

## Resumen

El propósito de este trabajo es aportar información acerca de cómo se enfrentan al concepto de autenticidad del discurso escrito los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997. Nos hemos basado en cuatro de los manuales más utilizados en los centros de secundaria de Francia, que nos ofrecen una visión de cómo se enfrenta actualmente el país vecino a la enseñanza de una lengua extranjera.

La falta de trabajos que se ocupen de los manuales franceses de enseñanza de ELE ha despertado nuestro interés y nos ha llevado a aportar nuestro grano de arena en las investigaciones sobre los manuales de enseñanza de español para extranjeros. Autores como Martín Peris (1991, 1996) se habían ocupado con anterioridad del análisis de textos escritos en los manuales de ELE, aunque nos ha sido imposible encontrar un estudio que se base en esos manuales diseñados por editoriales francesas. Es evidente que un manual posee infinitas posibilidades de análisis, por lo que hemos tenido que centrarnos en sólo uno de los muchos aspectos que podrían dar lugar a un estudio.

Las recientes investigaciones sobre didáctica de lenguas abogan por la enseñanza de lo que se ha llegado a denominar *competencia comunicativa*, cuyo enfoque en el aula de lengua extranjera contempla la idea de la aproximación del mundo real al aula. De ahí la importancia del concepto de *autenticidad*, entendida como el reflejo no adulterado de lo que sucede en el mundo exterior al aula.

Nuestro estudio se basará en una serie de preguntas de investigación que nos llevarán a establecer una consideración general en lo que respecta a la importancia que los franceses otorgan al concepto de autenticidad a la hora de elaborar programas de enseñanza del español como lengua extranjera. Las preguntas que formulamos son las siguientes: ¿qué tipos de texto están presentes en los manuales?, ¿cuál es su procedencia?, ¿son textos literarios o no literarios?, ¿existe algún tipo de relación de esos textos con el resto de la unidad didáctica?, ¿qué finalidad didáctica tienen esos textos?, ¿qué competencias se proponen desarrollar en los alumnos?, ¿los usos que los alumnos hacen de los textos, tienen relación con aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula?, ¿las actividades que acompañan a esos textos, tienen relación entre ellas?, ¿en qué consisten esas actividades?

Nuestro estudio se realizará por capítulos. El capítulo 1 constituirá el aporte teórico de nuestro estudio y se centrará en tres apartados. En primer lugar, hablaremos del discurso en el aula, de sus funciones y antecedentes, y por supuesto de la enseñanza de la comunicación en el aula, que nos servirá de base para hablar del concepto de

autenticidad y de los diferentes tipos de autenticidad a que un profesor debe enfrentarse en la vida cotidiana del aula. En este apartado también nos interesaremos por los diferentes discursos que coexisten en el aula y, más en particular, por uno de ellos, el discurso aportado (*véase* Llobera, 1995). Aquí habrá que hablar también de los textos escritos en el aula de lengua extranjera. Queremos saber qué justificación puede tener el empleo de textos reales en el aula y los criterios a que todo profesor debería ceñirse a la hora de seleccionar textos con los que trabajar, lo que nos llevará a hablar de la riqueza de los textos literarios. En segundo lugar, expondremos las principales características del discurso escrito y los tipos de texto; y en tercer y último lugar, nos fijaremos en el contexto discursivo.

En el segundo capítulo llevaremos a cabo el análisis de los textos basándonos en una serie de categorías didácticas que nos darán información acerca de si las editoriales francesas se han regido por los mismos criterios de autenticidad que expondremos en el aporte teórico.

El tercer capítulo tendrá por objetivo mostrar las tablas estadísticas que derivan del análisis de los textos.

En el cuarto capítulo, hablaremos de las conclusiones que derivan del análisis de esos textos.

Finalmente, expondremos las conclusiones finales.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos en una fase destacada en la evolución del diseño de programas en que la duda sobre la validez de algunos programas coincide con propuestas innovadoras surgidas de la teoría y la experiencia en el aula (Breen, 1996). En un período intenso han surgido diferentes alternativas en el diseño de programas. Breen propone que en la actualidad se utilizan cuatro programas prototípicos: por un lado, los tipos de programas **funcional** y **formal** se comparan como ejemplos de un paradigma tradicional; por otro lado, los programas **procesuales** y **de aprendizaje mediante tareas** se comparan con los dos anteriores y entre sí y se proponen como modelos de un paradigma que es antitético de los más tradicionales.

Sin embargo, Breen considera que el paradigma más reciente no ha sustituido ya al más tradicional, sino que el panorama que ofrece la enseñanza actual de lenguas extranjeras es aún el de la competencia entre diferentes programas y la coexistencia de metodologías divergentes.

El programa formal, también denominado estructural o gramatical, es el programa de enseñanza de lenguas más consolidado y experimentado y se basa en la descripción y análisis de las lenguas clásicas. Este programa da prioridad al conocimiento fonológico, léxico, gramatical, morfológico y discursivo y asigna solo un papel de apoyo a los modos en que actuamos socialmente con el lenguaje. Este tipo de programa tiene por objetivo que los alumnos desarrollen las cuatro destrezas en términos de corrección lingüística.

Durante finales de los años 60 y principios de los 70 el estudio de la lengua empezó a verse como un fenómeno inseparable de los acontecimientos sociales de la vida cotidiana. Surgió, pues, la sociolingüística, que vino a ocuparse del análisis del uso de la lengua y de las relaciones entre el código lingüístico y el modo en que se actúa con la lengua en las diferentes situaciones sociales. El sociolingüista Hymes (1971, 1972) reivindicó el uso de la lengua en términos no solo de competencia lingüística (visión Chomskiana), sino en términos de competencia comunicativa, referida no sólo al conocimiento de las reglas del lenguaje en cuanto código, sino también a las convenciones que se desarrollan en grupos culturales y sociales.

En ese período, tuvo lugar un desencanto con la metodología aparentemente "mecánica" asociada a los métodos de "gramática-traducción" y al audiolingualismo,

por lo que el programa funcional apareció como una nueva definición del conocimiento lingüístico. El programa funcional tiene por objetivo que el alumno aprenda a ser socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas y comparte con el formal una visión orientada a desarrollar las destrezas del alumno. Este programa da prioridad al *saber hacer* con la lengua y da a la fluidez tanta importancia como a la corrección lingüística. Por otra parte, interpretaba el aspecto "comunicativo" de las propuestas de Hymes en términos de exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje.

Las interpretaciones pedagógicas del *conocimiento comunicativo* han sido un tema en boga en la enseñanza de la lengua desde principios de los años 70, años que se caracterizaron también por el abuso de las nociones de "comunicativo" y "competencia", términos que empezaron a incluir una variedad de fenómenos que nada tenían que ver con los conceptos originales propuestos por Hymes.

En 1978, en *Teaching language as communication*, Widdowson amplió nuestra interpretación sobre el conocimiento de uso del lenguaje que tiene la gente hasta incluir la **capacidad** para participar en un discurso.

En la actualidad podemos contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana (Canale y Swain, 1980), frente al dualismo original de Hymes, quien contemplaba el conocimiento de la lengua en términos de competencia lingüística y competencia de uso. Así pues, al conocimiento que tiene una persona de las reglas y las convenciones de la comunicación, hay que añadirle el saber ser creativo con estas reglas y convenciones y, más aún, negociarlas durante la comunicación (Breen y Candlin, 1980; Brumfit, 1984). Aunque el programa funcional surgió como una necesidad de buscar una metodología alternativa que pusiera fin al descontento provocado por los métodos de "gramática-traducción", éste nunca supuso una innovación directa en la enseñanza y, más aún, su validez pedagógica fue cuestionada (Widdowson, 1984; Richards, 1984).

En la última década ha habido una activa investigación de innovaciones metodológicas (Roberts, 1982; Quinn, 1985), que posiblemente ha derivado de las intensas investigaciones en el proceso de aprendizaje del lenguaje, y en especial sobre las aportaciones de los alumnos en ese proceso. Y ello ha tenido importantes implicaciones para la planificación de programas. Breen (1997) recuerda que un programa sólo puede ejercer una influencia indirecta sobre el aprendizaje real de la lengua y ése está mediatizado "por la participación de los alumnos en el trabajo de clase

y por su propia interpretación de los objetivos y contenidos apropiados para el aprendizaje de la lengua" (1997: 55).

La investigación del aprendizaje de lenguas en el aula ha suscitado algunas dudas sobre los efectos de la instrucción en el aprendizaje. Long (1983a) sugiere que asistir a una clase de lengua es más eficaz que dejar al alumno en un entorno de segunda lengua; Allwright (1984), por su parte, está bastante convencido de que los alumnos no aprenden lo que los profesores les enseñan y que la base del aprendizaje no está en relación con el contenido de la lección, sino que es la interacción en el aula la que genera oportunidades para aprender.

Las crecientes investigaciones acerca del aprendizaje centrado en el aula han coincidido con un renovado interés por la integración del alumno en el proceso pedagógico (Altman y Vaughan James, 1980; Holec, 1980; Candlin, 1984). Estos dos avances también se han visto complementados con dos propuestas aparecidas a raíz de la investigación actual sobre la intervención activa de los alumnos cualquiera que sea el contenido o metodología que queramos poner en práctica. Por un lado, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas proponen que los alumnos tienen unas capacidades psicológicas inherentes para adquirir la competencia lingüística siempre que esta capacidad actúe sobre "input" lingüísticos comprensibles que a su vez amplíen la competencia actual de los alumnos (Krashen, 1985; Ellis, 1985). Por otro lado, la segunda propuesta sobre la aportación del alumno se relaciona con la tendencia de éste a imponer orden sobre los nuevos conocimientos y capacidades para hacerlos manejables. Un alumno intenta, además de imponer su propio plan de contenido sobre el programa del profesor (Corder, 1981), ya sea consciente o inconscientemente, imponer sus propias estrategias de aprendizaje y modos preferidos de trabajo en la metodología del aula (Rubin y Wenden, 1987; Breen, 1987).

# **CAPÍTULO 1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

## **1. EL DISCURSO EN EL AULA**

### **1.1. Funciones y antecedentes**

El estudio del discurso en la clase de lengua tiene "el mérito de intentar dar cuenta de lo que ocurre en las aulas, de cómo se aprende lengua en las clases, sobre todo cuando está comúnmente aceptada la premisa de que es precisamente comunicando como se aprende a comunicar" (Cambra, 1998: 227). Diversos autores, entre ellos Van Lier, consideran necesario entrar en las aulas para intentar entender cómo se construye el discurso en una lengua extranjera. De hecho, es justo que nos preguntemos cómo funciona la comunicación en clase y qué discurso se produce en ella, porque el propósito final de los profesores es preparar a sus estudiantes para que éstos puedan usar la lengua en las diferentes situaciones sociales de la vida cotidiana (Cambra, 1998).

Sin embargo, habría que preguntarse si verdaderamente en el aula de lengua extranjera se enseña a comunicar porque, tal y como apunta Van Lier, el discurso llevado a cabo en el aula de lengua extranjera tiende a considerarse "artificial, contrived and unauthentic" (1998: 267). Contrariamente, todo lo que ocurre fuera del aula suele verse como "natural, authentic and spontaneous" (1998: 267).

La característica global que ofrece el discurso de la clase de lengua es que se trata de un habla que se hace 'a medida', en el doble sentido de "estar ajustado a la medida de los usuarios y de desarrollarse según las necesidades comunicativas y de aprendizaje" (Cambra, 1998: 232). Y cada encuentro en ese escenario comunicativo es un acontecimiento "único y singular", como apunta Cambra (1998: 232), pues interviene una enorme variedad de factores. La autora cree que a la diversidad de componentes del marco físico también debemos añadir otros factores como identidad, historia de aprendizaje, repertorio lingüístico, estatus sociales y roles, constelaciones de participantes, etc. Todo ello hace que cada clase sea irrepetible y nunca igual a otra.

El interés suscitado por el discurso en el aula viene dado por la evolución que ha sufrido la enseñanza de lenguas en estos últimos años, donde se ha fijado como objetivo la enseñanza de la competencia comunicativa por la cual ésta ha dejado de someterse "a unos métodos preestablecidos, descontextualizados, para plantearse cómo dotarse de

medios para la acción en las situaciones educativas concretas" (Cambra, 1998: 228). Así pues, el respeto por el contexto de aprendizaje se ha convertido en una idea esencial.

En una primera etapa, alrededor de los años 80, los estudios sobre didáctica de la lengua extranjera se ocuparon básicamente de indagar si lo que se hacía realmente en el aula era enseñar a comunicar. El interés por el discurso del aula se centraba en observar en qué medida reproducía los rasgos del discurso externo a ella, y esto se comprobaba, por una parte, "en el análisis del caudal lingüístico suministrado a los alumnos ('input') mediante los materiales didácticos y la intervención del profesor (el *discurso aportado*, en términos de M. Llobera), de los que se exigía ante todo la autenticidad, entendida ésta como reflejo no adulterado de lo que sucede en la conversación externa al aula" y, por otra parte, "en las producciones de los alumnos, de las que se exigía corrección e idéntica autenticidad". (Martín Peris, 2000).

Actualmente, el estudio de la interacción en el aula está motivado por la necesidad de conocer mejor qué ocurre en el aula y así comprender qué procesos de aprendizaje se producen en esos contextos.

## **1.2. La *competencia comunicativa***

El concepto *competencia comunicativa* fue propuesto como concepto clave de una disciplina antropológica: la etnografía del habla o de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964; 1972), cuya finalidad es explicar el funcionamiento de las colectividades humanas a partir de la observación de sus comportamientos comunicativos.

En cualquier comunidad de habla las personas se relacionan a partir de unos patrones colectivos determinados que comprenden los hechos comunicativos.

En 1972 Hymes estudió esos hechos comunicativos a partir de ocho componentes que se dan en todas las interacciones verbales. En su modelo, las iniciales de los nombres de estos componentes en inglés forman un acróstico que es la palabra SPEAKING: Situation, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genres.

1. La **situación** se refiere a la localización espacial y temporal en que se produce el encuentro comunicativo, por una parte, y la atmósfera psicosocial que nos hace asociar

a determinados organizaciones espacio-temporales unos hechos comunicativos y no otros.

2. Los **participantes** son las personas que intervienen en la interacción y poseen características psicosociales que serán relevantes para la descripción del hecho comunicativo concreto (edad, sexo, clase, identidad étnica, estatus, etc.).

3. Las **finalidades** estarían relacionadas tanto con los objetivos de la comunicación como con los productos obtenidos.

4. Las **secuencias de actos** se refieren a cómo se estructura y se organiza todo lo que se va diciendo en la interacción.

5. La **clave** está relacionado con el tono de la interacción, es decir, puede referirse al registro utilizado o a las expresiones de cortesía, que actuarán como indicadores del grado de formalidad de una interacción.

6. Los **instrumentos** podrían incluir el canal, el dialecto o registro escogido, los elementos cinésicos y proxémicos y las vocalizaciones.

7. Las **normas** de interacción e interpretación regularían la gestión de la palabra, es decir, nos ayudarían a interpretar los implícitos, los enunciados indirectos, conocer quién puede hablar más o menos, quién puede interrumpir, etc.

8. Finalmente, el **género** se refiere al tipo de hecho comunicativo (conversación espontánea, debate político, etc.).

La competencia comunicativa se concentra en cuatro áreas de conocimiento: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

1. **Competencia gramatical:** se refiere al conocimiento del código lingüístico (verbal y no verbal). Esta competencia se relaciona directamente con el conocimiento que se le supone a un hablante y que le permite entender y expresar el significado literal de cualquier frase.

2. **Competencia sociolingüística:** se relaciona con el hecho de que el hablante pueda producir y entender de modo apropiado cualquier mensaje, según una serie de factores contextuales como el estatus de los participantes, finalidades de la interacción, y normas y convenciones de ésta.



3. **Competencia discursiva:** referida a la capacidad para saber combinar formas y significados gramaticales que den lugar a un texto unificado, oral o escrito, en diferentes géneros textuales.

4. **Competencia estratégica:** relacionada con las estrategias verbales y no verbales utilizadas por los interlocutores para: (a) compensar los fallos en la comunicación que pueden derivar o bien de condiciones que la limitan (por ejemplo, la inhabilidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical), o bien de la competencia insuficiente en una o más áreas de la competencia comunicativa; (b) y para promover la efectividad de la comunicación.

(Canale y Swain, 1980).

### *1.2.1. La enseñanza de la comunicación en el aula : el enfoque comunicativo*

Disponer de un libro de texto "comunicativo" no basta para enseñar a comunicar. Es más, la mayor parte de los libros utilizados para la enseñanza del español se presentan como "cursos comunicativos" y sus planteamientos distan bastante de los clásicos "estructurales", basados generalmente en ejercicios de "gramática-traducción" (Zanón y Hernández, 1990).

Los mismos autores consideran que la imprecisión del término "Enfoque Comunicativo" proviene de una falta de reflexión sobre cómo se construye la competencia comunicativa. Éstos señalan las cuatro áreas especialmente afectadas por este hecho:

- a) El concepto de actividad comunicativa en el aula, que se confunde habitualmente con el de actividad de simulación de la comunicación (las más frecuentes en los textos de enseñanza del español para extranjeros); y
- b) el diseño de las unidades didácticas en los manuales, generalmente sin prescripciones que permitan que puedan adaptarse a diferentes situaciones de enseñanza (país, alumnos, programa, etc.).

En el caso de la enseñanza del español, el "Enfoque Comunicativo" se desplegó desde la especificación del denominado Nivel Umbral (Slagter, 1979). De hecho, numerosos autores lo tomaron como referencia y diseñaron los primeros "cursos comunicativos", entre ellos, *Para Empezar* (Equipo Pragma, 1983).

El Nivel Umbral incluía la lista de las situaciones en que solemos comunicarnos y representó una alteración de la fisonomía clásica de objetivos y contenidos lingüísticos para representar sus unidades didácticas en términos de objetivos y contenidos "nacional-funcionales". Sin embargo, aunque este planteamiento supuso un avance importante, se vio que aprender una lengua no podía simplificarse a saber utilizar una serie de contenidos, sino que había que conocer también el modo de utilizarlos adecuadamente (Zanón y Hernández, 1990). Así pues, como señalan los mismos autores, la enseñanza de una lengua extranjera no puede reducirse al dominio de una serie de contenidos necesarios para la comunicación, sino que es necesario incorporar el ejercicio de **procesos de comunicación**.

La creación de procesos en el aula se convierte en obligatoria si se quiere desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Por otra parte, la consideración del desarrollo de la competencia comunicativa como un proceso de construcción de habilidades cognitivas (Estaire y Zanón, 1990) repercute en el papel de los materiales (libros de texto incluidos), diseño del curso y la ubicación de unos "espacios de comunicación".

En primer lugar, tiene que darse en el aula un equilibrio entre el trabajo con los contenidos y los procesos de comunicación; en segundo lugar, la organización de los contenidos en forma de unidades didácticas implica una fase (i) de presentación de los contenidos de la unidad apropiada al nivel y a las características de los estudiantes, una segunda fase (ii) de uso inicial y controlado de la unidad, donde aparezcan importantes errores y donde los contenidos puedan ser elaborados por el aprendiz, una tercera fase (iii) de uso activo y real de esos contenidos y, finalmente, una fase (iv) de reaparición posterior y corrección del material aportado por la unidad; en tercer lugar, tiene que darse una reflexión sobre el modo en que este esquema se traslada cotidianamente a la enseñanza del español, en que nos demos cuenta de que muchas veces obviamos las fases (iii) y (iv).

Zanón y Hernández (1990) consideran que en los manuales para la enseñanza del español podemos encontrar un esquema que presenta las siguientes fases:

- a) Presentación de muestras de lengua.
- b) Cuadro o esquema de funciones y exponentes de dichas funciones.
- c) Ejercicios para la puesta en práctica de las funciones y exponentes presentados en la fase 2: Ejercicios "comunicativos".

- d) Sistematización gramatical.
- e) Ejercicios de sistematización gramatical.
- f) g) h),... Ejercicios de comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión escrita, etc.

La creación de una actividad comunicativa conlleva cuatro fases: (i) proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios que les permitan incorporarse a una situación; (ii) hacer que se impliquen en una actividad de descodificación selectiva/contrastación/ búsqueda de información; (iii) crear una situación en que otro interlocutor pueda proporcionar información contingente; y (iv) enseñar al aprendiente a evaluar el resultado de su proceso de extracción de información y decidir si finaliza la situación o la continúa con otra producción.

Autores como Allwright (1979), Johnson (1979) o Newmark (1979) han abogado por una enseñanza de la lengua extranjera basada en procesos y no en contenidos. Entre ellos, Johnson propone que la **enseñanza mediante tareas** es la única vía posible para el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **1.3. El aprendizaje mediante tareas**

La irrupción de los "Enfoques por Tareas" en la década de los 80 dio lugar a una nueva concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras. La enseñanza del lenguaje mediante tareas representa una evolución de cuatro ejes (Estaire y Zanón, 1990):

- a) una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico;
- b) el desarrollo de "currícula" para la enseñanza del lenguaje;
- c) la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del "Enfoque Comunicativo" y el "Enfoque por tareas"; y
- d) la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en situaciones educativas.

Breen (1997) señala que los programas de aprendizaje mediante tareas presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Se da no sólo un interés por cómo comunicar, sino también un interés por cómo aprender. Los programas de aprendizaje mediante tareas se ocupan de tres procesos -la comunicación,

el aprendizaje y el progreso del grupo en el aula- y tienen estas características (Breen, 1997: 58):

- a) Su representación de la competencia comunicativa como la realización y consecución de una serie de tareas;
- b) su dependencia directa de las contribuciones de los aprendices por lo que se refiere a la activación de la previa competencia comunicativa que éstos aportan en cualquier tarea; y
- c) su énfasis en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua.

En los programas de enseñanza mediante tareas, al alumno se le exige que busque continuamente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico (conocimiento textual) con las necesidades y expectativas sociales que gobiernan la conducta comunicativa (conocimiento interpersonal) y con los significados e ideas que quiere compartir (conocimiento ideacional). Estos programas, pues, no sólo se ocupan del conocimiento lingüístico que tiene el alumno y en qué medida puede aplicarlo a las situaciones sociales, sino que también dan al estudiante la posibilidad de aportar al aula sus propias experiencias de aprendizaje: cómo es el aprendizaje de una lengua, qué implica y cómo puede abordarse para facilitar el desarrollo de una nueva lengua (Breen, 1997: 58).

El programa de aprendizaje mediante tareas se centra en dos tipos de tareas fundamentales: tareas de comunicación y tareas de aprendizaje. Breen nos señala a qué se refieren estos dos tipos:

El primer tipo se centra en la comunión real del significado a través de la comunicación hablada o escrita en el que se da prioridad al uso intencional de la lengua objeto de estudio. Las tareas de aprendizaje atienden al modo en que trabajan los propios sistemas de conocimiento y, en particular, a cómo éstos pueden tratarse y aprenderse.

(Breen: 1997: 59).

Así pues, nos encontramos frente a tareas de comunicación, que derivan del análisis de las tareas reales que una persona emprende cuando se comunica; y tareas de aprendizaje, que sirven para facilitar la participación del alumno en las primeras y pueden generar una comunicación auténtica en el aula entre alumnos o entre alumnos y profesor.

En este tipo de programa de enseñanza, ambas tareas son igual de importantes y, más aún, necesarias cuando una persona se enfrenta con el reto de comunicarse en una nueva lengua. (Breen: 1997).

Breen considera que todo programa de enseñanza de lenguas debería basarse en estos supuestos:

- a) La utilización en clase de materiales que no estén limitados a un programa, sino que sean temáticos o estén basados en proyectos o que requieran que los alumnos realicen tareas abiertas que guarden estrecha relación con su vida diaria;
- b) el uso de la resolución de problemas como un medio para el aprendizaje de una amplia serie de conocimientos y capacidades donde la resolución de problemas se considere como una fase más del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la investigación reciente en enseñanza de lenguas respalda el aprendizaje mediante tareas a partir de cuatro argumentos (Breen: 1997):

- a) El valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del alumno y, por tanto, en la negociación del *input* comprensible (Long, 1983b, 1985);
- b) la necesidad de que la pedagogía se concentre en los procesos de participación del alumno en el discurso (Widdowson, 1981; Zemel, 1983) y los procedimientos que adoptan para acceder al nuevo conocimiento (Byaltstok y Sharwood Smith, 1985) más que en el producto o resultado que los alumnos pueden extraer de su trabajo. Se propone que todo lo que se selecciona para el aprendizaje -nuevos conocimientos o nuevas capacidades- tiene que ser adaptado por el alumno, adaptación que supone una reinterpretación posterior (Breen, 1987);
- c) la posibilidad de que un programa se secuencie atendiendo a los problemas emergentes de los alumnos, es decir, que se diseñen una serie de actividades que ayuden a tratar las dificultades de los estudiantes a medida que aparecen;
- d) el diseño de programas ha dado prioridad en general a la selección de contenido concreto de la nueva lengua e información sobre el lenguaje y su uso. Este contenido, por su parte, ha ido habitualmente unido a aquellos ejercicios que se consideran los más apropiados para ese contenido. La alternativa que se plantea puede estribar en que se busquen una serie de tareas de resolución de problemas que puedan ser aplicables a cualquier contenido y que puedan ayudar a reducir la carga sobre el profesor en su búsqueda continua de materiales (Breen *et al.*, 1979).

Wilkins (1972) ha señalado las limitaciones que tiene una organización del material basada en contenidos puramente estructurales:

- a) Efectos negativos en la motivación de aquellos estudiantes con necesidades inmediatas de comunicación;
- b) impropiedad, en el sentido de la cantidad de material gramatical que es enseñado;
- c) la subordinación del significado a la forma;
- d) la artificialidad de la organización del material en base a criterios formales en vez de comunicativos.

Por otra parte, en el caso de los diseños de programas nocional-funcionales nos encontramos con dificultades parecidas:

- a) La selección y organización del material lingüístico en contenidos nocional-funcionales se realiza sin una teoría de adquisición del lenguaje que marque criterios de complejidad, dificultad de aprendizaje, etc. (Brumfit, 1981; Paulston, 1981);
- b) el proceso de selección de las unidades se hace sin prestar atención a la naturaleza psicológica de las situaciones de comunicación que pretende sintetizar (Cook, 1985; Long, 1985);
- c) se intenta asociar el currículo nocional-funcional a una construcción analítica del conocimiento lingüístico (Johnson, 1979);
- d) el excesivo control del profesor sobre los contenidos se aleja del enfoque de aprendizaje centrado en el alumno y se caen en los errores -falta de motivación y de realidad de lo aprendido- que se daban en los enfoques más estructurales (Zanón y Hernández, 1990).

#### **1.4. El concepto de autenticidad**

El enfoque comunicativo recomienda una aproximación del mundo real al aula de lengua extranjera. Sin embargo, las investigaciones sobre el discurso en el aula afirman que el aula forma parte del mundo real y que el discurso que en ella se lleva a cabo puede ser tan comunicativo o poco comunicativo como cualquier otro acto de habla. De hecho, en lo que concierne a la enseñanza de una lengua extranjera, la autenticidad es un concepto relativo, que depende de nuestros propósitos en el aula y de los puntos de vista de los diferentes participantes (Breen, 1995).

Un concepto clave en la comunicación es lo que Van Lier (1991) denomina *audience design* ("diseño de la audiencia"). De hecho, y en términos generales, cuando comunicamos intentamos que nuestro receptor entienda lo que queremos comunicarle; o cuando hablamos con un niño o con un extranjero adaptamos nuestro discurso en función de nuestro receptor. El autor considera que lo que estamos haciendo es llevar a cabo un cierto tipo de acomodación, que será diferente en función de cómo entendamos los problemas a los que se enfrentan nuestros interlocutores, mucho menos competentes que nosotros; es decir, cuanto más entendamos las dificultades que tienen para comunicarse, más eficientes seremos en lo que se refiere a adaptar nuestro discurso a sus necesidades comunicativas.

En el aula de lengua extranjera el profesor intenta, en general, adaptar su discurso a las necesidades de sus alumnos, con el propósito de facilitarles el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, no sólo el discurso del profesor intenta facilitar este aprendizaje, sino que libros, cassettes y otros materiales suelen contener tipos de discurso especialmente diseñados a beneficio de los estudiantes (Van Lier, 1991). De todas formas, esta acomodación no tiene porque conllevar una falta de riqueza lingüística en el aula, sino que cada profesor tiene que intentar satisfacer las necesidades lingüísticas de sus alumnos sin caer en la artificialidad.

Cuando hablamos de autenticidad, se abre ante nosotros un amplio abanico de tipos de autenticidad. Van Lier (1991) considera que existen seis tipos de autenticidad:

1. **Autenticidad de origen**, referida a las antigüedades y obras de arte;
2. **autenticidad de contexto**, en el sentido en que la lengua es auténtica si se adapta al contexto en que se lleva a cabo (este tipo de autenticidad incluye la genuinidad de la interacción social y la eficiencia con que se diseñan las necesidades de nuestra audiencia);
3. **autenticidad de propósito**, relacionada con las finalidades del hablante (esta autenticidad podría incluir también la de representación o reproducción cuando el profesor, por ejemplo, no ha creado el discurso, sino que éste proviene de un poeta, un periodista, etc.);
4. **autenticidad pragmática**, formada conjuntamente por las autenticidades de contexto y propósito;

5. este tipo de autenticidad proviene directamente de los dos aspectos de la autenticidad pragmática. Aquí se propone que el discurso que se lleva a cabo en un escenario pedagógico tiene que ser **pedagógicamente auténtico**, es decir, tiene que tener una finalidad educativa;

6. **autenticidad existencial**, íntimamente relacionada con la motivación intrínseca y la autonomía, sin la cual los otros tipos de autenticidad no tienen sentido.

Breen (1985), por su parte, considera que en la vida cotidiana del aula el profesor se enfrenta a cuatro tipos de autenticidad:

1. La **autenticidad de los textos** que pueden usarse como fuentes de aprendizaje para los estudiantes;
2. la **autenticidad de las interpretaciones** que de esos propios textos dan los alumnos;
3. la **autenticidad de las tareas** que conducen al aprendizaje;
4. la **autenticidad de la situación social** de la clase de lengua.

En los debates sobre enseñanza de lenguas, se ha destacado el papel fundamental del primer tipo de autenticidad, es decir, la exposición de los alumnos a muestras reales de la lengua. Breen considera que la autenticidad de los textos es sólo uno de los tipos de autenticidad con que tiene que enfrentarse el profesor y que esta autenticidad está íntimamente ligada a otros aspectos como por ejemplo la audiencia para quién un tipo de texto debería ser auténtico. El autor también considera que el profesor debería elegir esos textos que ayuden a los alumnos a desarrollar interpretaciones auténticas, o sea, esos textos que fomenten un esfuerzo por parte del lector, un esfuerzo que le permita comunicarse con el texto que tiene en sus manos (sobre procesos de recepción de los textos, véase apartado 1.6.2). El estudiante, pues, tiene que dar autenticidad al texto desde sus propios conocimientos y marco de referencia.

Acercas del tercer punto, es decir, la autenticidad de las tareas, Breen propone que el profesor escoja aquellas tareas que, en primer lugar, sean auténticas en relación a cómo los estudiantes se enfrentan al aprendizaje y, en segundo lugar y simultáneamente, ayuden al alumno a moverse en un contexto de comunicación auténtica. En definitiva, una tarea que conduzca al estudiante al aprendizaje y a la comunicación.



Respecto al cuarto y último tipo de autenticidad, Breen señala en primer lugar que un aula es un contexto social casi único en que los estudiantes se reúnen para un propósito explícito: el aprendizaje. El papel más socialmente apropiado y auténtico del contexto del aula es dar a los estudiantes la oportunidad de compartir públicamente y de modo interpersonal los diferentes contenidos del aprendizaje de una lengua y los problemas de esos contenidos, y de rebelar los medios y las estrategias más efectivos para solucionar esos problemas. La autenticidad del contexto social del aula se relacionaría con el hecho de que se dé en el aula un contexto social especial donde los alumnos compartan un propósito comunicativo primordial: aprender. El autor considera que la clase de lengua puede explotar este potencial social motivando a los estudiantes para que compartan sus propias experiencias de aprendizaje. Para Breen posiblemente una de las actividades auténticas principales en el aula es comunicarse acerca de cómo aprender a comunicarse de mejor modo.

#### *1.4.1. Los documentos auténticos*

La enseñanza de lenguas extranjeras de los años 70 ha estado marcada por la aparición de un nuevo producto didáctico: el documento auténtico (Durand y Gabet, 1990).

Entre las definiciones de *documento auténtico* podemos encontrar, por ejemplo, dentro del mundo francófono, las de Besse (1984), "echantillon extrait des messages réellement échangés entre les natifs dont on cherche à faire acquérir la langue"; Coste (1984), "qui appartient au vaste ensemble des messages oraux et écrits produits par des francophones pour des francophones"; Callamand (1984), "tout document non fabriqué à des fins pédagogiques, c'est-à-dire tout discours produit par un francophone dans l'intention soit de transmettre une information, soit de manifester une réaction personnelle à une information; Boyer y Rivera (1979), "'textes bruts' destinés à des francophones sans aménagement ni arrière pensée didactique". Un texto auténtico, pues, se opone a fabricado para la clase, aunque no significa necesariamente natural o espontáneo (Durand y Gabet, 1990).

## 1.5. La coexistencia de diferentes discursos

En el aula coexisten dos tipos de discurso (Llobera, 1995): por una parte, el **discurso aportado**, es decir, los diferentes fragmentos extraídos de materiales didácticos o de discursos sociales (de los medios de comunicación, de la tradición escrita, etc.) a que el estudiante está expuesto en el aula casi exclusivamente por iniciativa del profesor; y, por otra parte, el **discurso generado**, o sea, los discursos genuinos producidos por el profesor y por los alumnos.

### 1.5.1. El discurso aportado

El discurso aportado consiste en "el conjunto de muestras lingüísticas, documentos textuales (en diversos soportes: impreso, audiovisual, informático, etc.), que constituyen la base para el contacto que se pretende favorecer entre *discentes* y lengua meta" (Martín Peris, 1998: 95).

A este conjunto de muestras se le piden una serie de requisitos:

- a) **Aspectos formales:** Fidelidad a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, que respete los rasgos propios de los usos orales y escritos, del formato de los textos, etc.;
- b) **aspectos relativos al contenido:** Interés de los temas, relevancia, significatividad para los alumnos, derivadas de la proximidad a su mundo de experiencias y conocimientos;
- c) **aspectos relativos al uso:** Autenticidad. Los documentos deben servir de base para que los discentes realicen a partir de ellos los mismos usos para los que aquéllos fueron creados fuera del aula;
- d) **aspectos socioculturales:** Autenticidad. Los documentos deben ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos.

(Martín Peris, 1998).

El discurso aportado puede ser de procedencia diversa:

- a) Libros de texto;

- b) materiales preparados por el profesor o por los propios alumnos para su utilización compartida en clase;
- c) materiales en forma de guión que el profesor desarrolla en clase imponiendo un desarrollo discursivo determinado;
- d) materiales que contienen discursos escritos o hablados como anuncios de prensa, anuncios de radio y televisión, fragmentos de materiales grabados en cassette o en video, etc. que al ser utilizados como material de enseñanza toman una nueva dimensión;
- e) cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del aula.

(Llobera, 1995).

Llobera (1995) clasifica el discurso aportado en dos tipos:

**a) Textos escritos**

.Materiales complementarios:

Publicados;

Preparados por el profesor.

."Planes controlados" de clase;

.Textos existentes aportados a clase;

.Textos escritos por los alumnos;

.Scripts de documentos audiovisuales;

.Materiales de lectura extensiva trabajados parcialmente en clase.

**b) Textos auditivos y audiovisuales**

.Materiales para desarrollar la sensibilización y la pronunciación;

.Materiales pedagógicos con modelos de actuación lingüística;

.Materiales no-pedagógicos aportados a la clase (grabaciones de actuaciones lingüísticas espontáneas, fragmentos de documentos de radio, televisión, etc.);

.Películas y reportajes de TV con sistemas que facilitan la comprensión extensiva;

.CD Rom y materiales interactivos.

## **1.6. Los textos escritos en el aula de lengua extranjera**

### *1.6.1. La utilización de textos reales. Justificación*

Martín Peris apunta que los documentos llevados al aula "deben servir de base para que los discentes realicen a partir de ellos los mismos usos para los que aquéllos fueron creados fuera del aula" y "ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos". De hecho, en el mundo del aula todas las actividades que se realizan sirven para que los alumnos desarrollen una competencia lingüística y en la consecución de este objetivo juegan un papel fundamental la presentación de muestras y ejemplificaciones de usos lingüísticos. (Martín Peris, 1998b).

Llevar la calle a clase ha sido una propuesta que ha derivado de las exigencias del enfoque comunicativo, y el instrumento preferido los materiales auténticos (Lozano y Ruiz Campillo, 1996: 141). Estos materiales, por una parte, proporcionan un material muy rico para las actividades de aprendizaje de lenguas y, por otra parte, facilitan la comunicación entre individuos o grupos sociales (Martín Peris, 1998b). En el mundo del aula, los documentos reales no tienen una mera función informativa, sino que ejemplifican un uso correcto o apropiado de determinadas formas. Martín Peris considera que el trabajo con textos reales impulsará "el desarrollo de capacidades y estrategias de comprensión lectora, así como la adquisición de contenidos referenciales con los que los alumnos pueden estar poco familiarizados".

Las actuales corrientes de enseñanza de lenguas abogan por la entrada en el aula de actividades semejantes a las que tienen lugar fuera de ella. El aspecto artificial de los métodos existentes hasta ese momento provocó una cierta decepción, por lo que los expertos en didáctica propusieron nuevos métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras que se acercaran a la lengua cotidiana. Además, creyeron que éstos motivarían a los estudiantes y desarrollarían una enseñanza-aprendizaje más eficientes.

Martín Peris considera que estas actividades tienen la función de hacer que los estudiantes deban utilizar la lengua para conseguir determinados propósitos extralingüísticos, y de ese modo progresar en el dominio de la LE, tanto en las comprensiones lectora y oral como en las expresiones oral y escrita.

Los circuitos emisión/ recepción de un texto auténtico están llenos de desconocimiento cultural. Un lector nativo, de hecho, no utiliza las mismas estrategias

de lectura que un lector no nativo al que se le impone la lectura de un texto con fines didácticos. El primer lector lee a partir de su cultura lingüística y extralingüística; contrariamente, el segundo lo hace para adquirir esta cultura. En los textos fabricados para el aula, las referencias extralingüísticas tienen un contenido cultural y pueden entenderse sin demasiadas dificultades. Sin embargo, ambos autores consideran que es preferible "adaptar" a los estudiantes a los textos y no a la inversa. Por ello es fundamental que el alumno extranjero adquiera una cierta cultura extralingüística que le permita abordar el texto.

La propuesta de un uso auténtico de los textos halla su justificación, tal y como apunta Martín Peris, en los recientes estudios sobre aprendizaje de segundas lenguas, en que se apunta que lo que impulsa el aprendizaje es el "conjunto de procesos de orden psicolingüístico y psicosocial, mediante los cuales los hablantes asignan un sentido determinado a las expresiones y a los textos que producen en su comunicación". De hecho, la realización de estos procesos tiene relación con la conexión que los hablantes establecen entre "el significado de las expresiones y los textos que manejan y el conocimiento que poseen del contexto en que los usan".

En la situación actual se abandonan los textos "escolares" para fomentar la introducción de los documentos auténticos en nombre "de la diversidad funcional, situacional, y enunciativa, de la explicitación y el respeto a las condiciones de producción" (Martín Peris, 1996: 302).

La aparición de los textos "escolares" está estrechamente ligada a la relación entre la didáctica y las tipologías de textos, relación que cristalizó en el desarrollo de los tipos llamados "escolares". Éstos eran textos con formatos y reglas propias, lejanos a aquéllos que podíamos encontrar fuera del aula, con los que se relacionaban mediante procesos de "reducción, simulación, estilización o idealización" (Martín Peris, 1996: 302).

Los textos, en su existencia habitual fuera del aula, se encuentran siempre dotados de un contexto de uso y sujetos a un uso funcional (Martín Peris, 1996). Y cuando entran en el aula pueden hacerlo de dos formas: como objetos lingüísticos o como vehículo de comunicación. El autor considera que esta consideración de los textos se relaciona con las actividades que los alumnos tienen que realizar con ellos: si van a observar únicamente muestras de uso de la lengua -léxicas, gramaticales, retóricas-; o bien si van a utilizarlas para obtener información, acerca del contenido que transmiten.

Los textos que entran en el aula como vehículo de comunicación siempre requieren la vinculación a un contexto de uso: "En cualquier caso, los textos como vehículo de comunicación requieren la vinculación a un contexto de uso que, si es el real del aula se define por sí mismo y, si es artificial (como en el caso de las unidades de un manual) exige por un lado estar suficientemente definido, y por otro que los propios textos se encuentren suficientemente vinculados a ese contexto (mediante imágenes, instrucciones, respecto a los rasgos propios del tipo de texto, tanto si es escrito como oral)" (Martín Peris, 1996: 301). Este contexto, aunque sea generalmente ficticio, está dotado de los rasgos que suele tener en la realidad cultural y lingüística de la lengua extranjera, tal y como apunta el autor.

#### *1.6.2. Los procesos de recepción de los textos*

Han sido muchas las reflexiones teóricas que se han realizado acerca de la comprensión lectora, las cuales han derivado, como apunta Hernández (1991: 9), hasta el momento, hacia uno de estos tres modelos: "bottom up", "top down" e interactivo. Dichos modelos se caracterizan según el tipo de relación que se da entre lector y texto.

Los dos primeros modelos sólo dan prioridad a uno de los componentes de esta relación, es decir, o al lector o al texto. El modelo "bottom up", por una parte, considera que la lectura es un proceso de identificación de letras y palabras que forman frases y el papel del texto se impone al del lector, a quien se considera solamente un mero descodificador; desde esta perspectiva, los problemas de lectura se consideran simplemente problemas de descodificación. Por otra parte, el modelo "top down" da prioridad a la capacidad interpretativa del lector, por lo que se deja de prestar atención al texto en sí mismo. Este segundo modelo otorga importancia al conocimiento previo y a los elementos socioculturales, por lo que los errores de lectura no se relacionan con la falta de dominio de la lengua, sino que son producto de la falta de conocimiento previo.

Frente a estas dos propuestas, el modelo interactivo aparece como más innovador. Éste, por su parte, concibe la lectura como un proceso de interacción entre texto y lector, en que tan importante es el texto como el conocimiento previo. Esta propuesta, tal y como señala Hernández (1991: 10), nos remite a la consideración de "esquema": "El individuo tiene almacenadas en la memoria a largo plazo una serie de informaciones

que se organizan en estructuras cognitivas, los esquemas, responsables de los procesos de relación y reajuste entre las informaciones insistentes y las adquiridas. En el terreno de la lectura en segundas lenguas la consideración de estos marcos es fundamental para explicar el proceso lector".

Las disciplinas textuales ponen cada vez más de manifiesto, tal y como apunta Usandizaga (1990: 120), que la explicación de un texto requiere el análisis del papel que juega el destinatario del mismo, que lo entiende, actualiza e interpreta, y el análisis del modo como el texto prevé su participación. Eco (1987: 6-8), por su parte, señala la presencia del dueto autor-lector en los textos. Para Violi (1982: 5) esta relación se refiere al "conjunto de actividades semióticas de cooperación que cualquier texto exige a sus lectores para poder ser actualizado, actividades que coinciden con la operación misma de dar sentido al texto". Según Eco (1979), el texto es una "máquina perezosa", por lo que la iniciativa interpretativa del lector es indispensable para dar sentido al texto, para que el texto se actualice.

En 1968, Barthes anunció la "muerte del autor" y el "nacimiento del lector" ya que, como apuntan Gilroy y Parkinson (1997), "reader response theory, concerned as it is with the reader's contribution to a text, challenges text-oriented theories, claiming that a text has no real existence until it is read". De hecho, "by completing meaning, thus actualising or realising it, the reader does not take a passive role, as was traditionally thought, but is an active agent in the creation of meaning". Duff y Maley (1991), por otra parte, consideran que el estudiante "is an active agent not a passive recipient".

Sin embargo, Culler apuntó en 1975 que los lectores deben poseer una competencia literaria para interpretar los textos, del mismo modo en que los hablantes necesitamos una competencia lingüística para dar sentido a los enunciados. Y en 1981 el autor aceptó que cada lector puede interpretar un texto de un modo distinto, ya que el texto está abierto a diferentes interpretaciones, como apunta Mendoza (1999: 101): "Se ha de considerar en primer lugar que el texto se ofrece a las aportaciones personales del lector: la lectura es un proceso individualizado, regulado por las condicionantes exigencias de la comprensión subjetiva que conlleva toda interpretación personal; en segundo lugar porque el texto estimula la proyección de referentes culturales y culmina en un aprendizaje significativo en cuya construcción el alumno-lector relaciona, organiza y amplía las bases de su conocimiento".

La competencia lectora está formada por unos conocimientos y unas estrategias que pueden resumirse del modo siguiente (Fernández, 1991a: 14):

- a) conocimientos previos y experiencia socio-cultural;
- b) estrategias personales de lectura y aprendizaje;
- c) competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a:

- . la familiaridad con el género y tipo de escrito
- . el reconocimiento de la estructura
- . la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura
- . la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso;

- d) una competencia lingüística -aunque sea básicamente en L2.

Por lo que respecta a la competencia literaria, Mendoza (1999: 100) considera que ésta se construye "con la progresiva acumulación de conocimientos aportados, entre otros factores, hacia el *intertexto del lector* y de su capacidad de relacionar". El autor también señala que ese *input* proviene del "cúmulo de lecturas y de referentes culturales que la experiencia cognitiva acumula y que, posteriormente, puede ser activada hacia diferentes objetivos en función de las peculiaridades del texto".

La recepción lectora, según Mendoza (1997: 7), tiene la doble capacidad de activar y desarrollar nuestros conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos, etc.), nuestras experiencias, etc. a través de lo que entendemos como *proceso constructivo de aprendizaje*; es decir, a partir de la identificación de conocimientos previos acumulados. Por otra parte, el autor señala que esta recepción "es un acto complejo en cuyo proceso se integran aportaciones de todo tipo de experiencias y conocimientos, es decir, la cultura que posee el individuo" (Mendoza, 1997: 19).

Para Mendoza (1997: 19), el goce en la lectura radica en "la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que nos resulten de una coherente comprensión en relación a nuestros saberes previos, a la vez que construimos (a través de la formulación de expectativas y de la concreción de inferencias) nuevas referencias (inter)textuales e (inter)culturales a partir de los datos que la lectura nos aporta". El lector, pues, colabora en la recreación de un texto mediante las aportaciones establecidas por su intertexto, puesto que éste se compone de "un conjunto de saberes y estrategias lectoras que



permite establecer conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales" (Mendoza, 1997: 21).

### *1.6.3. La selección de textos*

A la hora de seleccionar documentos reales para llevar a clase, Martín Peris (1998b) considera que el profesor debe hacerse estas dos preguntas:

- a) ¿Representa este documento alguno de los tipos de textos que los alumnos van a tener que producir? O, dicho de otra forma: ¿Se trata de un texto que los alumnos pueden tomar como modelo para su producción en la lengua, ya sea por su estructura textual, ya sea por las estructuras morfosintácticas o el vocabulario que contiene?
- b) ¿Es un documento a partir del cual podemos fácilmente concebir actividades presumiblemente motivadoras para nuestros alumnos, de tal forma que para realizarlas sea necesaria la lectura (o, en su caso audición) del texto y la adecuada comprensión de su contenido?

El autor considera, sin embargo, que el hecho de que nuestros alumnos no vayan a utilizar ciertos modelos de textos no los convierte en inservibles en el aula.

Martín Peris considera que el papel del profesor en la selección de los textos tiene dos fases: en primer lugar, debe seleccionar los textos en base a su interés y su capacidad de motivación; en segundo lugar, articular los mecanismos de trabajo en el aula que permitan a los alumnos producir una respuesta (a) derivada de la lectura y comprensión de los textos, y (b) con la atención centrada en el mensaje -tanto en lo referente a la comprensión de los textos como a la producción de la respuesta.

Martín Peris considera que los textos de los ámbitos social y literario son los más propicios a una explotación. Estos textos pueden ser anuncios, cartas de lectores, artículos y reportajes de las revistas, las notas y avisos públicos, las historietas y las obras literarias (poemas, cuentos, relatos cortos, novelas,...); y tienen la particularidad de que pueden ir dirigidos a cualquier destinatario, mientras que el resto de ámbitos contiene textos que van dirigidos sobre todo a destinatarios muy particulares.

Para Martín Peris, la elección de los tipos de textos más ricos para el trabajo en el aula tiene que tener relación con:

- a) La proximidad al mundo de intereses y experiencias de los alumnos, lo cual estará relacionado con el tema sobre el que trate el contenido del texto y su relación con la composición del grupo, edad de sus miembros, gustos, etc.
- b) Facilidad de comprensión por parte de los alumnos. Aquí habrá que revisar las características lingüísticas del texto (vocabulario, estructuras sintácticas y textuales, etc.) así como su modo de presentación (ritmo y pronunciación, etc.).
- c) Posibilidad de que los alumnos digan o hagan algo al respecto de lo que contiene el texto. Los textos tienen que proporcionar un estímulo para que haya algún tipo de actuación por parte de los estudiantes.

#### *1.6.4. Los textos literarios*

"(...) este recurso a los procedimientos es el que confiere a los textos literarios su gran potencial de aprendizaje" (Martín Peris, 2001: 5). Así se refiere Martín Peris a los textos literarios, a partir de los cuales el lector "comienza a activar procedimientos de interpretación, de negociación de significado, y es así como puede adscribir un sentido a las frases que va leyendo, refiriéndolas a otras partes del discurso en el que aparecen" (Martín Peris, 2001: 5).

Los textos literarios, según Kramsch (1984: 170), los cuales se escogen por su impacto afectivo, la densidad de su discurso y sus diferentes niveles de interpretación, activan la imaginación y la creatividad de los alumnos. Contrariamente, los textos no literarios son generalmente textos de información a un solo nivel de interpretación que ofrecen por ellos mismos poca interacción entre autor y lector.

Martín Peris (2001) considera que los textos "fabricados" en los libros de enseñanza no pueden crear ese "potencial de significado" de la lengua para crear contextos alternativos de realidad, sino que sólo se limitan a poner de manifiesto el sistema y los aprendientes no tienen la necesidad de entrar en el nivel de uso de la lengua. Al contrario, se les da un texto con fines de exposición de la lengua, y sin implicación alguna de tipo discursivo. Mendoza (1993: 23) considera que no hay que excluir la literatura ni del syllabus ni de entre los recursos de la lengua extranjera porque, entre otras razones, en las actividades de clase se recurre con frecuencia a la simulación y a la recreación de situaciones, y la literatura "ya nos ofrece una simulación genérica que incluye exponentes, variantes y soluciones múltiples". De hecho, tal y como apunta el

autor, la inclusión de la literatura en el currículo de segundas lenguas nunca se ha cuestionado, aunque sí que puede haber sufrido reticencias por cuestiones de métodos y enfoques. Gimeno (1981) pone de manifiesto en su descripción de currículo que la cultura es esencial en el proceso educativo: "Currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredadas y el aprendizaje de los alumnos, entre las teorías (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, desde unas determinadas condiciones".

Martín Peris (2001) reivindica la utilización del texto literario como mediador del aprendizaje. Esta reivindicación, según el autor, descansa fundamentalmente en dos premisas:

- a) El texto literario como un tipo particular de uso lingüístico. En cuanto tal se ve sometido a los principios generales que rigen la comunicación humana efectuada mediante el uso de la lengua. Y, en la misma medida,
- b) el texto literario como estímulo potenciador de los procedimientos de obtención de significado, procedimientos que, tanto en el análisis del discurso como en las teorías de adquisición de segundas lenguas, se consideran idénticos para el uso de la lengua y para su aprendizaje.

Mendoza (1993: 30) considera por su parte que la utilización de textos literarios en el aula de lengua extranjera no debe atender a la adquisición de información sobre autores y épocas, sino que debe servir de base para enriquecer la competencia comunicativa:

- a) La competencia lingüística, mediante la práctica de la pronunciación ("stress", ritmo y entonación), la gramática (el conocimiento de las estructuras gramaticales en el texto: tiempos verbales, etc.) y el vocabulario (el significado de nuevas palabras y expresiones);
- b) la competencia sociolingüística, a partir del análisis de las funciones, ideas y conceptos expresados por el texto, el valor afectivo de las palabras usadas, lo que el autor intenta comunicar, ideas y conceptos explícitos e implícitos, etc.;
- c) la competencia sociocultural, a partir del estudio de los referentes históricos y geográficos, que pondrán en relación el texto con el conocimiento cultural del aprendiente y con otras áreas del currículo;
- d) la competencia discursiva, a partir del análisis de la relación entre los diferentes elementos en el texto y de la estructura textual;

e) la competencia estratégica, por encima de todo mediante el desarrollo de las estrategias cognitivas (organizar, inferir, resumir, deducir, etc.) y también las afectivas.

Mendoza (1999: 104-105), por su parte, y con el objetivo de que no se desvirtúe la presencia y el uso del texto literario en el aula de lengua extranjera, detalla algunas de las peculiaridades de este tipo de textos:

a) El texto literario es un documento real, seleccionado en función de las correspondencias que se puedan establecer con las peculiaridades de determinados usos. Con ello se convierte en fuente de *input* lingüístico predeterminado que funciona como referente en la observación de la potencialidad (semántica y normativo-formal) combinatoria del sistema. Paralelamente, el mayor o menor grado de dominio, por parte del alumno, del sistema de la lengua en que esté escrito el texto es una variable decisiva en su formación plurilingüe;

b) el texto literario es un exponente cultural que está condicionado, en su creación y en su recepción, por convenciones de la cultura en que se inscribe y por factores objetivos y subjetivos;

c) un texto leído en distintos contextos socio/ históricos activa diferentes valores; en esta apreciación intervienen las convenciones literarias y la variable condicionante de la apreciación estética o el interés literario del lector;

d) desde la perspectiva de la recepción, el texto literario es un reto de cooperación para el aprendiz en la construcción de los significados, que habrá de resolver mediante la selección, activación y relación de los saberes previos y estrategias que intervienen en la interacción comprensiva y permiten adecuar sus respuestas a los estímulos que el texto le ofrece;

e) el texto, la obra literaria ofrece (puede ofrecer), junto al placer de la recepción, datos para la interpretación sociolingüística y la valoración literaria;

f) el potencial semiológico de los textos literarios estimula la reflexión que favorece la aceptación de la diversidad sociocultural en su concreción discursiva y comunicativa, de este modo, la asimilación cultural se actualiza mediante la interpretación formulada por un lector implícito y/o cooperante, formado tanto por su experiencia lectora (que es un modo de adquisición/ aprendizaje implícito) cuanto por el aprendizaje (explícito), medios por los que asume los recursos para completar su competencia;

g) el texto literario en ningún caso de enseñanza/ aprendizaje es un "modelo para el uso", como tampoco es la base de una exclusiva metodología de aprendizaje, sino un referente de potenciales usos.

Tradicionalmente, la literatura se ha considerado demasiado difícil para los aprendices de segundas lenguas. Sin embargo, muchos autores destacan que la literatura juega un papel fundamental en la educación del individuo porque, tal y como señalan Collie y Slater (1987), la literatura es una fuente de enriquecimiento cultural: "The reading of literary texts give us a good chance to introduce our students into historical, geographical, cultural and social aspects, this will contribute to encourage the students' tolerance towards different cultures, as well as their own".

La literatura, según Gilroy y Parkinson (1997), "involve learners in a personal way, giving them the opportunity to express themselves, stimulating the imagination, developing critical abilities and increasing emotional awareness".

Una de las principales razones por las que se debe recurrir a la literatura en el aula es, según Gilroy y Parkinson (1997), para fomentar la creatividad de los estudiantes. Los textos literarios, además, tal y como señalan los autores, no sólo impulsan el desarrollo de la expresión escrita, sino que pueden utilizarse para llevar a cabo actividades orales y escritas. Sin embargo, según McRae (1991), los textos literarios no sólo ayudan a mejorar las cuatro destrezas, sino que también les proporcionan una habilidad que muchas veces se deja de lado en el nexo enseñanza / aprendizaje: pensar en la lengua meta. En palabras de McRae (1991): "[...] representational materials help students to *think* about the content about what is being said, heard, read or written [...], and the more it is developed, the more this awareness leads to an awareness of language as such, and to a consciousness of what is happening during communication; all of which is a fundamental part of the cognitive processes involved in the growth of linguistic fluency". Trabajar con textos literarios tiene para Mendoza (1994: 126) un doble interés: en primer lugar, los textos literarios hacen posible que el lector amplíe su conocimiento del mundo y que se sienta motivado por la lectura; y en segundo lugar, este tipo de textos aporta aspectos funcionales, gramaticales, culturales, etc., positivos para el aprendizaje de la lengua extranjera.

La selección de textos literarios no es fácil, según apunta McRae (1991). A pesar de que autores como Duff y Maley (1991: 3) han señalado que los textos literarios son materiales auténticos que ofrecen muestras genuinas de diferentes estilos y registros a

diferentes niveles de dificultad, McRae (1991: 44) considera que el uso de artículos periodísticos en el aula de lengua extranjera, por ejemplo, ha provocado problemas de "register, inference and allusion".

De hecho, para un hablante no nativo las referencias culturales pueden causar serios problemas. Duff y Maley (1991) dan cuenta de ello: "It is clearly impossible for the 'outsider' to share fully the range of references of an 'insider'". Sin embargo, los autores consideran que la dificultad es un concepto relativo y subjetivo. Literatura no tiene porque ser sinónimo de complejidad lingüística (Mendoza, 1994: 128). De hecho, lo que los estudiantes aporten al texto contribuirá en mayor o menor medida a la dificultad de éste. McRae (1991: 47) lo deja bien claro: "World knowledge, cultural background, personal background, all play a part".

#### *1.6.5. La finalidad didáctica de los textos. Actividades*

Duff y Maley (1991) consideran que no hay una actividad ideal para acompañar a un texto, sino que el profesor de lengua extranjera tiene que dejar que el texto sugiera el tipo de actividad, atendiendo fundamentalmente a las actividades que mejor satisfagan las necesidades de los alumnos: "The text should be allowed to suggest the type of activity. This means breaking away from the stereotypical format of text and questions". Mendoza (1993: 24) deja patente este hecho:

El texto literario es un material, un documento en sí, susceptible de ser trabajado y explotado según los intereses de profesores y alumnos, adaptable a cualquier enfoque que hayamos elegido. Es fácil comprobar que son auténticos "materiales didácticos", tan reales y tan válidos como los textos periodísticos y comerciales, los folletos de instrucciones u otros textos escritos de uso cotidiano que se utilizan en una clase de L2 [...]; empleamos los textos en función de su contenido motivador y de su interés nocional-funcional [...] y sus posibilidades de explotación dependen de la selección y la programación realizada para lograr el objetivo concreto que pretendamos.

McRae (1991: 25) señala que, antes de seleccionar las actividades, el profesor de lengua extranjera debe preguntarse qué aprenderá el alumno mediante esa actividad. El autor considera esencial tener en cuenta lo que él llama "learning pay-off", es decir, lo que los estudiantes aprenden, porque es una parte vital del proceso de aprendizaje.

McRae (1991: 10) señala que las actividades que acompañan a un texto no deberían basarse en una serie de preguntas que conduzcan a ejercicios mecánicos sin lugar para la creación.

McRae argumenta que sería interesante que la actividad de pre-lectura se centrara en el lector: "A pre-reading question which concentrates on the reader will give a more useful starting-point for language learners to get something out of the text" (McRae, 1991: 84). En esta misma línea, Duff y Maley (1991) consideran que las actividades que acompañan a un texto tienen que provocar una interacción genuina entre lector y texto y entre los propios lectores, incluyendo al profesor. Según los autores, las actividades que acompañan a los textos deberían dar a los estudiantes la oportunidad de compartir sus propias experiencias, percepciones y opiniones.

Duff y Maley destacan que el texto no debe convertirse en el único elemento de la actividad, sino que debe ser sólo un elemento clave de una serie de actividades: "The text is not the only element in the activity. We regard it simply as one key element in a linked set of activities, which may include preliminary discussion, interaction work involving the text, and some sort of follow-up, often in writing".

Fernández (1991b: 40) critica que en muchos exámenes y ejercicios la evaluación de la comprensión lectora se limita a las cuestiones de Verdadero / falso o de elección múltiple. La autora considera que estas actividades tienen la desventaja de que las cuestiones planteadas pueden llegar a ser de sentido común. De hecho, existen otras actividades muy interesantes que conllevan un verdadero trabajo de comprensión lectora. Fernández señala algunas de ellas:

- Reorganizar un texto (carta, cómic, artículo, etc.) previamente recortado.
- Comparar dos textos que se refieren al mismo tema: noticias, críticas de cine, descripciones, etc.
- Adivinar o deducir del contexto los elementos que faltan (o que no se conocen), desde palabras, a frases a apartados de contenido previstos.
- Reconocer elementos insertados que no pertenecen al texto.
- Predecir el contenido a partir de los títulos, ilustraciones, índices, conocimientos previos.
- Poner títulos y subtítulos.
- Subrayar o copiar las palabras claves.

- Seguir instrucciones (de direcciones, de recetas, de uso de un instrumento, de problemas, avisos, etc.).
- Adivinar de qué o de quién se trata (textos publicitarios, retratos, descripciones, etc.).
- Formular preguntas a un texto antes y después de leerlo.
- Buscar rápidamente, -en el periódico, en el libro de clase, en una página- la sección, el texto, el apartado que trata de un asunto elegido.
- Ordenar ideas dadas que responden al texto en cuestión.
- Localizar en el texto el párrafo que responde a una idea dada, o la palabra que se refiere a una definición.
- Tomar notas.
- Hacer un esquema.

## 2. EL DISCURSO ESCRITO

El texto escrito ha gozado y sigue gozando de un prestigio social "inalcanzable para la mayoría de las actividades orales ordinarias" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 74). Al modo escrito siempre se le ha otorgado más valor y prestigio por ser éste "el vehículo de la expresión política, jurídica y administrativa (instancias reguladoras de la vida social), de la expresión cultural (literatura, ciencia, técnica) y de la comunicación periodística" (1999:73).

La situación de enunciación escrita prototípica se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos:

- a) La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llaman más precisamente **escritores** y **lectores**;
- b) la comunicación tiene lugar **in absentia**: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura;
- c) al tratarse de una **interacción diferida**, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

(Calsamiglia y Tusón, 1999: 75).



Mientras que en la oralidad la práctica más generalizada es la conversación, en la escritura existe una gran diversidad textual. Uno de los propósitos prioritarios de la lingüística del texto, y de otras disciplinas relacionadas con el producto *texto*, como la retórica o la literatura, ha sido clasificar los diferentes textos en tipos. Sin embargo, todas estas disciplinas se han ocupado de la tipología de textos con criterios e intenciones diferentes según la aplicabilidad de la clasificación (Milián, 1990). La autora nos desvela el porqué de la problemática de establecer una clasificación:

Les diferents concepcions de text o discurs de les diverses perspectives d'estudi han generat també un conflicte a l'hora de classificar-los [els textos], conflicte que s'amplia si s'hi afegeix la visió diacrònica de disciplines tradicionalment ocupades en l'estudi de textos. Així ens trobem davant de classificacions retòrico-literàries, que utilitzen sobretot el terme *gènere*, i es basen en criteris formals i de contingut des de l'òptica prescriptiva de la tradició cultural, que parteix dels models literaris clàssics com a terme de referència; davant de classificacions lingüístiques, que prefereixen el terme *tipus*, i tenen en compte també criteris formals aplicats al text com a producte; davant de classificacions pragmàtiques i psicològiques, que es decanten pel terme *acte* o *acció* lingüística, i es fonamenten, sobretot, en l'anàlisi del procés i en l'acció de l'emissor.

(Milián, 1990: 79-80).

De entre todas las clasificaciones que se han llevado a cabo, Calsamíglia y Tusón (1999) creen que la de Werlich ha tenido un papel fundamental, al combinar lo que corresponde estrictamente al orden cognitivo (modos de abordar la realidad) con el orden lingüístico (modos de representar la realidad). El concepto central de la propuesta de Werlich (*véase* Ciapuscio, 1995) es el de la *base textual*: "Unidades estructurales elegibles como Inicio de texto, parte de un texto potencial, que tienen la extensión de un grupo de palabras (sobre todo en títulos manifestados concretamente) o de oraciones o unidades más amplias (parágrafos introductorios, secciones, etc.) y que pueden ser desplegadas en textos a través de secuencias sucesivas" (1995: 77).

Las bases textuales de los textos se pueden reducir a cinco modelos básicos, típicos de una clase:

- a) Base **descriptiva**;
- b) Base **narrativa**;
- c) Base **expositiva**;
- d) Base **argumentativa**;
- e) Base **directiva**.

Otros autores (Milián, 1990; Castellà, 1996; Bassols y Torrent, 1996) también se han interesado por los problemas que plantea el establecimiento de tipos de texto, aunque su principal motivación ha sido la necesidad de clasificación que plantea la enseñanza.

Milián (1990) propone que existen tres grandes líneas de actuación que pueden contribuir a la reflexión sobre la clasificación de textos en la escuela y para la escuela:

a) Los estudios orientados al establecimiento del proceso de adquisición de los diferentes tipos textuales. Hay diferentes trabajos experimentales sobre la capacidad de clasificación textual de los alumnos en diferentes momentos de la escolaridad (Jacques David, 1987; Fayol, 1985; revista *Repères*, 66). La capacidad de reconocer un texto como perteneciente a un tipo o género determinado presupone haber interiorizado implícitamente una serie de características que pertenecen al área de la competencia textual o discursiva. Puede ser útil para el profesor conocer cuáles son las capacidades del alumno en materia de conocimiento textual para poder planificar el tratamiento de textos sobre las bases más sólidas;

b) las actividades de clasificación en grupo (García-Debanc, 1989). El interés didáctico de la clasificación de textos es múltiple: desarrolla capacidades de análisis y argumentación de juicio, promueve conocimientos sobre la metalengua textual, propicia los conocimientos que orientan la producción de textos;

c) la observación de los tipos de texto trabajados en la escuela. Hay que diferenciar las clasificaciones que hacen los maestros de los textos de los alumnos -textos creativos / textos descriptivos, por ejemplo- de otras clasificaciones que hacen los lingüistas y psicólogos -textos basados en el seguimiento de un hilo temporal / textos sin referencia temporal, por ejemplo (Harris, 1986: 53)- y de las clasificaciones que hacen los alumnos mismos. Hay que contrastar estas representaciones de la tipología de textos con los modelos de clasificación expuestos con anterioridad para conciliar las diferentes visiones en propuestas didácticas coherentes.

Schneuwly (1987) propone que en general son los objetivos concretos de cada momento de la enseñanza los que tienen que guiar las decisiones metodológicas. El autor propone algunos criterios acerca de la clasificación de textos en la escuela:

a) No es conveniente que la clasificación de los textos incluya un gran número de tipos de texto. El alumno tiene que tener unos puntos de referencia claros que le permitan identificar clases de texto que pueda reconocer fácilmente;

- b) los puntos de referencia para la clasificación de textos tienen que ser fácilmente aplicables, y pueden ser tanto lingüísticos como extralingüísticos;
- c) el conocimiento de los tipos de texto tiene que contribuir al conocimiento del funcionamiento de los textos: marcas lingüísticas particulares, estructura textual, contexto, normas sociales.

Freedman propone que los profesores no deben fijarse solamente en los textos, sino también en "the ways in which texts respond to the complex discursive, ideological, social, cultural, institutional context within which they are set" (1999: 766). Para la autora, el estudio de los tipos de texto puede abrir nuevas posibilidades para el cambio, la resistencia y para una enseñanza / aprendizaje más eficaces.

### *2.1. Los tipos de texto*

Tal y como hemos señalado anteriormente, existen cinco tipos de texto, según la clasificación establecida por Werlich:

- a) Tipo **descriptivo**;
- b) Tipo **narrativo**;
- c) Tipo **expositivo**;
- d) Tipo **argumentativo**;
- e) Tipo **directivo o instructivo**.

#### *2.1.1. El tipo narrativo*

La narración es, en palabras de Calsamiglia y Tusón (1999: 270), "una de las formas de expresión más utilizada por las personas".

Adam (1985) señala que el tipo textual narrativo tiene que tener un desarrollo causal y temporal (cronológico) al mismo tiempo y que aparece mayoritariamente en "le reportage (sportif ou journalistique), le fait divers, le roman et la nouvelle, les contes, l'histoire (le récit historique), le cinéma et la bande dessinée, les histoires drôles et le récit oral en général; les dépositions de témoins et les procès-verbaux d'accidents".

Calsamíglia y Tusón (1999: 271) destacan que la secuencia narrativa (Adam, 1992) tiene seis constituyentes básicos:

- a) **Temporalidad**: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza;
- b) **unidad temática**: esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente;
- c) **transformación**: los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.;
- d) **unidad de acción**: existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación;
- e) **causalidad**: hay "intriga", que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Las autoras también señalan que para la narración canónica, el tiempo verbal es el pasado, en sus diferentes formas: por ejemplo, para la acción se utiliza el pretérito indefinido combinado con el pretérito anterior y el pluscuamperfecto; por el contrario, para los momentos descriptivos se suele utilizar el imperfecto. Sin embargo, puede encontrarse también la utilización del presente, sobre todo en las narraciones históricas.

Los conectores y marcadores utilizados en la narración suelen estar también en relación con las diferentes partes de la narración. Por ejemplo, en las partes dedicadas a la acción se utilizan en general los conectores y marcadores temporales, mientras que en las partes descriptivas predominan los espaciales y los organizadores discursivos de orden.

Respecto a la progresión temática, se combina la de tipo lineal y la de tema constante, ya que, como apuntan las autoras, en una narración es tan importante "asegurar la unidad temática como hacer progresar la acción con nuevos elementos y describir con detalle aquello que se crea necesario" (1999: 272).

Finalmente, Calsamíglia y Tusón señalan la importancia que tiene el punto de vista en una narración. El relato puede estar narrado en primera o tercera persona, es decir, puede estar contado desde dentro de la propia narración, por uno de los "actores" mismos, o desde fuera.

### *2.1.2. El tipo descriptivo*

Calsamíglia y Tusón (1999: 279) apuntan que con el tipo textual descriptivo representamos lingüísticamente "el mundo real o imaginado" y expresamos "la manera de percibir el mundo a través de los sentidos -lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos-, y a través de nuestra mente, que recuerda, asocia, imagina e interpreta". La descripción, por otra parte, se aplica "tanto a estados como a procesos" y se realiza según "una perspectiva o punto de vista determinados, en un amplio abanico que se presenta desde el ángulo más objetivo al más subjetivo".

Las autoras también señalan que la descripción está condicionada "por el contexto en que aparece la comunicación: la relación entre los interlocutores, el contrato comunicativo que se establece, el conocimiento compartido que se presupone".

Adam (1991: 14) propone que la secuencia descriptiva presenta "des arrangements non plus selon un ordre linéaire causal, mais essentiellement tabulaire, hiérarchique, réglé par la structure d'un lexique disponible". El mismo autor (Adam, 1985: 41) considera que el tipo textual descriptivo "fait appel à la compétence lexicale du sujet". Calsamíglia y Tusón (1999: 280) consideran que en la secuencia descriptiva los elementos lingüístico-discursivos más característicos son los que se encuentran en el léxico nominal (sustantivos y adjetivos). Las autoras consideran que el éxito del texto descriptivo depende "de la selección de las palabras adecuadas" (1999: 280).

Las autoras nos presentan algunas de las características más importantes de la secuencia descriptiva:

- a) Léxico nominal (sustantivos y adjetivos);
- b) predominancia de los verbos *es, está, hay, parece, tiene, constituye*, etc.;
- c) deícticos de tiempo y de espacio;
- d) elementos léxicos locativos y temporales;
- e) importancia de las *enumeraciones*.

### 2.1.3. El tipo argumentativo

Ducrot (1980: 81) nos da una definición de lo que se entiende por secuencia argumentativa: "(...) Leur objet est soit de démontrer, soit de réfuter une thèse. Pour ce faire, ils parlent de prémisses, pas toujours explicites d'ailleurs, censées incontestables, et ils essaient de montrer qu'on ne saurait admettre ces prémisses sans admettre aussi telle ou telle conclusion -la conclusion étant soit la thèse à démontrer, soit la négation de la thèse de leurs adversaires-. Et, pour passer des prémisses aux conclusions, ils utilisent diverses démarches argumentatives dont ils pensent qu'aucun homme sensé ne peut refuser de les accomplir".

Adam (1995: 42) señala que el tipo textual argumentativo es el resultado del acto de discurso "convencer (persuadir, hacer creer)", como apuntan también Calsamíglia y Tusón (1999: 294): "Se argumenta, en fin, en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad".

Calsamíglia y Tusón (1999: 295) nos desvelan las características fundamentales de la argumentación:

- a) **Objeto:** Cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como pregunta;
- b) **locutor:** Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas;
- c) **carácter:** Polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación a los otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación...;
- d) **objetivo:** Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

Calsamíglia y Tusón (1999: 296) señalan que la organización de un texto argumentativo se construye sobre un esquema de tesis y antítesis y que encuentra su ejemplo más claro "en situaciones de comunicación dialogales en las que aparece un **Proponente** y un **Oponente**, una cuestión que se suscita, una **propuesta** y una **contrapropuesta**, una búsqueda de *argumentos* que constituyan la **ley de paso** (basada en la experiencia compartida, las creencias, las observaciones, etc.) que lleve a una conclusión".

Cuenca (1995) señala que los recursos lingüísticos y discursivos característicos de la argumentación son la deixis personal, la antonimia, la modalización oracional y, muy especialmente, los conectores que articulan el discurso polémico. En su trabajo, Cuenca presenta los conectores más específicos de la argumentación:

a) **contrastivos**, utilizados para poner de manifiesto relaciones de:

- .oposición;
- .sustitución;
- .restricción;
- .contraste.

b) **causales y consecutivos**, utilizados para marcar las relaciones de:

- . causa;
- . consecuencia;
- .un tipo específico serían los **conclusivos** que introducen la conclusión.

c) **distributivos**.

Por otra parte, Cuenca también destaca el uso habitual en la argumentación de condicionales, generalizadores y ejemplificadores.

#### *2.1.4. El tipo explicativo*

Adam (1985: 42) nos da esta definición del tipo textual explicativo: "Discours par lequel on expose quelque chose de manière à en donner l'intelligence et la raison". Pero, para ello, y tal y como señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 307), necesitamos información: "La explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información". Y, naturalmente, para que una persona pueda proporcionar información "ha de estar enterada o ha de buscarla en las fuentes apropiadas", porque una información se asocia normalmente "a la objetividad, la neutralidad y la verdad".

El proceso explicativo, según Calsamiglia y Tusón (1999: 309-310) puede realizarse a través de diferentes estrategias discursivas: la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la citación.

Las autoras señalan que la definición "delimita el problema sobre la base del conocimiento existente, adjudicando unos atributos al tema / objeto en términos de la

pertinencia a una clase y de la especificación de los rasgos característicos". En la definición, son habituales las expresiones verbales *se llama, se refiere a, se define como, y está constituido por, contiene, comprende, etc.*

La clasificación es un procedimiento mediante el cual se "distribuye cualquier entidad referida (...) en diferentes agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similitudes y de diferencias".

Con la reformulación, podemos expresar más inteligiblemente lo que está formulado en términos específicos. Supone la repetición, es un procedimiento mediante el cual el hablante quiere hacerse entender. Algunos de los reformuladores típicos son *bueno, o sea, esto es, es decir, en otras palabras, etc.*

La ejemplificación es "un procedimiento que concreta una formulación general o abstracta poniéndola en el escenario de una experiencia más próxima al interlocutor". Algunos de los conectores utilizados son *por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos, etc.*

La analogía, por su parte, es "un procedimiento de aclaración o ilustración que se construye a partir de poner en relación un concepto o un conjunto de conceptos con otros de distinto campo" y se manifiesta lingüísticamente a través de metáforas y comparaciones.

Finalmente, la citación, que consiste en buscar la fiabilidad y la autoridad en las voces de los expertos.

#### *2.1.5. El tipo directivo*

Adam (1985) señala que el tipo textual directivo es aquél que "incite à faire faire" (1985: 42) y que se encuentra mayoritariamente en "la recette de cuisine, la notice de montage, les consignes en general".

En su manual, Calsamiglia y Tusón (1999) no se interesan por este tipo textual.

#### *2.2. Los tipos de textos según el canal, el ámbito de uso y la relación entre los interlocutores*



Podemos encontrar dos tipos de textos: orales y escritos. De todas formas, dado que nuestro trabajo se centra en el discurso escrito y no en el oral, estableceremos solamente una clasificación de textos escritos (Generalitat de Catalunya, 1998):

a) Esfera privada

- .Notas, telegramas
- .Listas, agenda
- .Invitaciones, felicitaciones, dedicatorias
- .Postales, cartas personales
- .Fax, correo electrónico
- .Diario personal

b) Esfera social y laboral

- . Anuncios diversos
- . Horarios de transporte público
- . Folletos de información general o específica (turísticos, de instrucciones de uso, sobre una institución o lugar público -museos, bibliotecas...-, con información médica...
- . Catálogos, listas de artículos y de precios
- . Cartas de restaurante. Recetas de cocina
- . Noticias de la prensa. Información meteorológica
- . Gráficos estadísticos. Mapas conceptuales
- . Formularios
- . Ofertas de trabajo. Solicitudes de trabajo, cartas
- . Currículum vitae
- . Cartas formales
- . Telegramas formales
- . Fax y correo electrónico
- . Comunicaciones internas de trabajo (circulares, memorandos...)
- . Informes, cartas. Actas de reuniones

c) Esfera cultural

- . Programaciones de radio y televisión
- . Cartelera de espectáculos

- . Críticas de espectáculos
- . Horóscopos
- . Editoriales de prensa. Artículos de opinión
- . Artículos de divulgación periodística
- . Cartas al director en la prensa
- . Entrevistas escritas
- . Comics y fotonovelas
- . Letras de canciones
- . Poemas
- . Relatos breves (cuentos, historias, fábulas...)
- . Novelas, biografías, memorias
- . Ensayo
- . Obras de teatro

d) **Ámbito académico**

- . Definiciones en los diccionarios
- . Entradas de enciclopedias
- . Enunciados de un ejercicio
- . Exámenes
- . Esquemas o explicaciones gramaticales
- . Fichas bibliográficas. Recensiones
- . Apuntes. Resúmenes de textos tratados en clase
- . Composiciones libres (descripciones, narraciones)
- . Textos sobre el lenguaje y el aprendizaje de la lengua. Libros de texto

Calsamíglia y Tusón (1999: 77) hacen una clasificación de las prácticas discursivas escritas atendiendo a los principales ámbitos en donde éstas están arraigadas:

<u>Ámbito</u>	<u>Prácticas discursivas</u>
administrativo	instancias, alegaciones, certificados, escrituras
jurídico	leyes, sentencias, contratos, sumarios
religioso	tratados, catecismos, libros sagrados
político	panfletos, manifiestos, bandos, actas, discursos
periodístico	editoriales, crónicas, reportajes, noticias
literario	novelas, ensayos, teatro, guiones cinematográficos
científico	artículos, informes, obras de referencia, monografías
tecnológico	instrucciones de uso, informes técnicos
médico	historias clínicas, recetas, informes, prospectos
académico	exámenes, trabajos, memorias, informes, tesis
instituciones y organizaciones	actas, informes, correspondencia, comunicados, catálogos, eslóganes, anuncios, folletos
vida cotidiana	correspondencia personal, notas y apuntes, avisos,
letreros,	anuncios, indicadores, tarjetas

### 3. EL CONTEXTO DISCURSIVO

El análisis del discurso, como afirman Calsamiglia y Tusón (1999: 101), se puede definir como "el estudio del uso lingüístico contextualizado".

En la construcción de nuestras actividades comunicativas, el contexto ocupa un lugar esencial.

Jakobson es uno de los lingüistas que más ha defendido la atención al contexto para poder explicar las diferentes funciones que cumple el lenguaje cuando es usado. El autor considera que para que un mensaje sea operante, éste requiere "un contexto de referencia (un 'referente', según otra terminología un tanto ambigua) que el destinatario pueda captar, ya verbal, ya susceptible de verbalización" (1960: 352).

Firth, por otra parte, considera que el contexto de la situación atiende a cuatro factores: los participantes, sus acciones comunicativas (verbales y no verbales), aquellas características del entorno físico que resulten relevantes para el evento y los efectos que produce la acción verbal.

El hispanista Coseriu plantea la importancia que tienen los *entornos* en la comprensión de los enunciados:

Los entornos intervienen necesariamente en todo hablar, pues no hay discurso que no ocurra en una circunstancia, que no tenga un "fondo" (...) los entornos orientan todo discurso y le dan sentido, y hasta pueden determinar el nivel de verdad de los enunciados (1955-1956: 308-309).

El autor clasifica los entornos en cuatro tipos:

- a) **Situación**, referida a los aspectos espacio-temporales, que permiten el uso y la interpretación de los elementos deícticos de persona, de lugar y de tiempo;
- b) **región**, que hace referencia a lo que hoy denominaríamos el "ámbito sociolingüístico", que permite asignar un significado concreto a una palabra;
- c) **contexto**, del que el autor distingue tres subtipos: el idiomático, el verbal y el extraverbal;
- d) **universo de discurso**, que se refiere al sistema universal de significaciones al que pertenece un discurso (o enunciado) y que determina su validez y su sentido.

El contexto se constituye como un concepto clave dentro de la pragmática y el análisis del discurso. Una primera aproximación al concepto de *contexto* desde esta última disciplina ha consistido en dividirlo a cuatro niveles:

- a) El contexto espacio-temporal;
- b) el contexto situacional o interactivo;
- c) el contexto sociocultural;
- d) el contexto cognitivo.

Sin embargo, esta clasificación, como plantean Calsamiglia y Tusón (1999), puede conducir a errores. Levinson (1983) plantea la problemática de la manera siguiente:

¿A qué podemos llamar entonces **contexto**? En primer lugar debemos distinguir entre las situaciones reales de enunciación en toda su multiplicidad de rasgos, y la selección de solamente aquellos rasgos que

son culturalmente y lingüísticamente pertinentes en cuanto a la producción e interpretación de enunciados(...). Sin embargo, ¿podemos establecer de antemano cuales son estos rasgos? Lyons se atreve a enumerar los siguientes (1977: 574), además de los principios universales de la lógica y del uso del lenguaje: i) conocimiento del **papel** y de la **posición** (donde el papel abarca el papel en el evento discursivo como hablante o como destinatario y el papel social y la posición abarca nociones del nivel social relativo), ii) conocimiento de la **situación** espacial y temporal, iii) conocimiento del **nivel de formalidad**, iv) conocimiento del **medio** (aproximadamente el código o estilo apropiado a un canal, como la distinción entre variedades escrita y hablada de una lengua), v) conocimiento del **contenido** adecuado, vi) conocimiento del **campo** adecuado (o dominio que determina el **registro** de una lengua). Ochs (1979) (...) señala que "el ámbito del contexto no es fácil de definir... debe considerarse el **mundo social y psicológico en el cual actúa el usuario del lenguaje en cualquier momento dado**" (p. 1), "incluye como mínimo las creencias y suposiciones de los usuarios del lenguaje acerca del marco temporal, espacial y social; las acciones (verbales y no verbales) anteriores, en curso o futuras, y el estado de conocimiento y atención de los que participan en la interacción social que se está efectuando" (p.5). Tanto Lyons como Ochs enfatizan que no debe entenderse el contexto de manera que excluya rasgos lingüísticos, ya que tales rasgos a menudo recogen asunciones contextuales (un punto sobre el que Gumperz ha llamado sutilmente la atención (1977), llamando a estos rasgos lingüísticos **señales de contextualización**) (Levinson, 1983: 19-20).

Otros autores, como Brown y Yule (1983), por ejemplo, plantean que el contexto está formado por elementos como el **tema**, el **marco**, el **canal**, el **código**, la **forma del mensaje**, el tipo de **evento**, y las características de los **participantes**. Sin embargo, ambos autores, siguiendo a Halliday, añaden otro elemento fundamental, el **cotexto** o entorno textual, es decir, todo aquello que rodea a los enunciados, ya que, en gran medida, el significado que éstos adquieren depende de lo que se ha dicho antes y de lo que viene después.

Calsamiglia y Tusón consideran que otro factor a tener en cuenta en la interpretación de los enunciados es el **contexto intertextual**. En palabras de las autoras, este concepto se refiere al "conocimiento que las personas tienen de ese 'río' de textos producidos a lo largo de la historia que nos permite reconocer aquellas maneras de hablar y de escribir apropiadas a cada situación" (1999: 109).

En la comunicación humana, es fundamental saber crear y reconocer los factores contextuales. Además de los usos lingüísticos, los seres humanos contamos con otro tipo de instrumentos para construir el contexto en el que se inscriben nuestras actuaciones: las vocalizaciones, los elementos cinésicos y los elementos proxémicos.



## **CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS PRESENTES EN LOS MANUALES**

Los manuales en que nos hemos basado para llevar a cabo el análisis que nos ocupa son cuatro:

- a) **Tengo**, editado por Delagrave (1997)
- b) **¿Qué pasa?**, editado por Nathan (1993)
- c) **Gran Vía**, editado por Didier (1991)
- d) **Encuentro**, editado por Hachette (1994)

Consideramos que los cuatro pueden considerarse representativos de los enfoques adoptados por las editoriales francesas respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera. En primer lugar, porque en la actualidad son cuatro de los más usados en los institutos franceses; en segundo lugar, porque han sido diseñados por cuatro editoriales distintas, por lo que podremos comprobar si todas se han regido por los mismos principios de autenticidad (para analizar estos principios, nos basaremos únicamente en los tipos de autenticidad propuestos por Breen, 1985).

En los apéndices que se encuentran al final de nuestro estudio, podemos encontrar la lista de la relación de textos, precedida de una breve explicación de los códigos usados. Sin embargo, sólo detallamos los nombres y autores de aquellos textos que pertenecen a muestras reales de la lengua, es decir, aquellos fragmentos extraídos de materiales auténticos. De hecho, es casi inexistente el número de textos fabricados por los autores, por lo que no creemos que éstos merezcan una atención especial.

En negrita destacamos aquellos textos que no son propiamente literarios, esto es, aquéllos que sólo comunican a nivel informativo y que ofrecen poca interacción entre lector y texto. Esos textos, como hemos indicado en el aporte teórico, son textos de información a un solo nivel de interpretación, por lo que no están sometidos a los principios de autenticidad de las interpretaciones (Breen, 1987).

Para llevar a cabo nuestro análisis nos basaremos en una serie de categorías didácticas (para consultar las tablas de análisis de resultados, *véanse* apéndices):

- a) Tipos de texto presentes en los manuales. Procedencia
- b) Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica
- c) Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos
- d) Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula
- e) Tareas que los alumnos realizan en conexión con la recepción del texto

Seguidamente pasamos a describir cada una de estas categorías:

### **1. Tipos de texto presentes en los manuales. Procedencia**

Mediante el análisis de esta categoría queremos, en primer lugar, saber qué tipos de textos están presentes en los manuales y cuáles ausentes y de cuáles hay mayoría. Nos hemos basado en la opción taxonómica de los tipos de texto propuesta por Werlich (*véase* apartado 2.1.) porque creemos que es la que mejor se adapta a nuestras necesidades por lo que respecta al análisis de los textos. Sin embargo, también hemos querido incluir la variante “poema” dentro de esta clasificación. En segundo lugar, queremos averiguar la procedencia de los textos, es decir, si son fragmentos de artículos periodísticos, extractos de novelas, guiones cinematográficos, etc. (*véase* apartado 2.2.).

En definitiva, queremos saber si los manuales presentan una selección amplia de textos que pueda adaptarse a las necesidades y gustos de los alumnos o si por el contrario se advierte una falta de riqueza de muestras de la lengua. También queremos conocer si la selección realizada por los autores pretende propiciar la ampliación de las bases del conocimiento de los estudiantes, bases que les permitan adquirir referentes culturales que les ayuden a comunicarse con el texto que tienen en sus manos; y de este modo llevar a cabo interpretaciones auténticas que les permitan asignar un sentido a los textos y avanzar en su aprendizaje de la lengua.



Para llevar a cabo este análisis nos hemos basado en dos preguntas y hemos establecido una serie de variantes para cada una de ellas:

a) ¿Qué tipos de textos están presentes en los manuales?

**N-** Tipo narrativo

**D-** Tipo inductivo o directivo

**A-** Tipo argumentativo

**E-** Tipo expositivo

**P-** Poema

b) ¿Cuál es su procedencia?

**O-** Novelas, relatos, biografías, obras de teatro

**H-** Historietas, cómics, dibujos

**T-** Anuncios de televisión, radio, carteles publicitarios

**R-** Extractos de programas de radio, televisión, discursos

**L-** Artículos de periódicos, revistas, artículos de opinión, cartas de lectores

**G-** Guiones de películas

**C-** Canciones

Esta variante, pues, nos ayudará a analizar si la selección de textos está motivada, por una parte, por razones de ampliación de conocimientos y adquisición de referentes culturales y, por otra parte, de diferentes tipos textuales. A su vez, queremos conocer si los autores han podido tener en cuenta los gustos e intereses personales de los aprendientes.

## **2. Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica**

Nuestro objetivo es analizar si la presencia de los textos en la unidad didáctica está relacionada con los contenidos de aprendizaje de la misma. Nos interesa comprobar si los textos están vinculados a un contexto didáctico o si, por el contrario, los textos que

aparecen en la unidad no tienen ninguna relación ni con ésta ni entre ellos mismos y aparecen en la unidad descontextualizados y sin ningún motivo aparente.

Este análisis nos servirá de ayuda, en primer lugar, para comprobar si la presencia de estos textos en la unidad puede estar motivada por razones de aprendizaje de la lengua; en segundo lugar, para analizar si el texto está suficientemente vinculado a un contexto que permita a los estudiantes establecer un marco de referencia que pueda serle de ayuda en su interpretación del texto.

Para analizar esta categoría nos han servido de ayuda los siguientes tipos de relación (Martín Peris, 2001):

**T- Relación temática:** se da una coincidencia entre el tema sobre el que versa el texto literario y el de los otros textos que aparecen en la unidad (diálogos, documentos auténticos, etc.).

**F- Relación formal:** el texto literario o su explotación contienen estructuras sintácticas o morfológicas que forman parte de los contenidos de aprendizaje de la unidad.

**N- Relación nociofuncional:** las nociones y funciones que se trabajan en la unidad.

**L- Relación léxica:** el vocabulario de la unidad.

**0- Relación no observable,** ni patente ni declarada por los autores.

### **3. Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos**

Para realizar este análisis tomaremos como referencia los diferentes contenidos de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980) que debe dominar el aprendiente. Lo que pretendemos analizar aquí es si las actividades propuestas por los autores tienen como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y, de este modo, avanzar en el aprendizaje de la lengua.

Hemos establecido la siguiente clasificación:

**C- Comunicación:** cuando a partir del texto se trabajan contenidos nociofuncionales o se activan procedimientos de obtención de significado.

**D- Competencia del discurso:** se realizan actividades de tipo discursivo o textual.

**G- Competencia gramatical:** se realizan ejercicios morfológicos o gramaticales.

**T- Conocimientos temáticos y socioculturales.**

**L- Léxico:** ejercicios de vocabulario.

**0- Relación no observable,** ni patente ni declarada por los autores.

A partir de estas categorías queremos conocer el potencial de aprendizaje que los autores asignan a los textos y si las actividades que les acompañan pueden estar orientadas a la comunicación.

#### **4. Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula**

Aquí nos proponemos averiguar si los usos que los aprendientes hacen de los textos están en relación con los usos que de esos mismos textos pueden hacerse en el mundo externo al aula.

Para llevar a cabo este análisis nos hemos basado en los tipos de prácticas que los alumnos realizan y hemos establecido cuatro variantes relacionadas con las cuatro destrezas (expresiones y comprensiones oral y escrita), otra relacionada con la forma y otra en que pueden combinarse diferentes variantes (*véase* Martín Peris, 2001).

Hemos establecido la siguiente lista:

**G- Análisis de fenómenos lingüísticos en el texto:** cuando las actividades que los alumnos realizan se relacionan con el dominio de los aspectos formales.

**L- Comprensión lectora**

**E- Expresión escrita**

**H- Expresión oral**

**VV- Combinación de las anteriores**

**0- Relación no observable,** ni patente ni declarada por los autores.

Con la ayuda de esta categoría podremos comprobar si las actividades que los alumnos tienen que realizar son próximas a aquéllas que se realizan en el mundo externo al aula o si, por el contrario, suelen ser más propias del mundo del aula (variante **G**). La

variante **VV** señalaría por su parte una orientación más comunicativa en el tratamiento de esos textos.

## **5. Tareas que los alumnos realizan**

Aquí nos proponemos analizar dos aspectos. En primer lugar, queremos comprobar si las actividades que acompañan al texto tienen conexión entre ellas, es decir, si el texto es un pretexto para realizar una sola actividad o una serie de ellas que no mantienen ningún tipo de relación. Esta categoría nos puede ayudar a conocer si las actividades que acompañan a los textos se ciñen a los planteamientos de la enseñanza mediante tareas. En segundo lugar, en caso de que observemos que las actividades forman una secuencia encadenada, nos fijaremos en qué consisten cada una de esas actividades e intentaremos averiguar en qué medida se corresponden con las tareas de comunicación y las tareas de aprendizaje propuestas por el "Enfoque mediante Tareas".

En lo que concierne al primer aspecto a analizar, hemos establecido estas dos variantes:

a)

**I-** Actividades **individuales**, inconexas entre sí

**E-** Actividades **encadenadas**, las cuales forman una secuencia encadenada

Respecto al tipo de actividades que los alumnos deben realizar, hemos establecido la siguiente lista:

b)

**R-** Responder a preguntas sobre el texto

**E-** Escribir un texto semejante

**D-** Hacer descripciones

**C-** Comparar textos

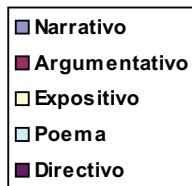
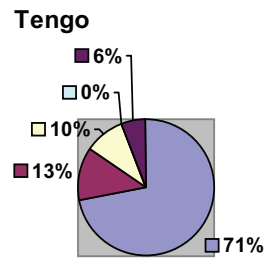
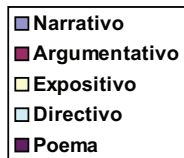
Esta última categoría, pues, nos permitirá comprobar si las actividades que los alumnos realizan posteriormente a la recepción del texto pueden aproximarse a los

enfoques de la enseñanza mediante tareas y, en caso afirmativo, en qué medida esas tareas se corresponden con las tareas de comunicación y las tareas de aprendizaje propuestas por el mismo enfoque. Queremos conocer, pues, si esas tareas engloban tareas de comunicación, esto es, aquéllas que derivan de las tareas reales que una persona emprende cuando se comunica; y tareas de aprendizaje, es decir, tareas que permitan facilitar la participación del alumno en las primeras y que ayuden al alumno a generar una comunicación auténtica en el aula.

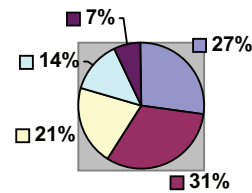
# CAPÍTULO 3. TABLAS ESTADÍSTICAS

## 1. Tipos de texto presentes en los manuales

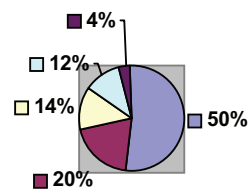
### 1.1. Resultados por manuales



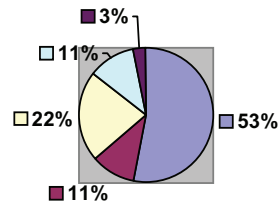
#### ¿Qué pasa?



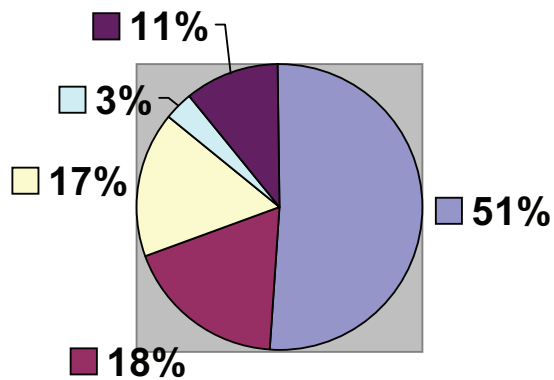
#### Gran Via



### Encuentro



### 1.2. Resultados globales



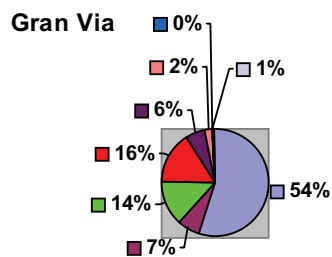
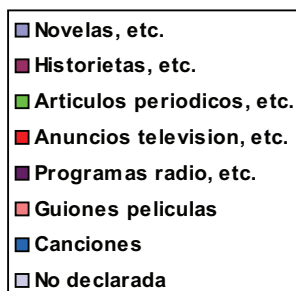
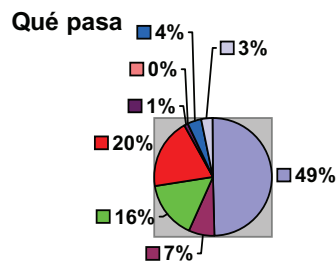
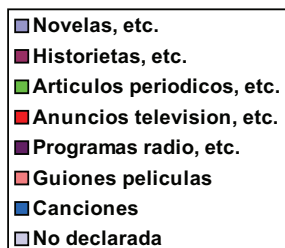
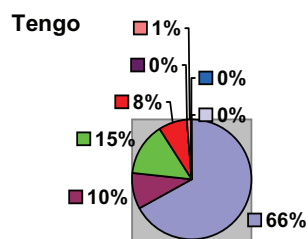
Con un porcentaje del 51%, el texto narrativo es el más utilizado por los manuales franceses de ELE. Le siguen a gran distancia el argumentativo, en un 18% de los casos; el expositivo, a muy poca distancia del argumentativo (17%); el poético (11%) y, finalmente, el directivo, presente en tan sólo un 3% de los casos.

En el análisis individual, se da una situación muy similar en tres de los manuales, excepto en *¿Qué pasa?*, donde el texto argumentativo supera en número al narrativo y donde hay un mayor equilibrio de tipos de texto. Por otra parte, en *Tengo* es donde el

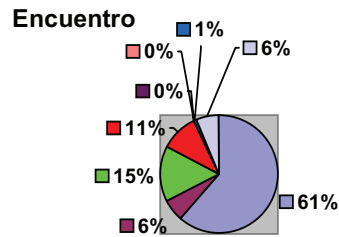
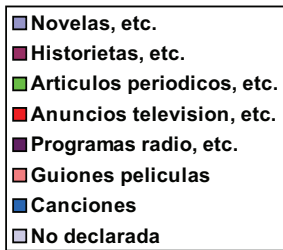
texto narrativo aparece en mayor número de casos (71%) y está seguido por el argumentativo, que aparece solamente en un 13% de los casos.

## 2. Procedencia de los textos

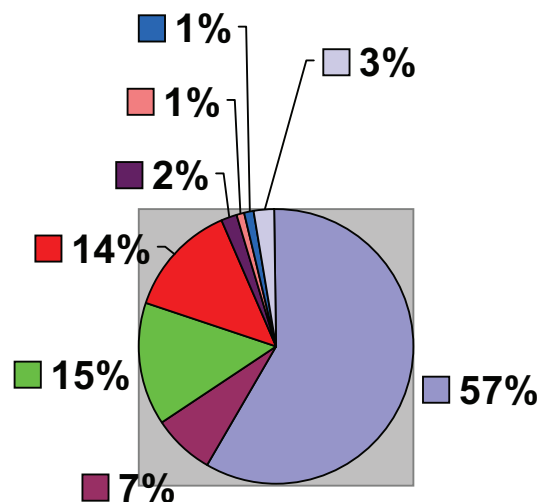
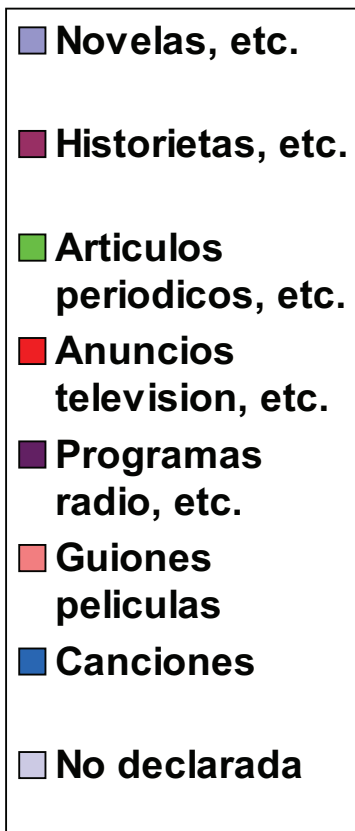
### 2.1. Resultados por manuales







2.2. Resultados globales



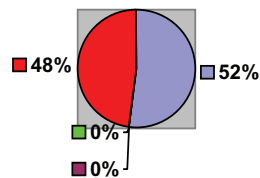
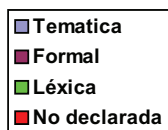
Con un porcentaje del 57%, la novela es la fuente de donde se han extraído mayor número de textos, algo que parece lógico si tenemos en cuenta que el texto narrativo ha

sido el más utilizado en los manuales. En algo más de la mitad de casos se han utilizado textos sacados de novelas, y muy por debajo se encuentran los artículos de periódicos o los anuncios de televisión, usados en un 15% y un 14% de los casos, respectivamente. En el análisis por manuales, encontramos en todos los manuales un mayor número de textos sacados de novelas, seguidos en general por los artículos periodísticos y los anuncios de radio y televisión.

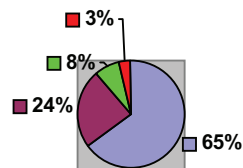
### 3. Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica

#### 3.1. Resultados por manuales

Tengo

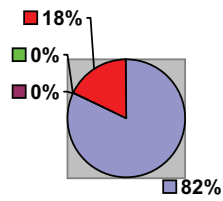


¿Qué pasa?

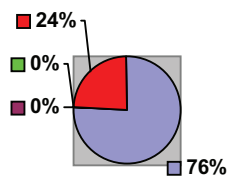




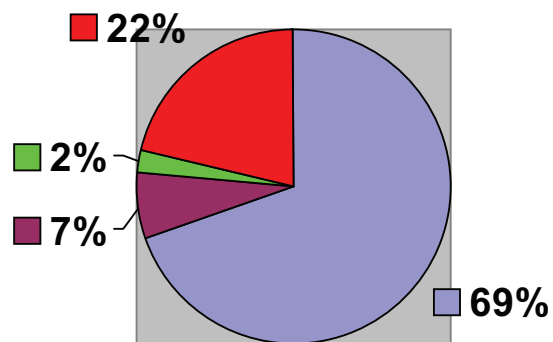
**Gran Via**



**Encuentro**



*3.2. Resultados globales*

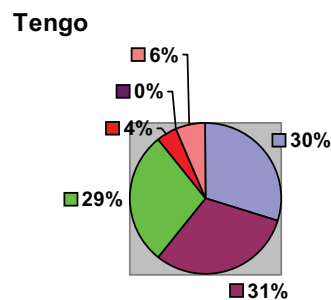
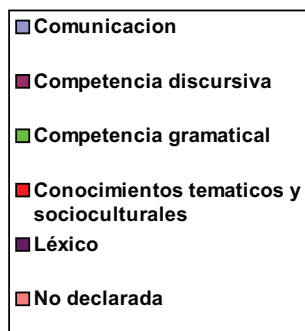


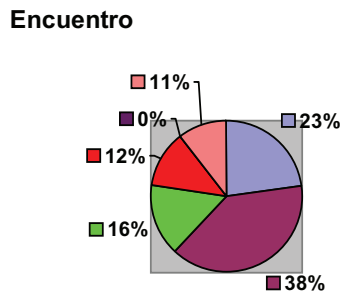
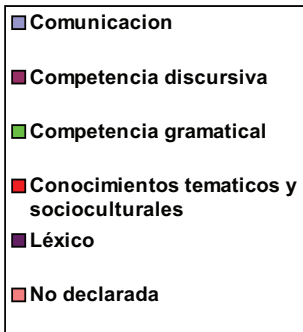
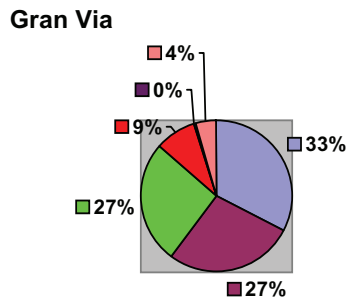
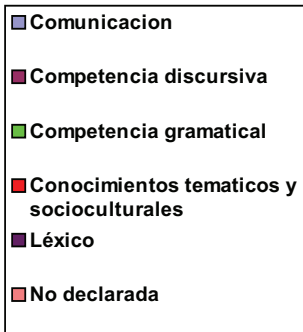
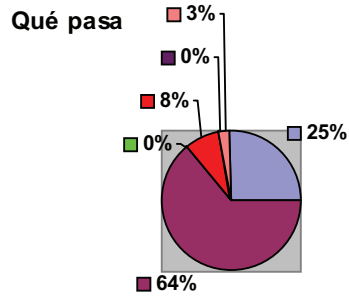
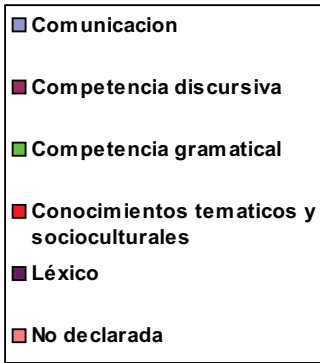
Como apreciamos en el cuadro estadístico, la relación temática es utilizada en más de la mitad de casos (69%). En un 22% de casos no hemos podido apreciar ningún tipo de relación, en un 7% de casos la relación ha sido formal y en tal sólo un 2% la relación ha sido léxica.

Si nos fijamos en cada manual en particular, nos damos cuenta de que las relaciones formal y léxica sólo han aparecido en uno de los manuales y lo han hecho en un porcentaje muy bajo de casos. La relación temática, por otra parte, ha dominado en todos los manuales.

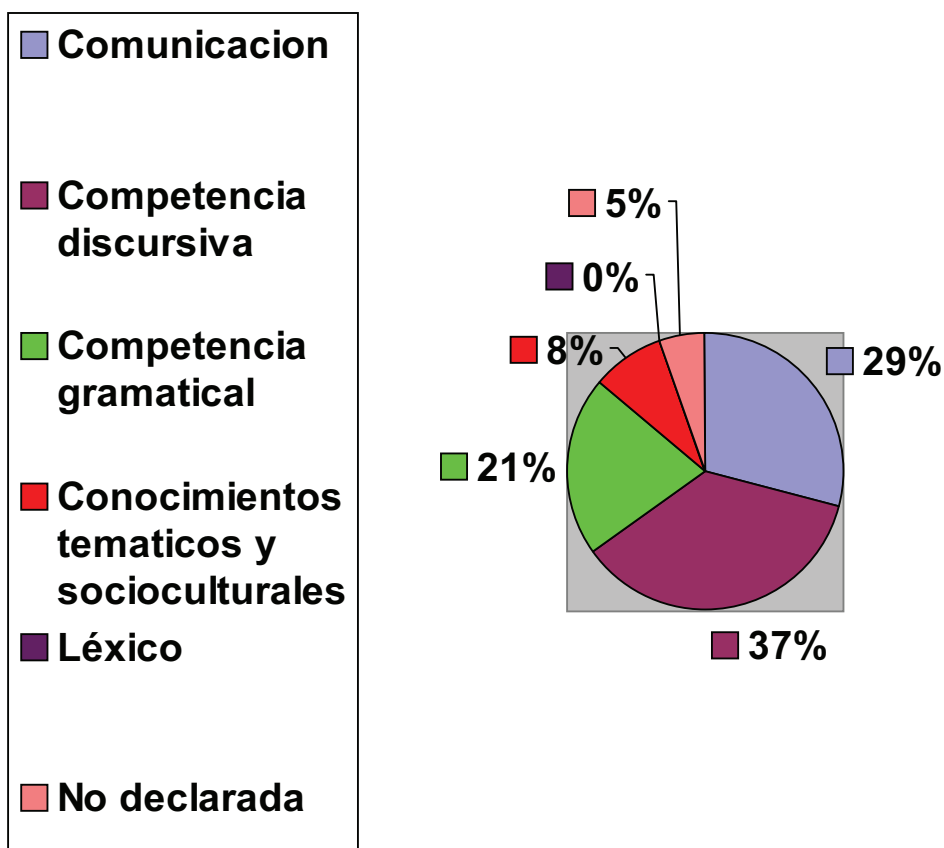
#### 4. Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos

##### 4.1. Resultados por manuales





4.2. Resultados globales

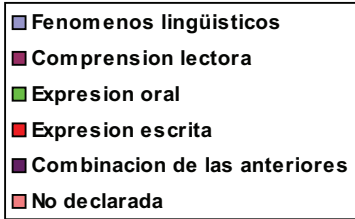


La finalidad didáctica de los textos ha sido mayoritariamente desarrollar la competencia discursiva de los alumnos (37%), aunque los ejercicios que se basan en actividades de comunicación (29%) y gramaticales (21%) también ocupan un lugar esencial. En un número muy bajo de casos encontramos aquellas actividades destinadas a desarrollar los conocimientos temáticos y socioculturales de los estudiantes.

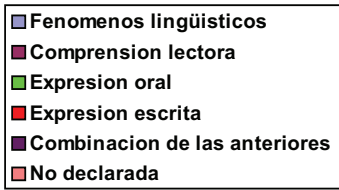
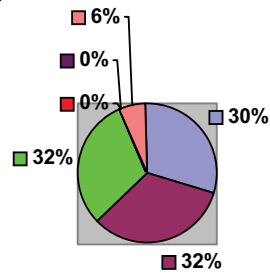
En el análisis por manuales, las actividades de tipo discursivo han sido las más utilizadas, seguidas por las de comunicación y las de tipo gramatical. Resulta sorprendente, sin embargo, que las actividades que pretenden desarrollar la competencia gramatical de los alumnos no hayan sido utilizadas en ningún caso en *¿Qué pasa?*.

## 5. Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula

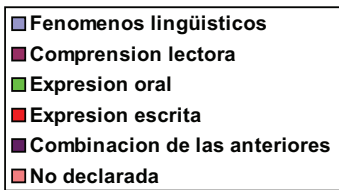
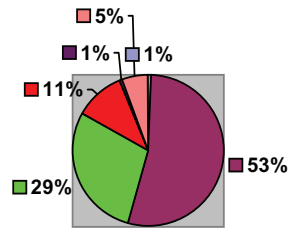
### 5.1. Resultados por manuales



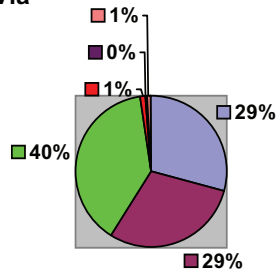
### Tengo



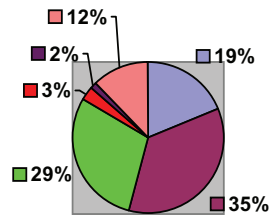
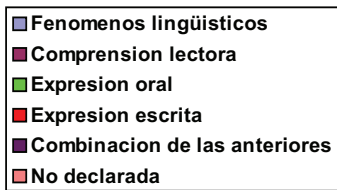
### Qué pasa



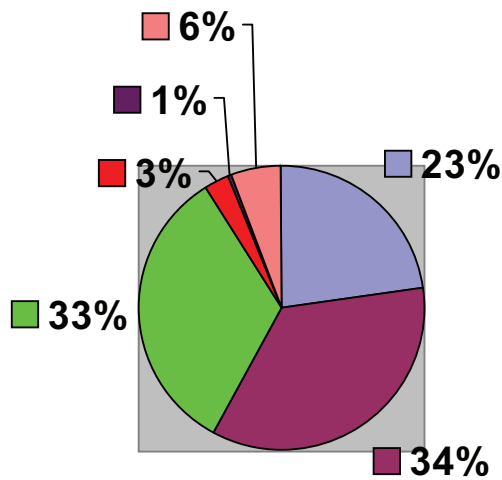
### Gran Via



### Encuentro



### 5.2. Resultados globales



Las actividades realizadas han sido mayoritariamente actividades de comprensión lectora (34%), aunque seguidas muy de cerca por ejercicios de expresión oral (33%). El análisis de los fenómenos lingüísticos en los textos ha ocupado también un lugar



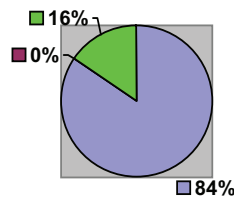
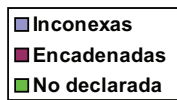
importante (23%); otras actividades como las relacionadas con la expresión escrita o aquellas que combinan las cuatro destrezas se han quedado muy por debajo, con un porcentaje de un 3% y un 1%, respectivamente.

En el análisis por manuales, apreciamos que las actividades de comprensión lectora, expresión oral y análisis de fenómenos lingüísticos están presentes en el texto en un número muy similar de casos, excepto en *¿Qué pasa?*, donde los últimos ejercicios sólo están presentes en un 1% de los casos.

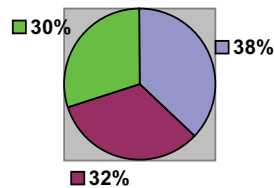
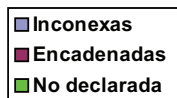
## 6. Tareas que los alumnos realizan

### 6.1. Resultados por manuales

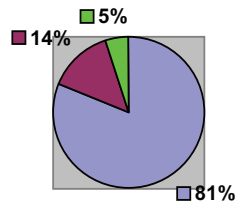
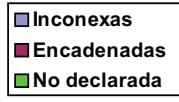
#### Tengo



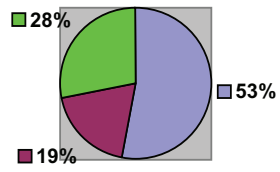
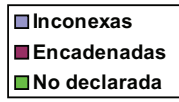
#### Qué pasa



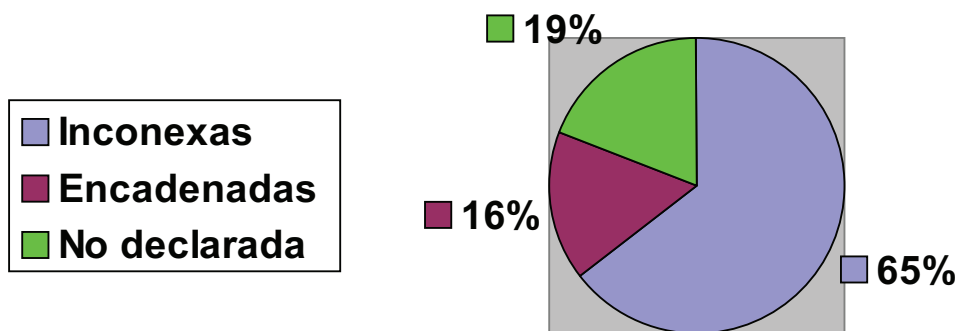
### Gran Via



### Encuentro



## 6.2. Resultados globales



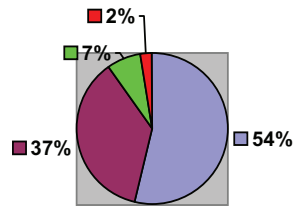
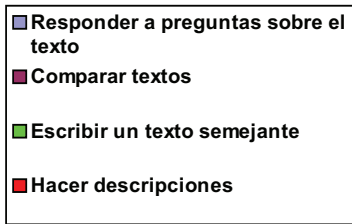
Advertimos un mayor número de actividades inconexas entre sí en los manuales, presentes en un 65% de los casos. Y en tan sólo un 16 por ciento de éstos las actividades están encadenadas.

Si nos fijamos en cada manual en particular, apreciamos que el número de actividades inconexas supera en todos los casos al de encadenadas; en *Tengo*, por otra parte, no hemos podido encontrar en ningún caso actividades encadenadas.

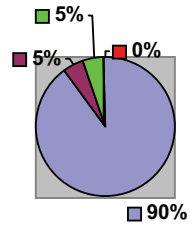
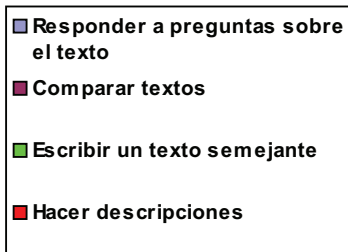
## 7. Tipo de actividades que los alumnos realizan

### 7.1. Resultados por manuales

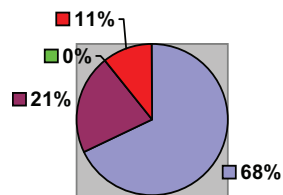
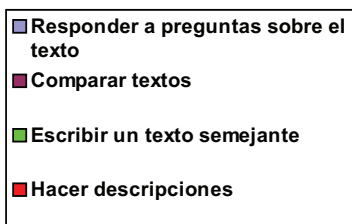
### Qué pasa



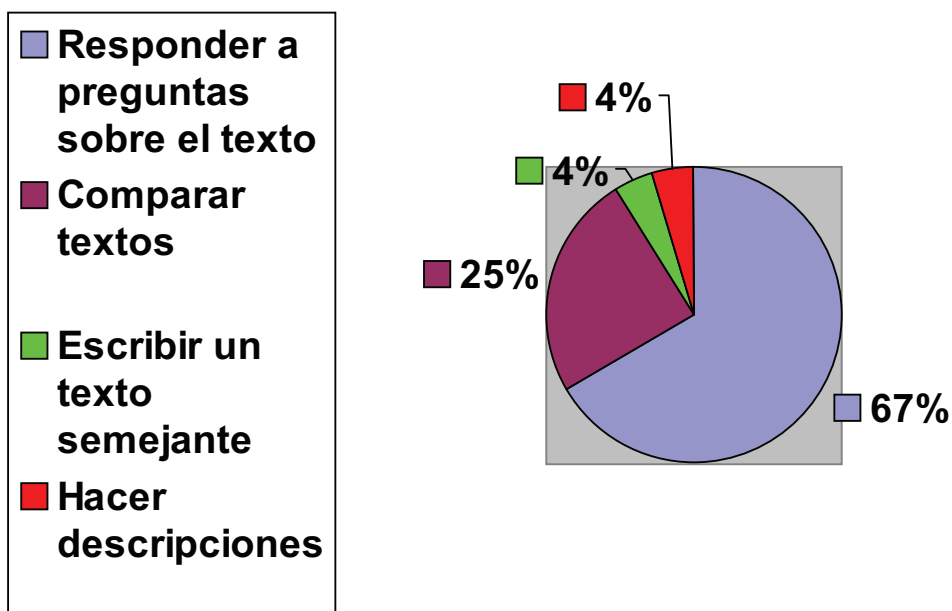
### Gran Via



### Encuentro



## 7.2. Resultados globales



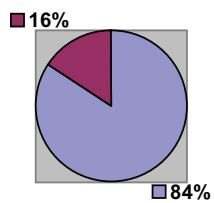
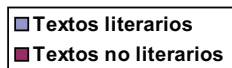
Las actividades presentes en los manuales en mayor número de ocasiones han sido aquellas relacionadas con responder a preguntas sobre el texto (67%). Muy por debajo encontramos actividades que tienen por objetivo que se comparen textos (25%) y en tan sólo un 4% de los casos en las actividades se pedía que se escribieran textos semejantes al modelo o se hicieran descripciones.

En el análisis individual hay una mayor presencia en los tres manuales analizados (hemos tenido que dejar de lado *Tengo* al no presentar actividades encadenadas entre sí) de las actividades relacionadas con responder a preguntas sobre el texto.

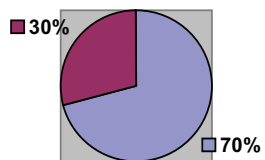
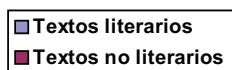
## 8. Textos literarios *versus* textos no literarios

### 8.1. Resultados por manuales

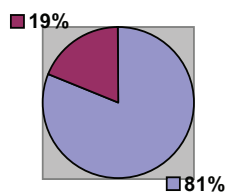
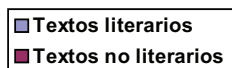
#### Tengo



#### Qué pasa



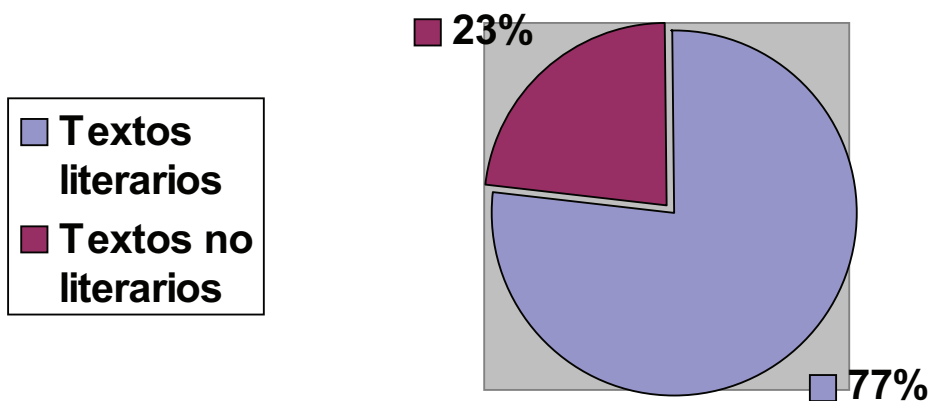
#### Gran Via



## Encuentro



## 8.2. Resultados globales



Finalmente en los manuales encontramos una mayor presencia de textos literarios (77%); los textos no literarios sólo están presentes en un el 23% de los casos.

Si nos fijamos en cada manual de modo individual, nos damos cuenta de que en todos ellos los textos literarios están presentes en un porcentaje muy elevado de casos.



## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS**

### **1. Tipos de texto presentes en los manuales**

Los cuatro manuales presentan, como hemos podido apreciar, textos auténticos que pertenecen a diferentes tipos, siendo el narrativo el más utilizado en la mayoría de casos. De hecho, no es de extrañar, porque anteriormente habíamos comentado que la narración es una de las formas de expresión más utilizadas por las personas. Las diferentes editoriales no han dejado de lado, sin embargo, otros tipos de texto que están presentes casi a diario en la vida del individuo y que pueden ayudarlo a incrementar las bases de su conocimiento.

Creo que podemos afirmar, sin lugar a dudas, que la selección de textos hecha por las distintas editoriales ha sido rica, aunque en ocasiones poco equilibrada. Si bien se ha intentado que los alumnos tengan acceso a diferentes tipos de texto, quizás se ha exagerado el número de textos narrativos presente en los manuales y se han dejado de lado tipos como el descriptivo. De todas formas, consideramos que la selección de textos ha sido amplia, por lo que no dudamos que se han tenido en cuenta las diferentes necesidades y gustos de los alumnos. La autenticidad de los diferentes tipos de texto, por otro lado, propicia la ampliación de las bases del conocimiento de los estudiantes y ello les ayuda a adquirir referentes culturales que les permiten comunicarse con el texto que tienen en sus manos.

### **2. Procedencia de los textos**

Decíamos anteriormente que la selección de tipos de texto presentes en los manuales era rica porque las editoriales no se habían centrado únicamente en un solo tipo, sino que habían puesto al alcance de los estudiantes diferentes tipos de texto auténticos que les permitirían incrementar sus conocimientos. Y en lo referente a la procedencia de esos textos, no podemos decir lo contrario, ya que de nuevo creemos que el alumno tiene a su alcance un amplio número de prácticas discursivas que puede encontrar diariamente en los medios de comunicación y, en definitiva, en todo lo que rodea a la realidad social y cultural del país en que se habla una determinada lengua.

Esas prácticas pueden facilitar al alumno su inmersión en la realidad de una lengua ajena a la suya y puede tomarlas como modelo para su producción en la lengua.

Dado que el número de textos narrativos había sido superior al de otros tipos de texto, creemos que es lógico que los textos procedan en su mayor parte de novelas, biografías, relatos, etc. Sin embargo, no se dejan de lado las muestras de lengua presentes en los cómics, los artículos periodísticos, los anuncios y carteles publicitarios o los programas de radio y televisión.

En definitiva, la selección de muestras reales de la lengua es un hecho y también lo es la riqueza de esa selección.

### **3. Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica**

Como hemos podido apreciar en los cuadros estadísticos, la relación de los textos con el resto de la unidad didáctica, si existe, es mayoritariamente temática, es decir, la vinculación de textos en una determinada unidad didáctica está en relación con el contenido temático de la unidad. Así pues, encontramos en los manuales diversos textos que coexisten en la misma unidad por el simple hecho de que su contenido versa sobre una comunidad autónoma determinada, por ejemplo, y donde en ningún momento se ha tenido en cuenta que esos textos puedan tener estructuras sintácticas que puedan formar parte de los contenidos de aprendizaje de la misma unidad o del vocabulario de ésta.

En otros casos, la relación de esos textos con el resto de la unidad es inexistente, por lo que los alumnos tienen que enfrentarse a muestras de la lengua descontextualizadas y sin relación aparente entre sí, lo que puede llevarles a verse perdidos y a no poder crear un marco de referencia que les ayude a interpretar ese texto.

Finalmente, encontramos un número muy reducido de casos en que se ha dado una relación formal o léxica de esos textos con el resto de la unidad didáctica.

### **4. Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos**

A pesar de que un gran número de actividades que acompañan a los textos está orientado a la comunicación, podemos apreciar que las actividades de tipo discursivo y

gramatical ocupan aún un lugar destacado en los diferentes manuales de español como lengua extranjera, por lo que resulta evidente que los nuevos enfoques de enseñanza de lenguas no han sustituido aún a los más tradicionales. De hecho, podemos hablar de una coexistencia de metodologías diferentes.

Tal y como mostraban las estadísticas, si bien las actividades de tipo comunicativo ocupaban un lugar destacado en los manuales de ELE, los ejercicios de "gramática-traducción" propios de los enfoques más tradicionales y las actividades de tipo discursivo o textual no se quedaban atrás, ya que en algunos manuales superaban en número a aquellos ejercicios propiamente comunicativos.

En los manuales también encontramos unos pocos ejercicios que pretenden aportar conocimientos temáticos y socioculturales a los estudiantes.

## **5. Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula**

Pese a que la mayoría de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera suelen presentarse como cursos "comunicativos", muchas veces resulta evidente que sus planteamientos distan bastante del llamado enfoque comunicativo; y aunque ese enfoque recomienda una aproximación del mundo real al aula, aún seguimos encontrando en los manuales los eternos ejercicios de "gramática-traducción". Prueba de ello es que en los cuatro manuales propuestos el análisis de fenómenos lingüísticos está presente en un número muy elevado de casos y raras veces hemos podido encontrar actividades que combinen las cuatro destrezas y que puedan señalar una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos.

El dominio de los aspectos formales sigue siendo, como hemos podido comprobar, uno de los objetivos fundamentales de los diseñadores de programas, al menos en lo que se refiere a la enseñanza del español en Francia. Junto con los ejercicios de gramática, las actividades de comprensión lectora (que responden en general al típico formato de texto con preguntas) ocupan un lugar destacado en los planteamientos de aprendizaje de lenguas del país vecino.

Si nos fijamos en las conclusiones que hemos sacado a partir del análisis de otras variantes, no resulta sorprendente comprobar que en los manuales encontremos un

escaso número de actividades que combinen las cuatro destrezas y que señalarían un esfuerzo en base a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos.

Destacaremos también el escaso número de actividades que ayudan a los estudiantes a mejorar su expresión escrita.

## **6. Tareas que los alumnos realizan / 7. Tipo de actividades que los alumnos realizan**

Como hemos podido observar a partir del análisis estadístico, los cuatro manuales elegidos presentan un mayor número de actividades inconexas entre sí, que poca relación tienen con los actuales planteamientos de enseñanza mediante tareas. De estas actividades, destacan fundamentalmente aquéllas en que se responde a preguntas sobre el texto o se comparan textos. Así pues, esas actividades se alejan en gran medida de las propuestas por el enfoque mediante tareas del que hemos hablado anteriormente, dado que no pueden englobarse ni dentro de las tareas de comunicación ni de las de aprendizaje. En primer lugar, las tareas de comunicación tendrían que derivar del análisis de las tareas reales que una persona emprende cuando se comunica; y no creemos que las actividades propuestas por los manuales de enseñanza de español que estamos analizando intenten adaptarse a esos objetivos. En segundo lugar, tampoco apreciamos que esos manuales intenten potenciar las tareas de aprendizaje, que pueden generar una comunicación auténtica en el aula.

## **8. Textos literarios *versus* textos no literarios**

Como hemos podido apreciar en los cuadros estadísticos, existe en los diferentes manuales un mayor número de textos literarios, textos que proporcionan un estímulo para que haya algún tipo de actuación por parte de los estudiantes. Esos textos fomentan un esfuerzo por parte del lector en base a comunicarse con el texto que tiene en sus manos, esfuerzo que le ayuda a llevar a cabo interpretaciones auténticas. Sin embargo, la autenticidad de esas interpretaciones quizá podría verse entorpecida por la falta de contextualización de esos textos en los manuales y por la dificultad, en ocasiones, del vocabulario de esos textos, aspectos que no propician un aprendizaje significativo.



## CONCLUSIÓN FINAL

En los cuatro manuales analizados, salvo en unos pocos casos que hemos detallado en su momento, los alumnos están expuestos a muestras reales de la lengua. Los textos son fragmentos reales extraídos de esferas sociales y laborales (anuncios diversos, folletos de información turísticos, etc.), esferas culturales (programaciones de radio y televisión, artículos de opinión, cartas al director, entrevistas escritas, cómics, letras de canciones, poemas, etc.), entre otros. Es lógico que se hayan dejado de lado otras prácticas discursivas pertenecientes a otros ámbitos, ya sean administrativo, jurídico o científico, porque el vocabulario que contienen pertenece a un lenguaje de especialidad con el que es muy posible que los alumnos no estén familiarizados. No es de extrañar, pues, que los autores hayan preferido utilizar ámbitos tales como el social o el literario, más propicios para una explotación y que pueden dirigirse a cualquier destinatario; además, esos textos son más próximos a los intereses de los estudiantes y pueden encontrarse en las situaciones más básicas de la vida cotidiana.

Sin embargo, habría que remarcar que algunos textos no son de fácil comprensión para los alumnos, debido a la dificultad de su vocabulario y estructuras sintácticas. La autenticidad de los textos no debería considerarse una mera exposición de los alumnos a muestras reales de la lengua; esa autenticidad debería también estar ligada a la audiencia a quien se dirigen esos textos.

A partir de los textos encontrados en los manuales, los estudiantes pueden desarrollar interpretaciones auténticas en un número muy elevado de casos, dado que la mayoría de textos son literarios; éstos son textos que fomentan un esfuerzo por parte del lector que le permite comunicarse con el texto que tiene en sus manos. Sin embargo, en ocasiones habría que preguntarse si los alumnos pueden establecer una conexión entre esos textos que manejan y el conocimiento que poseen del contexto en que los usan, porque aunque ya habíamos comentado que un texto requiere la vinculación a un contexto de uso que tiene que estar suficientemente definido, en determinadas ocasiones los textos no están sujetos a ese contexto de uso: no hay instrucciones respecto a los rasgos del tipo de texto, los fragmentos están descontextualizados, muchas veces no hay ningún tipo de explicación que informe a los estudiantes sobre el lugar donde se produce la escena, los diferentes personajes, etc. Muchos de los textos, por ejemplo, han sido extraídos de su formato habitual, por lo que resulta difícil a simple vista reconocer de qué texto se trata.

Es imposible que los estudiantes puedan asociar sus conocimientos previos (en el caso de que los tuvieran) al tipo de texto que tienen en sus manos.

Si los estudiantes no están expuestos a estructuras reales, es difícil que puedan adquirir una competencia lectora que los ayude a interpretar esos textos. En ese sentido, esos textos también deberían ser fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula.

Si bien es cierto que los textos presentes en los manuales son mayoritariamente textos que ofrecen por sí mismos esa interacción entre autor y lector, creemos que la falta de contextualización de los textos puede perjudicar en muchas ocasiones la autenticidad de las interpretaciones que de esos textos dan los alumnos.

La mayor parte de las tareas que los alumnos realizan a partir de los textos están lejos de los planteamientos de enseñanza mediante tareas que proponía el enfoque comunicativo, enseñanza que se presentaba como la única vía para el desarrollo de la competencia comunicativa. Las tareas están inconexas entre sí y no pueden considerarse próximas a los usos que se dan en el mundo externo al aula. No creemos que tareas como las propuestas sean las más indicadas en base a preparar a los estudiantes para las diferentes situaciones con que tendrán que enfrentarse en la vida cotidiana.

Finalmente, de ningún modo podemos hablar de la autenticidad de la situación de la clase de lengua, ya que en ningún momento hemos podido encontrar actividades que puedan explotar el potencial de aprendizaje de los estudiantes ayudándolos a compartir sus propias experiencias de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes". *Le Français dans le monde*, 192, Hachette-Larousse.

ADAM, J. M. (1991): "Cadre théorique d'une typologie séquentielle". *Études de linguistique appliquée*, 83.

AGUIRRE, A. (Ed.) (1982): *Los 60 conceptos clave de la Antropología cultural*. Barcelona: Daimon.

ALLWRIGHT, R.L. (1984): "Why don't learners learn what teachers teach?: the interaction hypothesis", en: D. Singleton y D.G. Little (eds.): *Language learning in formal and informal contexts*. Dublín: IRAAL.

ALTMAN, H.B. y VAUGHAN JAMES, C. (eds.) (1980): *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.

BARTHES, R. (1968 / 1977): "The death of the author", en: *Image-music-text*, trans. S. Heath. Oxford: Fontana, 142-148.

BASSOLS, M., TORRENT, A. (1996): *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Vic: Eumo Editorial, 1997.

BESSE, H. (1984): "De la communication didactique d'un document". *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*. I.C.E., Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 7-21.

BIALYSTOK, E., SHARWOOD SMITH, M. (1985): "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for SLA". *Applied Linguistics*, 6, 2.

BOYER, H., RIVERA, M. (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. París: Ed. Cle International, p. 39.

BREEN *et al.* (1979): "Communicative materials design: some basic principles". *RELC Journal*, 10, 2.

BREEN, M. (1985): "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics*, 60, pp. 60-70.

BREEN, M. (1987): "Learner contributions to task design", en: C.N. Candlin y D. Murphy (eds.): *Tasks in language learning*. Prentice Hall International.

BREEN, M. (1996): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)". *Signos. Teoría y práctica de la comunicación*, 19.

BREEN, M. (1997): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (yII)". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20.



- BREEN, M., CANDLIN, C.N. (1980): "The essentials of a communicative curriculum for language teaching". *Applied Linguistics*, I, 2.
- BROWN, G., YULE, G. (1983): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993.
- BRUMFIT, C.J. (1981): "Notional Syllabuses revisited: a Response". *Applied Linguistics*, 2 (1): 90-92.
- BRUMFIT, C.J. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1989): *Cultural studies in foreign language education*. United Kingdom: WBC Print Ltd.
- CALSAMÍGLIA, H., TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CALLAMAND, M., et al. (1984): *Méthodes actives en langue étrangère et travail sur document*. Paris: B.E.L.C.
- CAMBRA, M. (1998): "El discurso en el aula", en: Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori.
- CANALE, M., SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1(1).
- CANDLIN, C.N. (1984): "Syllabus design as a critical process", en: C.J. Brumfit (ed.): *General English syllabus design, ELT Documents*, 118.
- CASTELLÀ, J. M. (1996): "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 23-31.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- COLLIE, J., SLATER, S. (1987): *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of Reference*. [http:// culture.coe.fr/lang/](http://culture.coe.fr/lang/).
- COOK, V.J. (1985): "Language Functions, Social Factors and Second Language Learning and Teaching". *International Review of Applied Linguistics*, 23 (3): 177-189.
- COSERIU, E. (1955-1956): "Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar". *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1967, pp. 282-323.

- COSTE, D. (1984): "Textes et documents authentiques au niveau 2". *Le Français dans le Monde*, 73, p. 88.
- CORDER, (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CUENCA, M. J. (1995): "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.
- CULLER, J. (1975): *Structuralist poetics*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- DAVID, J. (1987): "Identification et classification des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire". *Le Français aujourd'hui*, 79.
- DELAGRAVE (1997): *Tengo. Espagnol. Seconde*. París : Delagrave Édition.
- DIDIER (1991): *Gran Vía. Espagnol. Seconde*. París : Les Éditions Didier.
- DUCROT, O. (1980): *Les Echelles argumentatives*. París: Minuit.
- DUFF, A., MALEY, A. (1991): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- DURAND, M.C., GABET, D. (1990): "Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire?". *Actas I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Milán: Bompiani. (Traducción castellana: *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1981).
- ECO, U. (1987): "Notes sur la sémiotique de la réception". *Actes Sémiotiques (Documents)*, IX, 81, pp. 5-27.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EQUIPO PRAGMA (1983): *Para Empezar*. Madrid: EDELSA.
- ESTAIRE, S., ZANÓN, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Monográfico sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- FAYOL, M. (1985): *Le récit et sa construction*. Lausana, Delachaux et Niestlé.
- FERNÁNDEZ, S. (1991a): "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto". *Cable*, núm. 7, 14-20.
- FERNÁNDEZ, S. (1991b): "Más allá del verdadero / falso". *Cable*, núm. 7, 40-42.
- FREEDMAN, A. (1999): "Beyond the Text: Towards Understanding the Teaching and Learning of Genres". *TESOL Quarterly*, 33/4, pp. 764-769.

- FIRTH, J. R. (1935): "The technique of semantics". *Papers in Linguistics*, 1934-1951, Oxford: Oxford University Press, 1957, pp. 7-23.
- GARCÍA-DEBANC, C. (1989): "Le tri de textes: modes d'emploi". *Pratiques*, 62.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1998): "Currículum de castellà de les Escoles Oficials d'Idiomes". Decret 312/ 1997, de 9 de desembre. Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament. Núm. 700, pp. 460-466.
- GILROY, M., PARKINSON, B. (1997): "Teaching literature in a foreign language". *Language teaching*, 29, 4, 213-225.
- GIMENO, J. (1981): *El currículum, una reflexió sobre la pràctica*. Madrid: Morata.
- GINER, S. (1988): *Sociologia*. Barcelona: Ed. Nexos.
- GUMPERZ, J.J. (1977): "Sociocultural knowledge in conversational inference", en: M. Saviile-Troike (comp.): *Linguistics and Anthropology*. Washington: Georgetown University Press, pp. 191-211.
- GUMPERZ, J.J., HYMES, D.H. (1964): "The Ethnography of Communication". *American Anthropologist*, vol. 66, num. 6, part 2.
- GUMPERZ, J.J., HYMES, D.H. (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- HACHETTE (1994): *Encuentro. Espagnol. Classe de seconde*. París : Hachette livre.
- HARRIS, M. (1990): *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Ed.
- HARRIS, J., WILKINSON, (Ed.) (1986): *Reading Children's Writing*. Londres: Allen Unwin.
- HERNÁNDEZ, M.J. (1991): "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera". *Cable*, núm. 7, 9-13.
- HOLEC, H. (1980): *Authonomy in foreign language learning*. Estrasburgo: Council of Europe.
- HYMES, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory", en: R. Huxley, E. Ingram (eds.): *Language acquisition models and methods*. Nueva York: Academic Press.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- JAKOBSON, R. (1960): "Lingüística y poética". *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel, 1984, pp. 347-395.

- JOHNSON, R.K. (1979): "Communicative Approaches and Communicative Processes", en: C. Brumfit, K. Johnson (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- JORDÁN, J.A. (1992): *L'Educació Multicultural*. Barcelona: Ceac.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette, 1986.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S.D. (1985): *The input hypothesis*. Oxford: Pergamon.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.
- LONG, M.H. (1983a): "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly*, 17, 3.
- LONG, M.H. (1983b): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom", en: M. Clarke, J. Hanscombe (eds.): *On TESOL'82*. Washington D.C.: TESOL.
- LONG, M.H. (1985): "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching", en: K. Hyltenstan, M. Pienemann (eds.): *Modelling and assessing second language development*. Clevedon. Avon: Multilingual Matters.
- LÓPEZ, A. *et al.* (1999): "Are literary texts worth using for efl students?", en: García, M.: *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.
- LOTMAN, J.M., UPSENSKIJ, B.A. (1971): "Sobre el mecanismo semiótico de la cultura", en: J.M. Lotman (1979): *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- LOZANO, G., RUIZ CAMPILLO, J.P. (1996): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en: Miquel, L., Sans, N. (Coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera -3*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua.
- LYONS, J. (1977): "Deixis and anaphora", en: Myers, T. (comp.): *The development of conversation and discourse*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- LLOBERA, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M. (coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y Educación". Barcelona: Horsori.
- LLOBERA, M. *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral, Dr. Miquel Llobera, Universitat de Barcelona.
- MARTÍN PERIS, E. (1998a): "El profesor de lenguas: papel y funciones", en: Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori, pp. 87-101.
- MARTÍN PERIS, E. (1998b): "Benetako dokumentuak gelako ikaskuntziza komunikatiboan" ("Textos reales y aprendizaje comunicativo en el aula"). *Hizpide*, 41. San Sebastián: Departamento de Cultura del Gobierno Vasco. Pp. 43-58. Versión original en castellano facilitada por el autor.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta". *Frecuencia L*, 13.
- MARTÍN PERIS, E. (2001): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera". *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-131.
- McRAE, J. (1991): *Literature with a small 'l'*. London: MEP Monographs.
- MENDOZA, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del español como Lengua Extranjera", en: *Lenguaje y Textos*, 3. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua, Universidad de Las Palmas-Universidad de la Coruña, pp. 19-42.
- MENDOZA, A. (1994): "La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica", en: *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Actas del I Congrés Internacional sobre l'ensenyament de Llengües Estrangeres, 1991. Universidad Autónoma de Barcelona / ICE. Barcelona. Páginas: 126-133.
- MENDOZA, A. (1997): "Literatura y arte: una didáctica interdisciplinar", en: A. Marco (ed.): *Literatura y arte. Aspectos didácticos*. Universidad de Santiago, pp. 7-45.
- MENDOZA, A. (1999): "Educación literaria y formación plurilingüe", en: García, M., et al.: *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.
- MILIÁN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament", en: Camps, A. et al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- MIQUEL, L., SANS, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable*, 9, 15-21.
- MIQUEL, L., SANS, N. (EDS.), (1993, 1994, 1995, 1996) : *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (4 vols.). Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.
- MOLINA, F. (1998): *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Lleida: Universitat de Lleida.

- NATHAN (1993): *¿Qué pasa?. Espagnol. Seconde*, París: Éditions Nathan.
- NEWMARK, L. (1979): "How not to interfere with Language Teaching", en: C. Brumfit, K. Johnson (eds.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- OCHS, E. (1979): "Introduction : What child language can contribute to pragmatics", en: E. Ochs, B. B. Schieffelin (comps.): *Developmental pragmatics*. Nueva York: Academic Press, pp. 1-17.
- PAULSTON, C.B. (1982): "Notional Syllabuses revisited: some Comments". *Applied Linguistics*, 2 (1): 93-95.
- PORCHER, L. *et al.* (1988): *La civilisation*. París: Clé International.
- QUINN, T.J. (1985): "Functional approaches in language pedagogy", en: R.B. Kaplan *et al.* (eds.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 5.
- RICHARDS, J.C. (1984): "The secret life of method". *TESOL Quarterly*, 18, 1.
- ROBERTS, J. (1982): "Recent developments in ELT: part II. *Language Teaching*, 15, 3.
- RUBIN, J. y WENDEN, A.L. (1987): *Learner strategies: theory, research and applications*. Prentice Hall International.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of communication. An introduction*. Londres: Basil Blackwell.
- SCHNEUWLY, B. (1987): "Une typologie des typologies". *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Bruselas: De Boeck Université.
- SLAGTER, P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- TUSÓN, A. (1995): "L'aula com a escenari comunicatiu", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6.
- USANDIZAGA, E. (1990): "El lector des de la perspectiva semiòtica", en: Camps, A. *et al.*, *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- VAN LIER, L. (1991): "Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures". *Applied Language Learning*, 2/1, pp. 29-68.
- VIOLI, P. (1982): "Du côté du lecteur". *Versus*, 31/32.
- WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1981): "English for specific purposes: criteria for course design", en: L. Selinker *et al.*(eds.): *English for Academic and Technical Purposes: studies in honour of Louis Trimble*. Rowley, Mass.: Newbury House.

WIDDOWSON, H.G. (1984a): *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1984b): "Educational and pedagogic factors in syllabus design", en: C.J. Brumfit (ed.): *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.

WILKINS, D.A. (1972): "Grammatical, situational and notional syllabuses", en: A. Verdoodt (ed.). *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Vol. 2. Heidelberg: J. Groos, 1974.

ZAMEL, V. (1983): "The composing processes of advanced ESL students: six case studies". *TESOL Quarterly*, 17, 2.

ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, 5, 19-27.

ZANÓN, J. (COORD.), (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ZANÓN, J., HERNÁNDEZ, M.J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 12-19.

## **APÉNDICES**



# RELACIÓN DE TEXTOS ENCONTRADOS EN LOS MANUALES

## Claves para la interpretación de códigos usados

La letra inicial del código indica el manual; el número que aparece a continuación indica el texto, es decir, si es el primer texto encontrado, el segundo, etc.; entre paréntesis indicamos la página en que se encuentra el texto; finalmente, detallamos el nombre del autor y el título de la obra a que pertenece el fragmento.

A continuación ponemos un ejemplo:

**T** (*Tengo*) **1** (*primer texto encontrado*) (**6**) (*página 6*) Rosa Montero: El nido de los sueños

En el caso de no figurar el título de la obra, al lado del autor figurará “Sin título”. Si nos encontramos delante de textos que no pueden tener título (como es en el caso de los anuncios) indicaremos entre paréntesis que se trata de un “anuncio”, por ejemplo. De no estar referenciada la obra, lo detallaremos con un “Sin referencia”. Si no figura el nombre del autor, escribiremos por ejemplo el nombre del periódico o programa donde hemos encontrado el texto (ej. *ABC, El País*, etc.).

## TENGO (T)

- T1**(10) Rosa Montero: El nido de los sueños
- T2**(11) Juan Ballesta: Sin título
- T3**(12) Mario Benedetti: Despistes y franquezas
- T4**(14) Abel Posse: La pasión según Eva
- T5**(16) Jesús Ferrero: Débora Blenn
- T6**(18) Rosa Montero: Bella y oscura
- T7**(20) ABC: Sin título
- T8**(24) Fernando Fernán Gómez: Las bicicletas son para el verano
- T9**(26) Javier Marías: Mañana en la batalla piensa en mí
- T10**(28) Alfredo Bryce Echenique: No me esperen en abril
- T11**(29) Quino: Sin título
- T12**(30) Octavio Paz: Libertad bajo palabra
- T13**(32) Carmen Martín Gaité: El balneario
- T14**(34) Mercè Rodoreda: Veintidós cuentos
- T15**(36) Laura Esquivel: Como agua para chocolate
- T16**(37) Laura Esquivel: Como agua para chocolate
- T17**(40) Ignacio Aldecoa: Cuentos completos
- T18**(41) Mingote: Sin título
- T19**(42) José Donoso: Este domingo
- T20**(44) Luis Buñuel: Los olvidados
- T21**(46) Manuel Chaves Nogales: Juan Belmonte, matador de toros
- T22**(48) José Ángel Mañas: Historias del Kronen
- T23**(49) Román Orozco: La Peseta
- T24**(50) Alfredo Bryce Echenique: No me esperen en abril
- T25**(52) Manuel Vázquez Montalbán: Los alegres muchachos de Atzavara
- T26**(56) Isabel Allende: El Plan Infinito

**T27(58)** Javier Tomeo: Zoopatías y zoofilias  
**T28(60)** Adelaida García Morales: El silencio de las sirenas  
**T29(62)** Soledad Puértolas: La corriente del golfo  
**T30(63)** Mingote: Sin título  
**T31(64)** Dolores Medio: Diario de una maestra  
**T32(66)** José Ángel Mañas: Historias del Kronen  
**T33(70)** Carmen Martín Gaité: Caperucita en Manhattan  
**T34(72)** Javier Marías: Corazón tan blanco  
**T35(74)** Javier Sepúlveda: Un viejo que leía novelas de amor  
**T36(76)** Mario Vargas Llosa: La señorita de Tacna  
**T37(78)** Javier Tomeo: Problemás oculares  
**T38(80)** J. Asenjo Sedano: Conversación sobre la guerra  
**T39(84)** **Susa Dasca: Ajo Blanco**  
**T40(85)** Mingote: Sin título  
**T41(86)** Bernardo Atxaga: Obabakoak  
**T42(88)** Elena Quiroga: La Sangre  
**T43(90)** Miguel Delibes: Viejas historias de Castilla la Vieja  
**T44(92)** Francisco García Pavón: Vendimiario de Plinio  
**T45(94)** Gabriel García Márquez: Doce cuentos peregrinos  
**T46(96)** Alejo Carpentier: Obras completas, Crónicas I  
**T47(98)** Antonio Rabinad: Los contactos furtivos  
**T48(100)** Juan Antonio Payno: El curso  
**T49(102)** **Carmen Rico-Godoy: Sin título**  
**T50(104)** Alejandro Carpentier: Obras completas, Crónicas I  
**T51(108)** **Camilo José Cela: El huevo del juicio**  
**T52(110)** **Pep Matas: Sin título**  
**T53(111)** Quino: Sin título  
**T54(112)** **EL PAÍS: Sin título**  
**T55(114)** **EL PAÍS: Sin título**  
**T56(116)** **Cambio 16: Sin título**  
**T57(117)** Sony: Sin título  
**T58(118)** **Cambio 16: Sin título**  
**T59(120)** **Minibar El Tros de Pa: Sin título**  
**T60(122)** **Instituto de la Juventud: Encuesta Consumo Jóvenes**  
**T61(123)** **EL PAÍS: Sin título**  
**T62(124)** Lourdes Ortiz: Doce relatos de mujeres  
**T63(125)** Sin referencia  
**T64(128)** Águila Cerveza (anuncio)  
**T65(129)** **Águila Cerveza (anuncio)**  
**T66(130)** José Angel Mañas: Historias del Kronen  
**T67(131)** Mingote: Sin título  
**T68(132)** **José Manuel Martín Medem: Sin título**  
**T69(134)** ACNUR (anuncio)  
**T70(136)** Soledad Puértolas: La corriente del golfo  
**T71(138)** **Luis de Zubiaurre: Sin título**  
**T72(140-141)** Carlos Giménez: Treinta por minuto  
**T73(142)** Mario Benedetti: Despistes y franquezas  
**T74(146)** Manuel Vicent: No pongas tus sucias manos sobre Mozart  
**T75(148)** Alejandro Carpentier: Crónicas I  
**T76(152)** Alejandro Carpentier: Crónicas I  
**T77(154)** Josefina R. Aldecoa: Sin título  
**T78(156)** Rafael Chirbes: La Buena letra  
**T79(158)** León Felipe: Español del éxodo y del llanto  
**T80(160)** Jesús Fernández Santos: Los bravos  
**T81(162)** Julio Manegat: Spanish show  
**T82(166)** Anónimo: Romancero  
**T83(168)** Anónimo: La vida del Lazarillo de Tormes  
**T84(169)** José Luis de la Fuente/ Chiqui D.R.: Sin título

**T85**(170) Miguel de Cervantes: Don Quijote de la Mancha, Primera parte  
**T86**(171) Mingote: Sin título  
**T87**(172) León Felipe: Versos y oraciones del caminante  
**T88**(174) Enrique Cornide Ferrant: Pablo Picasso  
**T89**(176) Arrabal: El cementerio de automóviles  
**T90**(178) Homero Aridjis: Memorias del Nuevo Mundo  
**T91**(180) Abel Posse: Los perros del paraíso  
**T92**(182) Carlos Fuentes: Todos los gatos son pardos  
**T93**(184) **Javier Pérez de Albéniz: Sin título**  
**T94**(185) Romeu: Sin título  
**T95**(186) G. Cabrera Infante: Vista del amanecer en el Trópico  
**T96**(190) **Inca Garcilaso de la Vega: Comentarios reales de los Incas**  
**T97**(192-193): Sin referencia (anuncio)  
**T98**(194) Horacio Quiroga: Anaconda  
**T99**(196) Nicolás Guillén: Primeros poemas  
**T100**(198) Nicolás Guillén: Antología Mayor  
**T101**(200) Luis Sepúlveda: Un viejo que leía novelas de amor

### ¿QUÉ PASA? (P)

**P1**(10-11) Sin referencia (anuncio)  
**P2**(12) Federico García Lorca: La casa de Bernarda Alba  
**P3**(13) **Cambio 16: Sin título**  
**P4**(14) **Rosa Montero: Sin título**  
**P5**(17) **Gomaespuma: Familia, no hay más que una**  
**P6**(18) EL PAÍS: Sin título  
**P7**(19) Patronato Provincial de Turismo de Costa del Sol (anuncio)  
**P8**(21) Líneas Aéreas del Sur (anuncio)  
**P9**(21) Sin referencia (anuncio)  
**P10**(24) Miguel Ángel Asturias: Sin título  
**P11**(26) José Eustasio Rivera: La Vorágine  
**P12**(29) Pablo Neruda: Canto general  
**P13**(30) Ciro Alegría: La serpiente de oro  
**P14**(31) **Andesport (anuncio)**  
**P15**(36) Sin referencia (anuncio)  
**P16**(36) Xunta de Galicia (anuncio)  
**P17**(37) **Ramón Tamames: Introducción a la constitución española**  
**P18**(37) **Constitución Española**  
**P19**(38) Pedro Garfías: Soledad y otros pesares  
**P20**(38) Celso Emilio Ferreiro: Sin título  
**P21**(38) Juan Ruiz Pena: Andaluz solo  
**P22**(38) Gabriel Celaya: Baladas y decires vascos  
**P23**(38) Enrique de Mesa: Cancionero castellano  
**P24**(41) **Javier Martín Vide: España, el medio y la historia**  
**P25**(42) Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (anuncio)  
**P26**(43) Institut Turístic València (anuncio)  
**P27**(48) Pablo Neruda: Canto general  
**P28**(50) José Emilio Pacheco: Alta traición  
**P29**(53) **Manuel Ballesteros Gaibrois: Sin título**  
**P30**(54) Manuel Lucena Samoral: Sin título  
**P31**(55) **Octavio Paz: Puertas al campo**  
**P32**(60) Joan Manuel Serrat: El hombre y el agua  
**P33**(62) **Cambio 16: Sin título**  
**P34**(64) Sin referencia  
**P35**(65) **Javier Pérez de Albéniz: Sin título**  
**P36**(65) **Sin referencia (anuncio)**  
**P37**(66) Gerardo Diego: Soria  
**P38**(67) Fontdor (anuncio)

- P39(69) Francisco de Quevedo: Sin título
- P40(72) **Ya: Sin título**
- P41(73) **Marta Sentís: Sin título**
- P42(74) Ramón Fajardo: Corrido del chicano mexicano
- P43(77) **Mario Vargas Llosa: Sin título**
- P44(78) Cambio 16: Sin título
- P45(79) José Montoya: Pesadilla yanqui
- P46(84) Antonio Gala: El manuscrito carmesí
- P47(86) Al-Udri: Libro de los caminos y los reinos
- P48(86) Yahia Ibn Umar: Libro de las ordenanzas del zoco
- P49(89) Ibn Abdun: El libro de la hisba
- P50(89) Ibn Abdun: El libro de la hisba
- P51(90) Daniel de Morley: Sin título
- P52(90) **Al-Idrisi: Geografía de España**
- P53(91) Sin referencia
- P54(92) Guía del ocio (películas en cartel)
- P55(96) Manuel Vázquez Montalbán: Asesinato en Prado del Rey
- P56(96) La Capital: Sin título
- P57(98) Mercedes J. Carrión: Nunca tuvimos veinte años
- P58(101) Joaquín Sabina: Joaquín Sabina y viceversa
- P59(101) Sin referencia (cartel publicitario)
- P60(102) Secretaría General de Turismo (anuncio)
- P61(103) Sin referencia (anuncio)
- P66(108) López de Gomara: Historia de las Indias y conquista de México
- P67(108) Sin referencia: Apología de Fray Bartolomé de Las Casas contra Juan Ginés de Sepúlveda
- P68(110) Fray Bartolomé de Las Casas: Brevísimas relaciones de la destrucción de las Indias
- P69(113) Carlos Fuentes: Los reinos originarios
- P70(115) **IEPALA (cartel publicitario)**
- P71(120) Atahualpa Yupanqui: Sin título
- P72(120) Nicolás Guillén: West Indies Ltd.
- P73(121) **Juan Cueva Jaramillo: Formación de América Latina, en Cultura núm. 2**
- P74(122) Mario Vargas Llosa: Sin título
- P75(125) Rómulo Gallegos: Pobre negro
- P76(126) Els Joglars (cartel publicitario)
- P77(127) José Emilio Pacheco: Islas a la deriva
- P78(127) **Ernesto Sábato: Sin título**
- P79(132) Jorge Rodríguez Padrón: El humor como sentimiento de lo contrario, prólogo a *Tres Sombreros de Copa*, de Miguel Mihura
- P80(133) **Baltasar Porcel: introducción a *Tics del país*, de Cesc**
- P81(133) **Juan Cueto: prólogo a *Miguelito II*, de Romeu**
- P82(133) **Antoni Guiral: prólogo a *Quico quiere ser feliz*, de J. L. Martín**
- P83(134) **Jaume Perich: Gente en su casa**
- P84(136) José Palomo Fuentes: Mundo en mundo
- P85(137) Francisco de Quevedo: Letrilla satírica
- P86(137) Perich: Sin título
- P87(138) Miguel de Cervantes: El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, primera parte
- P88(139) Romeu: Sin título
- P89(144) Anónimo: Los Libros de Chilam Balam
- P90(145) Antonio Montesinos (sermón)
- P91(149) **Octavio Paz: El laberinto de la soledad**
- P92(151) **José Cardiel: Breve relación de las misiones del Paraguay**
- P93(156) José Ortega y Gasset: Sin título
- P94(156) **Juan Antonio García Díez: Sin título**
- P95(158) José María Valverde: La espera
- P96(158) Juan Ballesta: Sin título
- P97(161) **AEAP/ AMPE/ EAAA (anuncio)**
- P98(162) **Teodoro Guerrero: Sin título**
- P99(163) **EL PAÍS: Sin título**

**P100**(168) ENATUR (anuncio)  
**P101**(169) **EL PAÍS: Sin título**  
**P102**(170) Leopoldo Marechal: Adán Buenosayres  
**P103**(173) Les Luthiers: Les Luthiers  
**P104**(174) **Alex Grijelbo: Sin título**  
**P105**(175) Quino: Mafalda

## **GRAN VÍA (G)**

**G1**(6) Fernando Trueba: Ópera prima  
**G2**(8) Augusto Roa Bastos: La flecha y la manzana  
**G3**(10) Loreto de Miguel y Alba Santos: Do de pecho  
**G4**(11) Loreto de Miguel y Alba Santos: Una morena y una rubia  
**G5**(12) Miguel Delibes: El tesoro  
**G6**(15) Adolfo Bioy Casares: Trío  
**G7**(16) Loreto de Miguel y Alba Santos: Una morena y una rubia  
**G8**(18) T.V. Plus: Sin título  
**G9**(19) T.V. Plus: Sin título  
**G10**(20) **Joan Barril: Sin título**  
**G11**(21) **Sin referencia (anuncio)**  
**G12**(22) Víctor Erice: El espíritu de la colmena  
**G13**(24) **Ministerio de Transportes: Turismo y comunicación**  
**G14**(25) El Perich: Perich Match  
**G15**(26) **Cambio 16: Sin título**  
**G16**(27) Ministerio de Sanidad y Consumo (anuncio)  
**G17**(28) Sin referencia (anuncio)  
**G18**(30) Comunidad de Madrid. Consejería de Integración Social (anuncio)  
**G19**(32) Gonzalo Vivas: Monóxido  
**G20**(33) Goomer: Pequeño país  
**G21**(34) Eduardo Mendoza: La ciudad de los prodigios  
**G22**(36) Banco Hispano Americano (anuncio)  
**G23**(37) Loreto de Miguel y Alba Santos: Do de pecho  
**G24**(38) Pablo Neruda: Odas elementales  
**G25**(39) Quino: Déjenme inventar  
**G26**(40) Manuel Vicent: No pongas tus sucias manos sobre Mozart  
**G27**(42) Luis Mateo Díez: La fuente de la edad  
**G28**(44) Raúl Ruiz: El farero de Marina  
**G29**(47) **Liz Perales: Sin título**  
**G30**(48) **María Torro: Sin título**  
**G31**(49) Xot Clapers: Más zonas verdes  
**G32**(50) Eduardo Mendoza: La ciudad de los prodigios  
**G33**(52) Federico García Lorca: Bodas de sangre  
**G34**(54) Radio Televisión española: Goya en su tiempo  
**G35**(56) Gabriel García Márquez: El amor en los tiempos del cólera  
**G36**(58) Rosa Montero: Amado amo  
**G37**(59) Ministerio de Asuntos Sociales (anuncio)  
**G38**(60) Raúl Ruiz: El Farero de Marina  
**G39**(62) Baltasar Porcel: Caballos hacia la noche  
**G40**(63) Fundación Purina (anuncio)  
**G41**(64) Luís Mateo Díez: La fuente de la edad  
**G42**(66) Anónimo: Sin título  
**G43**(68) **EL PAÍS: Sin título**  
**G44**(69) José Luis Martín: No fumes Quico  
**G45**(70) **Sin referencia (Guía de programas)**  
**G46**(72) Miguel Delibes: El disputado voto del señor Cayo  
**G47**(73) José Luís Martín: No fumes Quico  
**G48**(74) Mecano: Sin título  
**G49**(76) Loreto de Miguel y Alba Santos: Do de pecho

**G50(79)** Iberia (anuncio)  
**G51(80)** Manuel Vázquez Montalbán: Historias de fantasmas  
**G52(82)** Manuel Vázquez Montalbán: Historias de fantasmas  
**G53(84)** Ana Bermejo: Sin título  
**G54(85)** CAMPSA (anuncio)  
**G55(86)** Castilla y León (anuncio)  
**G56(92)** **Cambio 16: Sin título**  
**G57(93)** Javier de Juan: Sin título  
**G58(94)** **Carmen Rico Godoy: Sin título**  
**G59(96)** Loreto de Miguel y Alba Santos: ¿Dónde está la marquesa?  
**G60(98)** T.V. Plus: Sin título  
**G61(100)** **F. L. Rodríguez: Sin título**  
**G62(102)** **Armand Carabén Ribó: Cataluña**  
**G63(104)** Raúl Ruiz: El Farero de Marina  
**G64(106)** Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (anuncio)  
**G65(107)** **Radio Nacional de España: Sin título**  
**G66(108)** Eduardo Lizalde: Sin título  
**G67(108)** **Área: Sin título**  
**G68(109)** Exposición Universal Sevilla (anuncio)  
**G69(110)** Federico García Lorca: Poema del cante jondo  
**G70(112)** Federico García Lorca: Los títeres de Cachiporra  
**G71(114)** **España Económica: Sin título**  
**G72(116)** Junta de Andalucía (anuncio)  
**G73(118)** Carlos Barral: Poesía de España  
**G74(119)** Xunta de Galicia (anuncio)  
**G75(120)** Eduardo Galeano: El libro de los abrazos  
**G76(121)** Cambio 16: Sin título  
**G77(122)** **Félix Montera: Sin título**  
**G78(124)** José Agustín Goytisolo: Algo sucede  
**G79(125)** Gobierno Vasco (anuncio)  
**G80(128)** Miguel Hernández: Viento del pueblo  
**G81(130-131)** Pablo Neruda: España en el corazón  
**G82(132)** Isabel Allende: De amor y de sombra  
**G83(133)** Sin referencia (propaganda política)  
**G84(134)** Luís Mateo Díez: La fuente de la edad  
**G85(136)** Ángel María de Lera: Hemos perdido el sol  
**G86(138)** **Vizcaíno Casas: De camisa vieja a chaqueta nueva**  
**G87(139)** José Luís Martín: No fumes Quico  
**G88(140)** **J. M. Toquero: El impulsor de la democracia en España**  
**G89(141)** Petromed (anuncio)  
**G90(146)** José Emilio Pacheco: Desde entonces  
**G91(147)** Pablo Neruda: La lámpara en la tierra  
**G92(148)** **Hernán Cortés: Cartas de relación de la Conquista de Méjico**  
**G93(150)** Pablo Neruda: Odas elementales  
**G94(154)** **Piedad Penicha Rivero: El Correo de la Unesco**  
**G95(155)** Alberto Vázquez Figueroa: Viracocha  
**G96(156)** Alberto Vázquez Figueroa: Viracocha  
**G97(158)** Fray Bartolomé de Las Casas: Historia de las Indias  
**G98(159)** Santiago: Monóxido  
**G99(160)** Rafael Alberti: Baladas y canciones del Paraná  
**G100(161)** **RTVE.: España estuvo allí, Colon señaló el camino**  
**G101(162)** **El Correo Español: El Pueblo Vasco**  
**G102(164)** Informantes de Sahagun: Códice florentino  
**G103(166)** Hergé: El templo del sol  
**G104(167)** Augusto Monterroso: Obras completas (y otros cuentos)  
**G105(168)** Ramón J. Sender: La aventura equinoccial de Lope de Aguirre  
**G106(170)** Pablo Neruda: Los conquistadores  
**G107(172)** Miguel Barnet: Biografía de un cimarrón

**G108**(174) Pablo Neruda: Confieso que he vivido  
**G109**(176) **El País Internacional: Sin título**  
**G110**(177) Pemex (anuncio)  
**G111**(178) Juan José Arreola: La reputación  
**G112**(179) Palomo: El cuarto Reich  
**G113**(180) Cambio 16: Sin título  
**G114**(182) Miguel Ángel Asturias: Week-end en Guatemala  
**G115**(184) Atahualpa Yupanqui: Le Chant du Monde  
**G116**(186) Nicolás Guillén: La paloma de vuelo popular  
**G117**(187) Guillermo Cabrera Infante: Vista del amanecer en el Trópico  
**G118**(188) Eduardo Galeano: El libro de los abrazos  
**G119**(190) Adriano González León: País Portátil  
**G120**(192) Rodolfo Santana: La empresa perdona un momento de locura  
**G121**(195) Gabriel García Márquez: El amor en los tiempos del cólera  
**G122**(196) Gabriel García Márquez: El amor en los tiempos del cólera  
**G123**(197) Café de Colombia (anuncio)  
**G124**(198) Corporación Nacional de Turismo (anuncio)  
**G125**(198) Corporación Nacional de Turismo (anuncio)  
**G126**(199) **Radio Televisión Española Internacional: Sin título**  
**G127**(200) **Cambio 16: Sin título**  
**G128**(202) Mario Vargas Llosa: El hablador  
**G129**(204) Alfredo Bryce Echenique: Un mundo para Julius  
**G130**(206) Pablo Neruda: Odas elementales  
**G131**(208) Isabel Allende: La casa de los espíritus  
**G132**(210) Isabel Allende: La casa de los espíritus  
**G133**(212) Antonio Skarmeta: Ardiente paciencia  
**G134**(214) **Gregorio Manzur: El Correo de la Unesco**  
**G135**(216) Julio Cortázar: Historias de cronopios y de famas  
**G136**(217-219) Fernando E. Solanas: Sur  
**G137**(220) Atahualpa Yupanqui: Camino del Indio

## ENCUENTRO (E)

**E1**(11) Javier Marías: Corazón tan blanco  
**E2**(12) Mario Benedetti: La borra del café  
**E3**(13) **Carmen Rico Godoy: Cómo ser mujer y no morir en el intento**  
**E4**(16) Fernando Lalana: Scratch  
**E5**(17) **Sin referencia (ofertas de trabajo)**  
**E6**(19) Manuel Alonso: El impostor  
**E7**(20) Manuel Vázquez Montalbán: La soledad del mánager  
**E8**(25) **Hotel Montarto (anuncio)**  
**E9**(27) Mario Benedetti: La borra del café  
**E10**(28) Jorge Edwards: Cuentos completos  
**E11**(29) Quino: Humano se nace  
**E12**(31) Alejandro Gandara: La media distancia  
**E13**(31) Manuel Alonso: El impostor  
**E14**(32) Fernando Lalana: Sin título  
**E15**(34) **EL PAÍS: Sin título**  
**E16**(35) Mario Vargas Llosa: El pez en el agua  
**E17**(36) Quino: Humano se nace  
**E18**(37) Telefónica (anuncio)  
**E19**(38) **Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (folleto informativo)**  
**E20**(39) Javier Marías: Mientras ellas duermen  
**E21**(39) Miguel Delibes: Señora de rojo sobre fondo gris  
**E22**(42) Jorge Edwards: Cuentos completos  
**E23**(44) F. Ibáñez: Mortadelo y Filemón  
**E24**(46) **Enric Gonzáles: Una inocente obsesión por la informática**  
**E25**(48) Peugeot (anuncio)

**E26(50)** Antonio Buero Vallejo: El tragaluz  
**E27(54)** Gerardo Diego: Soria  
**E28(58-59)** Eduardo Mendoza: Sin noticias de Gurb  
**E29(61)** Nacho y Ricardo: Goomer  
**E30(62)** José Antonio Millán: El día intermitente  
**E31(65)** Dámaso Alonso: Poemas puros, poemillas de la ciudad  
**E32(66)** Mario Benedetti: La borra del café  
**E33(68)** **Joaquín Vidal: Sin título**  
**E34(69)** Consejo Social (anuncio)  
**E35(72)** José María Guelbenzu: La Tierra Prometida  
**E36(76)** Manuel Rivas: Un millón de vacas  
**E37(77)** J. L. Martín: No fumes Quico  
**E38(80)** Ignacio Martín de Pisón: Nuevo plano de la ciudad secreta  
**E39(82)** Miguel Delibes: Señora de rojo sobre fondo gris  
**E40(83)** La Galería del Prado (anuncio)  
**E41(86)** **Antonio Muñoz Molina: Sin título**  
**E42(87)** Juan Ballesta: Sin título  
**E43(90)** Jesús Carazo: Las sombras de la caverna  
**E44(93)** María Dolores Pradera: María Dolores  
**E45(94)** Carmen Rico Godoy: Cómo ser mujer y no morir en el intento  
**E46(98)** Mario Benedetti: Despistes y franquezas  
**E47(99)** Mario Benedetti: Despistes y franquezas  
**E48(101)** Sendra: Sin título  
**E49(102)** Carmen Martín Gaité: Nubosidad variable  
**E50(105)** Romeu: Historias de Miguelito  
**E51(106)** Mario Benedetti: La borra del café  
**E52(108-109)** Miguel Delibes: Las guerras de nuestros antepasados  
**E53(113)** Antonio Machado: Nuevas canciones  
**E54(116-117)** José Luis Martín Vigil: Habla mi viejo  
**E55(120)** Luís Landero: Juegos de la edad tardía  
**E56(122)** Cesce (anuncio)  
**E57(124)** Javier Marías: Mientras ellas duermen  
**E58(126)** Pedro Zarraluki: Retrato de familia con catástrofe  
**E59(127)** Nicolás Guillen: La paloma de vuelo popular  
**E60(132)** Vlady Kociancich: Todos los caminos  
**E61(136)** Jesús Carazo: Las sombras de la caverna  
**E62(139)** Anónimo: Romance del Infante Arnaldos  
**E63(140)** Gabriel García Márquez: Doce cuentos peregrinos  
**E64(142)** Gabriel García Márquez: Doce cuentos peregrinos  
**E65(144)** Gabriel García Márquez: Doce cuentos peregrinos  
**E66(152)** Generalitat Valenciana (anuncio)  
**E67(153)** **Cambio 16: Sin título**  
**E68(156)** Gabriel Celaya: Poesía urgente  
**E69(156)** Rafael Alberti: Coplas de Juan Panadero  
**E70(158)** Juan Marsé: El amante bilingüe  
**E71(160)** **José María Carrascal: España con otros ojos**  
**E72(160)** **José María Carrascal: España con otros ojos**  
**E73(161)** **Cambio 16: Sin título**  
**E74(161)** ONCE (anuncio)  
**E75(161)** **Javier Marías: Sin título**  
**E76(162)** AVE (anuncio)  
**E77(163)** AVE (anuncio)  
**E78(164)** **EL PAÍS: Sin título**  
**E79(165)** **José María Carrascal: España con otros ojos**  
**E80(166)** **Enriqueta Antolín: Sin título**  
**E81(168)** Miguel de Cervantes: Don Quijote de la Mancha, segunda parte  
**E82(169)** **EL PAÍS: Arde la iglesia de El Toboso**  
**E83(170)** Casa Vogue: El patio sevillano



**E84(171) Sin referencia: Bioclimatismo en la Expo 92**  
**E85(172) Federico García Lorca: La casa de Bernarda Alba**  
**E86(174) Anónimo: Romance de Abenámar y el rey don Juan**  
**E87(176) EL PAÍS: Sin título**  
**E88(176) Sin referencia**  
**E89(177) EL PAÍS: Sin título**  
**E90(178) EL PAÍS: Sin título**  
**E91(179) Sin referencia**  
**E92(179) Caja Laboral Popular (anuncio)**  
**E93(180) EL PAÍS: Sin título**  
**E94(182) M. Seguí Llinàs: El descubrimiento de las islas olvidadas**  
**E95(182) F. Jurdao y M. Sánchez: España, asilo de Europa**  
**E96(183) EL PAÍS: Sin título**  
**E97(184) EL PAÍS: Sin título**  
**E98(185) Sin referencia**  
**E99(186) Juan Marsé: El amante bilingüe**  
**E100(186) R. Bennassar y R. Bessièrre: Le Défi espagnol**  
**E101(187) Direcció General de Política Lingüística (folleto)**  
**E102(188) EL PAÍS: Sin título**  
**E103(188) EL SIGLO: Sin título**  
**E104(189) Sin referencia**  
**E105(193) Gabriel García Márquez: El olor de la guayaba**  
**E106(194) Sin autor: Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**  
**E107(195) Popol Vuh: Antiguas leyendas del Quiché**  
**E108(196) Sin referencia**  
**E109(197) Sin referencia**  
**E110(198) Luís Sepúlveda: Un viejo que leía novelas de amor**  
**E111(199) Pablo Neruda: Odas elementales**  
**E112(200-201) EL PAÍS: Sin título**  
**E113(204) Cristina Pacheco: Historias del D. F.**  
**E114(205) Isabel Allende: El plan infinito**  
**E115(206) Maruja Torres: Amor América**  
**E116(208) Maruja Torres: Amor América**  
**E117(209) Rafael Alberti: Baladas y canciones del Paraná**  
**E118(212) N. Baccino Ponce de León: Maluco**  
**E119(213) Augusto Roa Bastos: Vigilia del Almirante**  
**E120(216-217) Augusto Roa Bastos: Vigilia del Almirante**  
**E121(218) Versión de Cuauhitlan: Cantos y crónicas del México antiguo**  
**E122(219) Eduardo Galeano: Memoria del fuego I, Los nacimientos**  
**E123(220) Fernando Benítez: La ruta de Hernán Cortés**  
**E124(221) Anónimo: Rendición de Tenochtitlán**  
**E125(222-223) José María Medino: El oro de los sueños**  
**E126(225) José María Merino: La tierra del tiempo perdido**  
**E127(227) José María Merino: Las lágrimas del sol**  
**E128(228-229) José María Merino: Las lágrimas del sol**  
**E129(230) José María Merino: El oro de los sueños**  
**E130(231) José Emilio Pacheco: No me preguntes cómo pasa el tiempo**  
**E131(232) Octavio Paz: El laberinto de la soledad**

## TABLAS DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación exponemos los códigos usados para el análisis de resultados, como habíamos detallado en el segundo capítulo. Queremos señalar que en los apartados 1 y 5, separaremos las categorías didácticas *a)* y *b)* mediante un guión. Por otra parte, si algunos textos presentan más de una variante por categoría didáctica, cada una de las variantes irá separada por el símbolo /.

### 1. Tipos de texto presentes en los manuales. Procedencia

a)

N- Tipo narrativo

A- Tipo argumentativo

E- Tipo expositivo

D- Tipo inductivo o directivo

P- Poema

b)

O- Novelas, relatos, biografías, obras de teatro

H- Historietas, cómics, dibujos

T- Anuncios de televisión, radio, carteles publicitarios

R- Extractos de programas de radio, televisión, discursos

L- Artículos de periódicos, revistas, artículos de opinión, cartas de lectores

G- Guiones de películas

C- Canciones

### 2. Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica

T- Relación temática

F- Relación formal

N- Relación nociofuncional

L- Relación léxica

0- Relación no observable

### 3. Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos

C- Comunicación

D- Competencia del discurso

G- Competencia gramatical

T- Conocimientos temáticos y socioculturales

L- Léxico

0- Relación no observable

**4. Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula**

G- Análisis de fenómenos lingüísticos en el texto

L- Comprensión lectora

E- Expresión escrita

E- Expresión oral

VV- Combinación de las anteriores

0- Relación no observable

**5. Tareas que los alumnos realizan**

a)

I- Actividades individuales

E- Actividades encadenadas

b)

R- Responder a preguntas sobre el texto

E- Escribir un texto semejante

D- Hacer descripciones

C- Comparar textos

	1	2	3	4	5
T1	N-O	T	C/D	G/L/H	I
T2	N-H	T	0	0	0
T3	N-O	T	C/D	G/L/H	I
T4	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T5	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T6	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T7	N-L	T	C/D/G	G/L/H	I
T8	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T9	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T10	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T11	N-H	T	0	0	0
T12	P-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T13	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T14	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T15	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T16	E-T	T	0	0	0
T17	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T18	N-H	T	0	0	0
T19	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T20	N-G	T	C/D/G	G/L/H	I
T21	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T22	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T23	A-L	0	0	0	0
T24	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I

T25	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T26	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T27	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T28	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T29	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T30	N-H	T	0	0	0
T31	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T32	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T33	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T34	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T35	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T36	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T37	N-O	T	C/D	G/L/H	I
T38	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T39	A-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T40	N-H	T	0	0	0
T41	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T42	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T43	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T44	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T45	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T46	N-O	T	C/D	L/H	I
T47	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T48	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T49	A-L	T	C/D/G	G/L/H	I
T50	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T51	A-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T52	E-L	0	C/D/G	G/L/H	I
T53	N-H	0	0	0	0
T54	E-L	0	C/D/G	G/L/H	I
T55	E-L	0	C/D/G	G/L/H	I
T56	A-L	0	C/D/G	G/L/H	I
T57	A-T	0	0	0	0
T58	A-L	0	C/D	L/H	I
T59	E-T	0	C/D/G	G/L/H	I
T60	E-L	0	C/D/T	L/H	I
T61	E-L	0	D	L	I
T62	N-O	0	C/D	L/H	I
T63	A-T	0	0	0	0
T64	A-T	0	C/D/G	G/L/H	I
T65	A-T	0	C/D/G	G/L/H	I
T66	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T67	N-L	0	0	0	0
T68	E-L	0	C/D/G	G/L/H	I
T69	A-T	0	C/D/G	G/L/H	I
T70	N-O	0	D/G	G/L	I
T71	E-L	0	D/G	G/L	I
T72	N-H	0	0	0	0
T73	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T74	N-O	T	C/D/G/T	G/L/H	I
T75	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T76	N-O	T	C/D/G/T	G/L/H	I
T77	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T78	N-L	T	C/D/G	G/L/H	I
T79	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T80	P-O	T	C/D/G	G/L/H	I
T81	N-O	T	C/D/G/T	G/L/H	I
T82	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I

T83	P-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T84	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T85	N-H	0	0	0	0
T86	N-O	0	C/D/G/T	G/L/H	I
T87	N-H	0	0	0	0
T88	P-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T89	E-O	0	D/G	G/L	I
T90	N-O	0	C/D/G	G/L/H	I
T91	N-O	0	C/T	H	I
T92	N-O	0	C/D/T	L/H	I
T93	N-O	0	C/D/T	L/H	I
T94	A-L	0	C/D/T	L/H	I
T95	N-H	0	0	0	0
T96	N-O	0	C/D/T	L/H	I
T97	N-O	0	C/G/T	G/H	I
T98	A-T	0	0	0	0
T99	N-O	0	C/G	G/H	I
T100	P-O	0	C/G	G/H	I
T101	P-O	0	C/G	G/H	I
T102	N-O	0	D/G	G/L	I
P1	A-T	T	0	0	0
P2	E-T	T	C	H	E-C
P3	A-L	T/F	D	VV	I
P4	A-L	T/F	D	L	E-R
P5	E-O	F	D	L/E	I
P6	N-L	T	D	L	E-R
P7	A-T	T	C	H	E-C
P8	A-T	T	D	E	0
P9	D-T	T	D	E	0
P10	A-O	T	C/D	L/H	E-R
P11	N-O	T	C/D	L/H	I
P12	P-O	0	C/D	L/H	E-C
P13	N-O	T	D	L/E	I
P14	E-T	T	D	L/E	I
P15	A-T	T	C	H	E-C
P16	A-T	T	C	H	E-C
P17	E-O	T/F	C/D	L/H	E-C
P18	E-O	T/F	C/D	L/H	E-C
P19	P-O	T	D/T	L	I
P20	P-O	T	D/T	L	I
P21	P-O	T	D/T	L	I
P22	P-O	T	D/T	L	I
P23	P-O	T	D/T	L	I
P24	E-O	T/F	C/D/T	L/H	E-R/C
P25	A-T	T	C	H	0
P26	A-T	T	C	H	0
P27	P-O	T	C/D/T	L/H	E-C
P28	P-O	T/F	C/D	L/H	E-D
P29	E-O	T/F	C/D	L/H	E-R
P30	N-O	T/F	D/T	L	0
P31	E-O	T/F	D	L	I
P32	D-O	T	0	0	0
P33	E-L	T/F	D	L/E	I
P34	N-H	F	D	G	0
P35	D-L	T/L	D	L/H	E-C
P36	D-T	T/L	D	L/H	E-C
P37	P-O	T/F	C/D	L/H	I

P38	A-T	T	D	L/E	E-R/E
P39	P-O	0	D	E	0
P40	E-L	T	D/T	H	E-R
P41	E-L	T/L	D	L	E-R
P42	N-C	T/F/L	D	L	E-R
P43	A-L	T/L	D	L	E-R
P44	A-L	T/F/L	D	L/H	I
P45	A-C	T/L	D	L	E-R
P46	N-O	T	D/T	L	I
P47	E-O	T/F	D	L	0
P48	N-O	T/F	D	L	0
P49	D-O	T/F	D	L	0
P50	D-O	T/F	D	L	0
P51	N-O	T	0	0	0
P52	E-O	T	0	0	0
P53	P-O	T	D	L	0
P54	E-T	0	D	L	I
P55	N-O	T/F	D	L	0
P56	A-L	T/F	D	L	0
P57	N-H	T	C	H	0
P58	N-O	T/F	D	L	I
P59	N-C	T/F	C/D	L/H	I
P60	A-T	T	0	0	0
P61	A-T	T	C	H	0
P62	A-T	T	C	H	0
P63	N-O	T/F	D	L	I
P64	A-O	T/F	D	L	I
P65	A-O	T	D	L	E-R
P66	N-O	T	D	L	E-R/C
P67	E-T	T	D	E	0
P68	N-O	T	D	L	E-C
P69	P-O	T	D	L	E-C
P70	E-O	T	C	H	0
P71	N-L	T/F	D	L	E-C
P72	N-O	T/L	D	L	E-R
P73	E-T	T	C	H	0
P74	P-O	T/L	D	L	I
P75	A-L	T/L	D	L	I
P76	A-O	T	0	0	0
P77	A-O	T/F	D	L	0
P78	A-O	T/F	D	L	0
P79	A-O	T/F	D	L	0
P80	A-O	T/F	D	L/E	E-E/R
P81	N-H	T	0	0	0
P82	P-O	T	C	L/H	I
P83	N-H	T	C	L/H	I
P84	N-O	0	D	L/H	I
P85	N-H	T/F	C	H	0
P86	N-O	T	D	L	0
P87	A-R	T/F	D	L/E	I
P88	E-O	T	D	L	0
P89	N-O	T/F	D	L/H	I
P90	A-O	T	C	H	0
P91	A-L	T	C	H	0
P92	P-O	T	D	L	E-R
P93	N-H	T	C	H	0
P94	A-T	T	C	H	E-T
P95	A-L	T	D	L/E	I

P96	E-L	T-L	D	L	E-R
P97	A-T	T	C	H	I
P98	E-L	T	D	L	0
P99	N-O	T/F	D	L	I
P100	N-C	0	D	E	I
P101	E-L	T/F	D	L/E	E-R/E
P102	N-H	T	C	H	0
G1	N-G	T	C/D	L/H	I
G2	N-O	T	C/D/G	G/L/H	E-R
G3	N-O	T	C/D	L/H	I
G4	N-O	T	C/D	L/H	I
G5	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I
G6	N-O	T	C/D	L/H	I
G7	N-O	T	D	L/E	I
G8	N-R	T	D/G	G/L	I
G9	N-R	T	D/G	G/L	I
G10	A-L	T	D/G	G/L	I
G11	E-T	T	D/G	G/L/H	I
G12	N-G	T	C/D/G	G/L/H	I
G13	D-T	T	C/D/G	G/L/H	I
G14	D-O	0	C/G	G/H	I
G15	D-L	T	C/G/D	G/L/H	I
G16	A-T	T	C	H	I
G17	A-T	T	C	H	I
G18	A-T	T	C/G	G/H	I
G19	N-L	T	C/G/D	G/L/H	I
G20	N-L	T	C	H	I
G21	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G22	A-T	T	C	H	I
G23	N-O	T	C/G/D/T	G/H	I
G24	P-O	T	C/D	VV	I
G25	N-H	T	C/G	G/H	I
G26	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G27	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G28	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G29	E-L	T	D/T/L	G/L/H	E-R
G30	A-L	T	C/G/D	G/L/H	I
G31	N-H	T	C	H	I
G32	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G33	N-O	T	C/G/D/T	G/L/H	I
G34	N-R	T	G	G	0
G35	N-O	T	G/D	G/L/E	I
G36	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G37	D-T	0	C	H	I
G38	N-O	0	G/D	G/L	I
G39	N-O	T	G/D	G/L	I
G40	A-T	T	C/D	H/E	I
G41	N-O	T	G/D	G/L	I
G42	P-O	T	C/D	L/H	I
G43	A-L	T	G/D	G/L/H	I
G44	N-H	T	C	H	I
G45	E-0	T	G/D/T	G/L/H	I
G46	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G47	N-H	T	C	H	I
G48	N-C	T	C/G/D	G/L/H	I
G49	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G50	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I

G51	A-T	T	C/G	G/H	I
G52	N-O	T	G/D	G/L	I
G53	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G54	E-L	T	C/D	L/H	I
G55	A-T	T	C	H	I
G56	A-T	T	C/G	G/H	E-R
G57	A-L	T	G/D	G/L	I
G58	E-H	T	C	H	I
G59	A-L	T	C/G/D	G/L/H	I
G60	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G61	N-R	T	C/G/D	G/L/H	I
G62	E-R	0	D/T	L/H	I
G63	E-O	T	G/D	G/L	I
G64	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
G65	A-T	T	C/T	H	I
G66	E-R	T	D/T	L/H	E-R
G67	P-O	T	D	L	I
G68	E-L	T	0	0	0
G69	A-T	T	C	H	I
G70	P-O	T	C/G/D/T	G/L/H	I
G71	N-O	0	C/D	L/H	I
G72	E-O	T	G/D/T	L/H	I
G73	A-T	T	C/G	G/H	E-C
G74	P-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G75	A-T	T	C	H	I
G76	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G77	E-L	T	0	0	0
G78	E-L	T	C/G/D/T	G/L/H	E-R
G79	P-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G80	A-T	T	C	H	I
G81	P-O	0	C/D/G	G/L/H	I
G82	P-O	T	C/D/T	L/H	I
G83	N-O	T	C/G/D/T	G/L/H	I
G84	A-T	T	C	H	0
G85	N-O	T	C/D	L/H	I
G86	N-O	0	C/G/D/T	G/L/H	I
G87	N-O	0	C/G/D/T	G/L/H	I
G88	N-H	0	C	H	E-R
G89	E-L	T	G/D	G/L	E-R
G90	A-T	0	C	H	I
G91	P-O	T	C	H	E-R
G92	P-O	T	C/G	G/H	I
G93	D-O	T	C/G/D/T	G/L/H	E-R
G94	P-O	T	C/G/D	G/L/H	I
G95	E-O	T	D	L	E-R
G96	N-O	T	C/G/D/T	G/L/H	0
G97	N-O	T	C/G/D/T	G/L/H	E-R
G98	N-O	T	C/G/D/T	G/L/H	I
G99	N-H	T	C	H	I
G100	P-O	0	C/G/T	G/H	I
G101	E-R	T	0	0	0
G102	E-L	T	0	0	0
G103	N-O	T	C/G/D/T	G/L/H	I
G104	N-H	T	C/D	L/H	I
G105	N-O	T	C/D	L/H	I
G106	N-O	T	C/G/T	G/H	I
G107	P-O	T	C/D	L/H	I
G108	N-O	T	C/D/G	G/L/H	I



G109	A-O	T	C	H	E-R
G110	E-L	T	D/G/T	G/L/H	E-R
G111	A-T	T	C/T	H	I
G112	N-O	0	C	H	I
G113	N-H	0	C	H	I
G114	N-L	T	C/G/D/T	G/L/H	I
G115	N-O	T	C/G	G/H	I
G116	P-O	0	C/G	G/H	I
G117	P-O	T	C	H	I
G118	A-O	T	C/G/T	G/H	E-R
G119	N-O	0	G/D	G/L	I
G120	N-O	0	G/D	G/L	I
G121	N-O	0	C/G	G/H	I
G122	N-O	0	C/G	G/H	I
G123	N-O	0	C/G	G/H	I
G124	A-T	T	C	H	E-R/E
G125	A-T	T	C/T	H	I
G126	A-T	T	C/T	H	I
G127	A-R	T	D	L	I
G128	E-L	T	G/D/T	G/L	E-R
G129	N-O	T	G/D/T	G/L	E-R
G130	N-O	T	C/G	G/H	I
G131	P-O	0	C/G	G/H	I
G132	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
G133	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
G134	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
G135	E-L	T	G/D	G/L	E-R
G136	N-O	0	C/G/D	L/H	I
G137	N-G	T	C/D	L/H	I
G138	P-O	T	C/G	G/H	I
E1	D-O	T	C/D	H/E	E-C
E2	N-O	T	G/D/T	G/L/E	I
E3	A-O	T	G/D	G/L	I
E4	N-O	0	G/D	G	I
E5	E-T	T	D	E	0
E6	N-O	T	G/D	G/L	I
E7	N-O	T	G/D	G/L/E	I
E8	E-T	T	D	E	0
E9	N-O	T	G/D	G/L	I
E10	N-O	T	G/D	G/L	I
E11	N-H	T	C/G/D	G/H	I
E12	N-O	T	G/D	G	I
E13	N-O	T	D	G	0
E14	N-O	T	D	G	0
E15	E-L	T	G/D	G/L	I
E16	N-O	T	G/D	G/L	I
E17	N-H	T	C/D	G/H	I
E18	A-T	T	C	H	0
E19	E-T	T	C/D	L/H	I
E20	N-O	T	C/D	H	E-C
E21	N-O	T	C/D	H	E-C
E22	N-O	0	0	0	0
E23	N-H	0	0	0	0
E24	E-L	0	0	0	0
E25	A-T	0	0	0	0
E26	N-O	0	0	0	0
E27	P-O	0	0	0	0

E28	N-O	T	C/G/D	G/L/H	E-R
E29	N-H	T	0	0	0
E30	N-O	0	C/G/D	VV	E-R
E31	P-O	T	C	H	I
E32	N-O	T	C	H	I
E33	A-L	T	G/D	G/L	I
E34	D-T	T	0	0	0
E35	N-O	T	G/D/T	G/L	I
E36	N-O	0	C/G/D	G/H	I
E37	N-H	0	0	0	0
E38	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
E39	N-O	T	G/D	G/L/H	I
E40	A-T	T	0	0	0
E41	A-L	T	C/G/D/T	G/L/H	I
E42	N-H	T	0	0	0
E43	N-O	T	C/G/D	G/L/H	I
E44	P-C	0	0	0	0
E45	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E46	N-O	0	C/G/D	VV	I
E47	N-O	0	C/G/D	VV	I
E48	N-H	0	0	0	0
E49	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E50	N-H	0	C/D	L/H	I
E51	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E52	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E53	P-O	0	C	H	E-D
E54	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E55	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E56	A-T	0	C	H	I
E57	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E58	N-O	0	G/D	G/L	I
E59	P-O	0	D	L	I
E60	N-O	0	G/D	G/L/E	I
E61	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E62	P-O	0	C	H	I
E63	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E64	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E65	N-O	0	C/G/D	G/L/H	I
E66	A-T	T	C	H	I
E67	E-L	T	D	L	I
E68	P-O	T	C/T	H	E-C
E69	P-O	T	C/T	H	E-C
E70	N-O	T	C/D	L/H	I
E71	A-O	T	C/T	H	E-T
E72	A-O	T	C/T	H	E-T
E73	E-L	T	D/T	H	E-T
E74	A-T	T	C/T	H	E-T
E75	E-L	T	D/T	H	E-T
E76	A-T	T	C	H	I
E77	D-T	T	C	H	I
E78	E-L	T	D/T	L	0
E79	A-O	T	D/T	L	0
E80	E-L	T	D/T	L	I
E81	N-O	T	D	L	I
E82	E-L	T	D	L	I
E83	E-L	T	D	L	0
E84	E-0	T	0	0	0
E85	N-O	T	C	H	I

E86	P-O	T	C	H	E-R
E87	E-L	T	D/T	L	E-R
E88	N-O	T	0	0	0
E89	N-L	T	D/T	L/H	E-R
E90	E-L	T	D/T	L/H	E-R
E91	E-O	T	0	0	0
E92	A-T	T	C	H	0
E93	N-L	T	D/T	L/E	I
E94	E-O	T	D/T	L/H	E-R/D
E95	E-O	T	D/T	L/H	E-R/D
E96	E-L	T	0	0	0
E97	E-L	T	D	L	E-R
E98	E-O	T	0	0	0
E99	N-O	T	C	H	I
E100	E-O	T	0	0	0
E101	E-T	T	D	G/H	I
E102	E-L	T	0	0	0
E103	E-L	T	D	L	0
E104	E-O	T	0	0	0
E105	N-O	T	D	L	I
E106	N-O	T	C/D/T	L/H	I
E107	N-O	T	D/T	L	0
E108	E-O	T	0	0	0
E109	E-O	T	0	0	0
E110	N-O	T	D	L	I
E111	P-O	T	C	H	I
E112	E-L	T	D	L/H	I
E113	N-O	T	D	L	I
E114	N-O	T	C/D/T	L/H	I
E115	N-O	T	C/D	L/H	E-R
E116	N-O	T	C/D	L/H	E-R
E117	P-O	T	C	H	I
E118	D-O	T	D	L	E-R
E119	N-O	T	D	L	E-R
E120	N-O	T	G/D	G/L	I
E121	P-O	T	C/D/T	L/H	I
E122	N-O	T	D	L	I
E123	N-O	T	D/T	L	E-R/C
E124	P-O	T	0	0	0
E125	N-O	T	D/T	L	I
E126	N-O	T	D/T	L	I
E127	N-O	T	D/T	L	I
E128	N-O	T	D	L	I
E129	N-O	T	D	L	0
E130	P-O	T	D	L	0
E131	A-O	T	D	L	I

