmáticas –Briz, 2001-, por no mencionar a su variación). McCarthy, Matthiessen y Slade (2010:59) señalan que si el análisis de la conversación ha avanzado tan espectacularmente en los últimos años ha sido gracias a que los investigadores se han enfrentado a conversaciones auténticas; por este motivo, los materiales deberían proporcionar más textos orales auténticos y basar sus muestras en corpus de datos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que hemos manejado un corpus que abarca 50 géneros orales y 117 géneros escritos, se nos hace hartamente difícil presumir que un equipo de autores tenga la competencia de generar muestras de esos 167 géneros textuales; aun siendo

hablantes nativos todos los autores de los materiales recogidos en nuestra muestra, y sin duda alguna de un alto nivel de competencia, es difícil que se pueda producir tantas muestras de tantos géneros sin que se esté perdiendo algo de autenticidad. Esto es: las noticias, las actas, las adivinanzas, los poemas, los informes, las normas, etc. son producidas y generadas en nuestra sociedad por multitud de agentes sociales, los cuales (aun pudiendo ser en muchas ocasiones poco fieles a la normativa académica) han consolidado ciertas prácticas y técnicas que tal vez sean desconocidas por los redactores de estos manuales. Prácticas discursivas que, en muchos casos, pueden suponer elementos léxicos, estructuras gramaticales o estrategias discursivas a cuya exposición pueden quedar privados los aprendientes si no se recurre a textos auténticos. Como dice Burns (2012:143) esos textos que se apoyan en lo que quien los elabora intuye que se dice o escribe en una situación (por eso ella los denomina textos *introspectivos*) conducen a un uso artificial de la lengua: diálogos que insisten en puntos gramaticales de modo inusual, turnos sin dudas ni superposiciones, falta de elementos de retroalimentación, supresión de las formas contraídas que demuestran un conocimiento compartido, etc. Desde su punto de vista, esos materiales que reflejan las realidades complejas y desafiantes de la lengua en uso son relevantes para los aprendientes en modos que los textos inventados no lo son. Tomlinson (2011:6) reconoce que las intuiciones de los creadores de materiales pueden ser valiosas (más si radican en la práctica), pero necesitan ser validadas por principios más sólidos, y muy en especial los proporcionados por las teorías de adquisición de las lenguas. Además, en palabras de McCarthy, Matthiessen y Slade (2010:59), es imprescindible aplicar a los materiales los descubrimientos del análisis del discurso, pues pueden ayudar a determinar el grado de autenticidad de los textos que se ofrecen en los materiales y verificar qué modelos de lengua y de uso son los que se están proporcionando a los aprendientes.

Al mismo tiempo, sabemos que si bien los textos auténticos pueden entrañar cierta dificultad para los hablantes no nativos (especialmente si carecen de determinadas claves contextuales y culturales), tampoco puede presuponerse que un texto adaptado o inventado suponga que el aprendiente vaya a tener éxito en su tarea de comprensión e interpretación (Mishan y Timmis, 2015:19). Por otro lado, ni que decir tiene que, más allá de los hábitos lingüísticos, los textos implican también conocimientos del mundo que pueden no estar disponibles para el equipo de autores. De ahí que determinados temas (como los científicos, tecnológicos, filosóficos, sociológicos, etc.) sean bien evitados, bien tratados con superficialidad. Precisamente de ello nos ocuparemos en el siguiente epígrafe.

10.5.2. *Cuáles son los temas tratados: de qué se habla y de qué no*

En su aproximación sociocrítica a los manuales, Marín Escudero (2011) señala que es tan importante comprobar lo que aparece en los manuales como lo que no se dice o – directamente- se calla. Los discursos no son solo artefactos lingüísticos; como vimos en el **Capítulo 1** (FIGURA 1.2) se insertan en prácticas grupales que versan sobre determinados temas. También vimos que en la EBT (Feez y Joyce, 1998), y, en general, en la gramática sistémico-funcional (vid. Halliday, 1985 y Eggins, 2001) el campo o tema sobre el que trata el discurso es una de las variables que afecta al registro (por tanto, al tipo de lengua que vamos a emplear), de modo que no es una cuestión tangencial a un estudio sobre cómo se trabaja la subcompetencia discursivo-textual en los materiales de ELE.

En nuestro corpus, según consta en el GRÁFICO 9.98, los centros de atención más destacados son los que tienen que ver con el individuo y su relación con el entorno social y cultural, acentuándose esta visión hegemónica del sujeto en el nivel B2 (GRÁFICO 9.99). Es lo que algunos autores denominan “culto a la franqueza emocional” (*cult of emotional frankness*, Prodromou y Mishan, 2008), tendencia muy de moda en la pedagogía occidental. Consiste en tratar una serie de temas muy centrados en el individuo, sus afectos, su personalidad, sus experiencias, que se convierten así en el eje del intercambio propio de los enfoques comunicativos (Hyland, 2013:396). Ni que decir tiene que tales aproximaciones pueden ser rechazadas por otras tradiciones culturales sustentadas en valores como el colectivismo, la discreción o la jerarquización de los roles en la clase, de modo que se relativiza el valor de lo que el alumno en tanto que individuo pueda aportar (Mishan y Timmis, 2015:42). Por otro lado, esa aproximación al individuo es sumamente superficial, y suele limitarse a hábitos de ocio (y consumo) y a una psicología de los sentimientos, dejando de lado las visiones más profundas de los aprendientes: cosmovisión, ideología, historia, filosofía, etc. Esto repercute también en los aspectos culturales, que suelen centrarse también en lo folklórico y superficial, pero no se adentra en los motivos y los fundamentos del ser e identificarse de una comunidad.

Como ya mencionamos en 10.4.1, los temas relacionados con la religión, la delincuencia, la sexualidad, etc., son sistemáticamente ignorados. Esto responde también a una visión occidental obsesionada por lo políticamente correcto, y –lo que nos parece más grave- por una marginación del debate de ideas profundo y respetuoso en el aula de idiomas. Esta limitación en los temas puede resultar en conversaciones vacuas (Thornbury y Slade, 2006:130), sobre temas irrelevantes para los alumnos (Tomlinson [2013d:15], habla de temas *insulsos y seguros*), y que, al no suscitar ningún tipo de respuesta afectiva por el alumno –positiva o negativa- puede suponer un obstáculo a la adquisición (Tomlinson, 2003;

Timmis y Mishan, 2015). Todo esto sin olvidar los perniciosos efectos silenciadores hacia determinados colectivos –mujeres, personas LGTBI, enfermos y discapacitados, minorías étnicas y lingüísticas, etc.- que desvirtúan la función educativa de la enseñanza de idiomas (Thornbury, 2005).

Por último, se puede observar también cómo los discursos más técnicos, relacionados con disciplinas científicas o humanísticas mucho más especializadas (incluso los de divulgación) se ven claramente marginados, y se tratan solo muy anecdóticamente, a pesar de la descripción de habilidades lingüísticas que atribuye el MCER a una persona con un nivel de competencia B2 (vid. 10.2). Todo ello incide en la escasa repercusión de los textos expositivos sobre el corpus y en la limitación de lo argumentativo a un debate muy epidérmico sobre lo inmediato.

10.6. Discusión sobre los datos relativos a cómo se evalúa la competencia discursiva

10.6.1. A qué instrumentos de evaluación se recurre

Del GRÁFICO 9.100 se desprende que, salvo algunas excepciones, los manuales contemplan mayoritariamente la presencia de instrumentos que sirvan al alumno para ir evaluando su aprendizaje. Hay una preferencia generalizada por las tareas finales (esto es, por poner en marcha procesos que conduzcan a un producto tangible). También puede apreciarse una incorporación algo tímida de herramientas promocionadas por el Consejo de Europa –fuente del MCER (2001)- como son las entradas en diarios de aprendizaje o las parrillas del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL). Por último, solo algunos manuales proporcionan baterías de actividades de autoevaluación más tradicionales. Lo que más nos llama la atención a la vista del GRÁFICO 9.101 es la ausencia de unidades destinadas por entero a la evaluación. Esto evidencia que las unidades son concebidas en nuestro corpus como entidades autónomas cuya única vinculación es la inclusión en un mismo material y, en su caso, la reiteración de algún tipo de estructura secuencial que las dote de coherencia. La evaluación se concibe a corto plazo: basta con corroborar al final de cada unidad que se ha producido el aprendizaje de unos contenidos determinados para dar por hecho que se han adquirido. Desde nuestro punto de vista, esta concepción de la evaluación es claramente incompleta y cortoplacista, sobre todo si lo que se ha de evaluar es cómo se pueden transferir los conocimientos, los procesos y las estrategias discursivas y textuales de unas situaciones

comunicativas a otras análogas, pero en las que se producen algunos cambios (de formalidad, de registro, de género discursivo, de tipología textual, etc.)⁵¹. Esto responde tal vez a una carencia propia de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en comparación con la didáctica de la lengua materna: la ausencia de una visión cíclica (en espiral, si se prefiere) del proceso de aprendizaje/evaluación. A pesar de que los documentos curriculares (como el PCIC, 2006) incluyen una serie de inventarios que van ampliándose nivel tras nivel, hay una especie de prurito en el mundo editorial sobre la necesidad de que una unidad didáctica incluya siempre (o en una buena medida) cuestiones novedosas. Esto hace que los manuales configuren un itinerario de *huida hacia adelante*, de modo que lo que ha sido objeto de tratamiento (y de evaluación) en un (momento del) curso anterior se da por superado. En cambio, sabemos muy bien por los estudios de interlengua que el desarrollo de esta no sigue un modelo de progresión constante, sino que es incluso regresivo o conoce fenómenos de fosilización (Chini, 2005; Ellis, 2008; Saville-Troike, 2012). Si no articulamos instrumentos que impliquen el repaso y la consolidación, corremos el riesgo de que la enseñanza no favorezca sino un aprendizaje a muy corto plazo, y desde luego no repercuta en la adquisición.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos si el hecho de que los materiales se decanten por las tareas y no por otros instrumentos de evaluación más conscientes y pautados responde también a una visión bastante tradicional y propia de la didáctica de la L1 en la que el aprendizaje se demuestra y se evalúa por lo que se produce y no por lo que se procesa (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Desde luego, sería necesario que las tareas finales tendieran más a la integración de destrezas, y no se centraran exclusivamente en la producción: podrían consistir, por ejemplo, en logros a partir de textos orales y de lecturas. Apuntada esta hipótesis, nos parece que para que la evaluación afecte realmente a todo el proceso de aprendizaje lo ideal sería realizar alguna tarea de reflexión después de llevar a cabo la tarea final. Sería un modo de activar las estrategias de aprendizaje y que ayudaría a planificar mejor la ejecución de tareas sucesivas. Tampoco estaría de más –vista la poca variedad de los manuales a la hora de proponer instrumentos de evaluación– que intentaran incorporar varios de estos instrumentos o que los alternen a lo largo de las unidades, atendiendo sobre todo a las preferencias de los alumnos, a sus diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, y a la variedad de pruebas de evaluación que configuran los exámenes.

Antes de comparar el GRÁFICO 9.108 con la información que arrojaba el GRÁFICO 9.33 (relativo a los tipos de actividades con que se practicaban los contenidos) es necesario recordar

51 En este sentido, véase la propuesta de la EBT (Feez y Joyce, 1998) y la del *text driven approach* (Tomlinson, 2013 y 2016).

que allí predominaban las tareas de compleción de huecos (12,7%), las respuestas cerradas (11,1%) y la relación entre ítems (11%), si bien hemos de tener en cuenta que la producción libre se hallaba disgregada entre modalidad oral (10,5%) y modalidad escrita (8,1%), con lo cual habríamos de sumar esos valores (18,6%). Hecho esto, llama poderosamente nuestra atención que mientras que los porcentajes se mantienen bastante estables en los ejercicios de inserción de ítems (12,7% frente a 9%) o de relación entre ítems (11% frente a 9%), en el caso de las tareas de producción libre se disparan del 18,6% en las actividades de práctica en el aula al 59% en las tareas de evaluación (un 217% más). Para nosotros, este incremento es preocupante. Por un lado, porque la diferencia entre práctica y evaluación puede conducir a resultados muy negativos: ¿cómo se puede dar tanto peso en la evaluación a procedimientos que apenas se han ejercitado? Por otra parte, porque supone una visión distorsionada de lo que es la adquisición de la lengua extranjera. Se presume que el alumno que se ha enfrentado a ítems lingüísticos en tareas aisladas que centran su atención en unos cuantos aspectos limitados del sistema de la lengua va a ser capaz de articularlo todo en una tarea tan compleja como es la producción libre, que requiere manipular varios sistemas al mismo tiempo (no solo lingüísticos, sino también paratextuales, kinestésicos, etc.), varios niveles de la lengua (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y semántico) y varios factores contextuales de la situación de enunciación (relación enunciador/enunciario, fuerza ilocutiva, implicaturas, información compartida, registro, etc.)⁵². Estamos convencidos de que llegar a manejar todos esos elementos con ciertas garantías de éxito requiere de una práctica de aula mucho más orientada a ese tipo de productos; sobre todo, si son los que van a hacer que el alumno sea sometido a algún tipo de evaluación (aunque sea sumativa) sobre su aprendizaje. De lo contrario, corremos el riesgo de frustrar al alumno, que puede tener mucha destreza en las actividades de clase más tradicionales (lo cual le genera una imagen falsa de progreso), pero cuyos resultados pueden ser poco satisfactorios. Por eso creemos que el efecto pernicioso del predominio de las secuencias PPP se cierne también sobre la evaluación, lo que habría de llevar a los editores a replantearse otras secuencias (como la de la EBT o el *text-driven approach*) que enfrente realmente a los estudiantes a los tipos de textos con base a los cuales se les va a evaluar.

52 Ya citamos a Ghosn (2013:64) a propósito de la no transferibilidad de la práctica rutinaria mediante ejercicios formales al uso efectivo de la lengua.

10.6.2. *Qué criterios se proporcionan para evaluar los productos textuales*

A pesar de que las unidades disponen de instrumentos para facilitar algún tipo de evaluación, es muy significativo que solo 29 unidades de las 116 (un 0,25) proporcionen los criterios que se van a usar para evaluar a los aprendientes. Pero si cotejamos el GRÁFICO 9.113 con los datos presentados en los GRÁFICOS 9.4 (resultados del análisis de contenidos introducidos), 9.8 (resultados del análisis de contenidos ejemplificados) y 9.12 (resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica) es muy llamativo el hecho de que los mecanismos de *coherencia* -que apenas recibieron atención en los contenidos, los ejemplos y las actividades (algunas casillas marcaban valores de 0 ocurrencias y otras recogían 1)- se constituyan ahora en uno de los principales criterios de evaluación de los productos textuales. Es cierto que la coherencia, como defendimos en la parte teórica de esta tesis, no es tanto una propiedad textual como un principio interpretativo de los discursos (Perfetti y Friskhoff, 2008:165; Graeser, MacNamara y Rus, 2012:562; Escandell Vidal, 2014:115); no obstante, ese principio interpretativo se ve favorecido si hay ciertas marcas lingüísticas (y paralingüísticas) que ayuden a orientar al interlocutor. De otro modo, la comunicación se haría imposible, dando pie a todo tipo de interpretaciones más o menos acertadas o disparatadas (Eco, 1992). Por otra parte, se estaría presumiendo que los mecanismos de coherencia no son susceptibles de ser enseñados (ni, por tanto, didactizados), pero sí evaluados. La pregunta que surge es más que evidente: ¿cómo puedo evaluar si en un alumno se ha producido aprendizaje alguno en una variable sobre la cual presumo que no tengo control a la hora de enseñarla y practicarla? Darle tanto peso a este criterio sería, valga la paradoja, incongruente desde un punto de vista didáctico (tanto como evaluar su dulzura, su capacidad de sonreír o su buen gusto). Así pues, caben dos posibilidades: suprimir la coherencia como criterio de evaluación pertinente (en contra de lo que se hace en los exámenes oficiales, que sí la contemplan), o revisar el diseño de los programas y materiales para darle un mayor peso y relevancia. Para nosotros, y desde el modelo de subcompetencia discursivo-textual que hemos defendido, nos resulta más interesante y desafiante la segunda opción.

Otra cuestión que nos llama la atención, en línea con lo anterior, es la fuerte presencia de criterios de índole no comunicativa en la evaluación de los productos textuales, entendiendo por no comunicativos aquellos que no estarían estrechamente relacionados con los modelos de competencia comunicativa que presentamos al inicio de nuestra tesis. Estos criterios son del tipo “originalidad”, “diversión”, “interés”, “calidad”, etc. A nuestro entender, son elementos de juicio subjetivos, y que por tanto deberían ser objeto de tratamiento diferenciado. Recordemos que ya la pragmática renunció hace tiempo al análisis del efecto perlocutivo de los actos de habla por considerarlos altamente impredecibles y poco

sistematizables (Escandell, 1993; Portolés, 2007). Esta prevención nos parece pertinente desde el punto de vista didáctico: lo que para un auditorio puede ser interesante u original, para otro puede no serlo. Imaginemos, por caso, que se ha de producir un relato, una descripción, una exposición o una argumentación: tal vez personas de otras culturas conozcan relatos que nos parecen originales, expongan argumentos sobre los que no habíamos recapitado con anterioridad, o expliquen un tema o describan un lugar que consideramos novedoso. Es solo una cuestión de oportunidad, pero no inherente al aprendizaje. Igualmente, influirán en esas valoraciones cuestiones coyunturales como el día de la semana, el horario de la clase o el punto del curso en que se ejecuta la tarea (pues la energía y la capacidad de concentración de los alumnos varía). Por otro lado, es indudable que hay alumnos con unas mayores capacidades de creatividad que otros, quienes quizá son más analíticos (recordemos las inteligencias múltiples de Gardner, 1983), y por ello, si ciertos criterios se imponen sobre otros, estaremos penalizando a estudiantes que pueden ser menos originales, pero que no por ello fracasan en la vehiculación del significado (que es lo que debe preocuparnos si lo que propugnamos es el desarrollo de la competencia comunicativa). Quizá por ello la clave esté en distinguir esos aspectos no comunicativos, que pueden ser objeto de una didactización especial (por ejemplo, incorporando talleres de escritura creativa o de improvisación teatral), de los aspectos estrictamente comunicativos. Por ello, insistimos, lo mejor sería proceder a una doble evaluación.

Volviendo a los resultados del GRÁFICO 9.113, vemos cómo los criterios de corrección gramatical, alcance léxico y adecuación sociolingüística y pragmática ocupan una posición más discreta, relegando los aspectos discursivos de adecuación al formato textual y de cohesión a posiciones más bajas. Es importante en este sentido constatar cómo la cohesión, gran protagonista en la presentación, ejemplificación y práctica de los contenidos (GRÁFICOS 9.4, 9.8 y 9.12) tiene una repercusión relativamente mínima en la evaluación de productos textuales: solo 4 unidades recogen esta categoría entre los criterios de evaluación. Se da, pues, la situación inversa con respecto a lo que ocurriría con la coherencia: a pesar de ser un fenómeno ampliamente trabajado, apenas es tenido en consideración a la hora de evaluar los productos textuales. Esto nos parece inasumible desde un planteamiento didáctico riguroso.

Una última cuestión que nos parece interesante destacar es la de la escasa atención que se presta a que los textos que presentan los alumnos respondan no solo a los esquemas genéricos y textuales, sino también a patrones paratextuales. Es cierto que esta puede ser un asunto secundario, sobre todo teniendo en cuenta que los recursos de los que pueden disponer los centros educativos no siempre permitirán disponer de los medios necesarios (por ejemplo, equipos y programas informáticos de maquetación que permitan dar formato

a noticias, folletos, prospectos, etc.), pero que no debería ser descuidada si se quiere que los alumnos realicen auténticas tareas comunicativas⁵³. No en vano, una buena parte de los cursos de formación del profesorado de enseñanzas regladas (al menos en el ámbito de la Comunidad de Madrid o del INTEF) se dirige precisamente a orientar a los educadores en el manejo de dispositivos (cámaras, tabletas, móviles, etc.) y de programas informáticos para que puedan implementar estas tecnologías en las tareas de aula. De todos modos, y sin que sea necesario manipular estos elementos tan sofisticados, sí nos parece importante que los alumnos presten atención a esos elementos paratextuales, pues en nuestras sociedades (cada vez más orientadas hacia el continente audiovisual que hacia el contenido proposicional) la imagen, el gesto y el efecto cobran paulatinamente un peso mayor.

53 Recuérdese la FIGURA 2.2.

11. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

11.1. Conclusiones

Después de haber hecho todo este recorrido, estamos en disposición de enunciar cuál es la respuesta a la pregunta fundamental de investigación que planteamos en el **Capítulo 6**.

CONCLUSIÓN

La subcompetencia discursivo-textual NO recibe un tratamiento didácticamente adecuado en los materiales de español como lengua extranjera publicados recientemente.

A continuación exponemos los puntos en los que apoyamos esta aseveración.

- (1) En lo que atañe a los contenidos seleccionados, parece desprenderse de nuestro análisis que el área que recibe más atención en los materiales de ELE de entre aquellas que interactúan con la subcompetencia discursivo-textual es el de la subcompetencia lingüística, y –más en particular- el de la *micro* y la *macrosintaxis* (Rodríguez Ramalle, 2015). Se privilegian los contenidos relacionados con la *cohesión gramatical explícita* (*nexos, conjunciones, marcadores y organizadores del discurso*). En menor medida, y en estrecha relación con los fenómenos gramaticales, se trabajan también las *tácticas y estrategias pragmáticas*, mientras que quedan en la sombra buena parte de los mecanismos que permiten a los alumnos procesar y producir textos elaborados (como son los de *cohesión léxica, elipsis, sustitución, deixis, coherencia*), así como aquellos que los vuelven reconocibles en tanto que *géneros discursivos* o *secuencias textuales*.
- (2) Sigue habiendo una fuerte presencia de la gramática de la oración, a pesar de los múltiples llamamientos a superarla que se testimonian desde hace décadas (Cook, 1989; McCarthy, 1991; Hatch, 1992; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006; Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez, 2015). Esto se manifiesta en los contenidos que se seleccionan, los ejemplos que se facilitan y la práctica guiada que se propone; en todos los casos, raramente trascienden el ámbito de la frase aislada

- (3) Se constata una tendencia a reducir la práctica con respecto al número de explicaciones y ejemplos que se proporcionan; esto se agrava más cuando, como hemos observado en muchos casos, los aspectos discursivos reciben menos atención con el cambio de nivel (de B1 a B2). Se echa de menos un enfoque más experiencial y orientado a la práctica, en el que sean las habilidades las que primen sobre los saberes conceptuales.
- (4) La programación, por lo tanto, parece venir guiada por un currículo gramatical encubierto, basado en la oración y en la lengua escrita, lo que reduce el interés de los manuales hacia unos cuantos saberes conceptuales limitados a unas pocas categorías. Además, el trabajo que se lleva a cabo con ellos –por ejemplo, con los conectores y marcadores del discurso- no parece adecuado.
- (5) Existen aparentes incongruencias en la organización curricular. Por un lado, los recursos lingüísticos no están vinculados ni con los géneros discursivos ni con los tipos textuales que se enseñan, sino que siguen su propia progresión; son los textos los que se adaptan a lo gramatical, cuando debería suceder lo contrario. Por otro lado, las tareas de producción exigen la elaboración de tipos de textos que no se han trabajado. Y, como máxima expresión de esa falta de correspondencia, se da más peso en la evaluación a criterios como la coherencia, aun cuando es con creces la subcategoría menos explotada según nuestro análisis de corpus.
- (6) El tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE analizados no solo no ha propiciado innovaciones reseñables de orden metodológico, sino que se basa incluso en concepciones ya superadas en la enseñanza de otras áreas de la competencia comunicativa, y muy en especial de la subcompetencia lingüística: primacía del método inductivo pero con importante presencia aún del deductivo, de los modelos oracionales sobre los textuales, de los ejercicios estructurales y de las secuencias PPP.
- (7) Los manuales de ELE no han implementado en general metodologías de orden textual (como la EBT –Feez y Joyce, 1998- o el *text-driven approach* –Tomlinson, 2011, 2013). Solo se trabaja explícitamente sobre unos pocos géneros, mientras que se expone a los alumnos a un elevadísimo caudal de (fragmentos de) géneros discursivos para que trabajen las destrezas receptivas o para ofrecer muestras de ítems lingüísticos. Lo primero es contraproducente,

pues un alumno puede experimentar dificultades para comprender un texto si no reconoce el género discursivo, y más aún si no lo vincula con una necesidad comunicativa inmediata (Hyland, 2013:404). Por otro lado, si los significados no están claros, es difícil que se pueda prestar atención a las formas (Thornbury, 2005), de modo que tanto la tarea de comprensión y la posterior producción serán deficientes. Incluir tantos géneros no beneficia en nada a la subcompetencia discursivo-textual si no vienen acompañados de tareas que ayuden a conocerlos y situarlos.

- (8) Tampoco han cuajado -como lamentan también algunos docentes e investigadores en enseñanza de L1- las propuestas didácticas basadas en tipos textuales. Los textos y la gramática parecen hacer referencia a esferas desconectadas, algo que desmiente el modelo de competencia comunicativa por el que hemos optado. Algo similar ocurre con la comprensión y la producción de los textos: no hay una correlación entre los tipos de secuencias textuales que se procesan y los que se producen.
- (9) Se confía en exceso en que los aprendientes pueden transferir conocimientos y destrezas de orden discursivo-textual a la L2, cuando -precisamente- una de las grandes preocupaciones de los expertos en L1 es lograr el desarrollo de las mismas en los hablantes nativos. Además, los estudios de retórica contrastiva (Connor, 1996; Connor et al., 2008; Hyland, 2013) desmienten tajantemente esta presuposición. Tal vez este problema se relacione con el ahínco que se pone en las interacciones transaccionales, inmediatas y utilitaristas, cerrando el currículo a otros discursos más interactivos, sociales e incluso lúdicos donde esas diferencias pueden ser aún más evidentes.
- (10) El tipo de input que se proporciona al alumno es insuficiente para que desarrolle una auténtica subcompetencia discursivo-textual, pues no coadyuva a que las redes neuronales se estimulen adecuadamente, propiciando el procesamiento tanto ascendente como descendente de discursos completos, amplios y contextualizados.

- (11) Hay una escasez de materiales auténticos y de temas variados que tampoco favorecen la motivación. Estas carencias son más notables en el caso de la lengua oral.
- (12) A pesar de que los manuales incluyen herramientas evaluativas, en muy pocos casos estas someten a escrutinio cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje. Se juzgan sobre todo los productos orales y escritos de los alumnos –en muchos casos proponiendo textos que elaboran por primera vez- y no se integran las destrezas. Tampoco se explicitan convenientemente los criterios de evaluación, que muchas veces son incoherentes con el planteamiento didáctico o excesivamente impresionistas.
- (13) Algunas limitaciones a la subcompetencia discursivo-textual vienen impuestas por el formato en papel. Los fenómenos discursivos y textuales requieren de textos más amplios para poder ser debidamente observados, analizados y manipulados, mientras que las editoriales tienden a ofrecer cada vez fragmentos más pequeños; de ahí la gran cantidad de textos escritos que recoge nuestro corpus en comparación con los orales. Ese incremento en la cantidad no significa mejor calidad. Por otro lado, la modalidad oral también necesita de muestras completas, más extensas y variadas.
- (14) Se produce una sensación general de espontaneidad e improvisación. Los manuales parecen concebir la comunicatividad como una libertad que no debe venir constreñida por limitaciones (con)textuales. Por eso, cuanto más formales y estructurados son los textos, más se evitan. A los alumnos se les lanza a ejecutar actividades bastante tradicionales sin propiciarles muchas veces los instrumentos que les van a ser necesarios para lograr su objetivo ni darles espacio a la reflexión y la preparación.

11.2. Limitaciones de este estudio

Como toda obra humana, esta tesis presenta algunas limitaciones, muchas de ellas derivadas de lo ambicioso del proyecto en que nos hemos embarcado. Por la amplitud de los temas que se tratan, es difícil, por supuesto, estar al corriente y manejar toda la bibliografía que –desde áreas tan diversas como la lingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la psicolingüística, la adquisición de segundas lenguas, la neurolingüística, la pedagogía, la

lingüística aplicada, la didáctica general o la didáctica de la lengua- se ha publicado sobre los aspectos discursivos y textuales en los últimos años. Siempre quedará algún autor, algún trabajo o algún concepto por mencionar. Aun así, hemos procurado priorizar los más relevantes en nuestro contexto cultural (esto es, aquellos que gozan de mayor predicamento en nuestras universidades, ya provengan del mundo hispano, anglosajón o francófono, por mencionar algunas de las grandes tradiciones) y, sobre todo, los que han cuajado directa o indirectamente en los currículos oficiales (con especial atención a los que, centrados en la enseñanza del español, han publicado el Instituto Cervantes y las administraciones que tienen competencia en la regulación de las Escuelas Oficiales de Idiomas).

De igual modo, se podría discutir y matizar mucho más sobre los modelos, conceptos y constructos que aquí recogemos. Nuestra principal preocupación ha sido la de centrarnos en ofrecer una descripción de sus rasgos principales, dejando para los expertos en las respectivas áreas la revisión pormenorizada de tales propuestas. Como señalamos en su momento, la construcción del cuestionario habría exigido, por ejemplo, definir cada uno de los géneros discursivos que allí se recogen; dado que hemos contabilizado 167, nos habríamos extendido excesivamente.

Finalmente, es posible que parte de las decisiones metodológicas que hemos adoptado no estén exentas de crítica. Por ejemplo, el instrumento de análisis habría precisado de ulteriores pruebas que verificaran si su diseño cumple los mínimos requisitos de validez y fiabilidad, aunque -como nos advierten Mukundan y Ahour (2013:336)- es este un proceso que puede extenderse a lo largo de varios años¹. Lamentablemente, la perentoriedad en los plazos de entrega de una tesis no nos permite el lujo de dilatarlos excesivamente en la comprobación de todas estas condiciones, aunque es algo que queda pendiente como posible proyección del alcance de este estudio. El mismo diseño del cuestionario deja fuera otros aspectos discursivos y textuales que habrían sido susceptibles de ser indagados, pero con el coste de hacerlo seguramente mucho más difícil de manejar. También hay datos -como la longitud en palabras de los textos y los audios- que podrían haber resultado interesantes para esta investigación, pero a los que, tal y como ya se explicó en su momento, hemos renunciado porque -además de consumir un tiempo del que no siempre se dispone- no parecían ser tan relevantes según nuestro punto de vista (al menos para una aproximación general al tema). De igual manera, muy probablemente haya otros modos de acceder a los datos que estábamos buscando, de categorizarlos, de analizarlos y de inferir información a partir de los mismos.

¹ De hecho, de los 48 cuestionarios objeto de recensión en su estudio, solo uno de ellos ha sido sometido a un test de fiabilidad (Mukundan y Ahour, 2013:342).

En todo ese proceso, hemos procurado asesorarnos recurriendo a voces expertas de distintos ámbitos como la estadística o el cálculo, sin cuyo concurso habría sido muy complicado identificar y cuantificar muchos de los fenómenos de los que queríamos dar cuenta.

11.3. Propuestas de mejora

En respuesta a las conclusiones expuestas en 11.1, las propuestas que hacemos a autores, editores, autoridades educativas, diseñadores de cursos, formadores de docentes y profesores son las siguientes:

- (1) Es necesario potenciar en el currículo la presencia de los géneros y de las secuencias discursivas, así como dar un mayor protagonismo a la coherencia y los mecanismos de cohesión no gramaticales. También la conversación requiere de un tratamiento más cuidado y acorde con la progresión del alumno.
- (2) Los exponentes funcionales, si no se presentan en textos (Riggenbach, 1999) no dejan de ser tan atómicos y autosuficientes como las mismas oraciones. Desde nuestro punto de vista, la implantación de una didáctica del texto no se verificará si documentos como el PCIC (2006) siguen apostando todavía por unos inventarios funcionales como articuladores del currículo, en lugar de optar por los géneros discursivos o los tipos de textos.
- (3) Convendría proponer además más actividades de práctica y un incremento proporcional de la presencia de los fenómenos discursivos con el paso de nivel. Si se selecciona un enfoque inductivo, las tareas de descubrimiento han de contar con ejemplos suficientes y de mayor alcance para que los alumnos puedan observar y aprehender cómo operan los diferentes mecanismos discursivos y textuales.
- (4) La programación debería orientarse desde los textos hacia los recursos lingüísticos. Hemos presentado en el **Capítulo 2** algunas propuestas didácticas que permiten abordar el aprendizaje de la lengua desde los géneros y los textos. Deberían incluirse, además, más explicaciones, ejemplos y prácticas sobre cómo el léxico articula el discurso, así como sobre saberes de orden

procedimental: elipsis, sustitución, configuración de secuencias textuales y párrafos.

- (5) Se hace necesario controlar la congruencia de la organización curricular. Hay que seleccionar cuidadosamente los géneros que se van a trabajar y, a partir de ellos, articular el syllabus lingüístico, la secuenciación de las actividades, los procedimientos de evaluación, etc.
- (6) Conviene que los materiales reduzcan la presencia de las prácticas más tradicionales (ejercicios estructuralistas, gramática oracional, secuencia PPP, etc.) y vayan incorporando algunas innovaciones pedagógicas, en la línea de las que presentamos en el **Capítulo 2**. En este sentido, hay que recordar que la EBT apuesta por un enfoque ecléctico (Feez y Joyce, 1998), o que Tomlinson (2013) integra algunas tareas en su *text-based approach*. No se trata, por tanto, de operar una revolución completa, pero sí de contemplar esas nuevas posibilidades.
- (7) El trabajo sobre los géneros textuales ha de ser explícito, incluso previo a la ejecución de tareas de comprensión. Las muestras de lengua deben contemplar fenómenos propios de la lengua oral y de la lengua escrita, y solo se han de evaluar los textos que hayan sido objeto de reflexión.
- (8) Hay que equilibrar la presencia de los diferentes tipos de secuencias textuales en el currículo, introduciendo nuevas técnicas narrativas, descriptivas, expositivas, argumentativas y dialogales. También hay que incrementar, conforme se progresa, la presencia de textos literarios y especializados.
- (9) Dado que no está demostrado que se produzca una transferencia entre los conocimientos discursivos que se poseen en la L1 y en la L2, es importante que se incluyan actividades de reflexión sobre las diferentes estrategias retóricas de que disponen las diversas lenguas. En este sentido, es interesante la propuesta del *text-based approach* de Tomlinson (2013): se pide a los alumnos que respondan espontáneamente a un input y luego se les proporciona una muestra que les sirva de control para observar en qué difiere su actuación de la de un nativo. La ejecución frecuente de esta tarea ayudará al aprendiente a tomar conciencia de cuáles son los requisitos que ya posee y cuáles los que necesita incorporar. También resulta muy atractiva la propuesta de

Riggenbach (1999) y Wennerstrom (2003), consistente en obtener muestras de habla de nativos o de hablantes competentes para analizarlas en el aula.

- (10) Es perentorio abordar el diseño de gramáticas pedagógicas de orientación discursiva, basadas en estudios sobre corpus, que redimensionen el peso que tiene cada uno de los fenómenos gramaticales sobre el texto y el discurso, así como de actividades discursivas que llamen la atención sobre unas pocas formas en contexto (p. ej., la reconstrucción de la conversación), en lugar de saturar artificialmente los textos de elementos lingüísticos cuya presencia en el uso natural es mucho más reducida; para ello se hace necesario un trabajo previo con datos extraídos de dichos corpus.
- (11) La combinación de ejercicios basados en frases con otros basados en textos ayudará a reforzar las redes neuronales que se encargan de procesar el discurso. Igualmente, se favorecerá la adquisición si las prácticas alternan tareas de procesamiento ascendente (centradas en la lengua) con tareas de procesamiento descendente (centradas en el texto y el contexto).
- (12) Aún hay que incluir más muestras auténticas para intentar equilibrar los textos auténticos con los imitativos (o introspectivos; Burns, 2012). Todos los autores que postulan enfoques didácticos de orden textual (McCarthy y Carter, 1994; Feez y Joyce, 1998; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Tomlinson, 1998, 2003, 2011 y 2013; Mishan, 2005; Thornbury, 2005; Thornbury y Slade, 2006; Burns, 2012; Hyland, 2013; Timmis y Mishan, 2015) son muy claros en este sentido: los materiales auténticos son la mejor garantía para que el alumno observe todo el potencial comunicativo de la lengua y descubra las regularidades sensibles al contexto.
- (13) Los libros impresos deben proporcionar textos más amplios, sin temor a que ocupen varias páginas; si luego se propician actividades recurrentes sobre el mismo, el uso del espacio quedará justificado. Lo que no tiene sentido, desde un punto de vista pedagógico y psicolingüístico, es proponer una enorme cantidad de microtextos con tareas cognitivamente sencillas y que se consumen de manera acelerada (Tomlinson, 2013d:15). De este modo, es muy difícil que el input se convierta en intake.

- (14) Hay que propiciar tareas en las que los alumnos hablen y escriban extensamente, y tengan tiempo de reflexionar y organizarse. También hay que propiciar que se use la lengua con finalidades interactivas y lúdicas, dejando a un lado lo transaccional.
- (15) Es necesario que los docentes en formación o en ejercicio reciban una instrucción adecuada sobre cómo se pueden explotar los textos en el aula de lenguas. Esto implica que se les proporcionen herramientas teóricas para entender qué es el discurso, cómo interactúa con otras áreas de la competencia comunicativa y qué elementos lo integran, y que se incluyan en los módulos de metodología las innovaciones pedagógicas que presentamos en el **Capítulo 2**.
- (16) Por último, se hace también imprescindible formar a los profesores en el análisis de materiales para que puedan seleccionar aquellos que mejor se adecuen a su contexto de aprendizaje, y puedan también explotar todas sus posibilidades y complementar las posibles carencias.

11.4. Proyección de la investigación

Precisamente por las limitaciones que presentamos en 11.2, la investigación es susceptible de ser revisada, ampliada, mejorada, si se quiere. Hemos propuesto un instrumento de análisis de materiales que puede ser revisado para hacerlo más manejable a los profesores de idiomas. En este sentido, sería interesante ver qué uso harían del mismo docentes con diferentes grados de experiencia. El cuestionario, además, podría ser empleado en el análisis de materiales de otros idiomas –e incluso de la lengua materna- a partir de los cuales podríamos obtener un panorama mucho más nítido sobre el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual en la didáctica de lenguas (por ejemplo, entre lenguas románicas, entre ELE y TESOL, entre manuales del español para extranjeros y libros de lengua y literatura castellana, etc.).

Además, en este estudio nos autoimpusimos la limitación de estudiar un corpus de materiales de nivel B. No obstante, creemos que el cuestionario puede ser aplicado eficazmente en el análisis de los niveles A y C del MCER (2001). De hecho, un estudio más global podría proporcionarnos datos más enriquecedores que corroboraran, matizaran o refutaran nuestras

hipótesis sobre la configuración de los niveles A y C en cuestiones relativas al discurso y el texto.

Dijimos también en 9.2.3 que el 14,2% de las actividades de nuestro corpus se consagra a la práctica de la subcompetencia discursivo-textual. Sería conveniente elaborar otros estudios sobre cuál(es) es (son) la(s) subcompetencia(s) comunicativa(s) que ocupan el otro 85,8% para tener una visión ponderada del lugar que ocupa realmente la subcompetencia discursivo-textual en proporción con las demás.

También hay algunos puntos de esta tesis que podrían afinarse (y que hemos ido marcando a lo largo del texto), como verificar qué tipos de unidades son las que se manipulan en los ejercicios de tipo *cloze*; comprobar hasta qué punto difieren o convergen las secuencias PPP y la retardada y orientada hacia los géneros (preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución); o si hay sesgos en cuanto a las variedades lingüísticas que se reflejan en los textos.

Desde luego, esperamos que la información que hemos recogido sirva como piedra de toque para autores y editores de materiales, y para formadores de profesores de ELE y de idiomas en general. Si hemos contribuido a esclarecer el estado de la cuestión y a servir de acicate para que se puedan incorporar algunas mejoras a la enseñanza de ELE, todo el esfuerzo habrá merecido la pena.

11.5. Punto final

Queda, sin embargo, mucho que hacer todavía, a la luz de la realidad de las producciones diarias de nuestros alumnos, que incluso en niveles avanzados, siguen mostrando algunos problemas de cohesión macro y microtextual, ya sea por la falta de adiestramiento en su lengua materna o por las dificultades que se generan en la nueva lengua (...). En cualquier caso, a mejorar esta situación tampoco contribuye el hecho de que no todos los avances en materia discursiva se hayan incorporado a la práctica docente. Por ejemplo, en los libros de texto de lenguas extranjeras apenas se presta atención a la estructura informativa de la oración, que tiene claras repercusiones en la organización discursiva del texto, tanto oral como escrito. Más concretamente, nociones como tema y rema, estrechamente relacionadas con la progresión de la información en el texto y caracterizadas como importantes elementos de cohesión textual no encuentran su camino en el aula. Tampoco es frecuente encontrar mucha práctica sobre los mecanismos y estructuras lingüísticas mediante las cuales se topicaliza o focaliza en el idioma de estudio. En nuestra opinión, dichas nociones deberían tener más presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, no solo por su valor como elementos de cohesión textual, sino porque la estructura informativa puede experimentar variaciones en su realización de una lengua a otra, y esta realidad puede suponer un obstáculo para el estudiante de idiomas. En cualquier caso, creemos que el correcto desarrollo de la competencia discursiva en una L2 puede ayudar, en último término, a mejorar la competencia discursiva en L1, por afinidad entre lenguas, o por la interiorización de las diferencias entre ambas.

Alonso Belmonte (2004:566-567)

EPILOGO

LAS CIUDADES INVISIBLES

No es que Kublai Kan crea en todo lo que le dice Marco Polo cuando le describe las ciudades que ha visitado en sus embajadas, pero es cierto que el emperador de los tártaros sigue escuchando al joven veneciano con más curiosidad y atención que a ningún otro de sus mensajeros o exploradores. En la vida de los emperadores hay un momento que sucede al orgullo por la amplitud desmesurada de los territorios que hemos conquistado, a la melancolía y al alivio de saber que pronto renunciaremos a conocerlos y a comprenderlos; una sensación como de vacío que nos acomete una noche junto con el olor de los elefantes después de la lluvia y de la ceniza de sándalo que se enfría en los braseros (...). Solo en los informes de Marco Polo Kublai Kan conseguía discernir, a través de las murallas y las torres destinadas a desmoronarse, la filigrana de un diseño tan sutil que escapaba a la mordedura de las termitas.

(...) No siempre las conexiones entre un elemento y otro del relato eran evidentes para el emperador; los objetos podían querer decir cosas diferentes: un carcaj lleno de flechas indicaba ya la proximidad de una guerra, ya la abundancia de caza, ya una armería; una clepsidra podía significar el tiempo que pasa o ha pasado, o bien la arena, o un taller donde se fabrican clepsidras.

Pero lo que hacía preciso para Kublai cada hecho o noticia referidos por su inarticulado informador era el espacio que quedaba en torno, un vacío no colmado de palabras. Las descripciones de ciudades visitadas por Marco Polo tenían esta virtud: que se podía dar vueltas con el pensamiento entre ellas, perderse, detenerse a tomar el fresco, o escapar corriendo.

Con el paso del tiempo, en los relatos de Marco las palabras fueron sustituyendo a los objetos y los gestos; primero exclamaciones, nombres aislados, verbos a secas, después giros de frase, explicaciones ramificadas y frondosas, metáforas y tropos. El extranjero había aprendido a hablar la lengua del emperador, o el emperador a entender la lengua del extranjero.

(...) Kublai Kan había advertido que las ciudades de Marco Polo se parecían, como si el paso de una a otra no implicara un viaje sino un cambio de elementos. Ahora, de cada ciudad que Marco le describía, la mente del Gran Kan partía por cuenta propia, y desmontada la ciudad parte por parte, la reconstruía de otro modo, sustituyendo ingredientes, desplazándolos, invirtiéndolos.

Entretanto Marco seguía contando su viaje, pero el emperador ya no lo escuchaba, lo interrumpía:

- De ahora en adelante seré yo quien describa las ciudades y tú verificarás si existen y si son como yo las he pensado. Empezaré a preguntarte por una ciudad en gradas, expuesta al siroco, en un golfo en medialuna. Ahora diré alguna de las maravillas que contiene: una piscina de cristal alta como una catedral para ver cómo nadan y vuelan los peces golondrina y extraer auspicios; una palmera cuyas hojas al viento tocan el arpa; una plaza rodeada por una mesa de mármol en forma de herradura, con el mantel también de mármol, aderezada con manjares y bebidas enteramente de mármol.

- Sire, estaba distraído. Justamente, de esa ciudad te hablaba cuando me interrumpiste.

- ¿La conoces? ¿Dónde está? ¿Cuál es su nombre?

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

- No tiene nombre ni lugar. Te repito la razón por la cual la describía: del número de ciudades imaginables hay que excluir aquellas en las cuales se suman elementos sin un hilo que los conecte, sin una norma interna, una perspectiva, una explicación. Ocurre con las ciudades lo que en los sueños: todo lo imaginable puede ser soñado, pero hasta el sueño más inesperado es un acertijo que esconde un deseo, o bien su inversa, un temor. Las ciudades, como los sueños, están construidas de deseos y de temores, aunque el hilo de su discurrir sea secreto, sus normas absurdas, sus perspectivas engañosas y cada cosa esconde otra.

- No tengo ni deseos ni temores –declaró el Kan-, y mis sueños los compone o la mente o el azar.

- También las ciudades creen que son obra de la mente o del azar, pero ni la una ni el otro bastan para mantener en pie sus muros. De una ciudad no disfrutas las siete o las setenta y siete maravillas, sino la respuesta que dará a una respuesta tuya.

-O la pregunta que te hace obligándote a responder, como Tebas por la boca de la esfinge.

ITALO CALVINO (1972)

ANEXO 1. CUESTIONARIO DEFINITIVO

A. INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

A.1. Título: _____

A.2. Autores: _____

A.3. Editorial y año de publicación: _____

A.4. ISBN: _____

A.5. Nivel del MCER al que se vincula: _____

A.6. Número de unidades: _____

A.7. Número de páginas analizadas del libro del alumno: _____

A.8. Número de actividades en el libro del alumno: _____

B. ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

B.0. Identificadores

Material: ____	Unidad número: ____	Número de páginas: ____	Número de actividades: ____
----------------	---------------------	-------------------------	-----------------------------

B.I. CONTENIDOS DE LA UNIDAD QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA

B.I.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **ejemplifican (E)** o se **practican (P)** en la unidad. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin.

B.I.1.A	Contenidos relacionados con la COHESIÓN	I	E	P	A
	1. Referencia anafórica/catafórica				
	2. Mecanismos de sustitución				
	3. Mecanismos de elipsis				
	4. Nexos gramaticales y conjunciones				
	5. Marcadores y organizadores del discurso				
	6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales				
	7. Cadenas léxicas				
B.I.1.B.	Contenidos relacionados con la DEIXIS	I	E	P	A
	8. Elementos de deixis personal				
	9. Elementos de deixis espacial				
	10. Elementos de deixis temporal				
	11. Elementos de deixis textual				
B.I.1.C.	Contenidos relacionados con la COHERENCIA	I	E	P	A
	12. Macroestructura de los textos				
	13. Ordenación de las estructuras proposicionales				
	14. Desarrollo temático de la información				
	15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos				
B.I.1.D.	Contenidos relacionados con los GENEROS DISCURSIVOS	I	E	P	A
	16. Esquemas formales de los géneros discursivos				
	17. Esquemas formales de la narración				
	18. Esquemas formales de la descripción				
	19. Esquemas formales de la explicación				
	20. Esquemas formales de la argumentación				
B.I.1.E.	Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	I	E	P	A
	21. Esquemas formales del diálogo				
	22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas				

B.II. OPCIONES METODOLÓGICAS EN EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA

B.II.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de B.I.

a. Método inductivo.	
b. Método deductivo.	
c. Método mixto.	

B.II.2. Marque el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de B.I.

a. Elementos aislados	
b. Paradigmas	
c. Frases o enunciados aislados.	
d. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
e. Secuencias de enunciados	
f. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	

B.II.3. Indique con un número el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1, según el tipo de unidades que se manejan.

	Palabra(s)	Oración	Intercambio	Texto
a. Inserción de ítems (huecos)				
b. Selección binaria entre ítems (a/b)				
c. Selección múltiple entre ítems (a/b/c/...)				
d. Detección de ítems (errores, etc.)				
e. Reformulación de ítems				
f. Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
g. Relación entre ítems (a→b)				
h. Compleción de inicios (a, b, ...)				
i. Reflexión metalingüística				
j. Respuestas abiertas				
k. Respuestas cerradas				
l. Producción libre oral				
m. Producción libre escrita				
n. Otro:				

B.II.4. Señale el número de secuencias que se proponen en las actividades de la unidad en las que se vea implicado el trabajo sobre géneros y tipologías textuales, según uno de los tipos que se especifican.

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	Núm.
a. Texto aislado (sin explotación)	
b. Inmediata y orientada hacia el discurso: ilustración -interacción- inducción	
c. Inmediata y orientada hacia el texto: input – output – análisis -evaluación	
d. Retardada y orientada hacia el producto: presentación- práctica -producción	
e. Retardada y orientada hacia los géneros: preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución	
f. Retardada y orientadas hacia el proceso: tareas comunicativas- tareas de apoyo	
g. Otro (indique cual):	

B.III. TIPOLOGÍA DEL INPUT PROPORCIONADO Y DEL OUTPUT REQUERIDO

B.III.1. Indique el número de textos de la unidad según el trabajo que se realiza sobre los mismos: práctica de **destrezas receptoras (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (input enriquecido, M)** o práctica de **destrezas productivas (P)**.

B.III.1.a. Géneros de transmisión oral	Actividad				Σ
	R	A	M	P	
Anécdotas					
Anuncios publicitarios en radio y televisión					
Avisos y anuncios emitidos por megafonía					
Boletines meteorológicos					
Chistes					
Comentarios y retransmisiones deportivas					
Conversaciones cara a cara formales					
Conversaciones cara a cara informales					
Conversaciones cara a cara transaccionales					
Conversaciones telefónicas formales					
Conversaciones telefónicas informales					
Conversaciones telefónicas transaccionales					
Debates y discusiones públicas					
Discursos y conferencias					
Documentales radiofónicos y televisados					
Entrevistas académicas					
Entrevistas de asesoría					
Entrevistas laborales					
Entrevistas médicas					
Entrevistas periodísticas					
Informativos radiofónicos					
Instrucciones					
Intervenciones en reuniones formales					
Letras de canciones					
Mensajes en contestadores automáticos					
Noticias retransmitidas por televisión o radio					
Películas y representaciones teatrales					

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

Presentaciones públicas					
Sermones eclesiásticos					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					

B.III.1.b. Géneros de transmisión escrita	Actividad				Σ
	R	A	M	P	
Actas					
Adivinanzas					
Anécdotas					
Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...					
Artículos de opinión					
Billetes					
Biografías					
Cartas al director: en periódicos, revistas.					
Cartas de restaurantes y menús					
Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...					
Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...					
Carteleras de espectáculos					
Carteles					
Catálogos					
Chistes					
Contratos					
Convenios					
Cuentos					
Cuestionarios					
Diarios					
Diccionarios y tesauros					
Editoriales (periódicos, revistas...)					
Embalajes y etiquetados de mercancías					
Entrevistas en periódicos y revistas					
Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...					
Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...					
Folletos informativos					
Folletos publicitarios					
Folletos, hojas o manuales de instrucciones					
Formularios					
Guías de viaje					
Horarios					
Horóscopos					
Informaciones meteorológicas					
Informes					
Instrucciones					

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

B.III.1.b. Géneros de transmisión escrita	Actividad				Σ
	R	A	M	P	
Libros de texto					
Listas de precios y productos					
Memorandos					
Mensajes en blogs (bitácoras)					
Mensajes en foros virtuales					
Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...					
Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...					
Notas y mensajes					
Noticias (periódicos, revistas...)					
Novelas					
Obras de teatro					
Poemas					
Programación de radio y televisión					
Prospectos					
Recetas de cocina					
Reseñas (periódicos, revistas...)					
Textos jurídicos					
Tiras cómicas y cómics					
Trabajos escolares y académicos ensayos					
Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas					
Trabajos escolares y académicos: exámenes					
Trabajos escolares: monografías					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					
Otro/s (señale cuál/es):					

B.III.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos que se proponen, como **input** o como **output**, según la **tipología textual**, su modalidad **oral (O)** o **escrita (E)**.

Tipología textual	Modalidad			
	Input		Output	
	O	E	O	E
Textos narrativos				
Relatos literarios.				
Relatos funcionales.				
Textos descriptivos				
Descripciones literarias.				
Descripciones funcionales.				
Textos expositivos				
Ensayo literario				
Exposiciones funcionales				
Textos argumentativos				

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

Argumentativos planificados.				
Argumentativos espontáneos.				
Textos dialogados				
Diálogos planificados.				
Diálogos espontáneos.				

B.IV. NATURALEZA DEL INPUT PROPORCIONADO Y DEL OUTPUT REQUERIDO

B.IV.1. Señale en la siguiente tabla el número de textos que se proporcionan como input en la unidad, según la naturaleza de los mismos.

	Orales	Escritos
Textos auténticos		
Textos auténticos adaptados		
Textos imitativos		
Cuasitextos con función didáctica		

B.IV.2. Indique el número de textos que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con...	Núm.
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.).	
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.).	
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos...)	
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.).	
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos)	
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.).	
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.).	
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.).	
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.).	
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	
16. Otros:	

B.V. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA

B.V.1. ¿La unidad dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de la misma?

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

A. No

B. Sí

B.V.1.a. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s).

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

B.V.1.b. Indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos de la unidad.

	Aislados	Frase	Intercambio	Texto
1. Huecos para rellenar				
2. Selección binaria (a/b)				
3. Opción múltiple (a/b/c/...)				
4. Detección de ítems				
5. Reformulación de ítems				
6. Reorganización de ítems (c-a-b)				
7. Relación entre ítems (a→b)				
8. Compleción de inicios (a, b, ...)				
9. Comprensión de ítems				
10. Producción libre de ítems				
11 Otro:				

B.V.2. Cuando se trata de evaluar productos textuales ¿se proporcionan al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

A. No

B. Sí

B.V.2.a. En caso de respuesta afirmativa, ¿qué tipo de criterios se facilitan? (Puede marcarse más de una respuesta, según proceda)

A. Criterios sobre la corrección gramatical.	
B. Criterios sobre la corrección ortográfica/ortológica/ortoépica.	
C. Criterios sobre la precisión léxica.	
D. Criterios sobre la riqueza y variedad del repertorio lingüístico (alcance)	
E. Criterios sobre la adecuación pragmática (contextualización, auditorio, fuerza ilocutiva).	
F. Criterios sobre la aceptabilidad sociolingüística.	
G. Criterios sobre la adecuación del texto a un género discursivo o tipo textual.	
H. Criterios sobre la coherencia del discurso (marco, progresión).	
I. Criterios sobre la cohesión del discurso (referencia, deixis, conectividad).	
J. Criterios sobre elementos paratextuales (formato, gráficos, etc.).	
K. Criterios sobre las estrategias movilizadas.	
L. Otros criterios (señalar cuáles):	

ANEXO 2. COMENTARIOS A LOS DATOS OBTENIDOS

M1. AULA 3

Se han considerado textos autónomos (valor 1) los fragmentos de textos que, aun apareciendo en una misma actividad, presentan cambio en el esquema comunicativo (por ejemplo, en la U1, ej. 3, aparecen siete conversaciones entre interlocutores diferentes), pero no los fragmentos en los que claramente tales variables no se ven alteradas, sino que simplemente son resultado de una segmentación (p. ej., p. 27).

Se asigna 0,5 a las tareas de producción en las que se permite usar un canal oral o escrito indistintamente.

Se asigna también un valor proporcional (1/x) a los textos en que se aprecian varias secuencias textuales, sin que pueda establecerse una como principal o dominante (p. ej., la entrevista de la p. 12 incluye tanto la narración de experiencias como la descripción de hábitos en un marco dialógico).

Se incluyen como texto solo aquellas interacciones orales que se ejemplifican con algún tipo de muestra (esto es, que ilustren el tipo de discurso que se espera de los alumnos). En cambio, no incluimos los monólogos con muestras incompletas (del tipo “Yo creo que se debería...”) ni las conversaciones no ejemplificadas (“Habla con tu compañero”). Es un criterio ciertamente restrictivo, pero nos ayuda a categorizar mejor qué tipo de producción se espera del alumno. [En el caso de la lengua escrita, sí suele pedirse algún tipo de género específico; cuando no es así, tampoco se considera: “Escribe un texto sobre tu familia”].

AULA 3. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales
- ID16. Carta de presentación [No I/ sí E/ sí P]

Ej. 8. Hemos decidido incorporar los test psicológicos como género dialógico, pues presupone una respuesta dialogada (aunque se cierren las opciones).

Vídeo. Los vídeos de la serie AULA, aunque no aparecen formalmente numerados como actividad, ni se proporciona en el libro ningún tipo de enunciado sobre los mismos (tareas) se han tenido en cuenta como input, pero no como actividad. [Para corregir esto, bastaría añadir en el Excel un entero más a las actividades de los cuatro libros de la colección analizados].

AULA 3. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales
- IE22. Argumentar, debatir y rebatir (en la conversación)

Ej. 3. El audio lo hemos considerado argumentativo espontáneo, pues aunque es una entrevista de radio (diálogo), de lo que se trata es de exponer puntos de vista.

Ej. 5. La primera parte es un ejercicio de relación (0,5); la segunda, de compleción de inicios (0,5).

Ej. 10. Los exponentes que se presentan para debatir y argumentar son más de naturaleza pragmática que discursivo-textual; por eso se han computado en el inventario de tácticas y estrategias pragmático-discursivas (gestión de los turnos de habla y de los temas).

Ej. 12. En B asignamos 0,5 a oralidad y 0,5 a escritura (la cual, a su vez, sería un trabajo monográfico).

AULA 3. UNIDAD 3

Ej. 1. Por los motivos que se adujeron en la parte teórica, no se consideran “textos” las señales de tráfico.

Ej. 7. Los textos de este ejercicio se consideran testimonios aislados, y no como fragmentos de un único texto, pues no hay cohesión ni coherencia interna entre ellos.

Ej. 9. Según el enunciado, se trata de un “informe”, pero imitan claramente la ficción literaria (*Sin noticias de Gurb*, de E. Mendoza). Aun así, los hemos considerado cuasitextos (pues, excepto en el ámbito ficcional, no es un tipo de texto reconocible) de tipo expositivo.

Ej. 10. Las “normas” de la clase se han denominado “normas” y no textos jurídicos, ya que entendemos que estos emanan de un poder institucional y cuentan con una fuerza social y un poder coercitivo del que carecen las normas éticas (cuya función es meramente regulativa; vid. *Teoría de la norma jurídica*, de N. Bobbio).

AULA 3. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- ID18. Describir anuncios

Ej. .1 y 3. Los carteles de 1 y el anuncio de 3 se consideran argumentativos, pues el fin de la publicidad es persuadir.

Ej. 8. Los textos instructivos de 8 se asignan, siguiendo la doctrina de J.M. Adam, a la categoría de textos descriptivos.

Ej. 11. El manual no precisa el medio o canal a través del cual se ha de resolver la tarea final; se asigna, por tanto, 0.5 a cada modalidad (escritura/oralidad).

Ej. 12. No hemos tomado en consideración las secciones C y D. En C se trata simplemente de aportar más datos sobre uno de los anuncios que se presentan en A; en D se pide realizar una lista de eslóganes, lo cual no se puede cuantificar.

Vídeo. Se ha incluido entre los textos escritos, ya que se proyectan textos sin locución.

AULA 3. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Estructuradores de la información.
- ID17. Narrar en pasado (imperfecto/indefinido)

Ej. 6. Lo clasificamos como cómic, aunque la tarea es más propia de una novela gráfica. El enunciado habla de relato, pero creemos que las imágenes son importantes. Lo clasificamos en una metodología i-i-i porque, tras inducir la regla, no hay fase de práctica controlada. No es tarea, porque no se resuelve un problema de la vida cotidiana.

Ej. 10. La metodología es orientada hacia el texto, pues han de contrastar su versión con el original. Al tratarse de completar una anécdota (fase de resolución), se asigna 0,5 a cada texto de producción, y 3 en recepción.

*Ej. 12. En el enunciado se habla de grabar las producciones orales para poder evaluarlas, pero no se proporcionan criterios. [Parece ser que en la serie AULA los criterios se reservan para las producciones escritas, no para las orales]. Lo único que se proporciona es un “criterio” impresionista: “¿Quién tiene la anécdota más importante o más impactante?”. Aun así, en este y otros materiales recogemos estos criterios “afectivos” en el apartado 12.

Vídeo. Al ser una película, se considera un texto dialógico planificado (guion). Aunque se trata de una escena de galanteo, lo clasificamos como tema cultural (el Che Guevara como referente del mundo hispano).

AULA 3. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos/completivos
- ID16. Géneros epistolares
- IE21. Diálogos telefónicos
- IE22. Discurso indirecto. Estrategias de conversación.

Criterio de evaluación textual:

Tipo de texto

Formato

Coherencia

Ej. 1. Es un ejercicio que supone una introducción inductiva de las funciones de los géneros (secuencia retardada que se completará en 11).

Ej. 11. Se propone a los alumnos elaborar uno de cinco posibles textos; asigno 0.2 a cada uno tanto en géneros como en tipologías y temas.

Vídeo. Se trata de un reportaje, lo cual requiere introducir esta categoría (33), que habla de las tecnologías (0.5) en la educación (0,5).

*Los nexos completivos no aparecen explícitamente en el PCIC (¿o sí, como nexos relativos?). Hay que incluirlos.

AULA 3. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales
- IA4. Nexos condicionales

Ej. 10. Hay tres tareas diferentes que han de realizar (conversación, texto, presentación), asignándose un punto a cada texto. En cuanto a los siete temas propuestos, los hemos dividido en tecnología (1), sociedad (1.5) y ecología (0.5). [Este caso es diferente al de elección de una tarea entre varias; vid. A4, U7].

Ej. 12. Hemos clasificado la canción de Luz Casal como dialógica, ya que hay un interlocutor (“te”, “tú”) latente. [Los textos literarios, como los poemas, y las canciones suelen plantear problemas en cuanto a su asignación a un tipo concreto de texto. Se van anotando las decisiones tomadas, basándonos tanto en criterios formales –como en este caso- como de contenido].

AULA 3. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Pronombres personales (OD, OI, se)
- IA4. Nexos temporales
- IA4. Nexos causales
- IA4. Nexos adversativos
- ID17. Narrar en presente
- ID18. Describir un programa

Ej. 1. Como en otras unidades, aunque no se explican, sí se dan las etiquetas de los géneros; lo consideramos “introducción”.

Ej. 2. El ranking es un género propio, descriptivo (clasificación/categorización).

Ej. 3. La guía de programación también es descriptivo.

Ej. 7. El audio no es narrativo, sino descriptivo.

Ej. 12. [La noción de textos incrustados]. En 12 se presenta un reportaje que, a su vez, incluye una tira cómica y cuatro chistes. Caben dos opciones diferentes:

A. Considerar el texto como una unidad;

B. Considerarlos textos autónomos.

A los efectos de esta unidad, consideramos que son textos incrustados (proviene de fuentes diversas y mantienen su propia coherencia interna), por lo que los hemos computado separadamente.

M2 AULA 4

Coloco bajo la categoría “intercambio” aquellas producciones que no constan de todas sus secuencias (apertura, cierre), sino que se centran en una negociación o exposición del tema central. Si no, serían textos completos.

AULA 4. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos adversativos
- IB8. Pronombre dativo
- IB8. “Se” mitigador de responsabilidad

Ej. 2. Las entrevistas [en este y en todos los manuales] se categorizan como textos dialogados planificados (a menos en las preguntas).

Ej. 3. Los problemas se plantean como expositivos, mientras que los consejos serían argumentativos. Al tratarse de un chat o foro, los considero espontáneos. [Esto se mantiene en lo sucesivo].

Ej. 6. Los mensajes, aunque aparecen en una revista impresa, parecen más propios de un género como el foro (vid. lo que ocurre en diarios como 20 minutos). Por eso, en vez de crear la categoría “respuestas de los lectores” creemos que es mejor colocarlas entre los mensajes de foros virtuales.

Ej. 7. Introducimos aquí la “reflexión metalingüística” (o atención a la forma) como opción metodológica. Suele caracterizarse por que

- no hay fases de práctica ni de producción;
- no hay orientación hacia un género o texto concreto;
- no hay que resolver ningún tipo de tarea.

Ej. 9. El texto es una “entrevista académica” en la medida en que se indaga sobre experiencias previas de aprendizaje para orientar la formación.

* Las construcciones pronominales (verbos con dativo, “se” mitigador) aparecen dispersas en el PCIC (apartado de Deixis personal del inventario de Tácticas y estrategias pragmáticas). Ante esta situación, hemos decidido incorporar todos los usos al apartado de deixis, que es donde aparecen algunos usos de los dativos (posesivo, enfático, etc.), unificando ese planteamiento.

AULA 4. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales

Ej. 6. Hemos clasificado las “afirmaciones” como citas (aunque no sean de personajes célebres, sí suponen testimoniar las palabras de otros con fines argumentativos).

Ej. 12. Disgrego de nuevo los poemas del artículo y de la biografía. Los poemas (poesía social) los clasifico como textos argumentativos, y como referentes culturales (un tipo de movimiento literario)

AULA 4. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos causales
- IA4. Nexos consecutivos
- IA5. Organizadores del discurso
- IE22. Reaccionar

Criterios de evaluación textual:

No se proporcionan; solo se habla de una votación final sobre la peor anécdota.

Ej. 1. Hemos clasificado el texto como “guía de viaje”. [En muchos casos, aparecen textos tradicionales, pero presentados en forma de web. Creemos que la web en sí no es un género, sino un canal, por lo que, siempre que ocurre esto, clasificamos el texto según su género]. La actividad de interacción va solo dirigida a verificar el léxico, por lo que no la tomamos en cuenta (práctica de aula).

Ej. 4. Resumen (0.2), rellenar huecos (0.4), clasificar (0.4). Creo que es una distribución adecuada en función de la tarea (nivel cognitivo y de dificultad) y de la extensión/implicación de cada ejercicio.

Ej. 4 y 5. Las anécdotas se presentan tanto oralmente como transcritas. Para no computar dos veces el mismo género, tomamos como referencia el texto con el que los alumnos trabajan: oral en 4 y escrito en 5 (el audio es solo para verificar).

Ej. 10. Asigno puntos a cada contenido: nexos (0.4), conectores (0.4) y reacciones (0.2).

Ej. 12. Aunque se publique en un blog, el texto que se pide producir es una anécdota. De nuevo priorizamos el género sobre el canal.

*No hemos incluido en esta unidad la anécdota como género que se trabaja, ya que solo se presentan algunos recursos (nexos y marcadores), pero sin referencia al esquema narrativo o a otros recursos esenciales (tiempos verbales, etc.)

AULA 4. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Marcadores contraargumentativos
- IE22. Mostrar desacuerdo
- IE22. Suavizar desacuerdo

Criterios de evaluación:

Coherencia (tema)

Ej. .2. El texto sobre manías lo consideramos artículo de divulgación más que simple reportaje, por su mayor complejidad y precisión.

Ej. 3. Dado que hablan de hábitos y experiencias, consideramos estos textos testimonios y narrativos.

Ej. 5. El PCIC sitúa “mostrar desacuerdo y suavizar una expresión” entre las Tácticas y estrategias pragmáticas (2.10), pero, dada su función claramente interactiva y discursiva (retomando elementos del interlocutor) nos obligan a considerarlas. El texto se clasifica como tira cómica, en la medida en que las viñetas narran una historia.

Ej. 6. Dado que solo cambia la entonación, a pesar de su relevancia, solo hemos considerado estos textos una vez.

Ej. 9. Los cuestionarios son, como los tests psicológicos, considerados como dialogales.

Ej. 12. Aunque los fragmentos se han extraído de tres novelas, su carácter es ensayístico, y no narrativo.

*Creemos que en esta unidad se podría haber trabajado la articulación de los actos de habla en actos complejos, pero no se habla de la posible articulación entre los actos individuales para ganar fuerza argumentativa.

AULA 4. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos
- ID18. Describir objetos (funciones y características)

Ej. 1. También aquí tratamos estos textos como citas, aunque no sean célebres.

Ej. 2. El texto sobre Azúa puede ser encuadrado en la categoría de enciclopédico (y no solo periodístico), pues recoge toda una serie de información sobre el diseñador y su trayectoria propia de este género. Es, pues, un texto expositivo de tema cultural (no interesa tanto el diseño como dar a conocer al diseñador).

Ej. 11. Aunque formalmente no se presentan como entrada de foro, los textos de este ejercicio tienen la misma estructura y función: exponer un problema a una audiencia esperando soluciones. Los consideramos así.

AULA 4. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA6. Mecanismos de tematización (“lo de”)

Ej. 8. Solo se tiene en cuenta la conversación grabada, y no su transcripción. En cuanto a la explotación, es sobre todo un ejercicio de reflexión metalingüística (atención a la forma y traducción).

Ej. 11. En la tarea final van a producir dos textos (conversación y presentación) sobre cuatro temas: uno medioambiental ($0.25 \times 2 = 0.5$) y tres sobre problemas sociales ($0.75 \times 2 = 1.5$). Lo asigno así.

Ej. 12. El texto sobre Vitoria lo trato como un reportaje (véase lo que se expone en la justificación didáctica).

Vídeo. El vídeo, aunque perteneciente a una campaña institucional de promoción de una ciudad, es más un reportaje informativo que un vídeo que conmine a adoptar o modificar comportamientos. Lo clasificamos como reportaje.

AULA 4. UNIDAD 7

Ej. 1. El alumno no ha de centrar su atención en la portada de la revista, sino en los temas; de ahí que consideremos cada titular aisladamente, y no solo la portada en su conjunto.

Ej. 9. Todos los fragmentos del audio son de la misma conversación; solo se computa una vez.

Ej. 10. En la tarea final los alumnos pueden elegir entre 1 texto oral o 4 escritos de géneros diferentes. Asigno 0.2, pues solo producirán un texto.

Ej. 11. Los comentarios que se presentan sobre las obras de arte pueden aparecer en folletos o catálogos de exposiciones; o bien en libros de arte. Por ello, preferimos la etiqueta “comentario de obra de arte”, que los engloba a todos.

AULA 4. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- IE22. Introducir palabras de otro (discurso indirecto)

Ej. 6. Solo se computa el audio, no la transcripción.

Ej. 7. La reflexión metalingüística abre una secuencia de tipo PPP; por eso, no la consideramos opción metodológica autónoma.

Ej. 9. La entrevista de trabajo, como las demás entrevistas, las ubicamos entre los textos dialogales planificados.

Vídeo. Al ser promocional (eslogan, contacto) lo hemos incluido entre los anuncios publicitarios.

M3 AULA 5

[En este y en los demás manuales, todos los casos en los que se pide llevar a cabo un ejercicio de traducción han sido considerados “de respuesta abierta” y no “de reformulación”. Consideramos la reformulación, en este trabajo, como un ejercicio de manipulación de unidades de la LM; en cambio, la traducción implica trasvasar el material de la LM a la L1 –o viceversa-, lo cual no es unívoco y puede dar lugar a diferentes traducciones. Por eso, creemos que es mejor tratarlos como “respuestas abiertas”. Además, en muchos casos se pregunta si esa traducción es literalmente posible a la L1, lo cual no va a ocurrir en muchos casos. Esto reafirma nuestro planteamiento].

AULA 5. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA6. Tematización (“lo de (que)”)
- ID16. Noticia

Criterio de evaluación textual:

Relevancia (pragmática)

Formato

Coherencia

Ej. 3. Los consideramos textos adaptados, ya que se citan algunas de las fuentes, aunque no se muestran completos.

Ej. 4. No se considera el texto de la transcripción (computado ya en el ej. 2).

Ej. 12. La tarea final consiste en escribir (0.5) o grabar (0.5) una noticia de tema libre; por eso, no se puede clasificar el tema (se computa en la casilla B3_4_16).

AULA 5. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

IA4. Nexos condicionales

IA5. Organizadores y marcadores argumentativos

IA6. Tematizadores (“eso de (que)”)

ID20. Opinar, rebatir y debatir

IE22. Gestionar los turnos de habla

Criterios de evaluación textual:

Capacidad (pragmática)

Gestión de los turnos (formato)

Posición (coherencia)

Cohesión (conectores)

Ej. 3. Aunque el enunciado presenta el audio como “entrevista”, la falta de marcas interactivas lo sitúa más como opinión del experto. Mantengo el género, pero no el tipo (claramente argumentativo, no dialógico).

Ej. 4. Se trabaja la transcripción de 3 (que no se computa) en una secuencia i-i-i (búsqueda de ejemplos e inducción de reglas a partir de una muestra).

Ej. 6. Tarea de preparación lingüística para la tarea final (debate).

Ej. 12. El reglamento de cillaslow se ha incluido entre los descriptivos (instructivos).

AULA 5. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

IA4. Nexos condicionales

ID19. Hablar de deportes y tradiciones

Ej. 1. Los textos han sido clasificados como “enciclopédicos”, con independencia del medio (web, blog, revista).

Ej. 4. La secuencia va orientada a apoyar una tarea final (tarea de apoyo); la reflexión metalingüística no va aislada.

Ej. 8. Ejemplo de guiones escritos; el enunciado lo presenta como entrevista (en realidad, una encuesta), pero no es sino un texto escrito que pretende reflejar una encuesta oral.

Ej. 13. La entrevista para seleccionar a los concursantes de un programa la hemos considerado “entrevista de trabajo”; en efecto, aunque no deriven las mismas consecuencias legales, el proceso de selección es paralelo en ambos casos, e incluso llegan a firmarse contratos civiles de remuneración. Para no crear una categoría extraña, lo encajamos aquí, hecha esta precisión.

*A pesar de que se presentan como contenido de la unidad, no hay ejercicios en los que se trabajen los nexos condicionales. [En estos casos en que aparece una explicación en la página de gramática, pero no hay un proceso didáctico de aproximación, se anota 1 en el método deductivo].

**El apartado “Hablar sobre deportes y tradiciones” se recoge en el manual como un contenido léxico.

AULA 5. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Marcadores: organizadores, reformuladores y contraargumentativos

Ej. .2. Aunque el enunciado habla de “conversaciones”, por el tipo de interacción parecen más bien auténticas entrevistas periodísticas. Las consideramos tales.

Ej. 5. Ante la ausencia de información sobre la fuente, el decálogo de 5 lo hemos clasificado dentro de los reportajes, pues no alcanza el rango de norma ni de reglamento, y es muy típico de revistas y de prensa.

Ej. 8. Asigno 0.5 a cada uno de los temas posibles.

Ej. 11. Asigno 0.7 a trabajo (dos temas) y 0.3 a educación (un tema).

14. Consideramos los textos parte de un reportaje; son muy similares a los textos de revista que se publican en 1 (formato, contenido, finalidad, etc.).

AULA 5. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos

Criterio de evaluación textual:

Coherencia

Conectores (cohesión)

Ej. 1. El poema lo hemos calificado como descriptivo, pues habla de Valparaíso en términos metafóricos. [Ya se habló en otro lugar de las dificultades que presentan los textos literarios].

Ej. 14. El audio es solo una locución del texto que se presenta escrito; consideramos solo este último. En cuanto a la tarea de traducción que se propone en E, no la hemos tenido en cuenta (puede que el alumno, en vez de “producir”, se limite a buscar una versión ya

traducida. En este caso, el trabajo con la LM es muy discutible, y no veíamos muy bien dónde encajarlo: ¿recepción?, ¿producción?).

AULA 5. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos [Sí I/ Sí E/No P]

Criterio de evaluación textual:

Adecuación (pragmática)

Informatividad (pragmática)

Tipo de texto (formato)

Ej. 4. Asigno 0.2 a cada uno de los posibles temas de las bases de la convocatoria.

Ej. 11. La tarea final es un “concurso de textos sobre el curso”. Dado que los alumnos tienen libertad absoluta para elegir el género, el medio, el tema... nos parece excesivamente difícil de cuantificar en todas sus variables. Lo dejamos sin computar.

*Aunque en la unidad se presentan los pronombres relativos, no hay ningún ejercicio de práctica sobre esta cuestión.

M4 AULA 6

[Parece que, salvo alguna excepción, hay una tendencia a proporcionar criterios de evaluación en la serie Aula solo para los textos escritos; hay algún contraejemplo].

AULA 6. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Marcadores temporales

Ej. 1. El texto recoge muchas más actividades deportivas (0.8) que culturales (0.2).

Ej. 3. Prestamos atención solo al guion de la película (la actividad se centra en las acotaciones), y no computamos el audio en que se locuta.

Ej. 13. La tarea final consiste en impartir una clase con actividades deportivas (0.5) o artísticas (0.5).

AULA 6. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos finales [Sí I/ Sí E/ No P]
- IA5. Marcadores justificativos (“es que”)
- IB8. “Se” mitigador de responsabilidad
- IE22. Introducir palabras de otro (estilo indirecto)

Ej.1. A pesar de su carácter ficticio (es una situación simulada), la finalidad del corto es didáctica (cómo se desarrolla un proceso de mediación). Sería una ejemplificación y, por tanto, expositivo. [Este es un ejemplo de la incorporación del vídeo plenamente en la unidad].

Ej. 2. Los textos hablan de estafas (economía: 0.5) a través de Internet (tecnología: 0.5).

Ej. 8 y 9. Los textos forman parte de procesos de mediación; aunque solo aparezca una fase expositiva o narrativa, creemos que se hace impregnando estas secuencias de una perspectiva argumental (aportar hechos o apreciaciones que inclinen la balanza del mediador). Por ello, considero todos estos textos argumentativos.

*Aunque se presentan como contenido de la unidad, los nexos finales no se practican en ninguna actividad.

AULA 6. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

IA4. Nexos temporales

IA4. Nexos consecutivos

ID16. Crónica periodística

ID17. Imperfecto narrativo

IE22. Discurso referido

Criterio de evaluación textual:

Claridad (coherencia)

Orden cronológico (coherencia)

Ej. 2. Hemos decidido separar la crónica (narrativo) de la noticia (informativo) como género, igual que se hace con los artículos de opinión o los reportajes.

Ej. 3. [Actividad sobre los rasgos de un género en la que se movilizan tanto los rasgos estructurales como los formales].

Ej. 5. Los sucesos sí los consideramos noticias; 0.2 a cada tema.

Ej. 11. En esta unidad, consideramos “tarea final” la secuencia 11 (que, además de conducir a un producto, es la que especifica los criterios de evaluación), ya que la 12 se configura más como un proyecto.

AULA 6. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Cohesión (recursos gramaticales)
- IA4, Nexos temporales
- IA7. Cohesión (recursos léxicos)

Criterio de evaluación textual:

Finalidad (coherencia)

Cohesión

Ej. 8. Aunque maquetadas como si pertenecieran a un diario o revista, las frases de 8 no forman por sí solas un texto (ni siquiera pueden considerarse titulares).

Ej. 12. Igual que en la unidad anterior, esta secuencia es la que desarrolla la tarea final y expone los criterios. Es la que consideramos como tarea de evaluación.

14. La campaña se computa como anuncios publicitarios [aunque no haya un anunciante, sino una institución u organización, la finalidad sigue siendo persuasiva]; se proponen dos medios escritos (0.5) y dos orales (0.5) para hacer el ejercicio.

AULA 6. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA2. Mecanismos de sustitución
- IA3. Mecanismos de elipsis [Sí I/ Sí E/ No P]
- IA4. Nexos concesivos
- IA5. Marcadores para ejemplificar y reformular
- IA7. Cohesión léxica
- IC14. Los artículos (valor tematizador)
- ID16. Carta de presentación [No I/ No E/ Sí P]
- ID19. Estructurar la información [No I/ No E/ Sí P]

Criterio de evaluación textual:

Estructura (coherencia)

Cohesión y conexión

Ej. 1. El “crowdfunding” no deja de ser una campaña para conseguir recursos; clasificamos los textos entre los publicitarios.

Ej. 4. Reflexión metalingüística sobre la correlación entre nexos concesivos y modo verbal.

Ej. 12. La tarea final no especifica el formato de ese “texto” informativo; lo hemos clasificado, por comodidad, entre los folletos informativos (no tanto publicitarios).

*Aunque se menciona como uno de los mecanismos para “dar coherencia y cohesión a un texto”, no se trabaja específicamente en ningún ejercicio.

**Al contrario, se trabaja sobre la carta de presentación y la estructura informativa sin que se den ni informaciones ni ejemplos.

AULA 6. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos causales

Ej. 1. Los textos que aparecen no son citas, sino respuestas a una pregunta. Se computan como entrevistas (dialogales).

Ej. 13. Aunque se señala que la tarea final puede contar con otros medios (proyecciones, tarjetas, etc.), consideramos que lo importante es que se trata de una presentación oral.

M5 AGENCIA ELE 3

La maquetación del manual ha segregado dos secciones que sí integran la unidad didáctica (así se menciona tanto en el índice como en el cuerpo de la unidad). Por ello, independientemente del lugar que ocupen (“Agencia ELE digital” se halla alojada en la web del manual; “ConTextos” aparece al final del libro), creemos que es importante tener en cuenta estos materiales. [En el caso de Aula, por ejemplo, la sección “Viajar” aparece al final de cada unidad, mientras que en la edición anterior formaba un anexo].

Los enlaces que se proponen en el cuerpo de las unidades para consultar materiales en línea y resolver ciertas tareas o ejercicios de la secuencia han sido tenidos en cuenta.

En la primera sección (“Agencia ELE”) siempre aparece un cómic. Aunque en esta fase de la unidad solo se usa receptivamente, siempre se vuelve a él para ilustrar algunos fenómenos lingüísticos. Por ello, hemos creído oportuno computarlo entre las muestras de lengua. No consideramos la locución de los bocadillos del cómic, para evitar la doble computación, y porque nos parece un artificio (las viñetas de los cómics normalmente se leen, no se escuchan).

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 1

*El único criterio que se aporta para evaluar la tarea final es que sea “interesante”. Esto promueve la creatividad, pero puede desmotivar a los alumnos menos imaginativos, o desorientarlos en cuanto a la evaluación del producto (no digamos ya del proceso).

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

IA4. Nexos adversativos.

Criterio de evaluación textual:

Ideas (coherencia)

Claridad (coherencia)

Ej. 1. (p. 12). Los tres textos los consideramos textos enciclopédicos (de hecho, algunos provienen de Wikipedia).

AED. No se ha podido verificar el contenido del enlace, pues ya no está disponible. No podemos computar la presentación.

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Organizadores del discurso
- ID16. Anécdota
- IE22. Reaccionar
- IE22. Introducir el tema del discurso

Ej. 3 (p. 27). Aunque el enunciado las presenta como un “programa de radio”, en realidad se narran cinco anécdotas diferentes. Tomamos en cuenta estos elementos segmentados, y no el programa (el cual no se presenta en su totalidad).

AED. En esta tarea tienen que elaborar un guión para doblar una escena muda. Consideramos como producto no el doblaje, sino el guion mismo, pues:

- la escena ya está creada (solo hay que “textualizarla”);
- pueden doblar sin necesidad de grabar un vídeo;
- el producto original que aportan es el guion (que puede ser también subtítulo).

*De nuevo se aporta un elemento de evaluación de orden afectivo: seleccionar la anécdota más divertida e interesante. Vid. supra.

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 4

Criterio de evaluación textual:

Orden de las ideas (coherencia)

Paratexto

LD. Aunque el contenido es didáctico, se presenta desde el punto de vista de uno de los personajes del vídeo, quien aporta su propia experiencia, perspectivas, etc. Lo consideramos testimonio.

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos adversativos
- IA4. Nexos consecutivos
- ID16. Cartas formales e informales
- IE22. Pedir atención
- IE22. Cambiar de tema
- IE22. Añadir información

Ej. 2 (p. 47). Se les da escrito el inicio de un artículo (0.5) y tienen que completarlo (0.5).

Ej. 4 (p. 50). Clasifico los textos como mensajes breves en foros; aunque no se presenten maquetados como tales, responden al tipo de preguntas que se plantean y responden en ese medio.

Ej. 1c (p. 54). La agenda la considero texto expositivo (se informa del plan de un viaje).

CTcxt. La noticia que se escucha es original, aunque no se cite la fuente. [Esto mismo ocurrió en la unidad 6 de Aula 6. En estos casos se opta por considerar el texto auténtico. Tal vez el hecho de no mencionar la fuente se debe al carácter oral de los textos, que luego se transcriben].

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Pronombres personales de objeto

AED. En esta sección se propone al profesor que muestre un vídeo y que los alumnos respondan enviando comentarios. El vídeo es de libre elección, por lo cual se hace imposible documentar el género, tema, etc. Por eso, no lo hemos computado; tampoco los comentarios, ante la imposibilidad de cuantificarlos.

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IC15. Rechazar + justificar + agradecer
- IE22. Citar (estilo indirecto)

Ej. 3 (p. 71). Para el texto de conciliación, asigno 0.5 a relaciones personales y 0.5 a mundo profesional.

AED. Como en la unidad 3, aquí los alumnos han de subtitular un vídeo (anuncio). Lo consideramos escrito.

AGENCIA ELE 3. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Organizadores
- IA5. Reformuladores
- IA5. Contraargumentativos

AED. No se marcan temas para los textos de estas tareas; los pasamos a “libres” (16).

M6 AGENCIA ELE 4

En este volumen y en los sucesivos las páginas de AED pasan a la página web, y dejan de estar maquetadas en el libro (si bien sigue haciéndose referencia a las mismas en cada unidad). Por ello, por coherencia con el análisis de la unidad anterior, hemos decidido seguir contando estas páginas.

No tenemos en cuenta, en cambio, las otras actividades que se proponen en la plataforma, por ser material complementario no integrado en la unidad.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA1. El artículo definido
- IA4. Nexos finales
- ID18. Los textos instructivos

Ej. 1 (p. 10). En el audio, una pareja está buscando información para tomar una decisión; lo considero argumentativo más que dialogal.

AED. De nuevo, se propone ver un vídeo, pero a libre elección del profesor. No se computa.

*Los vídeos tutoriales los hemos clasificado como “vídeos web”, y los consejos como “consultorio”, para evitar crear más categorías.

**Como en otros materiales y unidades, los textos instructivos son los que engrosan la categoría de los descriptivos. [Tal vez hubiera sido conveniente distinguir entre descriptivos literarios, descriptivos funcionales e instructivos].

***No se proporcionan criterios de evaluación para la tarea final; solo se dice que el compañero “subraye lo que no entienda”. ¿Se refiere a caligrafía? ¿Gramática? ¿Léxico? ¿Coherencia? Es demasiado vago.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- ID16. Cuento
- ID16. Microcuento

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- ID18. Describir la personalidad

LDir. En esta unidad, aunque no aparezca la imagen del personaje que está dando su “testimonio”, sí que tenemos su voz: “Una vez, una amiga mía estaba de viaje en Londres...”.

*Los textos que explican roles para juegos de clase los consideramos instrucciones de aula (como los enunciados de los ejercicios). No los incluimos.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Proformas (anáfora)
- IA1. Cuantificadores

- IA4. Pronombres relativos [No I/ Sí E/ Sí P]

P. 38 y 39. Los textos que aparecen como borradores en cuadernos los consideramos trabajos escolares.

P. 41. La respuesta del psicoanalista la hemos clasificado dentro del género consultas.

p. 43. El texto habla del estilo (lengua: 0.5) en Internet (tecnología: 0.5).

CTxt. Siguiendo las consideraciones de la teoría literaria, no hemos agrupado los microrrelatos como cuentos (tampoco las leyendas). [Vid. García Berrio, y Garrido Gallardo]. Estos textos no son tampoco folklóricos, por lo que se pasan al apartado de arte. Las citas literarias sí las consideramos de orden cultural (son variables de cultura a cultura).

*Se plantean consejos sobre el proceso de escritura, pero no se proporcionan criterios de evaluación propiamente dichos.

**Aunque en esta unidad se trabaja la voz pasiva (recurso gramatical que tiene una función tematizadora, no solo semántica), el PCIC no lo recoge entre los recursos de tematización. No la tratamos.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- ID16. Invitación

Ej. 1 (p. 48). He considerado los textos como testimonios descriptivos (no narran qué sucedió en la fiesta, sino que hablan del ambiente, la gente, etc.).

p. 57. En la tarea final tienen que redactar un texto para aceptar una de las invitaciones, y otros para rechazar las demás. Solo computamos la de aceptación (las de rechazo son imposibles de contabilizar).

AED. En el mensaje de respuesta a un compañero, se puede confirmar la asistencia (0.5) o rechazar la invitación (0.5).

*La reflexión sobre la tarea final media en torno a qué fiesta ha recibido la confirmación de más invitados. No creemos que sea un criterio para evaluar, por lo que no lo consideramos.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos adversativos
- IA4. Nexos consecutivos
- IA4. Nexos aditivos (copulativos)

Ej. 1 (p. 68). La llamada de teléfono se presenta en un programa de radio, pero es una conversación telefónica formal, pues lo que destaca es la argumentación del interlocutor.

p. 70. No hay un personaje que presente el testimonio, que es lo que ocurre en las demás unidades. Lo consideramos texto didáctico.

AED. Pueden responder a un artículo mediante una carta al director (0.5) o un comentario en la web (0.5).

*En esta unidad se trabajan los signos de puntuación. El modelo en que nos hemos inspirado para el análisis no lo recoge; en cuanto al PCIC lo trabaja en el inventario de Ortografía. No lo consideramos, pues, como un elemento que cohesionan un texto.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- ID16. Carta de reclamación
- IE22. Gestionar la conversación telefónica [No I/ Sí E/ Sí P]

AED. Se propone hacer una lista de enlaces web. No se comenta cómo se recogen, cómo se comparten (redes sociales, foros, diálogo, etc.). No lo tomamos en cuenta.

AGENCIA ELE 4. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- IE22. Discurso referido.

Ej. AED. Las dedicatorias del libro digital (igual que las de la tarea final) las hemos clasificado entre “notas y mensajes, para no incrementar el listado.

*De nuevo en la evaluación se proponen criterios afectivos: la dedicatoria más bonita, divertida, triste y emocionante. [Esto es interesante, en la medida en que habría que (re)plantearse la didáctica de la retórica: a lo mejor lo que es bello o emociona en una lengua no lo hace en otra].

M7 AGENCIA ELE 5

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos

Ej. 2c (p.7). Fragmento el audio en cinco temas principales (viajes, mercados, contaminación, casas, idiomas); lo mismo con el texto que producen en 2f, aunando en dos categorías: relaciones personales (0.5) y objetos (0.5)

Ej. 3. (p. 14). En el texto sobre inteligencias múltiples se disocia en la maquetación el test de los resultados; lo unimos en una única categoría (test psicológico), aunque dividimos lo dialogal (0.5) de lo expositivo (0.5).

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Organizadores del discurso [No I/Sí E/ Sí P]
- IE22. Discurso indirecto

Criterio de evaluación textual:

Propósito (pragmático: fuerza ilocutiva)

Mantenimiento de la conversación (coherencia, fluidez?)

p. 26. El texto lo consideramos didáctico; como en las últimas unidades del nivel anterior, ya no hay un personaje que aporte su voz al contenido. Son textos didácticos (y no enciclopédicos) en la medida en que la información que contienen va destinada a un público en situación de aprendizaje. Suelen estar muy relacionados con aspectos culturales, sociopragmáticos, históricos, etc.

*Uno de los criterios que se aportan es el de mantenimiento de la conversación. Nosotros lo hemos clasificado entre los textuales (en concreto, la coherencia), al entender que no es tanto una cuestión de fluidez como de progresión. Se relacionaría con los principios pragmáticos de cooperación y de relevancia.

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales

Ej. 3c (p. 34). La guía de consejos la hemos clasificado como muestra dentro del género “artículos de información general”; nos recuerda a ciertos reportajes que aparecen en revistas (masculinas y femeninas) sobre salud, pareja, etc.

p. 38. Hemos incluido como “textos didácticos” los enunciados que sirven para ejemplificar ciertos tipos de estrategias. Son “enunciados incrustados”, en la medida en que ilustran un ejercicio dentro de un ejercicio [Sería quizá mejor hablar de “metadidácticos”, pero complicaría mucho la tipología].

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 4

Criterio de evaluación textual:

Funciones (pragmática)

p.40. El texto sobre morfopsicología lo incluimos entre los enciclopédicos (estructura, tono).

p. 46. Los cotilleos cumplen, más que una función informativa, una función antropológico-social de cohesión del grupo. Los incluyo, por eso, no entre los tipos informativos, sino entre los dialogales.

*Más que de criterios de evaluación, se trata de verificar cuáles de los contenidos de la unidad están presentes y cuáles ausentes. No obstante, creemos que esta verificación exige, además, prestar atención al grado de cumplimiento.

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Pronombres objeto
- IB8. “Se” mitigador
- IE22. Reaccionar al discurso de otros

Ej. 3 (p. 58). Aunque se presentan como llamadas de teléfono en el marco de un programa de radio, en realidad los textos son anécdotas. Los computamos como tales.

*Más que de criterios de evaluación, para la tarea final se proponen algunos elementos de feedback, del tipo “cosas que gustan, cosas que faltan, nuevas ideas”. Es una evaluación indirecta, pero es evaluación. Los incluimos.

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos concesivos
- IA5. Marcadores del discurso

*Para no complicar más el marco, hemos asociado las declaraciones con los testimonios (experiencia, punto de vista personal, etc.).

**A lo largo de la unidad se proponen varias tareas de mediación. Las hemos clasificado como entrevistas de asesoría (el mediador no deja de ser un asesor). Además, hay textos que plantean el conflicto (expositivo) y otros que plantean soluciones fundadas (argumentativo). No los consideramos instructivos/normativos porque los mediadores no tienen poder de coerción, solo de asesoramiento justificado.

***La tarea final propone a los alumnos que evalúen en qué medida se han conseguido las finalidades y se han resuelto los problemas. Lo clasificamos entre “otros criterios” por su subjetividad.

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos finales.
- IA4. Nexos causales
- IA6. “Lo de”/ “Eso de” [No I/ Sí E/ Sí P]

Ej. 1d (p. 82). En el audio las dos entrevistas se realizan de manera independiente; las computamos por separado. Asignamos valor al tema del trabajo (1) y al de la psicología (1).

Ej. 2b (p. 90). La prevención de riesgos laborales afecta al tema de la salud (0.5) en el trabajo (0.5).

*De nuevo entre los criterios se encuentran factores afectivos como la creatividad y la originalidad.

AGENCIA ELE 5. UNIDAD 8

Ej. 2d (p. 98). Aunque se presentan en el audio 8 definiciones de palabras, en realidad lo que se está imitando es una prueba de un célebre concurso de televisión. Por eso, subsumimos todos ellos bajo un texto único: “programa de televisión y radio no informativos”.

M8 AGENCIA ELE 6

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Artículos
- IA4. Nexos modales

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Nexos temporales [Sí I/ Sí E/ No P]
- IA6. Anteposición del OD
- ID18. Describir obras de arte (objetiva y subjetivamente)

p. 16 y 21. Aunque los textos no son estrictamente guías de viaje, sí son información para turistas en la red. Por ello lo incluimos aquí y no en los enciclopédicos.

*Aunque en la unidad se presentan los nexos temporales, no hay actividades de práctica.

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos concesivos

Criterio de evaluación textual:

Defensa (pragmática)

Desarrollo (coherencia)

Medios (elementos paratextuales)

Ej. 1 (p. 30). Asigno 0.5 a tecnología y 0.5 a entorno; 0.5 a expositivo y 0.5 a argumentativo.

Ej. 1 (p. 37). Asigno 0.5 a entorno y 0.5 a medio ambiente.

*Los otros criterios de evaluación son de nuevo del orden de la originalidad, la viabilidad del proyecto, el impacto social, etc.

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos consecutivos

Ej. 6 (p. 53). Aunque no se plantean estrictamente como criterios de evaluación, sí que se proporcionan algunas pautas que deben orientar la tarea final. Creemos que estas pautas, en la medida en que pueden ser verificadas por los aprendientes, constituyen criterios.

*Hemos equiparado el mural digital a las presentaciones digitales para no aumentar el inventario innecesariamente.

**Entre los otros criterios se cita ahora la amenidad.

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Cuantificadores
- IA1. Numerales
- IA4. Nexos condicionales/restrictivos

AED. LA tarea digital puede presentarse oralmente en clase (0.5) o dejando un mensaje en una red social (0.5).

CTxt. Los textos literarios de la p. 119 los hemos dividido en 4 descripciones (greguerías, texto de Quevedo, palíndromo) y una narración (texto de Galdós).

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales
- ID16. Leyendas urbanas
- ID16. Cuentos
- ID17. Relatar

*Las leyendas urbanas las hemos incluido con las leyendas tradicionales; no dejan de ser productos folklóricos en momentos y circunstancias diferentes. De otro modo, se incrementaría innecesariamente el inventario.

**Lo mismo hacemos al unificar las sinopsis y los resúmenes.

***En esta unidad serán los mismos aprendientes los que establezcan los criterios en las bases del concurso. No son, pues, predecibles, y por tanto no pueden incorporarse a nuestro análisis.

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Marcadores aditivos
- IB8. Referencia personal (discurso referido)
- IB9. Referencia espacial (discurso referido)
- IB10. Referencia temporal (discurso referido)
- IE22. Discurso referido

p. 93. La tarea final puede presentarse oralmente (0.5) o por escrito (0.5).

AED. En el mensaje que se cuelga en la red social se incluyen los enlaces y la información presentada en clase. No lo recojo, pues sería reiterativo (no hay un nuevo proceso ni producto, solo un cambio de canal y de medio).

AGENCIA ELE 6. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- IA6. Tematización

M9 ETAPAS PLUS B1.1

Muchas de las actividades que se proponen en el libro del alumno precisan de fichas que se presentan en un anexo del libro del profesor. No es material opcional, sino recursos integrados en la secuencia; por ello, a pesar de esta opción disgregadora en la maquetación, creemos que es conveniente tener estos materiales en cuenta.

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Cuantificadores [No I/ Sí E/ Sí P]
- ID17. Narrar en pasado

Ej. 1.1. La unidad empieza con una pantalla de ordenador que contiene un menú desplegable; lo hemos incluido como género propio, ya que nos parecía difícil encuadrarlo en alguna de las categorías preexistentes.

Ej. 3.1. Los alumnos han de responder a unas preguntas que se les plantean en unas tarjetas. Las hemos clasificado como “test de conocimiento”, ya que nos parece que se asemejan más a este tipo de texto que a una adivinanza (con todos sus condicionantes formales y culturales).

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales

Ej. 3. En la transparencia 5 se presentan 6 textos de cartelera idénticos, solo que cada uno de ellos varía en una información. Consideramos que es un único texto.

Ej. 4. La tarea final es un concurso de cine; entre considerarlo cuestionario o test de conocimiento, hemos preferido esta última categoría, pues las respuestas son cerradas.

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Pronombres de objeto

Ej. 1. El audio es una locución de un reportaje en un diario; se computan los textos escritos, pero no el audio (que es solo para corregir).

Ej. 3. Aunque con formato de chat, en realidad el texto de la ficha 16 son unas instrucciones. Lo computo como texto instruccional (descriptivo) y no dialógico.

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales [No I/ Sí E/ Sí P]

Ej. 1. Aunque se propone realizar un debate o mesa redonda, no hay ni tareas preparatorias, ni actividades de análisis del género. Por eso lo consideramos PPP.

Pista 8. Sería un claro ejemplo de FALSO TEXTO DIALOGADO: aunque intervienen varias voces, no se produce entre ellas una auténtica interacción (réplicas, ecos, etc.). Se trata más bien de un texto argumentativo con varios puntos de vista sucesivos. Esto explicaría, a nuestro entender, la diferenciación necesaria (que hace Adam, 1992) entre estructuras dialogadas y textos dialogales.

Ej. 2.4. El texto habla de un concierto (arte: 0.5) por la Tierra (medio ambiente:0.5).

Ej. 2.4.1. La canción de Maná es reivindicativa: la consideramos argumentativa (quiere hacernos reflexionar y tomar un partido a favor de la Tierra).

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA6. Lo de/ eso de (que)
- IE22. Tomar, ceder y mantener el turno

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- ID17. Relatar en pasado [Sí I/ No E/ Sí P]
- IE22. Reaccionar

Ej. 1.7.1. El cómic que aparece en el manual no es tal; en realidad, solo sirve para completar según lo que dice el audio (conversación), que es el verdadero texto. Es un ejercicio “ilustrado”, no un texto auténtico.

Ej. 1.5. En la unidad se habla estrictamente de “tiempos del pasado”, pero el cuadro gramatical no se ocupa de su morfología, sino de los usos narrativos. Creemos que por ello sí es pertinente incluirlo.

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 7

Ej. 2.2.1. Se propone un juego de roles (consulta al psicólogo) en que se expone un problema (expositivo:0.5) y se dan consejos (instructivo: 0.5). Creemos que el consejo de un

profesional de la salud es siempre instructivo/directivo, no argumentativo (no se justifica el por qué del tratamiento).

Ej. 2.3. Los párrafos del texto de Flora Davis hacen referencia a la psicología experimental; por eso lo clasificamos en científicos.

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- ID16. Noticias

Ej. 2.2. El enunciado dice “vamos a escribir otras noticias”, sin especificar el número o el tema. No se pueden computar.

Ej. 3. La evaluación consiste en redactar notas en forma de titulares de periódico con las cosas que se quieren recordar. Es un registro similar al de un diario.

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 9

Ej. 1.4.2. Las letras de las canciones las divido en narrativas (“Querida Milagros”) y descriptivas (“Ojos verdes”).

Ej. 2.4.2. La entrevistada asigna su punto de vista sobre varios temas. Asigno 0.1.

Ej. 2.7. La canción de Serrat, en cambio, la consideramos un texto argumentativo (canción-protesta).

ETAPAS PLUS B1.1. UNIDAD 10

Contenidos que se trabajan:

ID16. Currículum vitae

ID16. Carta formal

M 10 ETAPAS PLUS B1.2

Todas las unidades de la primera parte del manual (1-5) proponen al alumno que redacte una entrada de blog con sus reflexiones sobre el aprendizaje. No lo consideramos tarea (que tiene un equivalente en la vida fuera del aula y supone la resolución de un problema), sino una recogida de muestras similar a un diario de aprendizaje.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA5. Organizadores

Ej. 2.2. La entrada de blog cuenta con algunas reflexiones propias (imitativo) junto a citas célebres (adaptado –traducido- o auténtico). Las citas, según el Anexo 7, serían textos argumentativos.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos causales

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos finales

Ej. 1.4. Aunque en el foro se nos propone una “adivinanza”, creemos que se trata más bien de un acertijo o enigma. Lo computamos como tal (no es una función habitual del foro).

Ej. 1. Aunque la secuencia no tiene en sí una práctica libre final, sí hay una fase de presentación y otra de práctica controlada. Lo consideramos PPP.

Ej. 2. Bajo forma de mensaje en el foro se plantea un auténtico cuestionario/sondeo. Lo computamos como tal.

Ej. 2.2. No se computa la imagen.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales
- IB10. Marcas temporales [No I/ Sí E/ Sí P]

Ej. 3.1. Ejemplo de “pseudotexto”: bajo la apariencia de una entrada de blog se coloca una tabla para rellenar (esto es, un ejercicio de clase), lo cual es, además, incompatible con el formato del blog (no se puede editar la entrada de otro usuario). Lo mismo ocurre en 4.1.

Ej. 3.4. El poema lo consideramos descriptivo, ya que habla de cómo se figura que será cuando sea mayor. Al ser una traducción del inglés. Lo hemos considerado una adaptación (otras versiones serían posibles, por lo que no constituye un referente unívoco).

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 5

Ej. 1 y 2.2. Aunque se presentan bajo el formato de mensaje de blog, en realidad se trata de anécdotas. Clasifico todos estos textos como tales.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 6

Ej. 2.4.1. Si bien no se propone ninguna temática especial sobre los diálogos que se han de escribir, en todos ellos se ha de pedir permiso y favores, lo cual entra en el ámbito de las relaciones personales/sociales.

3.4.2. Las preguntas para entrar en un concurso pueden equipararse, por lo que se dijo en otra unidad de AULA 5, a las de trabajo.

4. La evaluación de la tarea final se hace reflexionando sobre los propios sentimientos en el proceso de aprendizaje, pero no se especifica criterio alguno.

*Hemos clasificado la información sobre los concursantes de la ficha 3 como fichas; no son perfiles, porque los datos son concretos, pero tampoco son retratos, ya que la información es esquemática.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Cuantificadores [No I/ Sí E/ Sí P]

Ej. 1. No se consigna la fuente del informe; lo consideramos, pues imitativo. [Esto lo hemos hecho con todos aquellos textos que no señalan la fuente, con independencia de su maquetación].

Ej. 1.1. El tema de la edad se afronta primero desde un punto de vista biológico (cuerpo: 0.5) y luego cultural (cultura: 0.5).

Ej. 2.3. Aunque el enunciado propone “escribir una canción a los novios”, se trata de una actividad de práctica controlada encubierta: se trata de ir enlazando frases, con independencia de la métrica, el ritmo, etc. Es un caso de pseudogénero, y no lo consideramos.

Ficha 8. Se trata de un material que no está incorporado a la secuencia didáctica del libro del alumno; por ello, no se computa.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 8

Ej. 3.2. Se pide redactar un texto con las conclusiones del debate, sin decir de qué tipo de texto se trata. Lo hemos categorizado como informe, y no como acta, ya que en esta se registra un orden del día y cada una de las intervenciones para dejar constancia de las mismas, con independencia del grado de consenso sobre las mismas. No se mencionan tampoco la finalidad ni los destinatarios. Por ello, creemos que la tarea no está orientada hacia el género, ni que este sea objeto de tratamiento especial en la unidad.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 9

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos

Ej. 1.5.4. El audio relata las biografías de Dalí y de Buñuel muy someramente, mezclando datos narrativos (biografía) y expositivos (impacto): Lo hemos categorizado como biografía, a falta de un contexto (aula, museo, radio, etc.) que permita atribuirle otra clasificación genérica más afinada.

*En 1.5.4. aparece una portada de un libro, pero no se hace (a diferencia de lo que ocurre en otros materiales) ningún tipo de trabajo sobre ella; es un mero elemento decorativo (texto de maquetación) que no cabe en nuestro análisis.

ETAPAS PLUS B1.2. UNIDAD 10

Ej. 1.2.2. El texto sobre la marca Dove, sin ser en sí un anuncio, sí forma parte de la estrategia comercial de la empresa. Por eso lo consideramos un anuncio, pues su función es persuadir (indirectamente) sobre las bondades de la marca.

M 11 ETAPAS PLUS B2.1

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 1

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Cuantificadores
- IA4. Nexos temporales
- IA5. Organizadores

Ej. 3.2. Es una lista con una serie de curiosidades sobre cine publicadas en Internet; al no tener la fuente y ser textos tan breves, no sabemos si ubicarlo como parte de un artículo o de un blog. lo dejamos como lista, aunque sus rasgos son un tanto peculiares.

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos
- ID18. Describir e identificar personas [No I/ Sí E/ Sí P]

Ej. 1.4. Lo consideramos más un cuestionario que un test.

Ej. 4. Aunque lo que se pide redactar son “tarjetas” para un concurso, creemos que en realidad se trata de elaborar un test de conocimiento. En vez de computar 12 tarjetas (“género” que no está en nuestro inventario), computamos solo un cuestionario.

*No hay ninguna explicación sobre cómo abordar la descripción de personas; solo unas tablas para completar con los ítems que se quieran recordar.

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos causales

Ej. 1.8.1. Los siete textos no se definen en relación con ningún género; aunque el objetivo final es elaborar carteles, parecen más bien extraídos de noticias o artículos de prensa. Los clasificamos como tales.

Ej. 2.3.1. Aunque se habla de “noticias alarmantes”, no vemos una clara correspondencia con ningún género. Pero por el estilo (interpelando a un “tú”) y dado que se menciona a los “autores”, podría tratarse de entradas a un blog. Los clasificamos así.

Ej. 2.6. Se pide hacer una web con consejos; por los modelos que se proporcionan, parece más bien que se trata de un artículo de divulgación. Como los modelos están por completar, asignamos 0.5 a recepción y 0.5 a producción.

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- ID16. Carta al director [No I/ No E/ Sí P]
- ID16. Manifiesto [No I/ No E/ Sí P]

Ej. 1.2.1. Como ya señalamos en otro lugar, las traducciones son consideradas adaptaciones, no textos auténticos (cabén varias posibilidades).

Ej. 2.4.1. Aunque los textos literarios primero se escuchan, luego se trabaja sobre el texto escrito; solo consideramos este último (por ser la vía normal de transmisión de este tipo de textos). Son argumentativos en la medida en que claman por valores como la paz y la libertad desde una posición comprometida.

*No hay ninguna explicación ni ejemplificación de los géneros que se trabajan.

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 6

Ej. 3.3.1. El audio, pese a no referirse a ningún tipo de etiqueta sobre el género en el enunciado, reúne todas las características de una conferencia: exposición por un experto, estructuración, léxico y gramática formales, etc.

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos concesivos
- ID16. Debate

Ej. 2.1.1. Al igual que en la U6, el audio presenta a un experto en una conferencia o clase magistral, aunque no se señale así en el enunciado.

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 8

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 9

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos condicionales

Ej. 4.1. Mientras que en los dos textos de la página 122 solo se muestran un haiku y un fragmento de una canción en un muro de Facebook, en la 123 se muestra un poema entero. El primero, como está completo, lo hemos considerado poema; el segundo, en cambio, es solo una “cita” de dos versos de la canción, con más texto personal que lo valora; lo hemos considerado un mensaje en redes sociales (no tanto cita, pues no tiene valor argumentativo ni se aplica a una situación a modo de aforismo, sino que ilustra un “estado de ánimo”, algo típico de las redes sociales). [Es este un ejemplo más de las dificultades que plantea un análisis por géneros: la “polifonía” bachtiniana –los discursos se integran unos en otros, haciéndose ecos.]

ETAPAS PLUS B2.1. UNIDAD 10

Contenidos que se trabajan:

- IE22. Citar (estilo indirecto)

M12 ETAPAS PLUS B2.2

Las unidades 3 a 6 se corresponden con las publicadas de manera independiente en el manual Etapas 13: Textos; curiosamente, ni la unidad 4 ni la 5 abordan ninguno de los niveles textuales que hemos fijado para este estudio.

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- ID20. Argumentar

Ej. 1.3. Como ocurrió con otro material, consideramos las greguerías de Gómez de la Serna como texto descriptivo literario (tema: objetos).

Ej. 2.2.1. El texto del alumno B es una paráfrasis del que tiene el alumno A (obra de teatro), donde se narra el mismo episodio. Lo hemos considerado narrativo, pero no literario (carece de finalidad estética) e imitativo (más que una adaptación es lo que Villanueva et al. [2016] llaman “transgenerización”).

Ej. 2.4.2. Las “acotaciones” de este ejercicio son enunciados didácticos, no textos autónomos. No las consideramos.

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos concesivos

Ej. 2.4. Igual que ocurrió en el material anterior, bajo el formato de muros en redes sociales se esconden, en realidad, una serie de citas literarias (1 obra de teatro y 2 novelas). En este caso, la red social es solo un medio, siendo el tipo de texto el que corresponde, al no venir acompañados de ningún tipo de reflexión personal o valoración sobre la pertinencia

de la cita para un estado de ánimo (en cuyo caso sí serían citas incrustadas en mensajes). [El medio no siempre determina el género.]

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos consecutivos
- IA5. Marcadores del discurso (tipología)
- ID16. Fórmulas epistolares
- ID17. Narración [Sí I/ Sí E/ No P]
- ID18. Descripción [Sí I/ Sí E/ No P]
- ID19. Explicación
- ID20. Argumentación [Sí I/ Sí E/ No P]
- IE22. Fórmulas sociales

Criterio de evaluación textual:

Estructura de la exposición

Ej. 1. El apartado 4 se aparta de lo anterior, ya que primero se trata de clasificar una serie de fórmulas epistolares para después escribir una carta. Parece un ejercicio más bien marginal con respecto a la secuencia predominante, que es i-i-i. La clasifico como tal.

Ej. 4. En este ejercicio se trabajan los rasgos más relevantes de las diferentes tipologías textuales. No obstante:

No se incluyen los textos dialogados;

No hay ningún tipo de práctica sobre estos textos, de modo que simplemente se apela al conocimiento declarativo.

Ej. 4.3. Se trataría de una secuencia orientada al género (o, mejor dicho, al tipo de texto), pues aunque no se ha de redactar un texto siguiendo las convenciones de un género concreto (informe, entrada de enciclopedia, artículo, etc.), sí que estamos en el ámbito de los textos expositivos; las presentaciones anteriores sirven, además, de actividades discursivas y lingüísticas previas. No es tarea porque no hay un modelo de texto que sirva como referencia, ni un problema que resolver.

*No se proporciona exactamente como criterio de evaluación, pero sí como pauta que se ha de seguir en la presentación del tema. Creemos, en coherencia con lo defendido para otros materiales, que sí es un criterio susceptible de ser evaluado (implícito).

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 4

Criterio de evaluación textual:

Estructura de la argumentación

Ej. 4. Ocurre lo mismo que en la tarea final de la unidad anterior: se propone a los alumnos que sigan unas pautas en la redacción de un texto para que se adecue a la estructura prototípica de la argumentación. No son, estrictamente, ni un criterio ni un género textual, pero creemos que es necesario recogerlo, a pesar de las salvedades.

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 5

Criterio de evaluación textual:

Marcadores (cohesión)

Secuenciación (coherencia)

Ej. 2.3. Los “comentarios” se presentan en una especie de cuaderno; nada tiene que ver con los que se publican en redes sociales o foros. Además, se reducen a simples frases. No los consideramos.

Ej. 4. Como en las unidades anteriores, se pide escribir un tipo de texto (no un género), careciendo de referencias al contexto, los destinatarios o la finalidad. En cuanto a los criterios, de nuevo se plantean como sugerencias de trabajo, pero creemos que pueden revertirse en criterios de evaluación (implícitos).

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos relativos

Ej. 1. Los textos de los poemas se han asignado diferenciando entre narrativos (5 micropoemas, poema 20, Panero), descriptivos (1 micropoema, Luisa C., Blas de Otero, Monólogo, Claudio R.), dialogado (canción), argumentativos (3 micropoemas).

Ej. 1.3.1. Mientras que sí hemos distinguido, siguiendo el PCIC, entre microrrelato, relato, cuento y novela, no hacemos esta distinción entre poema y micropoema. Creemos que, según la teoría literaria, la extensión sí es relevante para lo narrativo, pero no para lo lírico, que busca la intensidad. Un haiku es tan poema como un pareado, una rima becqueriana o una canción provenzal; lo importante no es la cantidad. Sí lo es –y hay un gran debate en torno a ello- en el caso de los géneros narrativos.

Ej. 2.3. Se presentan solo las respuestas de Javier Marías a una entrevista; por ello, lo consideramos “adaptado”, ya que se ha amputado parte del material (que es relevante). Es similar a lo que se hace con las versiones adaptadas para niños o extranjeros.

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos modales

- IA4. Nexos consecutivos
- IA4. Nexos comparativos
- IA4. Nexo “como” (valores comparativo, causal, etc.)

Ej. 3. Se pide a los alumnos que cojan dos frases del apartado anterior y creen dos diálogos en que se empleen. Las consideramos textos planificados, de tema libre.

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 8

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 9

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales [Sí I/ No E/ Sí P]
- IA6. OD antepuesto (valor pasivo) [Sí I/ No E/ Sí P]

Ej. 3.3.1. Sobre la “Historia de Madrid” no se nos dice si forma parte de una conferencia, de un documental, de una clase... Lo hemos recogido como “presentación pública”.

*Se explican los fenómenos, pero no se ponen ejemplos.

ETAPAS PLUS B2.2. UNIDAD 10

M13 PASAPORTE ELE B1

Es un material cuyas secuencias se articulan en torno a los diferentes ámbitos y competencias del MCER. Curiosamente, no se recoge en ninguna unidad la competencia discursiva (sí, en cambio, la funcional).

Aunque cada sección se cierra con una especie de tarea globalizadora, hemos creído conveniente diferenciarlas de la evaluación final, que constituye un apartado per se en el libro.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- IA1. Cuantificadores
- IA4. Nexos comparativos
- ID18. Descripción física [Sí I/ No E/ Sí P]

Ej. 2 (p. 15). Se propone escuchar una lectura en voz alta de un poema de Lorca para identificar los rasgos del habla andaluza. Nosotros, en cambio, hemos recogido el texto como referente cultural, y no lingüístico, ya que la realización fonética no es intrínseca al texto, sino al lector.

p. 16. Aunque en la sección 3 se están tratando los recursos descriptivos, ni se clasifican ni se trabajan. Los dos modelos que se proporcionan son una especie de “dictado”: no hay más tarea. Por ello no los incluyo como práctica.

Ej. 5 (p. 24). El texto no es clasificable en ningún género; es un texto que informa sobre un contenido cultural. Lo hemos clasificado como imitativo, ¿tal vez sería mejor como texto artificial?

Ej. 2 (p. 27). Para incluir el audio en que se habla de una familia, hemos incluido el “género” de la explicación, ya que no veíamos otra manera de incluirlo en el inventario. Es, además, un pseudotexto.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 2

Ej. 1 (p. 35) y ej. 2 (p. 36). Las conversaciones y tarjetas de estos ejercicios afectan tanto a las relaciones interpersonales (0.5) como al saber cultural (0.5).

p. 40. Se presentan dos documentos (una receta médica y una tarjeta sanitaria); no los consideramos textos (como hicimos en Agencia ELE 5).

p. 45. Aparece una foto de una web, pero solo como ilustración. No se computa.

p. 47. Aquí sí que aparece la receta rellena, y es objeto de un trabajo de destrezas lingüísticas. Lo consideramos texto descriptivo (prescriptivo).

[p. 48. Este es un ejemplo de tarea curiosa, en la que los alumnos han de rellenar una receta. Esta seguramente será una destreza que muy pocos necesiten.]

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 3

Contenidos que se trabajan:

- IE22. Gestionar la conversación

p. 60. Se muestran 16 carteles de una campaña turística institucional; constan de una imagen y de un eslogan. La mayoría de los eslóganes no están en español, sino en otras lenguas (inglés, francés, alemán, italiano, japonés, holandés...). Además, su tamaño es muy reducido, y no se puede leer bien el texto inferior de cada cartel. La actividad que se propone se centra solo en las fotos; por todo ello, los consideramos documentos y no textos.

p. 66. Aparece un texto redactado por el Ministro de Turismo de Costa Rica para promocionar el país; el texto adopta la forma de una carta (a pesar de que falta el encabezamiento) o bando. Lo consideramos mensaje electrónico (y no carta) formal.

p. 67. Identificamos el audio de 1b como reportaje.

p. 76. Se propone trabajar con una canción, pero en realidad es una secuencia de la canción en la que no hay letra (solo una especie de “onomatopeyas”) para practicar el sonido [r]. No es, por tanto, una letra de canción.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 4

p. 103. Se propone que presenten una biografía en público y que hablen de la situación de las mujeres en el pasado; no lo consideramos “biografía”, sino presentación pública. Asignamos 0.5 a experiencia y 0.5 a sociedad; 0.5 a narrativo y 0.5 a expositivo.

*Llama la atención el título de la unidad: “Narrar”.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos adversativos
- IA4. Nexos concesivos
- IA5. Organizadores del discurso
- ID16. Carta
- ID16. Correo electrónico
- ID16. SMS

- ID16. Carta al director
- ID16. Carta de reclamación

p. 112. El texto de Telefónica es corporativo; aunque no hay una publicidad específica de un producto o servicio, sí forma parte de la estrategia comercial. Lo consideramos anuncio.

Ej. 3 (p. 121). Lo adscribimos al género testimonio, ya que se habla desde un punto de vista personal de la formación que se da a los futuros periodistas. Lo incluimos también como texto del ámbito educativo.

Ej. 4b (p. 122). Las muestras de diálogos no permiten identificar un tema del que se está hablando, ya que se centran en ilustrar secuencias en las que se emplean estrategias argumentativas. Las clasificamos como “tema libre”.

Ej. 2 (p. 125). En esta fase se analizan los recursos lingüísticos, retrasándose la fase de producción hasta la p. 128.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 6

p. 143. En la tarea no se define ningún tipo de canal ni un género, texto o formato específicos. No lo consideramos.

Ej. 5 (p. 148). Los “textos” se han creado ad hoc para ilustrar los usos de determinadas expresiones; no son tampoco catalogables en ningún género textual concreto. No se incluyen.

Ej. 6 (p. 158). Primero hay que relacionar y luego hay que transformar; por eso, preferimos no asignar valores numéricos a las tareas de evaluación, sino simplemente de ocurrencia.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales [Sí I/ No E/ Sí P]

p. 64. La canción de Rosana es un texto dialógico, pues ni narra, ni describe, ni argumenta... sino que dialoga con un “tú” ausente, interpelándolo. [Herrero Cecilia señala la dificultad de clasificar todos los textos basándose en una clasificación tipológica; es lo que, como vemos, nos pasa con muchos textos literarios, que sí responden mejor a una clasificación por géneros que por tipos].

Ej. 3b (p. 68). Se incluye un diálogo con pautas, muy centrado en las funciones, que pide un ejercicio de escritura. [Una vez más se revela la relevancia que tiene lo funcional sobre la articulación más compleja del discurso].

p. 170. El primer audio lo hemos catalogado como “explicación”; no es conferencia, ni clase, ni presentación, sino una exposición sobre los climas de España (podría ser una locución que acompaña a un texto enciclopédico en línea, pero no veíamos la justificación de hablar de “enciclopedias orales”).

Ej. 2 (p. 183). El enunciado pide “escribe un pequeño texto con hipótesis”; creemos, de nuevo, que se hace un uso amplio en los enunciados del término “textos” para abarcar una secuencia de oraciones más o menos articuladas, pero sin destinatario, intencionalidad, contexto, forma, etc. más allá de la práctica en el aula de ciertas estructuras. No lo incluimos.

Ej. 1 (p. 186). Ejemplo claro de “confusión”: el enunciado dice “Escucha el mensaje... en un foro... ¿Qué le pasa a la persona que escribe?”. ¿Cómo a la persona “que escribe”, si es un mensaje oral lo que procesan los alumnos? [Se hacen continuos cambios de canal, locutando textos escritos, o redactando “diálogos orales”... Es, en realidad, una cuestión compleja]. Como la respuesta es escrita y se trata de un foro, lo hemos incluido entre los escritos.

*Todos los textos que hablan sobre el clima se han incluido en geografía, pues se centran en fenómenos atmosféricos y geográficos, más que medioambientales.

**Los nexos temporales se explican y se practican, pero –curiosamente- no se ponen ejemplos.

PASAPORTE ELE B1. UNIDAD 8

Ej. 3c (p. 192). De nuevo se trata de un texto explicativo (enciclopédico) locutado.

Ej. 5a (p. 206). Se habla de “diálogos”, aunque en realidad no se escucha más que una intervención. Son textos preparados ad hoc para usar ciertas expresiones; aun así, sí hay presentes ciertas marcas de la conversación que nos obligan a tenerlos en cuenta.

p. 207. En la tarea, más que de elaborar un texto, se trata de tomar notas sobre platos, ingredientes, utensilios... Lo hemos clasificado, por ello, como notas.

M14 PASAPORTE ELE B2

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 1

Contenidos que se trabajan:

- ID18. Retratos (descripción física)
- ID18. Retratos (descripción moral)

p. 8. El texto sobre Cervantes se usa tanto como muestra de léxico (0.5) como en tanto que modelo textual para construir un autorretrato (0.5). No lo computamos como novela (que es el género del que proviene), sino como retrato (que es lo que en realidad ilustra). [El problema de las secuencias incrustadas].

Ej. 1 (p. 9). Son textos similares a las descripciones de cuadros que hacen los guías de los museos; el libro habla de “presentación pública”, y aceptamos la etiqueta.

Ej. 4 (p. 18). Aunque se habla de “diálogos”, no son más que frases hechas. No se computan.

p. 20. Aparece un mapa con 17 reseñas sobre museos españoles; los consideramos así porque destacan lo mejor de cada museo. Los consideramos referentes culturales.

Ej. 2b (p. 23). Se pide a los alumnos que “describan su cuadro favorito”, pero no se indica ni el medio, el género, etc. No lo consideramos.

p. 27. El enlace no funciona; no podemos entrar a valorar el texto que se propone.

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 2

Contenidos que se trabajan:

- ID16. Blog

- ID17. Narrar recuerdos

Ej. 3 (p. 49). El audio no se adscribe en el manual a ningún género, pero es reconocible su formato como reportaje de sociedad en un informativo; lo recogemos así.

Ej. 8 (p. 57). Según el enunciado, se trata de un diálogo, aunque solo escuchamos la voz de la profesora. Lo recogemos así, dadas las marcas de interacción. [Puede resultar curiosa para un alumno la instrucción cuando después faltan voces].

Ej. 9 (p. 57). Aunque no es estrictamente un anuncio, sí que es publicitario en tanto que presenta las ventajas y servicios de un centro educativo privado. Lo calificamos como tal.

*Hemos incluido la reunión de trabajo entre los “géneros”; se trata más de un acto que de un género, pues la reunión incluye la lectura de actas, etc. La cuestión es que, dado su carácter, no sabíamos si incluirla entre conversaciones formales o transaccionales; por ello, la hemos conservado.

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 3

Ej. 4 (p. 70). El texto está entre un reportaje y una explicación; optamos por el primero, por el tema (lo fallido del intento).

p. 72. Hemos clasificado el texto como “testimonio”, aunque es casi más una presentación o un reportaje, o incluso un folleto sobre una titulación; se habla de “esta profesora” y de todo lo que implica ser profesor de educación física, pero desde la tercera persona. Es un texto didáctico de dudosa autenticidad. Como habla de la educación física, asignamos 0.5 a deporte y 0.5 a mundo académico.

Ej. 2 (p. 81). Es un texto con muchas afinidades con las noticias; lo consideramos tal.

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 4

Contenidos que se trabajan:

- IE22. Transmitir palabras (estilo indirecto)
- IE22. Transmitir promesas (estilo indirecto)
- IE22. Transmitir órdenes y sugerencias
- IE22. Estilo indirecto en el pasado

p. 98. No se consideran los documentos que aparecen en la página (cheques, talones, tarjetas de crédito, etc.).

Ej. 1 (p. 99). De nuevo resulta difícil discernir si estamos ante una clase, una presentación, etc. Lo hemos caracterizado también en esta unidad como “explicación”, ya que carece de rasgos de interlocución.

p. 105. Los tres textos hablan de arquitectura, modernismo y edificios emblemáticos; asignamos 1 punto a espacio, arte y referentes culturales.

[p. 167. Tal vez en el cuestionario debería haberse creado una categoría denominada “vida cotidiana” para recoger este tipo de temas].

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 5

Contenidos que se trabajan:

IA4. Nexos condicionales

Ej. 4 (p. 116). Se escuchan las respuestas que se han publicado en un foro de Internet. Es un texto locutado a partir de un texto escrito; nosotros consideramos el canal original.

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 6

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos temporales
- IA5. Marcadores argumentativos
- IA5. Organizadores
- IA5. Reformuladores
- IE22. Discurso indirecto en el pasado [No I/ No E/ Sí P]

Ej. 4 (p. 148). En esta actividad, los alumnos han de recabar información sobre el lenguaje científico y los géneros en que se materializa. Se trata más bien de una reflexión sobre lo que Adam denomina “discursos sociales”, aunque no los trabajamos en nuestra tesis. No obstante, hay que remarcarlo.

Ej. 3 (p. 153). Se presenta como audio una entrada de un blog como si fuera una charla o conferencia hacia un grupo de estudiantes (ello a pesar de la ausencia de marcas de interacción, ausentes –lógicamente- en el texto original). Estamos de nuevo ante un texto locutado –del que, además, se proporciona la transcripción más adelante en el mismo manual-, siendo el audio solo una estrategia para corregir la tarea. Lo consideramos, de nuevo, texto escrito.

*El discurso indirecto en el pasado se introdujo en la unidad anterior, por lo que en esta solo hay actividades de práctica.

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 7

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos concesivos
- IA4. Nexos causales
- IE22. Interrumpir [No I/ Sí E/ Sí P]
- IE22. Cambiar de tema [No I/ Sí E/ Sí P]
- IE22. Rechazar un tema [No I/ Sí E/ Sí P]
- IE22. Continuar con el tema [No I/ Sí E/ Sí P]
- IE22. Pedir una extensión telefónica [No I/ Sí E/ Sí P]
- IE22. Dejar un recado [No I/ Sí E/ Sí P]

Ej. 1c (p. 171). Aunque se presentan como “noticias”, el hecho de que se refieran a hechos de un pasado remoto no suele formar parte de lo noticiable. Lo clasificamos como un texto único, que formaría parte de un reportaje (al estilo de ciertas revistas).

Ej. 3a (p. 173). Es un texto creado claramente para acumular expresiones concesivas. Lo hemos clasificado como “testimonio”, ya que podría aparecer en una noticia, proceso judicial, etc. Es de carácter argumentativo.

p. 181. Los siete fragmentos son similares a los consejos que se dan en folletos y campañas publicitarias para ahorrar energía. Los hemos incluido todos en un solo texto, cuyo género sería un folleto informativo.

PASAPORTE ELE B2. UNIDAD 8

Contenidos que se trabajan:

- IA4. Nexos concesivos
- IA4. Nexos finales
- ID16. Cartas formales
- ID16. Presentación oral

Ej. 4 (p. 194). El audio, aunque se sitúa en un concierto, habla sobre el cansancio, dolor, hambre de las asistentes. Lo ubicamos en el tema del cuerpo.

Anexo 3. TABLAS DE RESULTADOS

TABLA A.1. Distribución de los contenidos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1	1	0	0	1	1	2	1	2	1	0	1	0	1	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	5	4	4	5	2	2	4	5	1	4	5	5	3	4
5	1	2	2	3	2	0	1	2	0	1	1	1	1	1
6	0	1	2	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0
7	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHERENCIA														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	1	0	1	1	2	3	0	1	2	0	1	1	1	2
17	2	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1
18	2	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	1
19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	3	1	2	3	1	2	1	2	0	1	1	1	1

TABLA A.2. Número de subcategorías discursivas trabajadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
QS	8	6	7	11	6	5	5	11	6	2	5	9	6	6
SO	15	12	12	19	11	10	9	18	9	5	9	14	8	10

TABLA A.3. Distribución de las subcategorías discursivas por manuales y niveles, expresada en número de unidades con ocurrencias positivas

	NIVEL B1							NIVEL B2						
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
COHERENCIA														
1	1	0	1	2	1	0	1	0	1	1	2	1	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4	5	4	2	2	1	4	3	4	5	4	5	5	5	4
5	1	2	2	0	0	1	1	2	3	1	2	1	1	1
6	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	1	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHESIÓN														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
15	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	1	0	2	3	2	0	1	1	1	0	1	1	1	2
17	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1
18	2	1	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1
19	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	3	3	1	2	0	1	1	2	2	1	1	1	1
Sum	70							91						

TABLA A.4. Resultados del análisis de contenidos introducidos (valores por niveles y totales)

B.I.1.A Contenidos relacionados con la COHESIÓN	B1	B2	ΣT
1. Referencia anafórica/catafórica	6	5	11
2. Mecanismos de sustitución	0	1	1
3. Mecanismos de elipsis	0	1	1
4. Nexos gramaticales y conjunciones	21	32	53
5. Marcadores y organizadores del discurso	7	11	18
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	2	5	7
7. Cadenas léxicas	0	2	2
B.I.1.B. Contenidos relacionados con la DEIXIS	B1	B2	ΣT
8. Elementos de deixis personal	1	3	4
9. Elementos de deixis espacial	0	1	1
10. Elementos de deixis temporal	0	1	1
11. Elementos de deixis textual	0	0	0
B.I.1.C. Contenidos relacionados con la COHERENCIA	B1	B2	ΣT
12. Macroestructura de los textos	0	0	0
13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0
14. Desarrollo temático de la información	0	1	1
15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos	1	0	1
B.I.1.D. Contenidos relacionados con los GENEROS DISCURSIVOS	B1	B2	ΣT
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	9	7	16
17. Esquemas formales de la narración	4	4	8
18. Esquemas formales de la descripción	6	3	9
19. Esquemas formales de la explicación	0	2	2
20. Esquemas formales de la argumentación	0	3	3
B.I.1.E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	B1	B2	ΣT
21. Esquemas formales del diálogo	1	0	1
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	12	9	21

TOTALES	70	91	161
----------------	-----------	-----------	------------

TABLA A.5. Ordenación de los contenidos introducidos por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

	SumO	O%	PU	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	53	32,9	0,456	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	21	13	0,181	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	18	11,2	0,155	12
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	16	9,9	0,138	11
1. Referencia anafórica/catafórica	11	6,8	0,095	9
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,6	0,077	7
17. Esquemas formales de la narración	8	5	0,069	6
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	7	4,3	0,069	5
8. Elementos de deixis personal	4	2,5	0,034	4
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1,8	0,026	2
19. Esquemas formales de la explicación	2	1,2	0,017	2
7. Cadenas léxicas				
2. Mecanismos de sustitución				
3. Mecanismos de elipsis				
9. Elementos de deixis espacial				
10. Elementos de deixis temporal	1	0,6	0,008	1
14. Desarrollo temático de la información				
15. Esquemas de combinación de las microfunciones				
21. Esquemas formales del diálogo				
11. Elementos de deixis textual				
12. Macroestructura de los textos	0	0	0	0
13. Ordenación de las estructuras proposicionales				

TABLA A.6. Distribución de las unidades con ejemplos por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1	1	0	0	1	1	2	1	2	2	1	1	0	1	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	5	4	4	5	2	3	4	5	2	4	5	4	2	4
5	1	2	2	3	2	0	2	2	0	1	1	1	1	1
6	0	1	2	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0
7	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHERENCIA														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	2	0	1	1	2	3	0	1	2	0	1	1	1	2
17	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
18	2	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	0	1
19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	3	1	2	3	2	2	1	2	0	1	1	1	2

TABLA A.7. Valores diferenciales entre la TABLA 9.1 y la TABLA 9.12

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1	0			0	0	0	0	0	-1	-1	0	0	0	
2				0										
3				0										
4	0	0	0	0	0	-1	0	0	-1	0	0	1	1	0
5	0	0	0	0	0		-1	0		0	0	0	0	0
6		0	0				-1	0	0			1		
7				0										
DEIXIS														
8		0		0			0	0						
9								0						
10								0		-1				
11														
COHERENCIA														
12														
13														
14				0										
15					0									
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	-1		0	0	0	0		0	0		0	0	0	0
17	0			0				0	1			0		0
18	0	0				0		0			-1	0	1	0
19			0									0	0	0
20			0									0	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	0													
22	0	0	0	0	0	-1	0	0	0		0	0	0	-1

TABLA A.8. Número de subcategorías discursivas ejemplificadas y de unidades con ocurrencias positivas contabilizadas por manual

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
QS	8	6	7	11	6	5	6	11	6	4	6	8	5	6
SumO	16	12	12	19	11	12	11	18	10	7	10	12	6	11

TABLA A.9. Distribución de las unidades con ejemplos para las subcategorías discursivas por manuales y niveles

	NIVEL B1							NIVEL B2						
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
COHERENCIA														
1	1	0	1	2	2	1	1	0	1	1	2	1	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4	5	4	2	3	2	4	2	4	5	4	5	5	4	4
5	1	2	2	0	0	1	1	2	3	2	2	1	1	1
6	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	2	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHESIÓN														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
15	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	2	0	2	3	2	0	1	1	1	0	1	1	1	2
17	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
18	2	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
19	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	3	3	2	2	0	1	1	2	2	1	1	1	2
Σ	74							93						

TABLA A.10. Distribución de las unidades con ejemplos para las subcategorías discursivas por manuales y niveles

B.I.1.A Contenidos relacionados con la COHESIÓN	B1	B2	ΣT
1. Referencia anafórica/catafórica	8	5	13
2. Mecanismos de sustitución	0	1	1
3. Mecanismos de elipsis	0	1	1
4. Nexos gramaticales y conjunciones	22	31	53
5. Marcadores y organizadores del discurso	7	12	19
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	2	5	7
7. Cadenas léxicas	0	2	2
B.I.1.B. Contenidos relacionados con la DEIXIS	B1	B2	ΣT
Elementos de deixis personal	1	3	4
Elementos de deixis espacial	0	1	1
Elementos de deixis temporal	1	1	2
Elementos de deixis textual	0	0	0
B.I.1.C. Contenidos relacionados con la COHERENCIA	B1	B2	ΣT
Macroestructura de los textos	0	0	0
Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0
Desarrollo temático de la información	0	1	1
Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos	1	0	1
B.I.1.D. Contenidos relacionados con los GENEROS DISCURSIVOS	B1	B2	ΣT
Esquemas formales de los géneros discursivos	10	7	17
Esquemas formales de la narración	3	4	7
Esquemas formales de la descripción	5	4	9
Esquemas formales de la explicación	0	2	2
Esquemas formales de la argumentación	0	3	3
B.I.1.E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	B1	B2	ΣT
Esquemas formales del diálogo	1	0	1
Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	13	10	23
TOTALES	74	93	167

TABLA A.11. Ordenación de los contenidos ejemplificados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

	ΣT	O%	PU	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	53	31,7	0,456	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	23	13,7	0,198	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	19	11,3	0,163	12
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	17	10,1	0,146	10
1. Referencia anafórica/catafórica	13	7,7	0,112	10
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,3	0,077	7
17. Esquemas formales de la narración	7	4,1	0,060	6
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	7	4,1	0,060	5
8. Elementos de deixis personal	4	2,3	0,034	4
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1,7	0,025	2
19. Esquemas formales de la explicación	2	1,1	0,017	2
10. Elementos de deixis temporal	2	1,1	0,017	2
7. Cadenas léxicas	2	1,1	0,017	1
2. Mecanismos de sustitución 3. Mecanismos de elipsis 9. Elementos de deixis espacial 14. Desarrollo temático de la información 15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos 21. Esquemas formales del diálogo	1	0,6	0,008	1
11. Elementos de deixis textual 12. Macroestructura de los textos 13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0	0

TABLA A.12. Distribución de unidades que incluyen algún tipo de práctica por materiales expresada en número de unidades con ocurrencias

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1	1	0	0	1	1	2	1	2	2	1	1	0	1	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	5	4	2	4	2	3	4	5	2	4	5	5	3	4
5	1	2	2	2	2	0	2	1	0	1	1	1	1	1
6	0	1	2	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	0
7	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHERENCIA														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	2	0	1	2	1	3	0	1	2	0	2	1	1	2
17	2	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1
18	2	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	1	1
19	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
20	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	2	1	2	3	2	2	1	2	0	1	1	1	3

TABLA A.13. Valores diferenciales entre la TABLA 9.13 y la TABLA 9.18

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1														
2														
3				0										
4														
5														
6														
7														
DEIXIS														
8														
9														
10														
11														
COHERENCIA														
12														
13														
14														
15														
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16														
17												0		
18												0		
19				1										
20														
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21														
22														

TABLA A.14. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de unidades con ocurrencias contabilizadas por manual

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
QS	8	6	7	11	6	5	6	11	6	4	6	6	6	6
SumO	16	11	10	18	10	12	11	17	11	7	11	11	8	12

TABLA A.15. Distribución de las unidades con actividades de práctica de las subcategorías discursivas por manuales y niveles

	NIVEL B1							NIVEL B2						
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
COHERENCIA														
1	1	0	1	2	2	1	1	0	1	1	2	1	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	5	4	2	3	2	4	3	2	4	4	5	5	5	4
5	1	2	2	0	0	1	1	2	2	2	1	1	1	1
6	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	2	0	1	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHESIÓN														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
15	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	2	0	1	3	2	0	1	1	2	0	1	2	1	2
17	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	1
18	2	1	0	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1
19	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0
20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	2	2	3	2	2	0	1	1	2	2	1	1	1	3
Σ	75							90						

TABLA A.16. Resultados del análisis de unidades con ejercicios de práctica (valores por niveles y totales)

B.I.1.A Contenidos relacionados con la COHESIÓN	B1	B2	ΣT
1. Referencia anafórica/catafórica	8	5	13
2. Mecanismos de sustitución	0	1	1
3. Mecanismos de elipsis	0	0	0
4. Nexos gramaticales y conjunciones	23	29	52
5. Marcadores y organizadores del discurso	7	10	17
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	2	6	8
7. Cadenas léxicas	0	2	2
B.I.1.B. Contenidos relacionados con la DEIXIS	B1	B2	ΣT
8. Elementos de deixis personal	1	3	4
9. Elementos de deixis espacial	0	1	1
10. Elementos de deixis temporal	1	1	2
11. Elementos de deixis textual	0	0	0
B.I.1.C. Contenidos relacionados con la COHERENCIA	B1	B2	ΣT
12. Macroestructura de los textos	0	0	0
13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0
14. Desarrollo temático de la información	0	1	1
15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos	1	0	1
B.I.1.D. Contenidos relacionados con los GENEROS DISCURSIVOS	B1	B2	ΣT
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	9	9	18
17. Esquemas formales de la narración	4	3	7
18. Esquemas formales de la descripción	6	3	9
19. Esquemas formales de la explicación	0	3	3
20. Esquemas formales de la argumentación	0	2	2
B.I.1.E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	B1	B2	ΣT
21. Esquemas formales del diálogo	1	0	1
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	12	11	23
TOTALES			
	75	90	165

TABLA A.17. Distribución y número de actividades por materiales

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
COHESIÓN														
1	2	0	0	0,5	2	4,5	1	3	2	1	1	0	0,5	0
2	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	11	5,4	4	9,5	1,4	4,5	5	5,5	2	4	4	6	4	13
5	1	2,4	2	1,2	1,5	0	1,5	1	0	1	0,5	0,5	2,5	4
6	0	1	2	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	0
7	0	0	0	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DEIXIS														
8	0	4	0	1	0	0	0,5	0,3	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0,3	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COHERENCIA														
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS														
16	5	0	2	2	2	9	0	2	4	0	3	0,5	4	6
17	7	0	0	1	0	0	0	0,5	1,5	0	0	0	0	1
18	3	2	0	0	0	6	0	1	0	0	0,5	0	1	3
19	0	0	2	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0
20	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN														
21	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	4	7,2	1	1,5	3,1	2	1	1,2	1,5	0	2	0,5	1	10

TABLA A.18. Número de subcategorías discursivas sometidas a práctica y de actividades contabilizadas por manual

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
QSA	8	6	7	11	6	5	6	11	6	4	6	6	6	6
SumA	35	22	15	18	11	26	10	17	12	7	11	10	13	37

TABLA A.19. Proporción representada por las actividades discursivas (PAD)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
TotA	97	95	81	82	146	172	175	197	35	37	40	38	278	235
SumAD	35	22	15	18	11	26	10	17	12	7	11	10	13	37
TotA-SumAD	62	73	66	64	135	146	165	180	23	30	29	28	265	198
PAD	0,36	0,23	0,18	0,21	0,07	0,15	0,05	0,08	0,34	0,18	0,27	0,26	0,04	0,15

TABLA A.20. Número de actividades por materiales según los niveles

	NIVEL B1							NIVEL B2						
	M1	M2	M5	M6	M9	M10	M13	M3	M4	M7	M8	M11	M12	M14
SumAD	35	22	11	26	12	7	13	15	18	10	17	11	10	37
TOTAL	126							118						

TABLA A.21. Resultados del análisis de actividades de práctica (valores por niveles y totales)

B.I.1.A Actividades relacionadas con la COHESIÓN	B1	B2	ΣT
1. Referencia anafórica/catafórica	12	5,5	17,5
2. Mecanismos de sustitución	0	0,2	0,2
3. Mecanismos de elipsis	0	0	0
4. Nexos gramaticales y conjunciones	32,3	47	79,3
5. Marcadores y organizadores del discurso	8,4	10,7	19,1
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	2	6	8
7. Cadenas léxicas	0	0,7	0,7
B.I.1.B. Actividades relacionadas con la DEIXIS	B1	B2	ΣT
8. Elementos de deixis personal	4	1,8	5,8
9. Elementos de deixis espacial	0	0,2	0,2
10. Elementos de deixis temporal	1	0,3	1,3
11. Elementos de deixis textual	0	0	0
B.I.1.C. Actividades relacionadas con la COHERENCIA	B1	B2	ΣT
12. Macroestructura de los textos	0	0	0
13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0
14. Desarrollo temático de la información	0	0,2	0,2
15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos	1	0	1
B.I.1.D. Actividades relacionadas con los GENEROS DISCURSIVOS	B1	B2	ΣT
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	24	15,5	39,5
17. Esquemas formales de la narración	8,5	2,5	11
18. Esquemas formales de la descripción	12	4,5	16,5
19. Esquemas formales de la explicación	0	2,7	2,7
20. Esquemas formales de la argumentación	0	3	3
B.I.1.E. Actividades relacionadas con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	B1	B2	ΣT
21. Esquemas formales del diálogo	2	0	2
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	18,8	17,2	36

TOTALES	126	118	244
----------------	------------	------------	------------

TABLA A.22. Ordenación de las subcategorías discursivas por el número de actividades de práctica propuestas conforme a la ocurrencia, el porcentaje, la proporción y la distribución

	SumA	O%	PA	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	79,3	33%	0,325	14
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	39,5	16%	0,162	11
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	36	15%	0,148	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	19,1	8%	0,078	12
1. Referencia anafórica/catafórica	17,5	7%	0,072	10
18. Esquemas formales de la descripción	16,5	7%	0,068	7
17. Esquemas formales de la narración	11	5%	0,045	5
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	8	3%	0,033	6
8. Elementos de deixis personal	5,8	2%	0,024	4
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1%	0,012	2
19. Esquemas formales de la explicación	2,7	1%	0,011	3
21. Esquemas formales del diálogo	2	1%	0,008	1
10. Elementos de deixis temporal	1,3	1%	0,005	2
15. Esquemas de combinación de las microfunciones	1	0%	0,004	1
7. Cadenas léxicas	0,7	0%	0,003	2
2. Mecanismos de sustitución	0,2	0%	0,001	1
9. Elementos de deixis espacial				
14. Desarrollo temático de la información				
3. Mecanismos de elipsis	0	0%	0	0
11. Elementos de deixis textual				
12. Macroestructura de los textos				
13. Ordenación de las estructuras proposicionales				

TABLA A.23. Ordenación de los contenidos practicados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución

	SumO	O%	PU	NM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	52	31,5	0,448	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	23	13,9	0,198	13
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	18	10,9	0,155	11
5. Marcadores y organizadores del discurso	17	10,3	0,146	12
1. Referencia anafórica/catafórica	13	7,8	0,112	10
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,4	0,077	7
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	8	4,8	0,068	6
17. Esquemas formales de la narración	7	4,2	0,060	5
8. Elementos de deixis personal	4	2,4	0,034	4
19. Esquemas formales de la explicación	3	1,8	0,025	3
7. Cadenas léxicas 10. Elementos de deixis temporal 20. Esquemas formales de la argumentación	2	1,2	0,017	2
2. Mecanismos de sustitución 9. Elementos de deixis espacial 14. Desarrollo temático de la información 15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos 21. Esquemas formales del diálogo	1	0,6	0,008	1
3. Mecanismos de elipsis 11. Elementos de deixis textual 12. Macroestructura de los textos 13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0	0

TABLA A.24. Medias de ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución de las explicaciones, los ejemplos y las actividades de práctica para cada una de las subcategorías discursivas

	SumI	SumE	SumP	MSum	O%I	O%E	O%P	MO%	PUI	PUE	PUP	MPU	NMI	NME	NMP	MNM
1.	11	13	13	12,3	6,8	7,7	7,8	7,4	0,095	0,112	0,112	0,106	9	10	10	9,6
2.	1	1	1	1	0,6	0,6	0,6	0,6	0,008	0,008	0,008	0,008	1	1	1	1
3.	1	1	0	0,6	0,6	0,6	0	0,4	0,008	0,008	0	0,005	1	1	0	0,6
4.	53	53	52	52,6	32,9	31,7	31,5	32	0,456	0,456	0,448	0,453	14	14	14	14
5.	18	19	17	18	11,2	11,3	10,3	10,9	0,155	0,163	0,146	0,159	12	12	12	12
6.	7	7	8	7,3	4,3	4,1	4,8	4,4	0,069	0,060	0,068	0,065	5	5	6	5,3
7.	2	2	2	2	1,2	1,1	1,2	1,1	0,017	0,017	0,017	0,017	2	1	2	1,6
8.	4	4	4	4	2,5	2,3	2,4	2,4	0,034	0,034	0,034	0,034	4	4	4	4
9.	1	1	1	1	0,6	0,6	0,6	0,6	0,008	0,008	0,008	0,008	1	1	1	1
10.	1	2	2	1,6	0,6	1,1	1,2	0,9	0,008	0,017	0,017	0,014	1	2	2	1,6
11.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14.	1	1	1	1	0,6	0,6	0,6	0,6	0,008	0,008	0,008	0,008	1	1	1	1
15.	1	1	1	1	0,6	0,6	0,6	0,6	0,008	0,008	0,008	0,008	1	1	1	1
16.	16	17	18	17	9,9	10,1	10,9	10,3	0,138	0,146	0,155	0,146	11	10	11	10,6
17.	8	9	7	8	5	5,3	4,2	4,8	0,069	0,077	0,060	0,068	6	7	5	6
18.	9	7	9	8,3	5,6	4,1	5,4	5	0,077	0,060	0,077	0,071	7	6	7	6,6
19.	2	2	3	2,3	1,2	1,1	1,8	1,3	0,017	0,017	0,025	0,019	2	2	3	2,3
20.	3	3	2	2,6	1,8	1,7	1,2	1,5	0,026	0,025	0,017	0,022	2	2	2	2
21.	1	1	1	1	0,6	0,6	0,6	0,6	0,008	0,008	0,008	0,008	1	1	1	1
22.	21	23	23	22,3	13	13,7	13,9	13,5	0,181	0,198	0,198	0,192	13	13	13	13

TABLA A.25. Ordenación de las subcategorías discursivas según las medias de ocurrencia, proporción y distribución

	MSumO	MO%	MPU	MNM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	52,6	32	0,453	14
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	22,3	13,5	0,192	13
5. Marcadores y organizadores del discurso	18	10,9	0,159	12
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	17	10,3	0,146	10,6
1. Referencia anafórica/catafórica	12,3	7,4	0,106	9,6
18. Esquemas formales de la descripción	8,3	5	0,071	6,6
17. Esquemas formales de la narración	8	4,8	0,068	6
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	7,3	4,4	0,065	5,3
8. Elementos de deixis personal	4	2,4	0,034	4
20. Esquemas formales de la argumentación	2,6	1,5	0,022	2
19. Esquemas formales de la explicación	2,3	1,3	0,019	2,3
7. Cadenas léxicas	2	1,1	0,017	1,6
10. Elementos de deixis temporal	1,6	0,9	0,014	1,6
2. Mecanismos de sustitución 9. Elementos de deixis espacial 14. Desarrollo temático de la información 15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos 21. Esquemas formales del diálogo	1	0,6	0,008	1
3. Mecanismos de elipsis	0,6	0,4	0,005	0,6
11. Elementos de deixis textual 12. Macroestructura de los textos 13. Ordenación de las estructuras proposicionales	0	0	0	0

TABLA A.26. Tipos de métodos empleados por manual, según el número de unidades en que aparecen

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
a	7	7	5	5	4	6	3	3	7	4	2	2	2	3
b	0	0	2	4	3	4	2	2	1	2	4	3	3	3
c	0	0	1	0	2	0	2	4	0	0	1	3	0	3

TABLA A.27. Tipos de métodos empleados por manual: valores totales, proporcionales y distributivos

	SumM	PM	NM
a. Método inductivo	60	0,56	14
b. Método deductivo	33	0,30	12
c. Método mixto	16	0,14	7

TABLA A.28. Tipos de ejemplos por manual, según el número de unidades en que aparecen

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
a	4	2	0	1	4	1	0	1	3	1	1	1	0	0
b	2	4	2	4	3	1	3	2	2	4	3	0	2	4
c	7	5	5	6	2	6	4	7	4	3	4	4	3	4
d	5	4	2	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
e	2	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
f	1	0	1	0	2	4	1	1	2	0	1	2	1	6

TABLA A.29. Tipos de ejemplos por unidades: valores totales, proporcionales y distributivos

	SumM	PM	NM
a. Elementos aislados	19	11,4%	10
b. Paradigmas	36	21,7%	13
c. Frases o enunciados aislados.	64	38,6%	14
d. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	15	9,0%	5
e. Secuencias de enunciados	10	6,0%	6
f. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	22	13,3%	11

TABLA A.30. Tipos de ejemplos agregados por el tipo de unidades lingüísticas que se manipulan: valores totales y proporcionales

	SumM	PM	MNM
Unidades (infra)oracionales	119	71,7%	12,3
Unidades textuales	47	28,3	7,3

TABLA A.31. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de palabras (aisladas o en sintagmas), por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
PALABRA(S)														
1	0	0	0	1	1	2	0	1	3	4	1	2	0	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
7	0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	1	1	0	1
8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
10	0	2	1	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	2	1	1	2	1	0	3	0	1	2	4	1	2
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.32. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de oraciones, por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
ORACIÓN														
1	3	0	2	0	2	2	1	2	6	1	3	3	3	4
2	0	1	0	1	0	1	1	3	4	1	2	2	0	3
3	1	0	0	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	2
4	1	1	0	2	0	0	2	3	1	0	2	1	1	2
5	1	2	0	2	1	1	2	3	1	0	1	1	2	4
6	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	1
7	0	1	2	3	2	4	1	3	5	2	4	4	2	4
8	2	2	2	0	0	2	2	3	1	2	1	2	0	1
9	6	4	2	5	3	2	3	2	4	2	7	3	2	2
10	4	5	3	4	1	5	0	5	3	3	6	4	2	4
11	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
12	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2	1	3	1	1
13	5	2	1	1	3	4	2	1	0	0	2	0	2	3
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.33. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de intercambios, por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
INTERCAMBIO														
1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	2	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
11	5	4	1	2	2	1	0	0	0	0	0	2	1	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.34. Número de unidades con actividades que requieren la manipulación de textos, por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
TEXTO														
1	1	2	1	1	0	4	1	4	4	1	3	4	0	1
2	1	0	0	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0
4	3	0	2	3	4	1	2	3	2	1	2	2	0	3
5	0	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0
6	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	1
7	1	1	1	1	1	1	0	4	5	2	4	2	1	1
8	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	2	0	0	0
11	5	1	2	0	1	4	3	6	8	5	7	5	1	5
12	4	1	3	1	2	6	5	7	8	3	4	6	1	4
13	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.35. Tipos de actividades según las unidades lingüísticas que se manipulan por manual y media

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	Mt
tP	1	4	3	3	4	4	2	3	2	3	7	6	2	4	3,4
tO	9	9	7	9	7	11	8	11	11	8	13	10	9	12	9,6
tI	3	6	2	1	3	2	2	1	2	1	1	4	1	2	2,2
tT	8	4	5	5	4	9	8	10	7	5	10	7	5	8	6,8

TABLA A.36. Ocurrencia en el corpus de las actividades según la tipología de tareas y los tipos de unidades lingüísticas de la PARRILLA B.II.3

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ΣU
tP	16	0	0	6	0	2	8	1	9	10	0	0	20	0	72
tO	32	19	14	16	21	7	37	20	47	49	3	12	26	0	303
tI	5	0	0	1	0	3	2	1	6	2	18	2	3	0	43
tT	27	7	3	28	7	7	25	4	3	7	53	55	4	0	230
Σt	80	26	17	51	28	19	72	26	65	68	74	69	53	0	

TABLA A.37. Tipos de secuencias por manual y sumatorio

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣS
a	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
b	4	4	3	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	19
c	2	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	11
d	9	8	5	4	3	10	8	11	4	6	6	6	9	27	116
e	13	4	3	2	5	5	0	5	7	0	3	2	4	7	60
f	6	2	3	1	1	7	0	0	1	0	2	1	0	2	26
g	0	3	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11

TABLA A.38. Tipos de secuencias: valores totales, porcentuales y distributivos

	ΣS	O%	SM
d. Retardada y orientada hacia el producto: presentación- práctica -producción	116	47,5%	14
e. Retardada y orientada hacia los géneros: preparación – actividades discursivas – actividades lingüísticas – ejecución	60	24,6%	12
f. Retardada y orientadas hacia el proceso: tareas comunicativas- tareas de apoyo	26	10,7%	10
b. Inmediata y orientada hacia el discurso: ilustración -interacción- inducción	19	7,8%	7
c. Inmediata y orientada hacia el texto: input – output – análisis -evaluación	11	4,5%	10
g. Otro	11	4,5%	3
a. Texto aislado (sin explotación)	1	0,4%	1

TABLA A.39. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas receptivas: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGR
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Anécdotas	6	0	0	0	1	6	2	0	2	0	0	0	0	0	17
Anuncios publicitarios en radio y televisión	3	1	0	0	4	0	0	0	0	7	3	0	0	0	18
Avisos y anuncios emitidos por megafonía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	5
Boletines meteorológicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chistes	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Comentarios y retransmisiones deportivas	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6	0	0	0	0	8
Consultorios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	0	5	0	15
Conversaciones cara a cara formales	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2,5	2	5,5
Conversaciones cara a cara informales	15	15	3	8	5	1	5	0	5	1	5	0	37	21	121
Conversaciones cara a cara transaccionales	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	7	12
Conversaciones telefónicas formales	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0	4	0	9
Conversaciones telefónicas informales	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	6
Conversaciones telefónicas transaccionales	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Críticas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Cuentos	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Debates y discusiones públicas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Diálogos escritos (guiones)	0	0	3	0	0	0	0	0	4	0	1	0	5	0	13
Discursos y conferencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	4
Documentales radiofónicos y televisados	2	2	2	2	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	14
Encuestas y sondeos	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	5
Entrevistas académicas	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Entrevistas de asesoría	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	1	2	7
Entrevistas laborales	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Entrevistas médicas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3
Entrevistas periodísticas	8	2	7	6	4	1	6	4	0	1	0	2	1	1	43
Exposiciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	8
Informativos radiofónicos	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Intervenciones en reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Letras de canciones	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	3	3	2	3	16
Leyendas	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Mensajes en contestadores automáticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	6

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGR
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Noticias retransmitidas por televisión o radio	0	0	3	0	1	3	0	1	1	0	6	5	0	1	21
Películas y representaciones teatrales	2	3	1	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	12
Poemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3
Presentaciones públicas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	4,5	8	15,5
Programas de radio y televisión no informativos	0	0	2	1	1	0	5	3	0	1	1	0	0	0	14
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Relatos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Reportajes en radio y televisión	1	2	2	2	0	0	0	1	0	0	1	0	2	4	15
Reseñas	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
Retratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Sermones eclesiásticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tertulias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Testimonios	1	3	2	3	1	3	0	17	19	12	8	14	11	11	105
Videos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	41	36	28	24	23	30	28	33	43	35	43	30	97	72	563

TABLA A.40. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas receptivas: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGR
VGR	10	13	11	8	11	13	9	9	9	10	13	7	21	15	11,3

TABLA A.41. Géneros de transmisión oral destinados al análisis de estructuras textuales: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGA
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anécdotas	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Anuncios publicitarios en radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Avisos y anuncios emitidos por megafonía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Boletines meteorológicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chistes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comentarios y retransmisiones deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consultorios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversaciones cara a cara formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversaciones cara a cara informales	10	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	0	0	16
Conversaciones cara a cara transaccionales	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Conversaciones telefónicas formales	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Conversaciones telefónicas informales	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Conversaciones telefónicas transaccionales	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Críticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cuentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Debates y discusiones públicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diálogos escritos (guiones)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Discursos y conferencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Documentales radiofónicos y televisados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas y sondeos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas académicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas de asesoría	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas laborales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas médicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas periodísticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exposiciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informativos radiofónicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Intervenciones en reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Letras de canciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leyendas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Mensajes en contestadores automáticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGA
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noticias retransmitidas por televisión o radio	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Películas y representaciones teatrales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presentaciones públicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programas de radio y televisión no informativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reportajes en radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reseñas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sermones eclesiásticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tertulias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Testimonios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	19	1	0	0	2	0	0	2	5	0	0	4	1	0	34

TABLA A.42. Géneros de transmisión oral destinados al análisis de estructuras textuales: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGA
VGA	5	1	0	0	1	0	0	2	1	0	0	2	1	0	0,92

TABLA A.43. Géneros de transmisión oral destinados a la muestra de modelos de lengua: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anécdotas	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	4	0	0	0	7
Anuncios publicitarios en radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Avisos y anuncios emitidos por megafonía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Boletines meteorológicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Chistes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comentarios y retransmisiones deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consultorios	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Conversaciones cara a cara formales	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	1	0	6
Conversaciones cara a cara informales	2	19	3	0	4	11	4	0	10	28	16	5	19	12	133
Conversaciones cara a cara transaccionales	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	5
Conversaciones telefónicas formales	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	4	10
Conversaciones telefónicas informales	0	0	0	0	1	4	0	0	1	1	0	0	2	1	10
Conversaciones telefónicas transaccionales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Críticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cuentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Debates y discusiones públicas	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	4
Diálogos escritos (guiones)	3	5	0	4	3	0	6	3	0	0	7	10	27	28	96
Discursos y conferencias	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Documentales radiofónicos y televisados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas y sondeos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas académicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas de asesoría	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
Entrevistas laborales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	0	0	0	0	18
Entrevistas médicas	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Entrevistas periodísticas	0	0	0	0	1	0	0	0	1	7	1	0	0	1	11
Exposiciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informativos radiofónicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instrucciones	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Intervenciones en reuniones formales	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Letras de canciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Leyendas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes en contestadores automáticos	0	3	0	0	0	0	0	0	6	5	0	0	0	0	14

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noticias retransmitidas por televisión o radio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Películas y representaciones teatrales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presentaciones públicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programas de radio y televisión no informativos	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reportajes en radio y televisión	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Reseñas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sermones eclesiásticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tertulias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Testimonios	0	0	3	0	0	0	3	0	0	1	0	3	2	0	12
Videos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	5	29	7	8	15	20	18	3	21	60	30	22	58	47	343

TABLA A.44. Géneros de transmisión oral destinados a la muestra de modelos de lengua: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGM
VGM	2	5	3	4	8	5	7	1	7	6	6	6	8	6	5,3

TABLA A.45. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas productivas: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anécdotas	1	1	0	0	2	2	0	0	5	0	0	0	0	0	11
Anuncios publicitarios en radio y televisión	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Avisos y anuncios emitidos por megafonía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Boletines meteorológicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Chistes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comentarios y retransmisiones deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consultorios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conversaciones cara a cara formales	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1	0	0	0	5
Conversaciones cara a cara informales	9	18	15	7	16	7	9	4	1	6	12	3	12	3	122
Conversaciones cara a cara transaccionales	2	3	5	4	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	19
Conversaciones telefónicas formales	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Conversaciones telefónicas informales	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Conversaciones telefónicas transaccionales	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Críticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cuentos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Debates y discusiones públicas	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	3	1	0	3	12
Diálogos escritos (guiones)	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8	3	8	8	0	30
Discursos y conferencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Documentales radiofónicos y televisados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas y sondeos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Entrevistas académicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas de asesoría	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	4
Entrevistas laborales	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	4
Entrevistas médicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas periodísticas	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5
Exposiciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informativos radiofónicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instrucciones	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Intervenciones en reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Letras de canciones	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	5
Leyendas	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Mensajes en contestadores automáticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noticias retransmitidas por televisión o radio	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5
Películas y representaciones teatrales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Poemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presentaciones públicas	7,5	3	6	3	2	0	1	10	0	2	4	6	2	5	51,5
Programas de radio y televisión no informativos	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reportajes en radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reseñas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reuniones formales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sermones eclesiásticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tertulias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Testimonios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videos	0	0,7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1,7
TOTAL	26,5	25,7	28,5	18,5	23	18	15	14	13	19	24	26	23	13	287,2

TABLA A.46. Géneros de transmisión oral destinados a la práctica de destrezas productivas: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGP
VGP	9	5	6	8	6	8	4	2	6	5	6	8	4	4	5,8

TABLA A.47. Géneros de transmisión oral: organización según el sumatorio de ocurrencias totales

	RO	AO	MO	PO	ΣGO
Conversaciones cara a cara informales	121	16	133	122	392
Diálogos escritos (guiones)	13	3	96	30	142
Testimonios	105	0	12	0	117
Presentaciones públicas	15,5	0	0	51,5	67
Entrevistas periodísticas	43	0	11	1,5	55,5
Anécdotas	17	3	7	11	38
Conversaciones cara a cara transaccionales	12	2	5	19	38
Conversaciones telefónicas formales	9	5	10	6	30
Entrevistas laborales	3	0	18	4	25
Letras de canciones	16	0	2	5	23
Noticias retransmitidas por televisión o radio	21	1	0	0,5	22,5
Conversaciones telefónicas informales	6	2	10	3	21
Anuncios publicitarios en radio y televisión	18	0	0	2	20
Mensajes en contestadores automáticos	6	0	14	0	20
Debates y discusiones públicas	2	0	4	12	18
Programas de radio y televisión no informativos	14	0	1	2	17
Conversaciones cara a cara formales	5,5	0	6	5	16,5
Reportajes en radio y televisión	15	0	1	0	16
Consultorios	15	0	1	0	16
Documentales radiofónicos y televisados	14	0	0	0	14
Entrevistas de asesoría	7	0	3	4	14
Películas y representaciones teatrales	12	0	0	1	13
Comentarios y retransmisiones deportivas	8	0	0	0	8
Exposiciones	8	0	0	0	8
Encuestas y sondeos	5	0	0	1	6
Discursos y conferencias	4	0	2	0	6
Biografías	5	0	0	0	5
Leyendas	3	1	0	1	5
Chistes	4	0	0	0	4
Retratos	4	0	0	0	4
Entrevistas médicas	3	0	1	0	4
Cuentos	3	0	0	1	4
Conversaciones telefónicas transaccionales	1	1	1	1	4
Adivinanzas	3	0	0	0	3
Informativos radiofónicos	3	0	0	0	3
Reseñas	3	0	0	0	3
Poemas	3	0	0	0	3
Microrrelatos	3	0	0	0	3
Boletines meteorológicos	0	0	2	1	3
Instrucciones	0	0	2	1	3
Videos	1	0	0	1,7	2,7
Tertulias	2	0	0	0	2
Reuniones formales	2	0	0	0	2

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	RO	AO	MO	PO	ΣGO
Avisos y anuncios emitidos por megafonía	1	0	0	0	1
Entrevistas académicas	1	0	0	0	1
Relatos	1	0	0	0	1
Críticas	1	0	0	0	1
Recetas de cocina	1	0	0	0	1
Intervenciones en reuniones formales	0	0	1	0	1
Sermones eclesiásticos	0	0	0	0	0
TOTAL	563	34	343	287,2	1.227,2

TABLA A.48. Géneros de transmisión oral: resumen de valores medios por manual y por material, así como de variedad

	RO	AO	MO	PO
Media de textos orales por material	40,2	2,4	24,5	20,5
Media de géneros diferentes por material	11,3	0,92	5,3	5,8
Sumatorio de géneros diferentes	46	9	23	24

TABLA A.49. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas receptivas: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGR
Actas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	6
Agendas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Anécdotas	0	0	0	0	8	0	0	0	9	2	0	0	0	1	20
Anuario escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anuncios particulares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10
Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...	5	1	0	13	0	10	1	2	1	7	0	0	11	3	54
Argumentarios	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Artículos científicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de divulgación	0	8	0	0	1	0	0	0	0	0	31	2	0	0	42
Artículos de información general (reportajes)	7	7	10	8	11,5	9	20	5	2	1	21	20	5	7	133,5
Artículos de opinión	0	0	0	1	1	0	0	6	1	0	1	2	0	3	15
Bases y normas	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
Billetes	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Biografías	3	4	0	2	2	1	4	0	0	3	9	6	6	10	50
Cartas al director: en periódicos, revistas.	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Cartas de restaurantes y menús	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	1	0	0	0	1	6	0	0	0	1	0	0	4	0	13
Cartelera de espectáculos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	8	0	5	19
Carteles	3	5	1	0	0	0	0	0	12	0	1	0	6	1	29
Catálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chats y mensajería instantánea	1	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	9
Chistes	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Citas	0	4	0	0	0	4	0	5	0	0	2	3	0	4	22
Consultorio	0	4	0	0	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	10
Contratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Convenios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corpora informáticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crónicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cuentos	0	1	0	1	0	3	0	3	0	0	0	0	0	4	12
Cuestionarios	1	1	1	0	3	1	4	0	11	5	5	12,5	2	2	48,5
Curriculum vitae	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Decálogos	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGR
Descripciones y comentarios de obras de arte	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	6
Diagramas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Diarios	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Diccionarios y tesauros	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	5	12	0	0	26
Editoriales (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Embalajes y etiquetados de mercancías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Entradas en enciclopedias	1	2	5	0	5	4	12	10	15	8	37	23	20	68	210
Entrevistas en periódicos y revistas	1	1	3	6	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	16
Epitafios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Eslóganes	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	7	0	11
Esquemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Estadísticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Etimologías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8
Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fichas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	1	1	8
Folleto informativos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
Folleto publicitarios	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Folleto, hojas o manuales de instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Formularios	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	4
Grafitis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Guías (de estudio, de salud, etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guías de viaje	0	1	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	2	0	7
Guiones cinematográficos	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Hojas de reclamación	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Horarios	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Horóscopos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informaciones meteorológicas	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Informes	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	3	1	10
Instrucciones	4	0	0	1	0	3	1	1	1	0	0	1	4	2	18
Juegos y pasatiempos	0	0	0	0	0	0	0	5	1	1	0	0	0	0	7
Leyendas	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Libros de texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Listas	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	4
Listas de precios y productos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Manifiestos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGR
Memorandos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes breves en blogs (bitácoras)	5	1	0	0	2	0	1	2	0	21	0	0	5	8	45
Mensajes breves en foros virtuales	0	16	14	0	21	11	12	4	5	5	2	5	32	28	155
Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	2	1	0	0	3	3	2	1	0	0	15	0	5	0	32
Mensajes en redes sociales	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	15
Microrrelatos	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	5
Notas y mensajes	1	0	0	0	9	7	0	0	2	6	0	0	0	0	25
Noticias (periódicos, revistas...)	0	0	11	0	3	4	16	9	17	3	11	3	12	19	108
Novelas	1	3	2	3	0	0	0	1	2	2	7	8	1	2	32
Obras de teatro	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7	0	0	8
Ofertas de empleo	2	0	0	0	0	1	0	0	5	1	0	0	0	7	16
Pantallas y menús de ordenador	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Perfiles	0	0	0	0	0	4	0	0	0	11	3	0	5	5	28
Poemas	0	2	2	1	0	0	0	5	0	1	9	29	0	1	50
Portadas de libros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	8	9	0	22
Portadas de prensa	0	0	6	0	0	0	0	0	0	8	3	0	0	0	17
Portafolios	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Presentaciones digitales	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Programación de radio y televisión	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Programaciones y currículos académicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Prospectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proyectos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Ranking	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	6
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Recetas médicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Refranes y proverbios	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	9	5	20
Reglamentos y bases de juegos	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Relatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Reparto teatral	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Reseñas (periódicos, revistas...)	0	0	1	1	0	0	0	12	1	0	3	0	1	17	36
Retratos	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6	0	0	0	0	8
Sinopsis y resúmenes	0	0	0	0	1	0	0	0	5	7	3	14	9	1	40
Testimonios	0	3	9	0	7	13	3	0	0	7	0	5	14	6	67
Tests de conocimiento	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	0	0	0	0	8

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGR
Tests psicológicos	2	1	0	0	1	1	2	0	0	2	1	2	0	2	14
Textos didácticos	0	0	0	0	0	1	9	12	2	0	0	2	15	1	42
Textos jurídicos	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3
Tiras cómicas y cómics	1	2	0	1	0	1	1	0	0	0	6	0	0	0	12
Titulares de prensa	9	14	0	0	6	1	7	3	9	12	1	18	0	0	80
Trabajos escolares y académicos: ensayos	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	7	2	1	2	18
Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Trabajos escolares y académicos: exámenes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares: monografías	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Trabalenguas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Tutoriales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
TOTAL	63	90	70	47	110,5	109	104	110	131	136	201	198,5	215	240	1.825

TABLA A.50. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas receptivas: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGR
VGR	26	26	15	17	25	33	21	27	28	29	31	26	38	39	27,2

TABLA A.51. Géneros de transmisión escrita destinados al análisis de estructuras textuales: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGA
Actas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Agendas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anécdotas	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Anuario escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anuncios particulares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Argumentarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos científicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de divulgación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de información general (reportajes)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de opinión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Bases y normas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Billetes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cartas al director: en periódicos, revistas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cartas de restaurantes y menús	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	4	10
Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Carteleros de espectáculos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carteles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Catálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chats y mensajería instantánea	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Chistes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Citas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consultorio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Convenios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corpora informáticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crónicas	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Cuentos	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
Cuestionarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Curriculum vitae	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGA
Decálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Descripciones y comentarios de obras de arte	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Diagramas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diccionarios y tesauros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Editoriales (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Embalajes y etiquetados de mercancías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entradas en enciclopedias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entrevistas en periódicos y revistas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Epitafios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eslóganes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Esquemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadísticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Etimologías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fichas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folletos informativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folletos publicitarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folletos, hojas o manuales de instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Formularios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grafitis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guías (de estudio, de salud, etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guías de viaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guiones cinematográficos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hojas de reclamación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Horarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Horóscopos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informaciones meteorológicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Juegos y pasatiempos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leyendas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Libros de texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Listas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGA
Listas de precios y productos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Manifiestos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Memorandos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes breves en blogs (bitácoras)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes breves en foros virtuales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3
Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes en redes sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Notas y mensajes	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Noticias (periódicos, revistas...)	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Novelas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obras de teatro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ofertas de empleo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pantallas y menús de ordenador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perfiles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portadas de libros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portadas de prensa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portafolios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presentaciones digitales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programación de radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programaciones y currículos académicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prospectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proyectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ranking	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Recetas médicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Refranes y proverbios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reglamentos y bases de juegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reparto teatral	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reseñas (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGA
Sinopsis y resúmenes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Testimonios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tests de conocimiento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tests psicológicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos didácticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos jurídicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tiras cómicas y cómics	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Titulares de prensa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares y académicos ensayos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares y académicos: exámenes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares: monografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabalenguas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tutoriales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	8	1	2	2	1	0	0	4	4	0	1	1	4	4,5	32,5

TABLA A.52. Géneros de transmisión escrita destinados al análisis de estructuras textuales: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGA
VGA	6	1	1	1	1	0	0	2	4	0	1	1	2	1	1,5

TABLA A.53. Géneros de transmisión escrita destinados a la muestra de modelos de lengua: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Actas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adivinanzas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Agendas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anécdotas	0	0	0	0	1	1	0	0	17	14	0	1	0	4	38
Anuario escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anuncios particulares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7
Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	5
Argumentarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos científicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de divulgación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de información general (reportajes)	0	0	0	1	0	0	4	10	0	0	4	0	0	0	19
Artículos de opinión	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Bases y normas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Billetes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	4
Cartas al director: en periódicos, revistas.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Cartas de restaurantes y menús	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	4
Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Carteleras de espectáculos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carteles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	0	6
Catálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chats y mensajería instantánea	1	6	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	14
Chistes	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	11	0	0	16
Citas	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0	0	21
Consultorio	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Contratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Convenios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corpora informáticos	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5
Crónicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Cuentos	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Cuestionarios	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	2	4	0	0	11
Curriculum vitae	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Decálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Descripciones y comentarios de obras de arte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Diagramas	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	12
Diarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Diccionarios y tesauros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Editoriales (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Embalajes y etiquetados de mercancías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entradas en enciclopedias	0	0	0	0	0	0	8	10	0	2	2	6	6	4	38
Entrevistas en periódicos y revistas	0	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	7
Epitafios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eslóganes	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
Esquemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadísticas	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Etimologías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fichas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Folletos informativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folletos publicitarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folletos, hojas o manuales de instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Formularios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grafitis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guías (de estudio, de salud, etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Guías de viaje	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Guiones cinematográficos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hojas de reclamación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Horarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Horóscopos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Informaciones meteorológicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instrucciones	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	5
Juegos y pasatiempos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leyendas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Libros de texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Listas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Listas de precios y productos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Manifiestos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Memorandos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes breves en blogs (bitácoras)	0	3	0	0	0	0	4	2	0	12	13	0	2	1	37
Mensajes breves en foros virtuales	0	15	23	0	5	0	8	15	29	0	11	0	4	2	112
Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	2	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0	0	0	1	8
Mensajes en redes sociales	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Notas y mensajes	0	0	0	0	3	0	0	3	0	7	0	0	0	1	14
Noticias (periódicos, revistas...)	0	0	2	1	0	2	0	3	3	0	3	1	1	2	18
Novelas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Obras de teatro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	3
Ofertas de empleo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	5
Pantallas y menús de ordenador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perfiles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14,5	0	0	0	14,5
Poemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3
Portadas de libros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portadas de prensa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portafolios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presentaciones digitales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programación de radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programaciones y currículos académicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prospectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proyectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ranking	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGM
Recetas médicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Refranes y proverbios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5
Reglamentos y bases de juegos	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0	5
Relatos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Reparto teatral	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reseñas (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3
Retratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0,5	7,5
Sinopsis y resúmenes	7	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	5	0	0	17
Testimonios	14	1	2	0	5	0	1	12	6	0	2	0	3	5	51
Tests de conocimiento	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Tests psicológicos	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
Textos didácticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Textos jurídicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tiras cómicas y cómics	0	0	0	0	8	8	8	8	0	0	0	0	0	0	32
Titulares de prensa	0	7	0	3	8	2	0	5	9	0	10	0	0	0	44
Trabajos escolares y académicos ensayos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	4
Trabajos escolares y académicos: exámenes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Trabajos escolares: monografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabalenguas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tutoriales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	43	39	31	9	37	27	46	94	84	51	76,5	51	39	28,5	656

TABLA A.54. Géneros de transmisión escrita destinados a la muestra de modelos textuales: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGM
VGM	7	8	6	5	10	12	12	19	10	11	19	12	14	13	11,3

TABLA A.55. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas productivas: distribución por manuales y suma total

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGP
Actas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adivinanzas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Agendas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Anécdotas	2,5	1	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3	10,5
Anuario escolar	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Anuncios particulares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...	0,5	0	0	0,5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Argumentarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos científicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Artículos de divulgación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Artículos de información general (reportajes)	1	0,2	2	1	5,5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	10,7
Artículos de opinión	0	0,2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3,2
Bases y normas	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Billetes	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Biografías	1	0	0	0	1	0	2	0	0	1	2	0	1	0	8
Cartas al director: en periódicos, revistas.	0	0	0	0	0	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5
Cartas de restaurantes y menús	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Cartas formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	1,2	1	0	0	1	2	0	0	1	1	1	1	2	4	15,2
Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0,2	0	0	0	0	5	0	0	0	2	0	0	3	0	10,2
Carteleros de espectáculos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carteles	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	2	0	0	7
Catálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chats y mensajería instantánea	0,2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4,2
Chistes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Citas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Consultorio	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Contratos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Convenios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corpora informáticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crónicas	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Cuentos	0	0	0	2	0	4	0	1	0	0	1	0	1	0	9
Cuestionarios	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0	2,5	0	0	7,5
Curriculum vitae	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGP
Decálogos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	4
Descripciones y comentarios de obras de arte	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Diagramas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Diarios	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Diccionarios y tesauros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Editoriales (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Embalajes y etiquetados de mercancías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encuestas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Entradas en enciclopedias	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Entrevistas en periódicos y revistas	0,5	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,7
Epitafios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eslóganes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Esquemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadísticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Etimologías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faxes personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fichas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	3
Folletos informativos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Folletos publicitarios	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Folletos, hojas o manuales de instrucciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Formularios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grafitis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guías (de estudio, de salud, etc.)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Guías de viaje	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
Guiones cinematográficos	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Hojas de reclamación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Horarios	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Horóscopos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informaciones meteorológicas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Informes	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	2	1	0	1	8
Instrucciones	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5
Juegos y pasatiempos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leyendas	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Libros de texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Listas	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGP
Listas de precios y productos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Manifiestos	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	4
Memorandos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensajes breves en blogs (bitácoras)	0	0	0	0	2	2	0	0	0	6	0	1	0	1	12
Mensajes breves en foros virtuales	0	1	3	1	3	1,5	2	1	2	0	3	0	2	4	23,5
Mensajes electrónicos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...	0	0,5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1,5
Mensajes electrónicos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...	0,2	1	0	0	2	3	3	1	0	0	0	0	1	0	11,2
Mensajes en redes sociales	0	0	0	0	2	5	3	3,5	0	0	0	0	0	0	13,5
Microrrelatos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Notas y mensajes	1,2	0	1	0	0	2	0	0	3	0	0	0	1	0	8,2
Noticias (periódicos, revistas...)	0	0,2	0,5	0	0	0	1	1	5	0	1	0	0	0	8,7
Novelas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obras de teatro	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3
Ofertas de empleo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pantallas y menús de ordenador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perfiles	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0,5	0	2	1	8,5
Poemas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3
Portadas de libros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portadas de prensa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Portafolios	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Presentaciones digitales	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	5
Programación de radio y televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Programaciones y currículos académicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prospectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proyectos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ranking	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Recetas de cocina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Recetas médicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Refranes y proverbios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reglamentos y bases de juegos	0	0	4	0	0	0	2	3	0	2	0	0	0	0	11
Relatos	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Reparto teatral	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reseñas (periódicos, revistas...)	0	0	0	0	0	0	0	2	5	0	3	0	0	0	10
Retratos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de ELE

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣGP
Sinopsis y resúmenes	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	5
Testimonios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Tests de conocimiento	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Tests psicológicos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Textos didácticos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos jurídicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tiras cómicas y cómics	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Titulares de prensa	0	0	0	2	0	0	5	0	0	0	2	0	0	0	9
Trabajos escolares y académicos ensayos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3
Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas	3	3	4	1	0	0	0	3,5	0	5	1	6	0	9	35,5
Trabajos escolares y académicos: exámenes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabajos escolares: monografías	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5
Trabalenguas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tutoriales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	21	13,3	19,5	13,5	24,5	34	32	31	27	29	29,5	25,5	19	24	342,8

TABLA A.56. Géneros de transmisión escrita destinados a la práctica de destrezas productivas: variedad por manuales y media del corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	mVGP
VGP	20	14	11	11	15	15	16	19	14	13	19	14	13	8	14,4

TABLA A.57. Géneros de transmisión escrita: resumen de valores medios por manual y por material, así como de variedad

	RO	AO	MO	PO
Media de textos escritos por material	130,3	2,3	46,8	24,5
Media de géneros diferentes por material	27,8	1,5	11,3	14,4
Sumatorio de géneros diferentes	99	16	55	73

TABLA A.58. Géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita: resumen de ocurrencias

	R	A	M	P	Sum
Textos de transmisión oral	563	34	343	287,2	1.227,2
Textos de transmisión escrita	1.825	32,5	656	342,8	2.856,3
TOTAL	2.388	66,5	999	630	4.083,5

TABLA A.59. Distribución del input oral en tipos textuales

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣIO
Textos narrativos: 120															
Relatos literarios	0	1	0	1	6	9	0	0	5	0	0	5	2	1	30
Relatos funcionales	17	14	3	8	1	4	3	9	12	2	11	3	2	1	90
Textos descriptivos: 63															
Descripciones literarias	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	5
Descripciones funcionales.	8	7	0	8	0	4	2	0	0	0	2	0	17	10	58
Textos expositivos: 179															
Ensayo literario	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exposiciones funcionales	4	7	10	2	10	3	9	11	11	25,5	24	18	29,5	15	179
Textos argumentativos: 141,5															
Argumentativos planificados	3	0	0	0	5	0	3	0	4	1,5	5	6	1	2	30,5
Argumentativos espontáneos	2	13	9	4	7	6	5	11	9	7	2	0	5	31	111
Textos dialogados: 439,5															
Diálogos planificados	11	4	10	8	3	3	6	7	10	29	15	13	42	14	175
Diálogos espontáneos	20	20	3	1	8	21	18	0	15	30	14	9	57,5	45	261,5

TABLA A.60. Distribución del input oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

	ΣB1	ΣB2	mM	mU
Relatos literarios	23	7	2,14	0,25
Relatos funcionales	52	38	6,42	0,77
Descripciones literarias	3	2	0,35	0,04
Descripciones funcionales.	36	22	4,14	0,5
Ensayo literario	0	0	0	0
Exposiciones funcionales	90	89	12,8	1,54
Argumentativos planificados	14,5	16	2,17	0,26
Argumentativos espontáneos	49	62	7,92	0,95
Diálogos planificados	102	73	12,5	1,5
Diálogos espontáneos	171,5	90	18,6	2,25

TABLA A.61. Distribución del input escrito en tipos textuales

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣIE
Textos narrativos: 355															
Relatos literarios	3	0	0	1	0	21	0	3	0	0	8	15	2	4	57
Relatos funcionales	31	33	2	11	30	5	14	27	40	23	20	30	15	17	298
Textos descriptivos: 314,5															
Descripciones literarias	0	0	2	1	0	0	0	4	0	2	6	18	1	2	36
Descripciones funcionales.	22	11	8	1	9	17	20	7	28	32	27,5	17	58	21	278,5
Textos expositivos: 1.135,5															
Ensayo literario	0	3	0	0	0	0	0	5	0	1	3	4	1	2	19
Exposiciones funcionales	23	38	41	19	60,5	52	64,5	92,5	102	87	152	95	116	174	1.116,5
Textos argumentativos: 433,5															
Argumentativos planificados	23	14	7	13	2	28	16	26,5	16	10	12	35	38	30	270,5
Argumentativos espontáneos	0	21	37	0	17	1	5	9	6	15	13	4	16	19	163
Textos dialogados: 275															
Diálogos planificados	7	8	6	12	16	12	15,5	12	14	12	23	32,5	8	4	182
Diálogos espontáneos	5	2	0	0	14	0	15	22	13	5	14	0	3	0	93

TABLA A.62. Distribución del input oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

	ΣB1	ΣB2	mM	mU
Relatos literarios	26	31	4,07	0,49
Relatos funcionales	177	121	21,3	2,56
Descripciones literarias	3	33	2,6	0,31
Descripciones funcionales.	177	101,5	19,9	2,4
Ensayo literario	5	14	1,35	0,16
Exposiciones funcionales	478,5	638	79,7	9,62
Argumentativos planificados	131	139,5	19,3	2,33
Argumentativos espontáneos	76	87	11,6	1,4
Diálogos planificados	77	105	13	1,56
Diálogos espontáneos	42	51	6,64	0,8

TABLA A.63. Distribución del output oral en tipos textuales

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣOO
Textos narrativos: 24,5															
Relatos literarios	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Relatos funcionales	4	2	0	2	3	2	0	0,5	5	0	0,5	0	1,5	1	21,5
Textos descriptivos: 18,5															
Descripciones literarias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Descripciones funcionales.	7,5	3	1	1	0,5	3	0	1	0,5	0	0	0	0	1	18,5
Textos expositivos: 68,7															
Ensayo literario	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exposiciones funcionales	1,5	3,7	8,5	5	6	0	6	8	0,5	5	7	7	6,5	4	68,7
Textos argumentativos: 92															
Argumentativos planificados	2,5	0	2	0,5	2	0	0	1	2	0	2	1	1	0	14
Argumentativos espontáneos	3	10	13	10	5,5	3	9	3,5	0	3	6	1	5	6	78
Textos dialogados: 83,5															
Diálogos planificados	1	0	3	0	6	0	0	0	5	11	3	11	8	0	48
Diálogos espontáneos	7	7	1	0	0	8	0	0	0	0	5,5	5	1	1	35,5

TABLA A.64. Distribución del output oral en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

	ΣB1	ΣB2	mM	mU
Relatos literarios	2	1	0,21	0,02
Relatos funcionales	17,5	4	1,53	0,18
Descripciones literarias	0	0	0	0
Descripciones funcionales.	14,5	4	1,32	0,16
Ensayo literario	0	0	0	0
Exposiciones funcionales	23,2	45,5	4,9	0,6
Argumentativos planificados	7,5	6,5	1	0,12
Argumentativos espontáneos	29,5	48,5	5,57	0,67
Diálogos planificados	31	17	3,42	0,41
Diálogos espontáneos	23	12,5	2,53	0,3

TABLA A.65. Distribución del output escrito en tipos textuales

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣOE
Textos narrativos: 57,7															
Relatos literarios	1	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	3	1	0	13
Relatos funcionales	4,5	3,2	1	6	1	2	2,5	4	7	1,5	4	2	1	5	44,7
Textos descriptivos: 60															
Descripciones literarias	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	6
Descripciones funcionales.	5,5	1	7	0	0	5	7	3	4	4	2,5	4	7	4	54
Textos expositivos: 118,3															
Ensayo literario	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exposiciones funcionales	8,1	4,7	5,5	5	9,5	7,5	15	15	5	13	10	3	8	9	118,3
Textos argumentativos: 74,4															
Argumentativos planificados	1,5	1,2	1	0,5	1	4,5	6	4	7	5	9	6,2	1	3	50,9
Argumentativos espontáneos	0	1	3	1	8	2	1	0	0	1,5	3	0	1	2	23,5
Textos dialogados: 32,4															
Diálogos planificados	0	2,2	2	1	2	0	0	1	4	4	1	4,3	0	1	22,5
Diálogos espontáneos	0,4	0	0	0	0	5	0,5	4	0	0	0	0	0	0	9,9

TABLA A.66. Distribución del output escrito en tipos textuales: sumatorio por niveles, y media por material y por manual

	ΣB1	ΣB2	mM	mU
Relatos literarios	10	3	0,93	0,11
Relatos funcionales	20,2	24,5	2,8	0,38
Descripciones literarias	3	3	0,43	0,05
Descripciones funcionales.	26,5	27,5	3,85	0,46
Ensayo literario	0	0	0	0
Exposiciones funcionales	55,8	62,5	8,45	1,02
Argumentativos planificados	21,2	29,7	3,63	0,44
Argumentativos espontáneos	13,5	10	1,68	0,2
Diálogos planificados	12,2	10,3	1,6	0,19
Diálogos espontáneos	5,4	4,5	0,7	0,08

TABLA A.67. Distribución del input oral por materiales según el grado de autenticidad

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣAO
Textos auténticos	9	8	6	7	7	0	1	18	10	3	7	9	3	3	91
Textos auténticos adaptados	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	3	0	0	7
Textos imitativos	56	58	29	25	33	50	41	20	59	92	66	44	151	114	838
Cuasitextos con función didáctica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4

TABLA A.68. Distribución del input oral según el grado de autenticidad por niveles y media

	B1	B2	mAO
Textos auténticos	40	51	6,5
Textos auténticos adaptados	0	7	0,5
Textos imitativos	499	339	59,8
Cuasitextos con función didáctica	2	2	0,3

TABLA A.69. Distribución del input escrito por materiales según el grado de autenticidad

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣAO
Textos auténticos	16	6	6	20	12	13	0	30	14	20,5	33	67	43	48	328,5
Textos auténticos adaptados	0	0	16	2	31	10	28	61	17	3	34	59	31	32	324
Textos imitativos	96	124	81	36	105,5	112	122	117	188	161,5	211,5	124,5	181	190	1.850
Cuasitextos con función didáctica	2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3	3	11

TABLA A.70. Distribución del input escrito según el grado de autenticidad por niveles y media

	M1	M2	ΣAE	mAE
Textos auténticos	124,5	204	328,5	23,4
Textos auténticos adaptados	92	232	324	23,1
Textos imitativos	968	882	1.850	132,1
Cuasitextos con función didáctica	8	3	11	0,8

TABLA A.71. Distribución global del input oral y escrito según el grado de autenticidad

	Σ AO	Σ AE	Σ AT	%AT
Textos auténticos	91	328,5	419,5	12,1%
Textos auténticos adaptados	7	324	331	9,6%
Textos imitativos	838	1.850	2.688	77,8%
Cuasitextos con función didáctica	4	11	15	0,4%

TABLA A.72. Distribución de textos por manuales, según el tema que tratan

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	Σ GR
1	42	18	23	14	30	16	23	19	39,9	81,5	30	65	29,5	22,5	453,4
2	6	1	13,5	8,2	16,8	14	16,1	30	19,1	32,3	88	1	50,5	47	343,5
3	25	23	24,2	13,9	26,3	39	25,8	101	57,7	32,4	40	45	50	36	539,3
4	23,8	18	20	9	6,5	41,5	44,2	22	33	15	16	18	44,5	11,5	323
5	2,5	24,5	29,2	7,2	24,6	7	24,4	15	41,6	52,5	55	28	30,5	2,5	344,5
6	30	10	18	12	9	52	20	32	33,5	47	60	93,2	65	95,5	577,2
7	63	8	18,7	18	15	19	5	18	17,2	7	14	12,2	21	53	289,1
8	3,5	2	3,3	8	9	5	2	19,5	27	0	4	8,6	31	20,5	143,4
9	3,5	27,5	0,2	10,5	1,5	2,5	0,4	3	20,9	4,3	10	26	7	16,5	133,8
10	10	22	23,5	0	26,9	9,5	2,4	5	0	3	21	17	69	30	239,3
11	1	36	0	0	0	0	2	0	6	0	17	0	0	5	67
12	0	1	0	0	6	1,5	6,2	13	0	3	4,5	8	6	10,5	59,7
13	0,5	10	3,3	0	26	4	16	12	4	9	16,5	0,5	6	0	107,8
14	2	13	3,2	6	3,3	2	26	1,5	0	10	27	1	12,5	44	151,5
15	13,7	21	4,9	15,2	32,1	24	29,5	0	26,1	33	0	29,5	26,5	33,5	289
16	0	0	1	0	3	1	0	0	2	0	2	5	7	1	22

TABLA A.73. Distribución de los temas de los textos (nivel B1)

	B1	%B1
La cultura y los grupos identitarios	256,9	13%
Las capacidades artísticas y el ocio	139,7	12%
La personalidad	253,4	12%
La sociedad y los movimientos sociales	182,3	9%
El cuerpo y las capacidades físicas	183,2	9%
Las relaciones interpersonales	246,5	9%
La economía y la historia	150,2	7%
El mundo profesional	77,5	7%
El espacio, los objetos y el entorno	67,2	7%
El mundo académico	140,4	4%
El razonamiento lógico y la ciencia	43	3%
La naturaleza y el medio ambiente	17,5	3%
El aprendizaje y la educación	59,5	2%
La existencia y la trascendencia	42,8	2%
La lengua y el lenguaje	176,4	1%
Otros	13	1%

TABLA A.74. Distribución de los temas de los textos (nivel B2)

	B2	%B2
Las relaciones interpersonales	196,5	16%
La personalidad	203,8	14%
Las capacidades artísticas y el ocio	285,9	10%
La cultura y los grupos identitarios	140,7	10%
El cuerpo y las capacidades físicas	161,3	8%
La sociedad y los movimientos sociales	330,7	7%
La economía y la historia	138,9	7%
La lengua y el lenguaje	65,9	6%
La existencia y la trascendencia	66,6	5%
El mundo académico	98,9	5%
El espacio, los objetos y el entorno	24	3%
El mundo profesional	42,2	3%
El aprendizaje y la educación	48,3	2%
La naturaleza y el medio ambiente	108,7	2%
El razonamiento lógico y la ciencia	112,6	1%
Otros	9	0%

TABLA A.75. Unidades que disponen de algún instrumento de evaluación

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣU
ΣU	8	8	6	6	8	8	8	8	10	10	10	10	8	8	116
SÍ	8	8	6	6	8	8	8	8	8	10	10	7	8	8	111
NO	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	5

TABLA A.76. Tipos de instrumentos de evaluación registrados en el corpus

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	ΣI
Actividad final de (auto)evaluación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Batería de actividades de (auto)evaluación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	8	17
Entrada en diario de aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5	6	1	0	0	18
Entrada de portafolio	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0	8	8	21
Unidad de repaso / consolidación.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tarea final	8	8	6	6	8	8	8	8	2	0	5	5	0	0	72
Otras (especificar):	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA W.92. Tipos de instrumentos de evaluación registrados en el corpus

TABLA A.77. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de palabras (aisladas o en sintagmas), por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
PALABRA(S)														
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	8	8
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.78. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de oraciones, por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
ORACIÓN														
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	1	8	8
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0

TABLA A.79. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de intercambios, por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
INTERCAMBIO														
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	3
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.80. Número de unidades con tareas de evaluación que requieren la manipulación de textos, por manuales y tipología de tareas

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
TEXTO														
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	6
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
10	8	8	6	6	7	8	8	7	7	10	6	7	8	3
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA A.81. Ordenación de los tipos de tareas de evaluación según el número de ocurrencias en el corpus y porcentaje

	Aislados	Frase	Intercambio	Texto	Σ TE	%TE
10. Producción libre de ítems	20	24	9	99	152	59
1. Huecos para rellenar	3	3	5	11	22	9
7. Relación entre ítems (a→b)	6	8	1	7	22	9
3. Opción múltiple (a/b/c/...)	16	1	1	1	19	7
5. Reformulación de ítems	2	10	0	4	16	6
9. Comprensión de ítems	0	1	0	6	7	3
2. Selección binaria (a/b)	0	3	2	0	5	2
4. Detección de ítems	4	1	0	0	5	2
6. Reorganización de ítems (c-a-b)	0	2	0	2	4	2
8. Completación de inicios (a, b, ...)	1	2	0	0	3	1
11 Otro:	0	2	0	0	2	1

TABLA A.82. Unidades que explicitan criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre (PTL)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	Σ U
PTL	8	8	6	6	7	8	8	7	7	10	6	7	8	3	99
SÍ	3	1	4	3	6	2	5	2	0	0	0	3	0	0	29

TABLA A.83. Criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre: distribución por manuales

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
A. Criterios sobre la corrección gramatical	1	0	2	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0
B. Criterios sobre la corrección ortográfica/ortológica/ortoépica	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
C. Criterios sobre la precisión léxica	2	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
D. Criterios sobre la riqueza y variedad del repertorio lingüístico	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
E. Criterios sobre la adecuación pragmática	1	0	3	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
F. Criterios sobre la aceptabilidad sociolingüística	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G. Criterios sobre la adecuación del texto a un género discursivo o tipo textual	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
H. Criterios sobre la coherencia del discurso	1	1	2	3	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0
I. Criterios sobre la cohesión del discurso	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
J. Criterios sobre elementos paratextuales	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
K. Criterios sobre las estrategias movilizadas	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
L. Otros criterios	1	0	1	0	4	1	3	2	0	0	0	0	0	0

TABLA A.84. Categorización de los criterios de evaluación para las tareas de producción textual libre⁴

H. Criterios sobre la coherencia del discurso (marco, progresión). L. Otros criterios (señalar cuáles):	12
A. Criterios sobre la corrección gramatical. C. Criterios sobre la precisión léxica. E. Criterios sobre la adecuación pragmática (contextualización, auditorio, fuerza ilocutiva). F. Criterios sobre la aceptabilidad sociolingüística.	8
D. Criterios sobre la riqueza y variedad del repertorio lingüístico (alcance) G. Criterios sobre la adecuación del texto a un género discursivo o tipo textual.	6
I. Criterios sobre la cohesión del discurso (referencia, deixis, conectividad).	5
B. Criterios sobre la corrección ortográfica/ortológica/ortoépica.	4
J. Criterios sobre elementos paratextuales (formato, gráficos, etc.). K. Criterios sobre las estrategias movilizadas.	2

BIBLIOGRAFÍA CITADA.

A

- ABLEEVA, R. y J. STRANKS (2013). “Listening in another language – research and materials”, en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 199-211.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004). “La comprensión lectora”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 943-964.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana.
- ADAM, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Lieja, Mardaga.
- ADAM, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, París, Armand Colin, 1997.
- ADAM, J.M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París, Armand Colin.
- ADARVE MARTÍNEZ. S.L. (2014). *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción*. Memoria de máster.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004). “La enseñanza del español con fines profesionales”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1.109-1.128.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid, SGEL.
- ALCARAZ VARÓ, E. y M.A. MARTÍNEZ LINARES (2004²). *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.
- ALCÓN SOLER, E. (2000). “Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación”, en C. Muñoz Lahoz (ed.), *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel, pp. 259-276.
- ALDERSON, CH., C. CLAPHAM y D. WALL (1995). *Exámenes de idiomas. Elaboración y Evaluación*, Madrid, CUP, 1998.
- ALONSO APARICIO, I. (2014). “Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical”, en A. Castañeda (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, Madrid, SGEL, 2014, pp. 9-38.
- ALONSO ARIJA, E. (2016). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 3. La diversidad en el aula*, Madrid, Edelsa.

- ALONSO BELMONTE, I. (2002). “El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre -Colección Expolingua, pp. 9-21.
- ALONSO BELMONTE, I. (2004). “La subcompetencia discursiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 553-572.
- ALONSO, R., A. CASTAÑEDA, P. MARTÍNEZ, L. MIQUEL, J. ORTEGA y J. PLÁCIDO (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- ÁLVAREZ, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Cuadernos de lengua española, n. 5, Madrid, Arco Libros.
- ÁLVAREZ, M. (1994). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Cuadernos de lengua española, n. 15, Madrid, Arco Libros.
- ANAYA, V. (2007). *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*. Memoria de máster.
- ANAYA, V. y MARTÍN PERIS, E. (2006). “La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia”, en RedELE, 6. (Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442463>).
- ANIS, J. (2002), “Communication électronique scripturale et formes langagières: chats et SMS (1)”, en <http://i-medias.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/actes%202002/jacques%20anis.htm>
- ANULA REBOLLO, A. (2002²). *El abecé de la psicolingüística*, Cuadernos de lengua española, n. 55, Madrid, Arco Libros.
- AREIZAGA, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARES ARES, M.A. (2004). “Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE”, memoria de máster, Universitat de Barcelona.
- ARES ARES, M.A. (2008). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*. Tesis doctoral.
- ARISTÓTELES. (2002). *Poética*. Prólogo, traducción y notas de A. López Eire, Madrid, Akal.
- ARKIAN, A. (2008). “Topics of reading passages in ELT course books: what do our students really read?”, en *The Reading Matrix*, 8(2), pp. 1-16.
- ARROYO CANTÓN, C., P. BERLATO RODRÍGUEZ y M. MENDOZA PARRA (2006). *Nueva Exedra. Lengua castellana y literatura. 1º de Bachillerato*, Madrid, OUP.
- ARTHUR, J., M. WARING, R. COE y L.V. HEDGES (eds.) (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*, Londres, SAGE.
- AUERBACH, E. (1946). *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*, trad. esp. de I. Villanueva y E. Imaz, México, FCE, 2014².
- AUSTIN, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1971.

AUSUBEL, N. (1948), *A Treasury Of Jewish Folklore*, Nueva York, Random House, 1989.

B

- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, OUP. [Trad. esp. del cap. "Communicative Language Ability" en M. Llobera (comp.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 105-127]
- BACHMAN, L.F. y A. S. PALMER (1996). *Language Testing in Practice*, Oxford, OUP.
- BAILEY, K.M. y H. MASUHARA (2013). "Language testing washback: The role of materials", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 303-318.
- BARCELÓ MORTE, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. Memoria de máster.
- BEACCO, J., (2004). *Niveau B2 pour le Français. Textes et références*, París, Didier.
- BEACCO, J., S. BOUQUET y R. PORQUIER (2004). *Niveau B2 pour le Français. Un référentiel*, París, Didier.
- BEARD, A. (ed.) (2008³). *Working with Texts. A core introduction to language analysis*, Oxon, Routledge.
- BELINCHÓN, M., J.M. IGOA y A. RIVIÈRE (1998⁴). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta, 1992.
- BENETTI, G, M. CASELLATO. y G. MESSORI (2005). *Más que palabras. Literatura por tareas*, Barcelona, Difusión.
- BENMAKHOULF, H. (2015). *La comprensión lectora en los manuales de ELE en el sistema educativo marroquí: análisis y propuestas*. Tesis doctoral.
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, I, París, Gallimard.
- BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, II, París, Gallimard.
- BERENGUER AMENÓS, J. (1942). *Gramática griega*, Barcelona, Bosch.
- BERLITZ, M.D. y B. COLLONGE (1906⁶). *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos: Parte española*, Nueva York, Berlitz.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (2004). "Aportaciones de la lingüística del texto", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 199-218.
- BERNARDO CARRASCO, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*, Madrid, Síntesis.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4*, Madrid, Morata, 2001.
- BERRUTO, G. (2003), *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma, Editori Laterza.
- BIBER, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, CUP.

- BIESTA, G. (2012). "Mixed Methods", en J. Arthur et al. (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*, Londres, SAGE, pp-147-152.
- BLAKE, R.J. y E.C. ZYZIC (2016). *El español y la lingüística aplicada*, Washington D.C., Georgetown University Press.
- BOBES NAVES, C. (1989). *La Semiología*, Madrid, Síntesis.
- BOBES NAVES, C. (1997²). *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Arco Libros.
- BOBES NAVES, C. (1998). *La novela*, Madrid, Síntesis.
- BORRÀS, V., E. RINCÓN y A. TORREÑO (2010). *Batec 2. Valencià, llengua i literatura. Batxillerat*, Alzira, Bromera.
- BOSQUE MUÑOZ, I., J.A. MARTÍNEZ JIMÉNEZ, F. MUÑOZ MARQUINA, J. RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, M.A. SARRIÓN MORA y D. YNDURÁIN MUÑOZ (2011). *Lengua castellana y Literatura. 1º Bachillerato*, Madrid, Akal.
- BOSQUE, I. y J. GUTIÉRREZ-REXACH (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, 3 Vols., Madrid, Espasa.
- BOXER, D. y L. PICKERING (1995). "Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints", *ELT Journal*, 44.1, pp. 11-17.
- BRIOSCHI, F. y C. DI GIROLAMO (1988). *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona, Ariel.
- BRIOSCHI, F., C. DI GIROLAMO y M. FUSILLO (2015²). *Introduzione alla letteratura. Nuova edizione*, Roma, Carocci.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2001²). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004). "Aportaciones del análisis del discurso oral", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 219-242.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. (En línea, www.dpde.es).
- BRONCKART, C. (1993). "La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva", en C. Lomas (coord.) (2015), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 95-119.
- BRONCKART, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BROWN, G. y G. YULE (1983). *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993.
- BROWN, J.D. (2014). *Mixed Methods Research for TESOL*, Edimburgo, EUP.
- BROWN, P. y S. LEVINSON (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, CUP.
- BURNS, A. (2012). "Text-Based Teaching", en A. Burns y J.C. Richards (ed.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge, CUP, pp. 140-148.

- BURNS, A. y D.A. HILL (2013). "Teaching speaking in a second language", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 231-248.
- BUSTAMANTE ZAMUDIO, G. y L.G. DÍAZ MONROY (2015). "Los textos como factor asociable al desempeño en el área de lenguaje", en C. Lomas y F. Jurado (eds.), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*, Bogotá, Magisterio, pp. 171-197.
- BUXARRAIS, M^a.R. y M. BURGUET (coord.) (2017). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*, Barcelona, Graó.
- BYRAM, M. y H. MASUHARA (2013). "Intercultural competence", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 143-159.

C

- CABALLERO DÍAZ, C. (2005). *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE*. Memoria de máster.
- CACCIARI, C. (2006). *Psicologia del linguaggio*, Bolonia, Il Mulino.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona, Ariel.
- CALVINO, I. (1972). *Le città invisibili*, Milán, Mondadori, 1993. (*Las ciudades invisibles*, trad. esp. a cargo de A. Bernárdez, Madrid, Siruela, 1998).
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 2-27. [Trad. esp. en M. Llobera (comp.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81].
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). "Theoretical bases on communicative approaches to second language acquisition", *Applied Linguistics* 1:1-47.
- CANDLIN, C.N (1976). "Communicative language teaching and the debt to pragmatics", en C. Rahmen (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington D.C., Georgetown University Press, pp.237-256.
- CANNIVENG, C. y M. MARTÍNEZ (2003). "Materials Development and Teacher Training", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*, Londres, Continuum Press, pp. 479-489.
- Carabela*, n. 59 (2006). *La literatura en clase de ELE*, Madrid, SGEL.
- CARROLL, D. W. (2004⁴). *Psicología del lenguaje*. Madrid, ITES Paraninfo, 2006.
- CARTER, R. y M. MCCARTHY (2003). "If you ever hear a native speaker, please let us know!!", en A. Pulverness (ed.), *IATEFL 2003 Brighton conference selections*, Canterbury, IATEFL, pp. 116-124.
- CASSANY, D. (2004). "La expresión escrita", en J. Sánchez Lobato. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 917-942.

- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, Madrid, SGEL.
- CASTREJÓN DÍAZ, R. (2008). “Aplicaciones pedagógicas del análisis del discurso a la enseñanza de la lectura y la escritura”, en Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2008:61-76.
- CASTRO RODRÍGUEZ, M. (2009). *La cultura oculta. Interferencias culturales en la ejercitación gramatical de los manuales de E/LE*. Memoria de máster.
- CASTRO VIÚDEZ, F. y P. DÍAZ BALLESTEROS (2006). *Aprende gramática y vocabulario*, 3. Madrid, SGEL
- CATIZONE, P. y C. HUMPHRIS (1999) *Volare 3. Corso di italiano*, Merano, Edizioni Alpha&Beta Verlag.
- CATIZONE, P., C. HUMPHRIS y L. MICARELLI (1997a) *Volare 1. Corso di italiano*, Merano, Edizioni Alpha&Beta Verlag.
- CATIZONE, P., C. HUMPHRIS y L. MICARELLI (1997b) *Volare 1. Corso di italiano. Guida per l'insegnante*, Merano, Edizioni Alpha&Beta Verlag.
- CATIZONE, P., C. HUMPHRIS y L. MICARELLI (1999) *Volare 3. Corso di italiano. Guida per l'insegnante*. Merano, Edizioni Alpha&Beta Verlag.
- CATIZONE, R.L. (1999). *Volare 1. Corso di italiano. Esercizi*, Merano, Edizioni Alpha&Beta Verlag.
- CELCE-MURCIA, M. (1995). “On the Need for Discourse Analysis in Curriculum Development”, en P. Hashemipour, R. Maldonado y M. van Naerssen (eds.), *Studies in Language Learning and Spanish Linguistics. Festschrift in Honour of Tracy D. Terrell*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 200-213.
- CELCE-MURCIA, M. y E. OLSHTAIN (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*, CUP.
- CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI y S. THURRELL (1995). “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- CENOS IRAGUI, J. (1996). “La competencia comunicativa: su origen y componentes”, en J. Cenoz y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*, Leioa, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 95-114.
- CENOS IRAGUI, J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 449-466.
- CERROLAZA, M. y O. CERROLAZA. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*, Madrid, Arco Libros.
- CERVERO, M.J. y F. PICHARDO CASTRO (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- CHARAUDEAU, P. (2000). “De la compétence sociale de communication aux compétences de discours”, en L. Collès, J-L. Dufays, G. Fabry y C. Maeder (dirs.) *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la Neuve, De Boeck-Duculot, pp. 41-54.

- CHEN, Y.S. y S.W. SU (2012). "A genre-based approach to teaching EFL summary writing", *English Language Teaching Journal*, n. 66, vol. 2, pp. 184-192.
- CHICHARRO ESTEBAN, F. (2006). "Cómo evaluar la progresión temática", en *Frecuencia ELE*, 32, pp. 21-26.
- CHINI, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci Editore.
- CHOMSKY, N. (1965) *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI: 1994⁸.
- CLARI RUBIO, A., E. IBORRA POSADAS y S. VENDRELL GRAU (2010). *Valencià: Llengua i literatura. 2n Batxillerat. Projecte Tessel·la*, Madrid, OUP.
- CLARK, E. (2012). "Children, Conversation and Acquisition", en M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joannis (eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, Cambridge, CUP, pp. 573-588.
- CLARK, H.H. (2012). "Spoken Discourse and Its Emergence", en M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joannis (eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, Cambridge, CUP, p. 541-557.
- CLARK, H.H. y S.E. Haviland (1977). "Comprehension and the given-new contract", en R.O. Freedle (ed.), *Discourse production and comprehension*, Norwood (NJ), Ablex, pp. 1-40.
- COHEN, A.D. y N. ISHIHARA (2013). "Pragmatics", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 113-126.
- COHEN, L., L. MANION y K. MORRISON (eds.) (2011). *Research Methods in Education*, Londres, Routledge.
- COLEMAN, J. (2005). *Introducing Speech and Language Processing*, Cambridge, CUP.
- COLLIE, J. y S. SLATER (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, CUP.
- COLOMER, T. y A.M. MARGALLO (2015). "La renovación de la enseñanza de la literatura en los libros de texto de educación secundaria", en C. Lomas y F. Jurado (eds.), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*, Bogotá, Magisterio, pp. 113-139.
- CONNOLLY, P. (2012). "Statistical analysis tools", en J. Arthur, M. Waring, R. Coe y L.V. Hedges (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*, Londres, SAGE, pp. 259-271.
- CONNOR, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, CUP.
- CONNOR, U., E. NAGELHOUT y W.V. ROZYCKI (2008). *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rethoric*, Amsterdam, John Benjamin.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo. Versión española en línea disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- CONSEJO DE EUROPA (2005). *Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages (Version 2)*, Estrasburgo.
- COOK, G. (1989). *Discourse*, Oxford, OUP.
- CORREDOR ROMERO, A.L. (2008). *Análisis del proceso de escritura en los manuales de E/LE*. Memoria de investigación.

- CORREDOR ROMERO, A.L. (2008). *Análisis del proceso de escritura en los manuales de ELE*. Memoria de máster.
- COSCULLUELA MONTANER, L. (2000¹¹). *Manual de Derecho administrativo I*, Madrid, Civitas.
- CROFT, W. y D.A. CRUSE (2004). *Lingüística cognitiva*, Madrid, Akal, 2008.
- CRYSTAL, D. (2001). *El lenguaje e Internet*, Madrid, CUP, 2002.
- CUENCA ORDINYANA, M.J. (2008). *Gramàtica del text*, Alzira, Bromera.
- CUENCA ORDINYANA, M.J. (2010). *Gramática del texto*, Cuadernos de Lengua Española, n. 108, Madrid, Arco Libros.
- CUENCA ORDINYANA, M.J. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- CULLEN, R., M. HARRIS y R.R. HILL (2012). *The Learner-Centered Curriculum: Design and Implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*, Oxford, Heinemann.
- CUQ, J.P. e I. GRUCA (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CURRAN, C. (1961). "Counselling skills adapted to the learning of foreign languages", en *Bulletin of the Menninger Clinic*, 25/2, pp. 78-93.

D

- DANEMAN, M. y P.A. CARPENTER (1980). "Individual differences in working memory and reading", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n. 19, pp. 450-466.
- DANEŠ, F. (1974). "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. Daneš (ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, La Haya, Mouton, pp.106-128.
- DE BEAUGRANDE, R.A. y W.U. DRESSLER (1981). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- DE LA OLIVA SANTOS, A., I. DÍEZ-PICAZO GIMÉNEZ y J. VEGAS TORRES (2001²). *Derecho procesal. Introducción*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- DE MARCO, A. (ed.) (2000). *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- DE MOLL, F. (1963⁶). *Curso breve de español para extranjeros*, Palma de Mallorca, Estudio General Luliano-Editorial Moll, 1954.
- DE SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística general*, Madrid, Akal, 1991.
- DE SILVA JOYCE, H. y A. BURNS. (1999). *Focus on grammar*, Sídney, National Centre for English Language Teaching and Research.
- DE TOMÁS PUCH, J.M. (2004). "La enseñanza del español comercial", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1.149-1.164.

- DE VEGA, M., J. M. DÍAZ e I. LEÓN (1999). “Procesamiento del discurso”, en De Vega, M. y Cuetos, F. (coords.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 271-305.
- DE VEGA, M., y F. CUETOS (coords.) (1999), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- DEL CASTILLO PASTOR, R. (2011). *LA adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque*. Memoria de máster.
- DEL CASTILLO, R. (2012). *La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque*, marcoELE, n. 15, (<http://marcoele.com/suplementos/materiales-aicle/>).
- DEREWIANKA, B. (1990). *Exploring how texts work*, Newton, PETA.
- DI MARCO, A. (ed.) (2000). *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- DIADORI, P., M. PALERMO y D. TRONCARELLI (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. (2004). “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, pp. 245-257.
- DOMÍNGUEZ, C., H. SAUSSY y D. VILLANUEVA (2016). *Lo que Borges enseñó a Cervantes. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Taurus.
- DOOLING, D.J. y R. LACHMAN (1971). “Effects of comprehension on retention of prose”, en *Journal of Experimental Psychology*, 88, pp. 216-222.
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associated.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, OUP.
- DOUGHTY, C. (2000). “La negociación del entorno lingüístico de la L2”, en C. Muñoz Lahoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 163-189.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.) (1998). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Edinumen, 2009.
- DUQUE, E. (2016). *Las relaciones de discurso*, Cuadernos de lengua española, n. 127, Madrid, Arco Libros.
- DURANTI, A. (1997). *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2005.

E

- ECO, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*, Madrid, CUP, 1995.
- EGGINS, S. (2001). *Introducción a la lingüística sistémica*, Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, 2002.
- ELLIS, R. (2008²). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- ELLIS, R. y N. SHINTANI (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Nueva York, Routledge.

- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (2004). “Aportaciones de la pragmática”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 179-198.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (2005). *La comunicación*, Madrid, Gredos.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, Madrid, Akal.
- ESPINAL, M.T., J. MACIÀ, J. MATEU y J. QUER (2014). *Semántica*, Madrid, Akal.
- ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid, Edinumen.
- ESTAIRE, S. y S. FERNÁNDEZ (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores*, Madrid, Edinumen.
- EZEIZA RAMOS, J. (2004). *La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza a la luz de los criterios propuestos por el Marco común europeo de referencia*. Memoria de investigación.
- EZEIZA RAMOS, J. (2009). “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, marcoELE, 9 (<http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>).

F

- FEEZ, S. y H. JOYCE (1998). *Text-based syllabus design*, Sídney, NCELTR.
- FENTON-SMITH, B. (2013). “The application of discourse analysis to materials design for language teaching”, en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 127-141.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a.C. (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 715-734.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991). “La competencia discursiva”, en R. Albuquerque (ed.), *III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera*, Dirección General de cooperación Cultural, Ministerio de cultura, Madrid, pp. 43-72.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1992). “Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera”, en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 267-278.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ PINTO, J. y O. JUAN LÁZARO (2002), “Materiales E/LE en la Red: ¿cuándo son útiles? ¿Cómo seleccionarlos?”, en MarcoELE, 2010, 10, pp. 53-88. (Disponible en línea en <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-2002/>).

- FERNÁNDEZ URQUIZA, M., F. DÍAZ MARTÍNEZ, V. MORENO CAMPOS, M. LÁZARO LÓPEZ-VILLASEÑOR y T. SIMÓN LÓPEZ (2015). *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado*, Valencia, Universitat de València. (disponible en línea en https://www.researchgate.net/publication/283091651_PREP-R_Protocolo_Rapido_de_Evaluacion_Pragmatica_Revisado).
- FERRANDO ARAMO, V. (2009). *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuesta*. Memoria de máster.
- FERRER, M. y C. RODRÍGUEZ (2010). “La lingüística del texto en los materiales de la ESO”, en T. Ribas Seix (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, pp. 97-116.
- FREEMAN, D. (2014). “Reading Comprehension Questions: The Distribution of Different Types in Global EFL Textbooks”, en N. Harwood (ed.). *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 72-110.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid, Arco Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2013).”La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis”, Cuadernos AISPI, 2 (2013), pp. 15-36.

G

- GALISSON, R. (1980). *D’hier à aujourd’hui. La didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, París, Clé.
- GARAYZÁBAL HEINZE, E. y A.I. CODESIDO GARCÍA (2015). *Fundamentos de Psicolingüística*, Madrid, Síntesis.
- GARCÍA ASENSIO, M.A. y E. MONTOLÍO (2014). “Cuestiones de léxico”, en E. Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesiona. Vol. I. Estrategias gramaticales*, Barcelona, Ariel, pp. 175-220.
- GARCÍA BARRIENTOS, J.L. (2001). *Cómo se comenta una obra de teatro*, Madrid, Síntesis.
- GARCÍA BERRIO, A. y J. HUERTA CALVO (2006). *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid, Cátedra.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, C.R. (2002). *La articulación lengua-cultura en los manuales para enseñar español en Francia. Una perspectiva intercultural*. Tesis doctoral.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Memoria de máster.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la UAH.
- GARDNER, H. (1983). *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 2005.

- GARNICA, A. (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*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 45-55.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (2007). *El texto narrativo*, Madrid, Síntesis.
- GARRIDO GALLARDO, M.A. (2004³). *Nueva introducción a la Teoría de la literatura*. Madrid, Síntesis.
- GASS, S. (2010). “Experimental Research”, en B. Paltridge y A. Phakiti (eds.). *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londres, Bloomsbury, pp. 7-21.
- GELABERT, M.J., I. BUESO y P. BENÍTEZ. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros.
- GHOSN, I. (2003). “Talking like Texts and Talking about Texts: Hoy Some Primary School Coursebook Tasks are Realized in the Classroom”, en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*, Londres, Continuum Press, pp. 291-305.
- GHOSN, I. (2013). “Language learning for your learners”, en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 61-74.
- GILMORE, A. (2007). “Authentic materials and authenticity in foreign language learning”, *Language Teaching*, n. 40, pp. 97-118.
- GIL-TORESANO BERGES, M. (2004). “La comprensión auditiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 899-916.
- GOFFMAN, E. (1976). “Replies and Responses”, *Language in Society*, n. 5, vol. 3, pp. 254-313.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004). “Los contenidos léxico-semánticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.789-810.
- GÓMEZ PICAPEO, J. (2011). *Libros de texto y competencia comunicativa*, Tesis doctoral, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*, Madrid, Cátedra.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2013). “Teorías lingüística y enseñanza de la lengua” en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 63, pp. 12-21.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., C. GUILLÉN DÍAZ y J.M. VEZ (2010). *Didáctica de las lenguas modernas*, Madrid, Síntesis.
- GÓRSKA, W. (2006) *La enseñanza y el aprendizaje de los conectores contraargumentativos en español como lengua extranjera. El análisis del corpus de alumno y de los manuales*. Memoria de máster.
- GOTTHEIM, L. (2010). “Composing Textbooks as a Non-expert”, en B. Tomlinson y H. Masuhara (eds.), *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice*, Londres, Bloomsbury, Londres, Bloomsbury, pp. 225-236.

- GRADDOL, D. (1994). "Three Models of Language Description", en D. Graddol y O. Boyd-Barret (eds.), *Media Texts: Authors and Readers*, Clevedon, Multilingual Matters LTD, pp. 1-21.
- GRAESER, A.C., D.S. MACNAMARA y V. RUS (2012). "Computational Modeling of Discourse and Conversation", en M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joannis (eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, Cambridge, CUP, pp. 558-572.
- GRAESSER, A.G., M.A. GERNSBACHER y S.R. GOLDMAN (2003). *Handbook of Discourse Processes*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associated.
- GRAFFI, G. y S. SCALISE (2013³). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguística*, Bolonia, Il Mulino.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech acts*, Nueva York, Seminar, pp. 41-58.
- GRIFFIN, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- GUERRA, L. y H. HUEDA. (2013). *Producción y evaluación de materiales didácticos digitales*, Madrid, Arco Libros.
- GUILLÉN, C. (2004). "Los contenidos culturales", en J. Sánchez Lobato. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 835-852.
- GUMBAU MORERA, F. y G. LÓPEZ-PAMPLÓ RIUS (2015). *Nexe 1. Valencià, llengua i literatura. Batxillerat.*, Alzira, Bromera.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997a). *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997b). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Cuadernos de Lengua Española, n. 46, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002). *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2004). "La subcompetencia pragmática", en J. Sánchez Lobato. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 533-552.

H

- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*, Nueva York, Elsevier North-Holland.
- HALLIDAY, M.A.K. (1976). "The form of a functional grammar", en G. Kress (comp.). *Halliday: System and Function in Language*, Oxford, OUP.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN (1976). *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HARLEY, T.A. (2008). *Psicología del lenguaje. De los datos a la teoría*. Madrid, McGraw Hill, 2009.
- HARWOOD, N. (2010). "Issues in materials development and design", en N. Harwood (ed.), *English Language Teaching Materials. Theory and Practice*, Cambridge, CUP, pp. 3-30.

- HARWOOD, N. (2014). "Content, Consumption and Production: Three Levels of Textbook Research", en N. Harwood (ed.), *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*, Londres, Palgrave Macmillan, pp- 1-41.
- HARWOOD, N. (ed.) (2010). *English Language Teaching Materials. Theory and Practice*, Cambridge, CUP.
- HARWOOD, N. (ed.) (2014). *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*, Londres, Palgrave Macmillan.
- HASSON, U. y S.L. SMALL (2008). "Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) Research of Language", en B. Stemmer y H.A. Whitaker (2008). *Handbook of the neuroscience of language*, Amsterdam, Academic Press/Elsevier, pp. 81-89.
- HATCH, E. (1983). *Psycholinguistics: a second language perspective*, Rowley, Newbury House.
- HATCH, E. (1992). *Discourse and Language Education*, Cambridge, CUP.
- HEDGCOCK, J.S. (2009). "Acquiring Knowledge of Discourse Conventions in Teacher Education", en A. Burns y J.C. Richards (ed.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge, CUP, pp. 144-152.
- HEDGES, L.V. (2012). "Design of empirical research", en J. Arthur, M. Waring, R. Coe y L.V. Hedges (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*, Londres, SAGE, pp. 23-30.
- HERRERO CECILIA, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (comp.) (2006). *Didactired I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*, Madrid, SM-Instituto Cervantes.
- HILL, D.A. (2013). "The Visual Elements in EFL Coursebooks", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury, pp. 157-166.
- HITA BARRENECHEA, G. (2001). *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas*. Memoria de máster.
- HOWATT, A.P.R. y H.G. WIDDOWSON (2004²), *A History of English Language Teaching*, Oxford, OUP.
- HURTADO ALBIR, A. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- HYLAND, K. (2007). "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction", en *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 148-164.
- HYLAND, K. (2013). "Materials for Developing Writing Skills", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury, pp. 391-405.
- HYMES, D.H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera (comp.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-46).
- HYMES, D.H. (1972). "Models of the Interaction of Language and Life", en J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil Blackwell, 1987, pp. 35-71.

I

- INSTITUTO CERVANTES (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva. (Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- INSTITUTO CERVANTES (2012a), *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*, documento en línea disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm).
- INSTITUTO CERVANTES (2012b), *Libro del español correcto*, Madrid, Espasa.
- INSTITUTO CERVANTES (2014), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*, publicado en línea en http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_14/default.htm.
- INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2008). *Nuevas enseñanzas en las escuelas Oficiales de Idiomas: renovación metodológica*, Madrid, MEPSD.
- IZQUIERDO, C. (2008). *La gramática en los manuales de español para fines específicos*. Memoria de máster.

J

- JAKOBSON, R. (1960). "Closing Statements: Linguistics and Poetics", en T. A. Sebeok (ed.), *Style In Language*, Cambridge, MIT Press, pp. 350-377.
- JIMÉNEZ RUIZ, J.L. (2013a). *Lingüística General. Guía docente I*, Alicante, ECU.
- JIMÉNEZ RUIZ, J.L. (2013b). *Lingüística General. Guía docente II*, Alicante, ECU.
- JOHNS, A.M. (ed.) (2002). *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associated
- JOVER GÓMEZ-FERRER, G. y C. LOMAS (2015). "Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades", en C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 139-176.

K

- KAPLAN, R.B. (ed., 2010²). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, OUP.
- KASSABGY, N., Z. IBRAHIM y S. AYDELOTT (2004). *Contrastive Rhetoric. Issues, Insights, and Pedagogy*, El Cairo-Nueva York, The American University in Cairo Press.
- KAY, H. y T. DUDLEY-EVANS (1998). "Genre: what teachers think", en *ELT Journal*, 52/4, pp. 308-314.

- KENNEDY, C. y B. TOMLINSON (2013). "Implementing language policy and planning through materials development", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, 2013, pp. 255-267.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*, París, Armand Colin.
- KINTSCH, W. y T.A. VAN DIJK (1978). "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype*, París, PUF.
- KRASHEN, S. D. (1977). "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 143-152.
- KRASHEN, S.D. y T.D. TERRELL (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon.

L

- LARSEN-FREEMAN, D. y M.H. LONG (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994.
- LAZARATON, A. (2005). "Quantitative research methods", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Testing and Learning*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum, pp. 209-224.
- LÁZARO CARRETER, F. (1995). *Lengua española. COU*, Madrid, Anaya.
- LÁZARO CARRETER, F., y V. TUSÓN (1995). *Lengua española I. Bachillerato*, Madrid, Anaya.
- LENCI, A., S. MONTEMAGNI y V. PIRELLI (2005). *Testo e computer. Elementi di linguistica computazionale*, Roma, Carocci.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Boston, Thomson Heinle.
- LEWIS, M. (2010). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Andover, Cengage Learning.
- LITTLEJOHN, A. (2011). "The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse", en B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Learning*, Cambridge, CUP, pp. 179-211.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, CUP, 1998.
- LLOBERA, M. (1995). "Discourse and Foreign Language Methodology", trad. esp. en marcoELE, 7, 2008 (<http://www.marcoele.com/num/7/discursoymetodologia.php>).
- LLOBERA, M. (comp.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- LLOPIS-GARCÍA, R., J.M. REAL ESPINOSA y J.P. RUIZ CAMPILLO (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Edinumen.
- LLORIÁN, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid, Santillana.

- LOMAS, C. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 2 vols.
- LOMAS, C. (2015a). “Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje”, en C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 9-23.
- LOMAS, C. (2015b). “Libros de texto y enseñanza del lenguaje: entre la realidad y el deseo”, en C. Lomas y F. Jurado (eds.), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*, Bogotá, Magisterio, pp. 31-56.
- LOMAS, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó.
- LOMAS, C. y F. JURADO (eds.) (2015). *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*, Bogotá, Magisterio.
- LÓPEZ ALONSO, C. (2014). *Análisis del discurso*, Madrid, Síntesis.
- LÓPEZ FERRERO, C. y E. MARTÍN PERIS (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid, SGEL.
- LÓPEZ GARCÍA A. (2004). “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 69-84.
- LÓPEZ TAPIA, F.J. (2011). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE*. Memoria de máster.
- LOZANO, G. y A. SÁNCHEZ (2009). “El papel de los alumnos en el proceso de selección, creación e implementación de materiales”, en MarcoELE, 9, pp. 1-28. (Disponible en línea en <http://marcoele.com/alumnos-y-materiales/>).
- LOZANO, G. y J.P. RUIZ CAMPILLO (1997). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”, en MarcoELE, 2009, pp. 127-156. (Disponible en línea en <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996/>).
- LUIS BLANCO, J. (2014). “Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón”, marcoELE, 19, (<http://marcoele.com/tratamiento-de-la-cultura-en-manuales-japoneses/>).
- Luis Blanco, J. (2014). “Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón”, en MarcoELE, 19. (Disponible en <http://marcoele.com/tratamiento-de-la-cultura-en-manuales-japoneses/>).

M

- MACKAY, W. F. (1965). *Language teaching analysis*, Londres, Longman.
- MAFOKOZI, J. (2009). *Introducción a la estadística para gente de letras*, Madrid, CCS.
- MALDONADO, C. (1999). “Discurso directo y discurso indirecto”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-RAE, pp.3549-3596.

- MALEY, A. (2011). "Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment", en B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Learning*, Cambridge, CUP, pp. 379-402.
- MALEY, A. (2013). "Vocabulary", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 95-112.
- MALEY, A. y A. DUFF (1989). *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*, Cambridge, CUP.
- MALEY, A. y P. PROWSE (2013). "Reading", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, 2013, pp. 165-182.
- MANN, W.C., y S.A. THOMPSON (1988). "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization", *Text*, 8 (3), pp. 243-281.
- MARCOS MARÍN, F. (2004). "Aportaciones de la lingüística aplicada", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 25-41.
- MARCOS MARÍN, F. y J. SÁNCHEZ LOBATO (1988). *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- MARES, C. (2003). "Writing a Coursebook", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*, Londres, Continuum Press, pp. 130-140.
- MARÍN ESCUDERO, P. (2011). *Lectura sociocrítica de manuales ELE*. Memoria de máster.
- MARISCAL ALTARES, S. y M^a.P. GALLO VALDIVIESO (2014). *Adquisición del lenguaje*, Madrid, Síntesis.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid, Arco Libros.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M., I. PENADÉS MARTÍNEZ y A.M. RUIZ MARTÍNEZ (2008). *Gramática española por niveles*, 2 vols., Madrid, Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*, Tesis doctoral. (Disponible en RedELE: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4)
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes-SGEL. [Edición impresa y actualizada de la versión en línea disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm].
- MARTIN, J.R. (1984). "Language register and genre", en *Children Writing: Reader*, Melbourne, Deakin University.
- MARTIN, J.R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford, OUP.
- MARTÍNEZ MONTES, G.T, M.A. LÓPEZ VILLALVA y Y. GRACIDA JUÁREZ (2015). "El enfoque comunicativo", en C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 75-94.
- MASUHARA, H. (2016). "Brain Studies and Materials for Language Learning", en B. Tomlinson (ed.), *SLA Research and Materials Development for Language Learning*, Nueva York, Routledge, pp. 23-32.

- MATTE BON, F. (1995²). *Gramática comunicativa del español*, 2 vols., Madrid, Edelsa.
- MATTE BON, F. (2004). “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 811-834.
- MATTHEWS, P. (2009). *Breve historia de la lingüística estructural*, Madrid, Akal.
- MAYOR SÁNCHEZ, J. (1994). “Adquisición de una segunda lengua”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE, pp. 21-60.
- MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004). “Aportaciones de la psicolingüística”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 43-68.
- MCCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- MCCARTHY, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, CUP.
- MCCARTHY, M. (2001). “Discourse”, en R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, CUP, pp. 48-55.
- MCCARTHY, M. y R. CARTER (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*, Harlow, Longman.
- MCCARTHY, M. y R. CARTER (1995). “Spoken Grammar: what is it and how can we teach it”, *ELT Journal*, 49/3, pp. 207-278.
- MCCARTHY, M., C. MATTHIESSEN y D. SLADE (2010). “Discourse Analysis”, en N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics. Second Edition*, Londres, Hodder Education, pp. 53-69.
- MCCARTHY, P.M., J.C. MYERS, S.W. BRINER, A.C. GRAESSER y D.S. MACNAMARA (2009). “Are three words all we need? A psychological and computational study of genre recognition”, en *Journal for Computational Linguistics and Language Technology*, 24, pp. 23-55.
- MCGRATH, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edimburgo, EUP.
- MEDINA RIVILLA, A., y F. SALVADOR MATA (coords.) (2009²). *Didáctica general*, Madrid, Pearson Prentice Hall.
- MEDRANO PASTRANA, D. (2010). *La enseñanza del léxico en E/LE, Análisis comparativo del análisis del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula. Memoria de máster.*
- MELERO ABADÍA, P. (2004). “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 689-714.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori/ ICE UB/ SEDLL.
- MENÉNDEZ, S.M. (2006), *¿Qué es una gramática textual?*, Buenos Aires, Biblos, 2010.

- MEREDITH, P. (1965). "Toward a taxonomy of Educational Media", *AV Communicational review*, 13, vol. 4, pp. 374-384 (<http://www.jstor.org/stable/30217241>)
- MINUZ, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 511-532.
- MIQUEL LÓPEZ, L. y N. SANS BAULENAS (1992). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable*, n. 9. pp. 15-21.
- MISHAN, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol, Intellect.
- MISHAN, F. (2013a). "Studies of pedagogy", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 269-281).
- MISHAN, F. (2013b). "Modes of delivery", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 287-301.
- MISHAN, F. e I. TIMMIS (2015). *Materials Development for TESOL*, Edimburgo, EUP.
- MOCHÓN MORCILLO, F. (2009⁶). *Economía: teoría y política*, Madrid, McGraw Hill.
- MOESCHLER, J. (2015), "Pragmatique du discours: passé, présent, future", conferencia en el encuentro *Discours en présence: Analyse textuelle, pragmatique, didactique des langues. Colloque en l'honneur de Liana Pop*, Cluj, 30-31 de enero (disponible en https://www.unige.ch/lettres/linguistique/files/7914/3135/1834/Pragmatique_du_discours.pdf).
- MOESCHLER, J. y A. REBOUL (2009), "Pragmatique du discours: dix ans après", *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Philologia*, LIV, 4, pp. 5-28.
- MONTERO RÓDENAS, A. (2010). *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes no alfabetizados*. Memoria de máster.
- MONTERUBBIANESI, M.G. (2013). "La comunicación no verbal en los manuales de E/LE", en RedELE, 25. (Disponible en línea en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598).
- MONTOLÍO, E (2014). "El párrafo en la escritura del siglo XXI: una unidad adaptativa", en E. Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesiona. Vol. I. Estrategias gramaticales*, Barcelona, Ariel, pp. 275-326.
- MORALES PASTOR, J.L. (2004). "La enseñanza del español jurídico", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1.165-1.184.
- MORENO CABRERA, J.C. (2002^a). *Curso universitario de lingüística general 1: Teoría de la gramática y sintaxis general*, Madrid, Síntesis.
- MORENO CABRERA, J.C. (2002^b). *Curso universitario de lingüística general 2: Semántica, pragmática, morfología y fonología*, Madrid, Síntesis.
- MORENO CABRERA, J.C. (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*, Madrid, Síntesis.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005²), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1998.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y J. OTERO ROTH (2016³), *Atlas de la lengua española en el mundo*, Barcelona, Ariel-Fundación Telefónica.
- MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO GARCÍA, C. y M. TUTS (2004). “La enseñanza del español del turismo”, en J. Sánchez Lobato. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1.185-1.204.
- MORGAN, J. y M. RINVOLUCRI (2006²). *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- MORRIS, Ch. (1938). *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985.
- MUKUNDAN, J. y T. AHOUR (2010). “A Review of Textbook Evaluation Checklists across Four Decades (1970-2008)”, en B. Tomlinson y H. Masuhara (eds.), *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice*, Londres, Bloomsbury, pp. 336-352.
- MUÑOZ LAHOZ, C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- MUÑOZ PÉREZ, J. (2009). *La competencia discursiva: conceptualizaciones teóricas y aportaciones prácticas a la enseñanza del español como lengua extranjera*, trabajo de investigación conducente a la obtención del DEA, Facultad de Educación UCM:
- MUÑOZ PÉREZ, J. (2014). “El proceso de elaboración de manuales de ELE”, en J. González Cobas et al. (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, REDELE, 2014, pp. 165-179 (<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729>)

N

- NADIR, R. (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para la enseñanza del español en Argelia*. Tesis doctoral.
- NUNAN, D. (1988), *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge, CUP.
- NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, CUP, 1996.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, CUP.
- NUNAN, D. (1993). *Introducing discourse analysis*, Londres, Penguin.

O

- O’GRADY, W. (2005). *Cómo aprenden los niños el lenguaje*. Madrid, Akal, 2010.
- OLSHTAIN, E. y M. CELCE-MURCIA (2001). “Discourse Analysis and Language Teaching”, en D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell, pp. 707-724.

P

- PALTRIDGE, B. y A. PHAKITI (eds.) (2010). *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londres, Bloomsbury.
- PARCERISA ARAN, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona, Graó.
- PARODI, G. (2008). “Lingüística de corpus: una introducción al ámbito”, en *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), pp. 93-119.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PEACOCK, M. (1997). “The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners”, *ELT Journal*, 51/2, pp. 144-156.
- PEARSON, E. (1986). “Agreement/disagreement: An example of results of discourse analysis applied to the oral English classroom”, *IT:L. Review of Applied Linguistics*, 74, pp. 47-61.
- PÊCHEUX, M. (1990). *L'Inquiétude du discours*, París, Éditions des Cendres.
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- PERAGÓN LÓPEZ, C.E. (2011). *Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros*. Memoria de máster.
- PÉREZ ESTEVE, P. y F. ZAYAS (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- PERFETTI, Ch.A. y G.A. FRISHKOFF (2008). “The Neural Bases of Text and Discourse Processing”, en B. Stemmer y H.A. Whitaker (2008). *Handbook of the neuroscience of language*, Amsterdam, Academic Press/Elsevier, pp. 165-174.
- PHAKITI, A. (2010). “Analysing Quantitative Data”, en B. Paltridge y A. Phakiti (eds.). *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londres, Bloomsbury, pp. 39-49.
- PILLEUX, M. (2001). “Competencia discursiva y análisis del discurso”, *Estudios filológicos*, nº. 36, pp. 143-152 (Versión en línea disponible en el siguiente vínculo: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext).
- PINHEIRO COSTA, M. (2012). *Análisis del componente cultural en manuales de español para estudiantes brasileños de la enseñanza fundamental y media*. Tesis doctoral.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004). “La expresión oral”, en J. Sánchez Lobato. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 879-899.
- PINKER, S. (1994). *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1995.
- PISONERO DEL AMO, I. (2004). “La enseñanza del español a niños y niñas”, en J. Sánchez Lobato. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1.279-1.302.

- PONS BORDERÍA, S. (2014). "Models of discourse segmentation in Romance languages. An overview", en S. Pons Bordería (ed.), *Discourse Segmentation in Romance Languages*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 1-22.
- PONS DASÍ, V. (2013). *Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE*. Memoria de máster.
- POOLE, D. y B. SAMRAJ (2010²). "Discourse Analysis and Applied Linguistics", en R. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Second Edition*, Oxford, OUP, pp. 127-140.
- POOR, D. y B. SAMRAJ. (2010). "Discourse Analysis and Applied Linguistics", en R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, OUP, pp. 127-140.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2001²). *Los marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2007). *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- POWELL, M. (1992). "Semantic/pragmatic regularities in informal lexis: British speakers in spontaneous conversational settings", *Text*, 12.1, pp. 19-58.
- PRABHU, N.S. (2001). *A Sense of Plausability*, manuscrito inédito.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (2015). "La evaluación de los manuales escolares", en C. Lomas y F. Jurado (eds.), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*, Bogotá, Magisterio, pp. 199-228.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (2015). "La evaluación de los materiales escolares", en C. Lomas y F. Jurado (eds.), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*, Bogotá, Magisterio, pp. 199-228.
- PRODROMOU, L. y F. MISHAN (2008). "Materials used in Western Europe", en B. Tomlinson (ed.), *English Language Learning Materials: A Critical Review*, Londres, Continuum, pp. 193-212.
- PROWSE, P. (2011). "How writers write: testimony from authors", en B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Learning. Second Edition*, Cambridge, CUP, pp. 151-173.

R

- RAPALLO, U. (1994), *La ricerca in Linguistica*, Roma, Carocci Editore.
- REBOUL A. y J. MOESCHLER (1998), *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, París, Armand Colin.
- REGUEIRA RODRÍGUEZ, M.L. (2016), *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*, Madrid, Arco Libros.
- REYES, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Cuadernos de lengua española, n. 10, Madrid, Arco Libros.
- REYES, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Cuadernos de lengua española, n. 16, Madrid, Arco Libros.
- RICHARDS, J.C. y T.S. RODGERS. (1998²). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Segunda edición*, Madrid, CUP, 2001.

- RICHARDS, J.C. y T.S. RODGERS. (2014³). *Approaches and Methods in Language Teaching. Third Edition*, Cambridge, CUP.
- RIGGENBACH, A. (1999). *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume I. The Spoken Language*, Ann Arbor (MI), The University of Michigan Press.
- RIUTORT CÁNOVAS, A. (2010). *La competencia comunicativa e intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Tesis doctoral.
- ROBINS, R.H. (1997⁴). *Breve Historia de la Lingüística*, Madrid, Cátedra: 2000.
- ROBINSON, P. (ed.) (2001). *La dimensión cognitiva en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Edinumen, 2011.
- RODARI, G. (1964). *Il libro degli errori*, Turín, Einaudi.
- RODRIGO, C. (2001). *Comprensión lectora e internet: criterios para evaluar materiales de comprensión lectora en red dirigidos al alumno de español como segunda lengua*. Memoria de máster.
- RODRÍGUEZ GIL, E. (2012). *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*. Memoria de máster.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T.M. (2005). *Manual de sintaxis del español*, Madrid, Castalia.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T.M. (2015). *Las relaciones sintácticas*, Madrid, Síntesis.
- ROSSINI FAVRETTI, R. (2002). *Un'introduzione alla linguistica applicata*, Bolonia, Pàtron.
- ROULET, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berna, Lang.
- ROULET, E. (1991). "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *Cahiers de Linguistique Française*, 12, pp. 53-81.
- ROULET, E. (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, París, Didier.
- ROVIRA COLLADO, J. (2007). "El profesor dijo que el estilo indirecto no es difícil", *Actas del IV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Instituto Cervantes de Nápoles, pp. 58-69. (Disponible en línea en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/Numeros-Especiales/OCTUBRE_PROFESORES.html)
- RUIZ, M.E. (2004). "Contenidos culturales en métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española", en *RedELE*, 1. (Disponible en línea en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd).

S

- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2007⁵). *Nuevo español 2000. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO, dirs. (1994). *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO, dirs. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004a). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004b). “Metodología: conceptos y fundamentos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 665-688.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid, SGEL.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2007). *El chat. La conversación electrónica*, Cuadernos de lengua española, n. 99, Madrid, Arco Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004²). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, 1999.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2012²). *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- SCHMIDT, N. (2010²). *An Introduction to Applied Linguistics*, Londres, Hodder Education.
- SCHMITT, N. y M. CELCE-MURCIA (2010). “An Overview of Applied Linguistics”, en N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics. Second Edition*, Londres, Hodder Education, pp. 1-15.
- SCRIVENER, J. (2005³). *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan, 1994.
- SEARLE, J. (1969). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid Cátedra, 1980.
- SERRA, M., E. SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL. y M. APARICI (2000). *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SERRANO, M.J. (2006), *Gramática del discurso*. Madrid, Akal.
- SIDAWAY, R. (2006). “The genre-based approach to teaching writing”, *In English!*, Spring 2006, British Council, pp. 24-27. (Recurso en línea disponible en <http://documents.mx/documents/portugal-ie2006s-richard-sidaway.html>)
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, OUP.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1992). “Towards an analysis of discourse”, en Coulthard, M. (ed.), *Advances in spoken discourse analysis*, Londres, Routledge, pp. 1-34.
- SLAGTER, P. (1979). *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa. [Versión en línea disponible en <http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/>].
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986). *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- SPIVEY, M.J., K. McRAE y M.F. JOANISSE (eds.) (2012). *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, Cambridge, CUP.
- ST. LOUIS, R. (2010). “Can a 48-hour Refresher Course Help First-year English for Science and Technology Reading Students? A Case Study of English CIU at Universidad Simón Bolívar, Venezuela”, en B. Tomlinson y H. Masuhara (eds.), *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice*, Londres, Bloomsbury, Londres, Bloomsbury, pp. 121-136.
- STEGU, M. (2011). “La linguistique appliquée: discipline ou groupement de disciplines indépendantes?”, en *Histoire. Épistémologie. Langage*, 33/1, pp. 129-139.

- STEMMER, B. y H.A. WHITAKER (2008). *Handbook of the neuroscience of language*, Amsterdam, Academic Press/Elsevier.
- STRANKS, J. (2013). "Materials for the Teaching of Grammar", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury, pp. 337-350.
- SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en Gass y Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Newbury House Publishers.
- SWALES, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, CUP.

T

- TANNEN, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge, CUP.
- TAO, L. y A.F. HEALY, (1998). "Anaphora in language processing: Transfer of cognitive strategies by native Chinese, Dutch, English, and Japanese speakers", en A.F. Healy y HEALEY, A.F. y L.E. BOURNE JR. (eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies of training and retention*, Mahwah (NJ), Erlbaum, pp. 165-188.
- THORNBURY, S. (2000). "A Dogma for EFL", en *IATEFL Issues*, 153, p. 2.
- THORNBURY, S. (2005). *Beyond the sentence. Introducing discourse analysis*, Oxford, Macmillan.
- THORNBURY, S. y D. SLADE (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*, Cambridge, CUP.
- TIMMIS, I. (2005). "Towards a framework for teaching spoken grammar", *ELT Journal*, 59/2, pp. 117-125.
- TIMMIS, I. (2013). "Spoken language research: The applied linguistic challenge", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 79-94.
- TIMMIS, I. (2014). "Writing Materials for Publication: Questions Raised and Lessons Learned", en N. Harwood (ed.). *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 241-261.
- TIMMIS, I. y F. MISHAN (2015). *Materials Development for TESOL*, Edimburgo, Edinburg University Press.
- TITONE, R. (1963). *Metodología didáctica*, Madrid, Rialp, 1979.
- TOMLINSON, B. (2001). "Materials development", en R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, CUP, pp. 66-71.
- TOMLINSON, B. (2010). "Published Research on Materials Development for Language Learning", en B. Tomlinson (ed.), *Research for Materials Development in Language Learning*, Londres, Bloomsbury, 2010, pp. 1-18.

- TOMLINSON, B. (2011). "Introduction: principles and procedures of materials development", en B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Learning. Second Edition*, Cambridge, CUP, pp. 1-31.
- TOMLINSON, B. (2012). "Materials development", en A. Burns y J.C. Richards (ed.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge, CUP, pp. 269-278.
- TOMLINSON, B. (2013c). "Classroom research of language classes", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 43-59.
- TOMLINSON, B. (2013d). "Second language acquisition and materials development", en B. Tomlinson (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury, pp. 11-29.
- TOMLINSON, B. (2013e). "Materials Evaluation", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury, pp. 21-48.
- TOMLINSON, B. (2013f). "Humanizing the Coursebook", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury, pp. 139-155.
- TOMLINSON, B. (2013g). "Developing Principled Frameworks for Materials Development", en B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury, pp. 95-118.
- TOMLINSON, B. (2016a). "Achieving a Match Between SLA Theory and Materials Development", en B. Tomlinson (ed.), *SLA Research and Materials Development for Language Learning*, Nueva York, Routledge, pp. 1-22.
- TOMLINSON, B. (ed.) (1998). *Materials Development in Language Learning*, Cambridge, CUP.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2003). *Developing Materials for Language Teaching*, Londres, Continuum Press.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2008). *English Language Learning Materials. A Critical Review*, Londres, Continuum Press.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2011). *Materials Development in Language Learning. Second Edition*, Cambridge, CUP.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2013a). *Applied Linguistics and Materials Development*, Londres, Bloomsbury.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2013b). *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, Londres, Bloomsbury.
- TOMLINSON, B. (ed.) (2016b). *SLA Research and Materials Development for Language Learning*, Nueva York, Routledge.
- TOMLINSON, B. y H. MASUHARA (2010b). "Applications of the Research Results for Second Language Acquisition Theory and Research", en B. Tomlinson y H. Masuhara (eds.), *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice*, Londres, Bloomsbury, pp. 399-409.
- TOMLINSON, B. y H. MASUHARA (eds.) (2010a). *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice*, Londres, Bloomsbury.
- TURELL, M.T. (coord.) (2005). *Lingüística forense, lengua y derecho. Conceptos, métodos y aplicaciones*, Barcelona, IULA-UPF.

TUSÓN VALLS, A. (2015). “El estudio del uso lingüístico”, en C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 25-74.

TUSÓN, A. (1997). *El análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.

V

VAN BERKIM, J.J.A. (2012). “The Electrophysiology of Discourse and Conversation”, en M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joannis (eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, Cambridge, CUP, pp. 589-612.

VAN DIJK, T. A. (1980b). *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

VAN DIJK, T.A. (1980a). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*, Hillsdale-N.J, LEA.

VAN DIJK, T.A. (1999). “El análisis crítico del discurso”, en *Anthropos*, 186, pp. 23-36.

VAN DIJK, T.A. (comp.) (1997). *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, 2000.

VAN DIJK, T.A. (comp.) (1997). *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 2000.

VAN DIJK, T.A. y W. KINTSCH (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.

VAN EK, J. A. y J.M.L. TRIM (2001), *Vantage*, Consejo de Europa- CUP.

VAN EK, J.A. van (1975), *Threshold Level*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

VAN EK, J.A. y J.M.L. TRIM (1991a), *Threshold Level 1990*, Consejo de Europa- CUP.

VAN EK, J.A. y J.M.L. TRIM (1991b), *Waystage Level 1990*, Consejo de Europa- CUP.

VÁZQUEZ, G.E. (2004). “La enseñanza del español con fines académicos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1.129-1.148.

VERSACE, S. (2016). *Chomsky. Lenguaje, conocimiento y libertad*. Barcelona, Batiscafo.

VEZ JEREMÍAS, J.M. (1984). *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga, Ágora.

VEZ JEREMÍAS, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos de la enseñanza de idiomas*. Barcelona, Ariel.

VEZ JEREMÍAS, J.M. (2004). “Aportaciones de la lingüística”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.128-145.

VIDIELLA ANDREU, M. (2011). *El enfoque léxico en los materiales de ELE*. Memoria de máster.

VILLARINI, A. (2000). “Le caratteristiche dell’apprendente”, en A. de Marco (ed.), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, pp. 71-86.

W

- WENNERSTROM, A. (2003). *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 2. Genres of Writing*, Ann Arbor (MI), The University of Michigan Press.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*, Munich, Fink.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics I*, Oxford, OUP.
- WIDDOWSON, H.G. (1989). “Knowledge of language and ability for use”, en *Applied Linguistics*, 10, 128-137. [Traducción al español: “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”, en M. Llobera (comp.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 83-90.]
- WILLIAMS, M. y R.L. BURDEN (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, CUP, 1999.
- WOODWARD, T. (2001). *Planificación de clases y cursos*, Madrid, CUP, 2002.

Y

- YULE, G. (2007³), *El lenguaje*, Madrid, Akal.

Z

- ZABALZA, M.A. (1990). “Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento”, en A. Medina y M.L. Sevillano (coords.), *Didáctica. Adaptación*, Madrid, UNED, vol. I, pp. 85-220.
- ZUFFEREI, S. y J. MOESCHLER (2012). *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*, Auxerre, Sciences Humaines.