



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT – BIENNI 2002-2004
ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LITERATURA**

**ANÁLISIS TIPOLOGICO, PRAGMÁTICO Y LINGÜÍSTICO DE
LOS TEXTOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS DE
LOS MANUALES DE E/LE**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR
PRESENTADO POR MARÍA ÁLIDA ARES ARES
DIRIGIDO POR EL DOCTOR MIQUEL LLOBERA CÀNAVES
Y EL DOCTOR ERNESTO MARTÍN PERIS**

BARCELONA, 2006

10. DISCUSIÓN GENERAL Y COMENTARIO

El motivo principal de la investigación que hemos realizado ha sido nuestro interés por saber hasta qué punto los materiales de enseñanza de lengua española para extranjeros actuales son congruentes con el estado actual de los conocimientos de Lingüística aplicada, derivados de la investigación sobre el proceso de aprendizaje de la lengua y de las teorías lingüísticas desarrolladas por el Funcionalismo y el Análisis del Discurso, que conforman en la actualidad la didáctica de L2 y en particular de Lengua Española para extranjeros (E/LE). Para ello hemos establecido un estado de la cuestión de estos conocimientos, teniendo en cuenta las principales teorías didácticas que resultan de las investigaciones interdisciplinarias que provienen de campos de estudio heterogéneos como la psicología cognitiva, la sociología, la antropología y la pragmática, así como de la lingüística y de las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Asimismo hemos elaborado unos protocolos de análisis apropiados para captar todos los extremos que nos ha interesado estudiar y hemos construido, adecuándolos a nuestros propósitos, una serie de instrumentos que nos sirvieran para observar y abstraer los datos diferenciales susceptibles de valoración didáctica de los materiales analizados.

Después de ello hemos tenido que decidir cómo organizar un corpus que resultara significativo para dar cuenta y responder a las cuestiones que interesaba investigar. El corpus seleccionado está constituido por algunos de los manuales más usados para la enseñanza de E/LE, los cuales poseen unas características particulares que nos ha parecido útil confrontar: *Gente* (1997-2001) un manual que aplica un enfoque basado en la realización de tareas; *Amigo sincero* (1998), que es un manual de transición que integra aportaciones de la gramática tradicional, del estructuralismo con otras características de un enfoque comunicativo; *Conexión* (2001) que adopta un enfoque comunicativo y propone un método que incorpora el uso de recursos informáticos y poniendo especial cuidado en lo que se refiere a la didáctica de las lenguas afines; y *Sueña* (2001) que sigue un enfoque comunicativo que podríamos considerar de la primera época, el *nocional-funcional*.

Este corpus presenta así unas características interesantes y resulta a la vez variado y significativo, y no sólo porque los manuales aplican enfoques y métodos diversos sino también porque están destinados a dos tipos de públicos diferentes: dos de ellos (*Gente* y *Sueña*) se dirigen a estudiantes extranjeros en general y los otros dos (*Amigo sincero* y *Conexión*) a estudiantes de lenguas afines, itálfonos y lusohablantes respectivamente. Además tres de ellos tienen como objetivo la enseñanza/aprendizaje de la lengua en general, de acuerdo con los distintos niveles (*Gente*, *Amigo sincero* y *Sueña*), mientras que el cuarto, *Conexión*, intenta combinar, ya desde el nivel inicial, el aprendizaje de la lengua en general con el aprendizaje del lenguaje sectorial del mundo del trabajo.

De estos manuales hemos elegido las unidades que tratan de manera específica del trabajo y del ocio o tiempo libre, por ser dos temas siempre presentes en los libros de texto y que poseen características particulares especialmente interesantes desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico que nos ha interesado observar cómo eran tratadas en los libros. Hemos considerado suficiente analizar dos unidades de cada manual para observar el modo de organización de los materiales, ya que éste no varía a lo largo del manual. Dentro de las unidades hemos agrupado, teniendo en cuenta los objetivos y las relaciones de dependencia entre las actividades, los conjuntos de actividades que podían constituir lo que hemos llamado un *evento-sesión de clase*, es decir, lo que prevemos que sucederá en una clase determinada del curso siguiendo las orientaciones del manual. Por último hemos establecido unos criterios de selección de los textos, orales y escritos, que nos interesaba analizar tipológica y funcionalmente. La selección del corpus en todas sus partes ha sido pues meditada, aunque somos conscientes también de los límites que comporta una selección cualitativa, ya que si bien elegir de entre los manuales existentes en el mercado los que reúnen unas características particulares supone ir directamente a lo que más interesa observar, también hemos de admitir que con un corpus reducido no se pueden obtener todas las posibles variantes interesantes que hubiéramos encontrado manejando un corpus más amplio.

El análisis que hemos experimentado podría considerarse modular ya que está estructurado en tres niveles para observar desde perspectivas distintas el contenido de las unidades, la articulación de los materiales y las características didácticas de los mismos. Al hacerlo no pretendíamos seguir un orden jerárquico, ya que no consideramos un nivel más importante el de la estructuración de la unidad que la construcción de una tarea compleja o la selección de los materiales adecuados para las mismas, lo que hemos intentado es una aproximación progresiva al objeto de análisis: en primer lugar focalizamos la unidad didáctica desde arriba mostrando lo que podríamos llamar el "mapa" o plano general de dicha unidad o secuencia, luego analizamos cada una de las "regiones" de ese mapa, los diferentes *eventos* que encierra la unidad, para ver sus características pragmáticas y lingüísticas y, por último, observamos a los "individuos" singulares, es decir, los materiales, y más específicamente los textos, sus características tipológicas y la función que desempeñan.

Para analizar lo que hemos considerado un *evento comunicativo*, que sería el que se desarrolla en el aula con unos participantes, el profesor y los alumnos, en torno a unas determinadas actividades y materiales que propone el manual, hemos adoptado una perspectiva etnopragmática que complementara y matizara las meras consideraciones de contenido y lingüísticas y contribuyera así a dar una visión más precisa de la complejidad conceptual de dichos *eventos*. Tomar en consideración los diversos factores pragmáticos que determinan la interpretación de las secuencias lingüísticas nos ha permitido observar también los elementos contextuales y los conocimientos y destrezas generales y comunicativas que se implican en la resolución de las tareas y actividades que se le proponen al estudiante.

Respecto a los instrumentos para llevar a cabo la investigación, debido a la articulación compleja del análisis éstos han sido muy variados y hablaremos de ellos a medida que examinemos las distintas facetas del análisis, sin embargo, podemos sintetizar algunos detalles concretos de la elaboración de los mismos.

Algunos de los instrumentos los hemos elaborado adaptando a nuestras necesidades modelos que hasta ahora sólo se habían usado para realizar un tipo de análisis específico, como el modelo *Speaking* de Hymes, concebido para el análisis etnopragmático de eventos comunicativos reales, y que nosotros hemos utilizado para observar las características pragmáticas y lingüísticas de los *eventos-sesión de clase* que prevé el manual (v. s. § 5.2). Otros instrumentos los hemos construido a partir de las recientes orientaciones didácticas sobre enseñanza/aprendizaje de ELE, como las tablas para averiguar los diversos conocimientos, destrezas y habilidades que se implican y desarrollan en la realización de las actividades propuestas en el evento-clase (v.q. § 5.2), para lo cual hemos tenido en cuenta el *MRE* (2002); o bien los cuadros de los subtemas y conceptos específicos referidos al trabajo y al ocio (v. s. § 5.1), elaborados a partir de parámetros que establece el *Threshold Level* (versión italiana, *Livello soglia*, 1981). Por otra parte, por lo que se refiere al análisis tipológico de los textos, hemos aplicado los diversos parámetros y tablas elaborados para el análisis de los textos llevado a cabo en nuestra Memoria de Máster ELE (*ATT*, 2004) partiendo de las teorías desarrolladas por la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso (v. s. § 5.3).

Todo ello refleja una serie de planteamientos previos que se basan en las teorías que han gravitado en torno a la conformación actual de la Didáctica de LE y que hemos tenido en cuenta para poder delinear el estado de la cuestión. Estas líneas teóricas se pueden agrupar en tres grandes bloques que están estrechamente relacionados: en primer lugar las investigaciones de las disciplinas psicolingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas relacionadas con el aprendizaje de la lengua; en segundo lugar el desarrollo de la investigación lingüística sobre el *discurso* (Funcionalismo, Lingüística textual, Análisis del Discurso); y en tercer lugar la investigación sobre Aprendizaje y Adquisición de Segundas lenguas y Lenguas Extranjeras (ASL). La influencia de estas investigaciones ha revolucionado los planteamientos precedentes acerca de la Didáctica de L2 y LE, desarrollando a partir de los años 70 una nueva metodología, la comunicativa, que continúa evolucionando hasta la actualidad.

Del campo de la psicología cognitiva nos han interesado sobre todo las teorías que provienen del *constructivismo* (vid. Willians y Burden, 1999) que ponen de relieve el papel central del sujeto en el aprendizaje y colocan en entredicho los procedimientos educativos que se han practicado hasta hace pocos años centrados en el profesor (métodos *audiolingual* u *oral-situacional*). Las teorías del *constructivismo* y otros conceptos de los psicólogos cognitivistas se han ido incorporando al llamado *enfoque comunicativo* en su evolución, desde el *nocional-funcional* que en nuestro trabajo está representado por el manual *Sueña*, hasta el *enfoque por tareas*, que aplican en mayor o menor medida *Gente y Conexión*. Algunos de los autores cognitivos que consideramos que han influido más en la metodología educativa son: Jerome Bruner (1960, 1966) que subraya la importancia del proceso de aprendizaje y la necesidad de *aprender a aprender*, mediante el desarrollo de las *destrezas y estrategias cognitivas*; Klatzky (1980), que estudia la *atención* y la necesidad de aprender a separar la *información relevante* de la que no lo es; Atkinson y Shiffrin (1968), que postulan la necesidad de dividir el material complejo en "bloques" relacionados para ayudar a la *memorización*; Ausubel (1968) y la importancia de los *organizadores previos* para establecer un puente entre los conocimientos pragmáticos del discente y la información nueva; y Sternberg (1985), que considera que el

profesor habría de enseñar a desarrollar las *habilidades, destrezas y estrategias* de aprendizaje del discente (cfr. Williams y Burden 1999: 33-36). Otro hito de la psicología cognitiva en la investigación sobre el aprendizaje lo constituyen las teorías del *interaccionismo social*, del psicólogo ruso Lev Vigotsky, el cual en sus estudios subraya la naturaleza social, intersubjetiva, del lenguaje. Para Vygotsky, el secreto del aprendizaje eficaz reside en la *interacción comunicativa* (vid. Vigotsky 1970; cfr. Pekarek-Doehler, 2000). En relación con las teorías interaccionistas, nos han interesado también los estudios procedentes del campo de la psicología positiva sobre la influencia de la *afectividad* y la *motivación* en la adquisición y aprendizaje de LE (Brown, 1981; Krashen et al., 1982). En relación con ellas hemos señalado las teorías de Csikszentmihalyi y el concepto de *flow* (1990, 1996, 1998), que en nuestra opinión deberían ser consideradas por los autores de manuales para la elaboración de materiales y por los docentes en el momento de plantear la realización de actividades en clase, ya que podrían ayudar a captar mejor la atención y el interés del alumno y favorecerían un aprendizaje con mayor rendimiento y menor esfuerzo.

Estos conceptos en gran medida han sido recogidos por la metodología de LE a través del enfoque comunicativo y se pueden observar sobre todo en algunos de los libros analizados, como *Gente y Conexión*. En ellos se considera la centralidad del alumno como sujeto de su propio aprendizaje y se plantea éste mediante procesos, a través de un tipo de actividades, las tareas, que los alumnos, en parejas o en grupos, han de desarrollar, activando simultáneamente una serie de conocimientos lingüísticos, generales y comunicativos. Por otra parte la interacción en clase es considerada la principal actividad para la *adquisición* de la competencia discursiva. Asimismo en estos manuales se tiene en cuenta la necesidad de dotar al estudiante de destrezas y habilidades cognitivas que desarrollen su *autonomía de aprendizaje*, *Gente* incluye así un apartado específico en cada unidad donde se muestran estrategias de aprendizaje. También se presta atención a la utilidad de presentar los nuevos conocimientos mediante *organizadores previos* que sirvan de enlace entre los conocimientos pragmáticos que el alumno ya posee en L1 y los nuevos en L2 (cfr. William y Burden 1999: 26). Estos manuales además valoran la atención que se ha de dar a los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje, así *Conexión* dedica a la creación de un clima afectivo en clase la sección *Cha-cha-chá* de cada unidad y por otra parte, la participación a la realización de una tarea de grupo compleja capaz de suscitar el interés, junto con el *feedback* oportuno del profesor en la evaluación de cada etapa y el logro final de la misma, contribuyen asimismo a incrementar el interés y la motivación (vid. William y Burden 1999, cap. 6).

Otros manuales como *Amigo sincero*, que como hemos indicado son representativos de un momento de transición entre dos concepciones diversas acerca del enfoque didáctico para la enseñanza/aprendizaje de LE y que colocan todavía al profesor en el centro del aprendizaje, intentan captar el interés y motivar a los alumnos sobre todo mediante la selección de los textos. Estos tratan de folclore, costumbres, leyendas e historia relacionadas con los países de habla hispánica, generalmente haciendo hincapié en los aspectos más típicos o "curiosos" de esas culturas (toros, flamenco, fiestas, así como leyendas y creencias de las culturas precolombinas, personajes famosos, etc.) También intenta captar su interés mediante la literatura, lo que deriva de la larga tradición "literaria" del aprendizaje de lenguas en Italia mediante la lectura y comentario de obras de "autoridades" (vid. Fornasiero y Tamiozzo, 1999). Creemos que éste es uno de los motivos por lo que en el manual encontramos una amplia gama de textos culturales y literarios, desde los mini-cuentos de L. M. Díez, pasando por los abundantes fragmentos narrativos, los "rincones de poesía", las canciones conocidas, etc., hasta los humorísticos (historietas, tiras de cómic y viñetas).

Además de estas corrientes filosóficas cognitivas y constructivistas, otra disciplina que ha tenido una gran repercusión en los estudios de la lengua, ha sido la Pragmática. De ella hay que subrayar el hecho de que ha sido la primera (Morris, Pierce y Carnap, en los años 30) en dar la justa importancia al estudio de la relación entre la lengua, sus productores y los factores situacionales. Por otra parte, las teorías de Austin (1962, 1970), que considera la lengua como acción, llevarán a la formulación de los *actos de habla* y posteriormente al *principio de la cooperación* y los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo (Grice 1975), lo que creará una corriente de estudios acerca de la lengua oral (Levinson 1995; Sperber y Wilson 1994; Leech 1983) que confluirá más tarde con la procedente de la etnografía lingüística y la sociolingüística en el Análisis del Discurso.

Los aspectos pragmáticos del discurso, así como la importancia de los factores situacionales fueron recogidos por teóricos pertenecientes a la corriente denominada *etnografía de la comunicación*, como Gumperz y Hymes. Este último, ampliando las teorías de Chomsky de *competencia* y *actuación*, plantea el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971)⁷³ que es el conjunto de conocimientos y habilidades heterogéneos que permiten que un hablante competente se desenvuelva en una determinada situación comunicativa. La interacción comunicativa -tal como la definen los etnolingüistas- se ha de entender como un *acontecimiento* o *evento* en torno a la vida social de una determinada comunidad, a partir del cual se puede comprender la realidad sociocultural de los grupos humanos y su organización. En 1972 Hymes al desarrollar el modelo de las funciones de Jakobson propone para analizar dichos *eventos comunicativos* el modelo S.P.E.A.K.I.N.G (*Speaking*). En 1992, Duranti, partiendo también de teorías antropológicas y del método basado en la observación y el estudio de casos o grupos específicos en su propio habitat, retoma las teorías de Hymes y propone aplicar el modelo *Speaking* para analizar las realizaciones lingüísticas consideradas como *eventos* o acontecimientos comunicativos que tienen lugar en un contexto determinado. El estudio de la aplicación del modelo por parte de este autor a un evento lingüístico nos ha sugerido la idea de considerar la sesión de clase como un *evento comunicativo* y aplicar el modelo *Speaking* para llevar a cabo el análisis pragmático considerando lo que se prevé que suceda siguiendo las orientaciones del manual (vid. Duranti 1992 y cfr. Cambra 2003).

Del campo de la Sociología llegan otras contribuciones fundamentales para el estudio del lenguaje y principalmente de las interacciones orales. En primer lugar a través de la corriente del *interaccionismo simbólico* (Goffman 1971), que considera las interacciones sociales como *rituales* mediante los cuales negociamos y tratamos de preservar nuestra *imagen* y la de nuestro interlocutor, mediante unas reglas de comportamiento lingüístico. En segundo lugar, a través de la *etnometodología* (Garfinkel, 1964) que destaca la complejidad de las interacciones, mostrando cómo en ellas se ponen en funcionamiento los *conocimientos previos*, las *expectativas* y los *esquemas conceptuales* que nos formamos de cada área del conocimiento. Por último, a través del *análisis de la conversación*, una corriente que se interesa sobre todo por los mecanismos que rigen las conversaciones cotidianas, no planificadas. Entre los analistas de la conversación destacan los americanos Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Labov (1972, 1974) y en ámbito anglosajón los teóricos de la escuela de Birmingham, Sinclair y Coulthard (1975) y Stubbs (1993), así como Brown y Yule (1983) de la Universidad de Cambridge. En el área francófona destacan dos grupos: la Escuela de Ginebra (Roulet, 1985) y la Escuela de Lyon (Ducrot y Kerbrat Orecchioni, 1990, 1992, 1994). En España principalmente Tusón (1995, 2002), Briz y

⁷³ *Op. cit.* en Llobera et al. (2000), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

los componentes del grupo Val.Es.Co se ocupan de análisis de la conversación (vid. Briz et al., 1997, 1998, 2000, 2004).

Los estudios sobre las interacciones orales contribuyen a dirigir la atención hacia los factores que intervienen en la comunicación y los elementos que la regulan, que son contemporáneamente de carácter cognitivo, lingüístico, pragmático y sociolingüístico. En nuestro estudio estas teorías se consideran al analizar los aspectos pragmáticos de los textos y de los diferentes materiales de los libros (v. s. § 9.5), así como al analizar el "discurso generado" previsto en los *eventos-sesión de clase* (v. s. § 9.4.2) y también en el análisis de los conocimientos y destrezas generales y comunicativas que se actúan o desarrollan a partir de las actividades (v. s. § 9.6).

La segunda corriente teórica relacionada con la anterior que nos ha interesado para nuestra investigación ha sido la de la Lingüística del texto y el Análisis del discurso. En los años 60 se inicia la investigación autónoma sobre el "discurso" a partir de la evolución de las ciencias del lenguaje en el ámbito de la lingüística funcionalista inglesa. En 1957 Firth⁷⁴, siguiendo la tradición del Círculo de Praga, de Jakobson y la concepción antropológica de Malinowski⁷⁵ de que la lengua se ha de estudiar dentro de un contexto determinado, plantea una gramática que analiza el texto y las situaciones en las que aparece. A partir de sus ideas, Halliday (1978)⁷⁶ desarrolló la teoría de las *macrofunciones del lenguaje* relacionadas con el contexto de situación, definiendo y estudiando asimismo los *mecanismos de cohesión* del discurso (Halliday y Hasan, 1976)⁷⁷. Estas teorías lingüístico-funcionales determinarán una transformación en el análisis del lenguaje que repercutirá en los estudios posteriores del llamado Análisis del Discurso y en la didáctica de la lengua, a través de los trabajos realizados en el ámbito del Consejo de Europa y la aplicación de teorías funcionalistas de Wilkins (1976) que darán lugar al enfoque *nocional-funcional*.

El Análisis del Discurso es una corriente científica heterogénea que constituye una encrucijada de una diversidad de enfoques, teorías y conceptos que consideran que los enunciados no se presentan como frases o secuencias de frases, sino como *textos*, y que éstos poseen un modo de organización específica que es necesario estudiar como tal y en relación con las condiciones pragmáticas en las que se produce. Precisamente son estas condiciones o "contexto" las que determinan el significado de una intervención lingüística. En el Análisis del Discurso confluyen pues todas las corrientes, teorías y conceptos provenientes de diferentes disciplinas que hemos comentado y que tienen relación con el estudio de la lengua y el proceso de aprendizaje, así como las que se ocupan de las interacciones comunicativas en todas sus formas. En su origen se encuentran las teorías filosóficas de Austin y de Grice acerca del *acto lingüístico*, así como la línea funcionalista de la lingüística estructural, en especial Jakobson (1963) y su esquema de los componentes de la comunicación y de las funciones del lenguaje, recuperado por la escuela firthiana, que influyen posteriormente en la *Lingüística sistémica funcionalista* de Halliday (1978).

De una de las ramas fundamentales del Análisis del Discurso, la más propiamente llamada *Lingüística textual*, es de la que provienen los estudios sobre el concepto de *texto* y los

⁷⁴ Firth J.R. (1957) 'On Sociological Linguistics', en Hymes (comp.) 1964, *Language and Culture & Society*. London Harper International.

⁷⁵ B. Malinowski (1923), "El problema del significado de las palabras en las lenguas primitivas", en Ogden y Richards. Trad. por E. Prieto, *El significado del significado*, Paidós, Buenos Aires, 1954.

⁷⁶ M.A.k. Halliday (1978) *Language as social semiotic*, Edward Arnold, London

⁷⁷ M.A.k. Halliday y R. Hasan. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

principios constitutivos que lo conforman (Bernárdez, 1982; Beaugrande y Dressler, 1984; Llobera, 1991; Martín Peris et al. 2003), así como los conceptos de *macroestructura* y *superestructura* (T. van Dijk, 1978), y la teoría de las *secuencias tipológicas* (Werlich, 1975; Adam, 1985, 1992), que nos ha interesado particularmente para el análisis de los textos que hemos realizado en este trabajo.

La tercera corriente que nos ha interesado ha sido el campo de la investigación sobre Aprendizaje y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), en el cual hemos destacado tres etapas, siguiendo a Pujol, Nussbaum y Llobera (1999). La primera, de 1967 a 1983, dominada por la psicología conductista que inspiró el desarrollo de los *análisis de errores*, algunos de cuyos principios siguen vigentes sobre todo en relación con la didáctica de las lenguas afines, tal como se muestra en *Amigo sincero*. La segunda, que comprende los estudios de Corder (1967, 1981) sobre las *hipótesis* de los aprendientes y la distinción "falta" / "error", los de Selinker (1972) sobre la *interlengua* o competencias transitorias de los aprendientes, las teorías de Krashen (1981-83) sobre *adquisición y aprendizaje* y el modelo del *monitor*, así como el modelo basado en el *aprendizaje de destrezas* de Johnson (1984) y Littlewood (1984). La tercera etapa es la constituida por los estudios realizados a través de grandes proyectos de investigación que se ocupan de analizar la lengua de aprendientes de L2, tanto en ámbito escolar como en ambiente natural, entre los que destacan el proyecto *Heidelberger Forschungsproject 'Pigdin Deustch'*, dirigido por Klein y Dittmar (1979), el proyecto *ZISA* iniciado por Meisel (1975) y el programa ESF, llevado a cabo, entre otros, por Perdue (1982, 1986). En esta última etapa hemos destacado también los estudios más recientes acerca de los métodos que propician el desarrollo del aprendizaje en el aula, de la necesidad de desarrollar conocimiento explícito de la lengua mediante tareas de concienciación lingüística (Ellis, 1991), la importancia de la interacción en clase (Long, 1980), el procesamiento del *input* (Van Patten, 1996), la hipótesis del *output* (Swain, 1985), la importancia de la retroalimentación para la corrección, los factores motivacionales, etc. (Ellis 2005), así como las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la didáctica de LE (Yagüe, 2004). Toda esta investigación ha tenido una gran resonancia, entre otras razones por su interés relacionado con el mercado lingüístico, ya que sirve para lograr un aprendizaje de la lengua más eficaz, pero también por motivos sociolingüísticos como el estudio de los usos verbales en comunidades plurilingües, los movimientos migratorios y su integración lingüística, las relaciones internacionales, etc. En relación con la enseñanza/aprendizaje de LE, interesa sobre todo para entender los procesos de adquisición de la lengua y los factores que intervienen en dichos procesos, en especial dentro del aula (Allwright, 1988; Ellis, 2005; Cambra, 2003).

Los conceptos teóricos que derivan de todas estas investigaciones han influido de manera determinante en la Lingüística educativa y más específicamente en el *enfoque comunicativo* que apareció en los años 70 y que produjo un cambio en la perspectiva general en relación con la enseñanza de LE. En 1975, por encargo del Consejo de Europa, Van Ek publicó *The Threshold Level*, que está formulado como una serie de *actos de habla* (término inspirado en la teoría de Austin) que el alumno ha de ser capaz de llevar a cabo. En 1976 Wilkins publica *Notional Syllabuses*, que refuerza la centralidad del concepto de comunicación como componente básico del *syllabus* y que dio lugar al enfoque *nocional-funcional*, el cual consistía en organizar los programas de estudio de las lenguas a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua y de acuerdo con las necesidades funcionales comunicativas de los alumnos. En España siguiendo esta corriente aparecen la guía didáctica *Un nivel umbral* (Slatger, 1982) y el manual *Para Empezar* (Equipo Pragma, 1983). Éste es el enfoque que siguen también los autores del manual *Sueña* que analizamos.

El enfoque *nocional-funcional* ha sido criticado por algunos estudiosos, entre los que se encuentra Henry Widdowson (1984), que considera que las categorías nocional-funcionales sólo proporcionan una idea parcial e imprecisa de ciertas reglas pragmáticas y semánticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan, pero no explican los procedimientos que las personas siguen para aplicar esas reglas cuando están realizando una actividad comunicativa. Widdowson pone de relieve que la atención se ha de centrar en el *discurso*, en la interacción entre los interlocutores. Las críticas al enfoque *nocional-funcional* y las nuevas aportaciones de la investigación sobre el proceso de aprendizaje han hecho evolucionar el *enfoque comunicativo* hasta llegar al actual *enfoque por tareas*. Éste subraya la importancia del *proceso* de aprendizaje y el desarrollo de *destrezas y habilidades* para llevar a cabo "tareas comunicativas" similares a las que el discente se encuentra en contextos sociales, las cuales se resuelven en clase mediante la interacción entre todos los miembros del grupo y que requieren activar los conocimientos lingüísticos, pragmáticos y sociales de manera simultánea. Tal como hemos dicho, es el enfoque que se aplica en el manual *Gente* y en parte en *Conexión*, principalmente en la sección *Internetgocios*.

Estas teorías lingüísticas y psicológicas reseñadas se han sintetizado a través de un proceso de mediación en las recomendaciones del *MRE* (2002) a los docentes y autores de manuales, que últimamente orientan las decisiones políticas y curriculares en relación con la Didáctica de LE y que nosotros hemos tenido en cuenta para nuestro análisis, sobre todo cuando advierte que para la didáctica se tenga muy presente qué tipos de textos tendrá que producir el alumno, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto en relación con las destrezas comunicativas que se han de desarrollar. Es decir, según el *MRE* (2002) los profesores y autores de manuales, han de determinar cómo conseguir capacitar a los alumnos para que produzcan a su vez del modo más apropiado posible los textos, teniendo en cuenta sus fines comunicativos, los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones) y los medios empleados.

Las corrientes conceptuales que hemos reseñado más por extenso en el marco teórico (v. s. cap. 2) son asimismo las que nos guiaron para establecer los diversos parámetros del análisis. Es pues necesario que hagamos unas consideraciones previas a la luz de cuanto hemos tratado hasta ahora para especificar las bases en las que se asienta nuestro análisis. De los estudios precedentes sobre el proceso de aprendizaje se advierte que es muy limitado circunscribir la enseñanza/aprendizaje de una lengua al aspecto lingüístico formal, es decir, al estudio de las normas del sistema lingüístico correspondiente, tal como se venía haciendo hasta hace poco tiempo con el llamado método *audio-oral* o *estructuralista* u otros métodos basados en la enseñanza de las reglas subyacentes del sistema, se han de tener en cuenta los aspectos psicológicos, cognitivos, comportamentales, sociales, pragmáticos, comunicativos, que forman también parte del aprendizaje. Coste (1991) afirmaba que aprender a comunicar en una lengua exigía un cambio en la manera de conceptualizar el mundo. Es imposible aprender bien una lengua sin interiorizar los esquemas de organización conceptual que conlleva. En gran medida comunicar en otra lengua exige un cambio del hablante, que no será ya exactamente la misma persona que comunicaba sólo en su lengua (Bronckart, 1985; Camps, 1994).

Consideramos por tanto que es necesario que los manuales de enseñanza de lengua tengan en cuenta las aportaciones al aprendizaje de estas disciplinas en su planteamiento didáctico general para poder afrontar la labor educativa del modo más completo y eficaz posible. En cuanto al método, hay que considerar en primer lugar que el aprendiente ha de ser el centro de la enseñanza, ya que él participa activamente en la construcción del sentido de la información que recibe a partir de su propia experiencia del mundo (*teoría de los constructos* de Kelly, 1955).

El manual ha de ser mediador entre la L1 del aprendiente y la L2 y ha de proponer situaciones de aprendizaje que potencien esta transferencia de conocimientos, ha de proporcionar los instrumentos y las informaciones necesarias, pero no interpretaciones ya hechas ni métodos de aprendizaje rígidos que impidan el desarrollo de las propias estrategias y recursos de aprendizaje (vid. Williams y Burden, 1999). Por último, hay que considerar que no son las oraciones ni estructuras gramaticales aisladas sino los textos (enunciados) los que constituyen la unidad mínima comunicativa (Bernárdez, 1982, 1987; De Beaugrande y Dressler, 1981; Halliday y Hasan, 1978; Halliday, 1985) y asimismo es necesario mostrar la diversidad de los usos de la lengua, de las situaciones, de los eventos de comunicación, y de los actos lingüísticos porque "saber una lengua es ser capaz de manejar de manera eficaz los textos que circulan en esa cultura a la que pertenecen" (vid. Martín Peris, 2005)⁷⁸.

Esta capacidad comunicativa-discursiva ha de construirse y los autores de manuales aspiran a ayudar en esta tarea a los aprendientes de lenguas segmentando para ello el proceso de aprendizaje en unidades organizativas del curriculum. En los manuales que nosotros hemos analizado y cuyos resultados ahora comentaremos, llama la atención en primer lugar que las unidades se organicen de manera tan diversa: así mientras unos distribuyen los materiales en 20 unidades, otros lo hacen solamente en 5 (vid supra § 9.1.1). Esta disparidad obedece al diverso significado que atribuyen a la voz *unidad* los autores. En los manuales *Gente* y *Conexión* las unidades se conciben como *secuencias didácticas* y la información se distribuye en bloques relacionados; en cambio *Amigo sincero* organiza los materiales en 20 *unidades* atribuyendo al término un significado que se correspondería más bien con lo que tradicionalmente se ha venido llamando *lección* ya que cada una trata de un tema y unos contenidos gramaticales diversos y cada texto y actividad es generalmente independiente de las demás. Por último, el manual *Sueña* distribuye los materiales en 10 *lecciones* que tratan de un tema y se subdividen en dos *ámbitos*, término que alude a *contextos funcionales*. En este manual también las actividades suelen ser independientes, aunque haya algunas secuenciadas. Estas divergencias en la organización de los materiales muestra una disparidad de criterios pedagógicos entre los diversos autores en el momento de escribir los libros.

Por otra parte, como se puede observar (vid supra § 9.1.1), la estructura y el número de horas que prevé cada manual para desarrollar un curso elemental o intermedio, varían también de manera substancial. *Gente*, para alcanzar el nivel A2 o el B1, presenta un material que alcanzaría para unos cursos de entre 110 horas (LA sin materiales complementarios) y 200 horas (con todos los materiales), mientras que para los mismos niveles, *Sueña* ofrece un material suficiente para unos cursos de entre 100 horas (LA sin materiales complementarios) y 120 (con ellos); por otro lado el manual *Amigo sincero* que unifica los dos niveles (elemental e intermedio) contiene materiales para un curso de 160 horas en total (con los ejercicios incluidos), mientras que *Conexión* presenta materiales suficientes para un curso de entre 180 (LA sin materiales complementarios) a 250 horas (con ellos) para los mismos niveles unificados. Esto puede plantear perplejidades a los profesores llegado el momento de adoptar libros de texto y también es síntoma de insuficiente consenso en el campo de la didáctica del español.

Estas unidades articulan actividades de diferentes tipos, que algunos autores han clasificado en *facilitadoras* y *comunicativas* (Zanon, 1995) y otros en *precomunicativas* y *comunicativas* (Littlewood, 1996). Teniendo en cuenta esta última clasificación en las unidades analizadas, hemos podido observar el predominio de unas u otras según el método utilizado (v. s.

⁷⁸ Tomamos la cita de Internet: <http://www.encuentro-practico.com>, página que reenvía al *Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania*, Würzburg, 3-4 junio 2005. La cita se encuentra en Agustín Garmendia, *¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo ¿por qué?* (taller de formación de profesores de ELE)

§ 9.1.2). En *Gente y Conexión* hay predominio de las actividades *comunicativas*; mientras que en *Sueña y Amigo sincero* es mayor el número de las actividades *pre-comunicativas*. En este último método abundan sobre todo las actividades de carácter *estructural*, debido a un enfoque que se basa todavía en gran medida en conceptos tradicionales; mientras que en *Sueña* lo que más sorprende es que las actividades *cuasi-comunicativas*, que son las que están ligadas a los usos funcionales más frecuentes y por tanto las más propias del enfoque *nocional-funcional*, aparecen casi en la misma proporción (Lección 5) o son superadas (Lección 8) por las *estructurales*, lo que muestra que estaría a medio camino entre un enfoque tradicional y el nocio-funcional. Estos resultados hablan por sí solos del método que adopta cada manual, más allá de las declaraciones de sus autores en el prólogo.

Estas actividades que aparecen en los libros son sólo partituras para la actuación de los alumnos y los profesores, que son los actantes que luego tienen que desarrollarlos en los *eventos-sesión de clase*. Para analizar estos *eventos* hemos elaborado un esquema clasificatorio que creemos podrá ser útil a futuros investigadores (v. s. § 5.2). Siguiendo ese esquema hemos podido observar las características de la actividad lingüística que se desarrolla y clasificar los diversos tipos de eventos en las unidades seleccionadas.

Hemos podido determinar que en casi todos los manuales, excepto en *Amigo sincero*, predominan los eventos del tipo que hemos denominado A3-S1, en los que el alumno actúa como participante en el *aquí y ahora* del aula con su propia identidad. En *Gente y Conexión* encontramos también eventos en los que el alumno para resolver la actividad o actividades ha de tener en cuenta elementos contextuales de fuera del aula (A3-S3 o A3-S2) y usar un lenguaje adecuado al contexto. Estos tipos de eventos permiten al discente expresar las propias opiniones en torno al tema, resolver las actividades y tareas que se proponen de manera personal y confrontar las propias opiniones con las del resto del grupo, lo que enriquece las perspectivas y las maneras de enfocar los problemas y permite un aprendizaje más personalizado (vid. Willian y Burden, 1999: 47-51). Asimismo reflejan los conceptos desarrollados en los estudios sobre el papel de las tareas y la interacción en clase que hemos mencionado en el marco teórico (Long, 1980; Swain, 1985; Ellis, 2005). En *Sueña* predominan también los eventos en los que el alumno actúa con su propia personalidad (A3-S1) pero el tipo de actividades que ha de realizar son en su mayor parte del tipo *cuasi-comunicativas y estructurales*, por lo que el alumno no tiene tantas posibilidades de expresar sus propias opiniones con interacciones libres extensas, ya que las actividades sirven para ejercitar el uso de determinados "exponentes lingüísticos" en intercambios breves o bien resolver ejercicios estructurales para el aprendizaje de gramática. En cuanto a *Amigo sincero* encontramos exclusivamente eventos del tipo A2, que consisten en intercambios profesor/alumno o bien autores del manual/alumno. Esto pone de relieve el rol preponderante del profesor en el manual para la resolución de las actividades comunicativas y el carácter monogestionado de los intercambios interaccionales en clase, que serán sobre todo del tipo pregunta-respuesta.

Dentro de estos *eventos* nos ha interesado además investigar los textos que los autores han seleccionado, su tipología, características lingüísticas y léxicas y la función que desempeñan en el interior de la unidad didáctica. Para realizar este análisis hemos establecido unos criterios de selección (v. s. § 4. 3) y hemos aplicado una tabla de 6 parámetros en la que consideramos: esferas de proveniencia de los textos; secuencias tipológicas (de acuerdo con la clasificación de Adam, 1985, 1992); contenido temático; destrezas y habilidades que se desarrollan; correspondencia de uso del texto con el que podrían tener fuera en la realidad; y propiedad de los requisitos de formato, contexto, etc. (vid § 5. 3). El número total de textos analizados aquí ha

sido de 124⁷⁹. También en este caso, en relación proporcional con los materiales que presenta cada manual el número de textos varía y es un dato revelador de la importancia y el uso de los textos en el manual. Así, teniendo sólo en cuenta el *Libro del Alumno* en las correspondientes unidades analizadas, en *Gente 1* y *Gente 2* hay 14 y 19 textos respectivamente, mientras que en *Sueña 1* y *Sueña 2*, del mismo nivel hay 7 y 9, respectivamente. Por otra parte, en Canal 5 de *Conexión* encontramos 12 textos⁸⁰, frente a los 8 de las dos unidades analizadas de *Amigo sincero*, del mismo nivel.

Respecto al primero de los parámetros, la esfera o ámbito de uso de la que provienen, si lo que se espera es que al analizar unidades dedicadas al trabajo y al ocio predominen los textos procedentes de las esferas laboral y cultural respectivamente, esto no sucede siempre así y nos encontramos con algunas sorpresas. En la unidad dedicada al trabajo de *Gente 1*, así como en la Sección *Internetgocios* del manual *Conexión* y en la relativa unidad de *Sueña*, los textos provienen sobre todo de las esferas social y laboral, tal como corresponde al tema. Pero en la dedicada al ocio de *Gente 2* los textos proceden casi por igual de los ámbitos cultural y privado, y en las respectivas de *Conexión* y *Sueña 1*, los textos provienen en su mayor parte del ámbito privado en contra de lo que esperaríamos. El que haya en los manuales numerosos textos de la esfera privada se debe a que en ellos se expresan gustos y preferencias personales de los personajes que intervienen, que los autores proponen como modelos de producción del alumno. Pero los datos que más llaman la atención son los referidos a *Amigo sincero*, ya que en la Unidad XII, dedicada al trabajo, encontramos tan sólo 1 texto que proviene de la esfera laboral (un anuncio de trabajo), los demás proceden de las esferas literaria y cultural. Esto significa que no se han tenido en consideración, salvo excepcionalmente, los textos funcionales específicos del tema tratado en la unidad. Con mayor motivo en la Unidad XVII, relativa al ocio, los textos pertenecen todos ellos a las esferas literaria y cultural. Se echan en falta textos de la esfera privada, donde se expresen gustos y preferencias personales que sirvan de modelo para el estudiante. Del análisis realizado aquí no podemos obtener datos suficientemente relevantes respecto a la presencia de los textos literarios, ya que nos hemos limitado al examen de dos unidades de cada manual y en la dedicada al trabajo predominan los textos de las esferas social y laboral. Los datos más significativos emergieron de la clasificación de todos los textos escritos que llevamos a cabo en *ATT* (2004), los cuales revelaron una presencia consistente de los textos literarios en los cuatro manuales y en todos los niveles, que es mayor en los niveles superiores, así como un predominio respecto a los textos funcionales no literarios en los manuales *Amigo sincero* y *Gente 2*⁸¹. Partiendo de esos resultados podemos afirmar que en los manuales analizados los textos literarios desempeñan un papel de relieve, tal como postulan muchos de los principales analistas dentro de la enseñanza de LE (Hymes, 1974, Widdowson, 1984, Battaner, 1991, Mendoza Fillola 1994). Para más detalles v. s. § 2.1.4.

Relacionados con los ámbitos de uso están los temas de los textos seleccionados en las unidades (v.s. § 9.3.1). En la Unidad VI de *Gente* la mayoría de los textos se refieren específicamente al trabajo, pero también hay otros que aportan información personal y algunos

⁷⁹ Precedentemente, en *ATT* (2004), hemos analizado todos los textos escritos de los manuales, excepto los de carácter didáctico o incompletos (textos con huecos). En total analizamos allí 737 textos correspondientes a 11 libros de nivel elemental e intermedio (*Libro del Alumno* y *Libro de Ejercicios* de los cuatro manuales en ambos niveles).

⁸⁰ No podemos comparar aquí la Sección *Internetgocios*, con 25 textos, ya que no es una unidad didáctica, sino una sección que se desarrolla a lo largo de todo el manual en cada uno de los canales en que está subdividida cada unidad (15 en total).

⁸¹ Los porcentajes de los textos literarios escritos en los cuatro manuales son los siguientes: *Gente 1*: 8%; *Gente 2*: 29%; *Amigo sincero*: 56%; *Conexión* 25%; *Sueña 1*: 11%; *Sueña 2*: 14%.

de carácter cultural. En la Unidad III los textos tratan sobre todo de actividades relativas al ocio y tiempo libre, pero también aquí hay algunos que proporcionan información personal y otros que tratan de relaciones personales y sociales. Vemos, por consiguiente, que en el manual ambos temas se contemplan desde diversas perspectivas: la específica del tema, la personal y la socio-cultural. También en *Conexión* los temas de los textos concuerdan con los generales de la unidad, tanto en Canal 5, sobre el ocio, como en la sección *Internetgocios*, en la que la mayor parte de los textos son documentos con los que se trabaja o que se producen en el mundo empresarial y que por tanto se refieren a actividades comerciales y laborales así como a aspectos histórico-culturales relativos a la economía o están asociados a la redacción de cartas comerciales. En *Sueña* también los temas de los textos en su mayor parte están relacionados directamente con los temas generales de la unidades, en cambio en *Amigo sincero* predominan en la unidad del trabajo los temas referidos a "estudios y aprendizaje" y los de "historia y cultura", mientras que los textos que se refieren a "actividades comerciales y trabajo" constituyen tan sólo una tercera parte. El tema del trabajo en este manual, tal como se deduce del análisis que hemos realizado, se enfoca sobre todo desde el punto de vista académico: de los estudios, de la carrera universitaria y de la esfera cultural. En la unidad dedicada al ocio también se da preferencia al aspecto cultural del tema, ya que en su mayor parte se trata de reseñas de cine y teatro o abordan aspectos histórico-culturales o de carácter académico, mientras que se descuidan formas de ocio como los deportes y otras formas de entretenimiento (v. s. § 9.3.1).

Un aspecto significativo que nos ha interesado especialmente ha sido conocer la variedad de secuencias textuales que se encuentran entre los textos seleccionados por los autores de los manuales, así como las secuencias predominantes teniendo en cuenta la clasificación tipológica de Adam (1985). La selección variada de secuencias textuales, junto con el trabajo de los géneros y de los aspectos discursivos de los textos (coherencia, cohesión, adecuación), son algunos de los factores fundamentales para el desarrollo de la *competencia discursiva* que ponen de relieve Canale y Swain (1980), ya que el tipo de discurso (narrativo, argumentativo, etc.) que se muestra a los alumnos a través de los textos y el que se prevé que han de usar ellos para la resolución de las actividades, conlleva trabajar con unos determinados componentes lingüísticos característicos del tipo de secuencia. En *Gente 1*, donde hay un predominio de los textos funcionales provenientes de la esfera social, que sirven de *input*, de ayuda o de modelo para realizar las tareas (anuncios, ofertas de trabajo, anuncios publicitarios y artículos de opinión) y hay también abundante material audio, las secuencias predominantes son la descriptiva y la argumentativa, así como la dialogada. En *Conexión*, donde se pone el énfasis tanto en las situaciones cotidianas como en contextos relacionados con el ámbito profesional, los textos provienen sobre todo de las esferas privada y laboral y hay muchos textos dialogados y descriptivos. En *Sueña*, que sigue un enfoque nocio-funcional, hay un número muy elevado de textos procedentes de la esfera privada (diálogos situacionales) de modo que la secuencia tipológica más frecuente es la dialogada. En *Amigo sincero*, que al seguir un enfoque más tradicional todavía usa con frecuencia los textos como fuentes de información complementaria, de transmisión cultural, hay un empleo mayor de textos procedentes de las esferas literaria y cultural, por lo que la secuencia predominante es la expositiva o explicativa, propia del discurso didáctico (v. s. § 9.3.2).

Los resultados del análisis tipológico en las unidades coinciden en gran parte con los correspondientes a los de todos los textos escritos (ATT, 2004), ya que en casi todos los manuales hay un predominio de los de secuencia descriptiva, dialogada y narrativa, como corresponde a estos niveles elemental e intermedio; excepto en *Amigo sincero*, donde predominan los textos expositivos. Así, pues, observamos que en los libros que adoptan con

mayor determinación el enfoque comunicativo (*focus-on-form*)⁸² hay una aceptación en mayor o menor medida de los principios de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso, mientras que en otros que se afirman todavía en una enseñanza articulada alrededor de un programa estructural, basado en la descripción de categorías gramaticales como vector principal, estos principios han tenido menor influencia.

Otro aspecto que nos ha interesado averiguar en relación a los textos era si la información que transmitían era suficiente para llevar a cabo la actividad y si reunían los requisitos contextualizadores y de formato necesarios para lograr del mejor modo posible los objetivos didácticos que se persiguen con ellos en la unidad. En nuestra opinión el formato y los detalles tipográficos contribuyen a la identificación y facilitan la lectura del texto, creando de entrada unas expectativas sobre su contenido, incluso cuando no sean auténticos sino contruidos con fines didácticos. Trabajar con textos reales o "verosímiles" sirve también para lo que Bruner (1960) designa como *aprender a aprender*, mediante la transferencia de los conocimientos pragmáticos de la L1 a la lengua meta. Respecto a este punto hemos observado que en general en los manuales se cuida sobre todo el contenido, es decir, los autores procuran que los datos que aportan los textos sean adecuados y suficientes para llevar a cabo con éxito las actividades relacionadas, pero en cuanto al formato, los datos del co-texto y las relaciones contextuales, no todos ponen el mismo cuidado en presentar los textos con las características adecuadas (v.s. § 9.3.4).

Hay algunos manuales en los que se ha cuidado más este aspecto, presentando textos auténticos o que podrían ser encontrados en la realidad como allí aparecen. En otros manuales, en cambio, el resultado es desigual: en *Amigo sincero*, en la Unidad XVII todos los textos reúnen las características de formato apropiadas, mientras que en la Unidad XII del mismo manual menos de la mitad de los textos presentan todos los datos apropiados (contextualización, formato, publicación, etc.), pero el inconveniente más relevante es que con frecuencia no se indica lo que se ha de hacer con los textos, como sucede en la mitad de los textos de la Unidad XII. En *Conexión* se cuidan los detalles de contexto, pero en una cuarta parte de los textos faltan los datos de autor, publicación, finalidad, etc. *Sueña* es el manual donde hemos observado mayor descuido al respecto: en la Lección 5, menos de un tercio de los textos reúne los requisitos adecuados y en la Lección 8 el descuido es todavía mayor, ya que no hay textos que reúnan todos los requisitos porque al 90% de los textos le faltan datos y el restante 10% se pueden considerar no apropiados, pues no sólo están desprovistos de los datos de autor, publicación, etc., sino que también carecen de contextualización e incluso de verosimilitud. Así sucede con algunos diálogos situacionales donde faltan los marcadores del discurso característicos de la oralidad, están incompletos y presentan fallos desde el punto de vista de la coherencia. (v. s. § 8.7.3.)

Ante esta situación desigual, tanto por lo que se refiere a la distribución de los materiales como al tipo de actividades que se proponen y al método para realizarlas, así como en lo referente a los diversos criterios que observamos en la selección y funcionalidad de los textos dentro de las unidades, cabe preguntarse si los recursos lingüísticos que se proporcionan en las unidades analizadas son adecuados y suficientes para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos según el nivel y los objetivos que se pretenden alcanzar. Este es un factor difícil de

⁸² Nos referimos a los dos tipos de enseñanza que establece Long (1991), respecto al modo como abordan lo formal: "centrada en las formas" / "centrada en lo formal". La primera requiere un enfoque planificado de la enseñanza de los aspectos formales. Los aprendientes han de considerar las formas como entidades discretas capaces de ser acumuladas de forma sistemática de una en una. Este enfoque Long lo considera incompatible con lo que se sabe actualmente sobre la naturaleza de la adquisición de una L2. El segundo, la enseñanza centrada en lo formal es más propia de la intervención indirecta en el aprendizaje, como se da en el enfoque por tareas (v. q. Long, 1996).

evaluar sin una observación directa en clase, e incluso allí el resultado variará cambiando de escenario y actantes. Nosotros con el análisis pretendemos sólo observar los recursos lingüístico-discursivos que se ofrecen en las unidades a partir de materiales específicos (textos, actividades, pautas, cuadros, apéndices, etc.) y a través de las instrucciones u orientaciones que se proporcionan para trabajar en clase con ellos. Para apreciar mejor estos recursos de los manuales hemos considerado necesario distinguir tres tipos: 1) los recursos explícitos gramaticales, funcionales y léxicos que se ofrecen en las unidades como ayuda o herramientas para resolver actividades específicas; 2) los recursos discursivos implícitos que el manual prevé que se ejerciten a partir de las interacciones que recomiendan para resolver las actividades dentro del *evento-sesión de clase* y que formarían parte del *discurso generado*; 3) los recursos lingüísticos que provienen de la riqueza y variedad de los textos seleccionados.

Respecto a los primeros, los manuales *Gente* y *Conexión* siguen la línea de las teorías que subyacen al método comunicativo y al enfoque por tareas que proponen el desarrollo de la competencia gramatical basada en el "descubrimiento" con una aproximación más inductiva que deductiva, considerando que el estudio de la lengua no se ha de hacer a través del aprendizaje de reglas, sino a través de "una red de sistemas en los que el aprendiente ha de ser quien resuelva las implicaciones gramaticales basándose en las muestras de lenguaje que encuentra" (Rutherford, 1987, *op. cit.* en Llobera ed al. 2000: 17). En estos manuales no se han desatendido los aspectos formales ni los contenidos gramaticales. Para realizar las tareas y actividades se proporcionan pautas, exponentes lingüísticos, notas contrastivas y otras "herramientas", incluidos algunos compendios gramaticales, para guiar y facilitar la adquisición de los conocimientos formales (v.s. § 9. 4.1.), es decir, se presta atención no sólo a que el aprendiente adquiera de manera implícita la lengua a través de la interacción, sino que se le facilita también el proceso de reflexión metalingüística, mediante diversos instrumentos, para que advierta y asimile las reglas y los valores funcionales de las construcciones lingüísticas que usa. Algunos de estos instrumentos son las llamadas "actividades de concienciación lingüística" (*language awareness*) que guían al estudiante para que sean ellos quienes descubran las reglas implícitas y las conviertan en conocimiento explícito (Ellis, 1991). Pero en los textos que comentamos, que siguen un enfoque basado en la realización de tareas o que se sirven de ellas de manera determinante, la idea subyacente es que la adquisición de los conocimientos lingüísticos tendrá lugar, sobre todo, mediante las interacciones y la *negociación de sentido* (Long, 1996); es decir, durante el intercambio de conocimientos de los aprendientes respecto a lo que necesitan saber en cada momento de la resolución de la tarea. El principio que sirve de punto de partida es que se aprende mejor una lengua mediante la comunicación misma, tal como sucede en el aprendizaje de una lengua natural o en el de una segunda lengua en un contexto natural. Es el método que se considera más eficaz para adquirir tanto la *competencia lingüística* en todos sus niveles como el resto de las competencias que conforman la *competencia comunicativa*, ya que en las tareas el contenido formal y semántico se establece de una manera holística y para su resolución se han de utilizar todos los recursos, tanto los lingüísticos como los no lingüísticos (Ellis, 2005).

En los otros dos manuales, los contenidos gramaticales y/o funcionales se proporcionan de manera diversa. *Sueña* presenta en cada lección los *exponentes lingüísticos* que sirven para expresar una determinada función comunicativa (enseñanza explícita). Estos se contextualizan en las unidades principalmente mediante diálogos situacionales (*input* intensificado) y se memorizan con ejercicios estructurales (producción controlada) o bien con interacciones profesor-alumno (práctica oral controlada / retroalimentación negativa) o con *juegos de roles* (práctica de producción funcional). En cuanto al manual *Amigo sincero* para la enseñanza de la gramática se aplica un método estructuralista combinado con análisis contrastivo mediante la explicación de paradigmas gramaticales comparando los dos sistemas, italiano y español, sobre

todo en lo que tienen de diferente y se utilizan ejercicios estructurales para su memorización (práctica de producción controlada).

Para la enseñanza del léxico las nuevas teorías didácticas en LE (vid. Lahuerta y Pujol, 1993) recomiendan que se presente bien organizado en sus relaciones y contextualizado para desarrollar la competencia comunicativa del hablante y para facilitar su procesamiento y recuperación en el momento necesario. Por otra parte Giovannini et al. (1996) sostienen que las actividades dirigidas a la adquisición del léxico serán más efectivas y la asimilación se realizará de una manera más natural si se integran como parte de tareas que susciten el interés de los aprendientes y que estimulen su imaginación para resolver problemas, así como la colaboración con los compañeros y el logro de algún tipo de producto final. Según estas teorías los métodos que mejor reflejan las nuevas tendencias en el aprendizaje del léxico de entre los analizados serían los que siguen de modo más estricto un enfoque comunicativo.

Tal como hemos comprobado observando las unidades sobre el trabajo y el ocio y confrontando los subtemas y conceptos relacionados que aparecen en ellas con los que enumera el *Threshold Level* en la versión italiana *Livello soglia*, 1981, cap. 7 (v. s. § 9. 4. 1), en *Gente y Conexión* se ofrece un léxico básico amplio, tanto en las unidades (o secciones) sobre el trabajo, como en las unidades referidas a actividades de ocio y tiempo libre. El léxico se adquiere en ellos a través de la lectura y mediante la interacción y resolución de tareas. En *Sueña*, en la unidad referida al trabajo, los contenidos coinciden en gran parte con los que enumera el *Threshold Level*, mientras que en la unidad relativa al ocio algunos subtemas específicos se tocan muy marginalmente. Se enseña el léxico agrupando los términos por campos semánticos y con la ayuda de pequeñas imágenes-fotografía y sobre todo de dibujos. En la unidad del trabajo de *Amigo sincero* se proporciona el léxico básico relacionado con el tema principalmente mediante glosarios y de manera contextualizada sólo en el mini-cuento de Mateo Díez. En los otros textos se subrayan sobre todo *falsos amigos* y términos particulares o insólitos, ya que la mayor parte de ellos trata aspectos curiosos y folclóricos (los toros, las mujeres torero, las profesiones nuevas, la historia de las monedas, entre otros). En la unidad del ocio hay abundante léxico relacionado con cultura y espectáculos (cine, teatro, recitales, conciertos), pero no se tratan otras actividades de ocio como deportes, radio y televisión, arte, ni actividades intelectuales como la lectura o las aficiones artísticas, etc., por lo que faltaría el léxico relacionado con ellas.

Siguiendo con los recursos lingüísticos que presentan o se trabajan en los manuales, tal como hemos anunciado, otro aspecto que nos ha interesado analizar son las interacciones que se proponen para llevar a cabo las actividades, ya que tales interacciones formarán parte del *discurso generado* dentro del *evento-sesión de clase* y han de servir para desarrollar la capacidad discursiva del alumno. La calidad de las interacciones en clase entre alumnos y con el profesor tiene una influencia considerable en el aprendizaje (Ellis, 1985). El desarrollo de la *competencia interactiva* implica aprender unos patrones específicos sociolingüísticos y estratégicos: conocer las reglas de interacción en el aula, las reglas del trabajo individual y colaborativo, saber cuándo hacer y responder a preguntas, saber cómo obtener ayuda para resolver tareas, conocer las reglas apropiadas para demostrar el conocimiento, etc. (vid. Richards & Lockhart, 1998, cap. 7).

Tal como hemos dicho, en *Gente y Conexión* se intenta desarrollar la fluidez y la competencia discursiva de los alumnos principalmente a través de la interacción. Para realizar las actividades se prevén sobre todo diálogos entre compañeros, conversaciones y discusión en grupo, así como diálogos y conversaciones con el profesor además de los ejercicios comprensión y de producción escrita. Las interacciones que se proponen como modelos y las que se prevén en clase en su mayor parte son de carácter semiformal; pero también hay muchas, sobre todo en la

unidad del trabajo, de carácter formal. En *Internetgocios* a menudo hay que establecer acuerdos, discutir, plantear soluciones, etc., adoptando el rol de empresario o empleado utilizando un léxico específico adecuado al contexto. En *Amigo sincero* las interacciones previstas en clase son, sobre todo, intercambios profesor-alumno del tipo pregunta-respuesta. Estos intercambios monogestionados por el profesor requieren por parte del alumno los conocimientos de las normas de cortesía y de las relaciones sociales que rigen en clase, generalmente de carácter jerárquico en mayor o menor grado, dependiendo del profesor. El registro también dependerá de esas normas de clase. Widdowson en 1984 estableció una dicotomía entre *uso* y *utilización* de la lengua. Este tipo de actividades orales pertenecen a aquellas en las que aparece la *utilización* de la lengua, rasgo típico de los procedimientos conductistas en los que el control de las producciones de los alumnos es ejercido por el profesor. En el manual *Sueña 1* también las interacciones que se prevén en clase son principalmente intercambios profesor-alumno y sólo en *Sueña 2* se prevén interacciones entre alumnos, pero la particularidad del método son las muestras de lenguaje oral mediante los diálogos situacionales y los juegos de rol, que se utilizan para generar usos del lenguaje comunicativo y para practicarlos; si bien, tal como hemos observado, en ellos falta espontaneidad, no hay vacíos de información, son diálogos contruidos artificialmente. Teniendo en cuenta que la lengua es un código flexible, abierto, adaptable a la situación comunicativa, aprender unos determinados *exponentes* no es suficiente para adquirir la habilidad discursiva (Widdowson, 1984:169 y cfr. Llobera, 1995:2).

Por último, entre los recursos lingüísticos consideramos fundamentales los que se proporcionan a través de la riqueza y variedad de los textos seleccionados. Dentro de ellos distinguimos los *discursivos* (propios del género y la secuencia) y los *sociolingüísticos* (registros y variedades). En este aspecto es un dato esclarecedor la diversidad numérica y tipológica de los textos que incluye cada manual y las características de los mismos (v.s. § 9.4.3). Un factor que repercute en la riqueza y variedad de los textos seleccionados es el enfoque metodológico. En los enfoques tradicionales que parten de considerar la oración como unidad de aprendizaje de la lengua y focalizan el protagonismo en el enseñante, los textos poseen generalmente un papel complementario: sirven para introducir el tema, aportan información o léxico o se usan para aprender gramática (textos con huecos), sin tener en cuenta en este caso su unidad de sentido. En cambio, en un enfoque comunicativo, que recoja las teorías de la Lingüística del Texto y del Análisis del Discurso, se considera que el texto es la unidad de comunicación de la que hay que partir para el aprendizaje y que es necesario mostrar la variedad de usos de la lengua. Los manuales que siguen este enfoque ofrecen un abanico amplio y variado de textos para dar opción al alumno de elegir entre diversas posibilidades y al mismo tiempo para mostrar la variedad del comportamiento lingüístico de los hablantes (vid. Martín Peris, 1996). En los enfoques nocional-funcionales hay todavía poca variedad, ya que predominan los diálogos situacionales que intentan reproducir con mayor o menor éxito los diálogos de la realidad.

Gente presenta una selección variada de textos, tanto funcionales como de carácter cultural (v.s. § 9.4.3). Éstos respetan la secuenciación del mensaje y poseen los marcadores lingüísticos de relaciones sociales y las normas de cortesía características de su género. Los registros lingüísticos son también variados (formales, semiformales, coloquiales) y la variedad lingüística que encontramos en los textos y actividades de la unidad analizada es la peninsular, con diversos acentos en las entrevistas. También en *Conexión* encontramos variedad de textos orales y escritos y sus características discursivas y sociolingüísticas son las propias del género, con registros también variados. En la Sección *Internetgocios* abundan sobre todo los textos escritos de tipo funcional relacionados con el trabajo y documentos de empresa, así como páginas de Internet y artículos de economía, que se caracterizan por un alto grado de formalidad estructural y contienen tecnicismos y construcciones sintácticas fijas. La variante es el español

peninsular tanto en los textos grabados como en los escritos. Las normas sociales de cortesía que muestran son las características de las relaciones personales y/o comerciales y las que rigen en la correspondencia comercial. Los textos en ambos manuales sirven como *input*, como modelos para la producción, como fuentes de léxico, para proporcionar información y como instrumento para las tareas y distintas actividades, así como para la "sensibilización lingüística". También sirven a menudo para desarrollar la conciencia intercultural, al poner en relación el mundo cultural-cotidiano del alumno con el de los países de habla hispánica en las secciones "Mundos en contacto" (*Gente*) y "www.conexión.cultura.diversidad" (*Conexión*).

En cuanto a los otros dos manuales, en *Amigo sincero* predominan documentos extraídos de la prensa, cómics y algunos fragmentos de novela. También hay en cada unidad un minicuento escrito para este manual por L. Mateo Díez a propósito del tema. El registro es formal o semiformal y la variedad es la del español peninsular. Sólo de los mini-cuentos se aprovecha el contenido lingüístico y discursivo para transmitir y trabajar estructuras y vocabulario de manera contextualizada, mientras que el resto de los textos poseen carácter informativo, o sirven como *input* y para introducir un tema de manera amena, en el caso de las historietas de cómic (v.s. § 9.4.3.1). En *Sueña* encontramos menor número de textos que en el resto de los manuales analizados (v. § 9. 4. 3) y en la lección del ocio se trata sobre todo de textos orales (diálogos situacionales, entrevistas y opiniones) que en su mayor parte son diálogos forzados y que no poseen muchos de los rasgos que les serían propios y en la lección de *Sueña 2*, dedicada al trabajo, aunque hay más textos escritos, son casi todos del mismo género, ofertas de trabajo. Además hay descuido en la presentación y en los detalles de peritexto. Su aprovechamiento consiste sobre todo en ejercicios de comprensión lectora o auditiva y algunos presentan huecos para rellenar o errores para corregir con las formas gramaticales correctas. También hay diálogos que se han de memorizar para luego representarlos en un *juego de roles*.

En general por lo que se refiere a la explotación didáctica de los recursos de los textos en los manuales, en estos niveles elemental y medio, observamos que se aprovechan sólo en parte, incluso en los manuales que consideran el texto como unidad mínima comunicativa. Se trabaja de ellos el contenido, el léxico y algunas de las estructuras lingüísticas significativas en casi todos los manuales, aunque en mayor o menor grado, pero sólo de algunos textos se estudian los recursos propios del género y de las secuencias tipológicas. La secuenciación del discurso en los textos interesa sobre todo cuando se trata de aprender a redactar determinados documentos escritos funcionales (currícula, cartas comerciales, etc.), textos que se trabajan sobre todo en *Gente* y en *Conexión*, pero no se estudian del mismo modo, de manera explícita, las características de los textos orales como modelos en su género (diálogo, entrevista de trabajo, monólogo radiofónico, mensaje de contestador, etc.), es decir, no encontramos actividades de reflexión metalingüística sobre la *superestructura* del texto (Van Dijk, 1978), los elementos de *coherencia* (Charoles, 1978) y *cohesión* (Halliday y Hasan, 1976; Zorraquino y Montolio 1998), la forma de secuenciación del mensaje (Adam, 1992), las normas y las reglas de interacción y los rasgos de la oralidad en los diálogos y conversaciones, (Kerbrat Orecchioni, 1990-94; Briz 1998), que contribuirían a desarrollar la *competencia discursiva* tal como la definen Canale y Swain (1980). Curiosamente sólo en el índice de *Sueña*, en relación con algunas unidades que no analizamos aquí, se hace referencia a "tipos de discurso" (narración, exposición, argumentación...), expresión ésta que alterna confusamente con "tipos de textos" (referido a géneros), "tipos de escritos", etc., pero dentro de las unidades o no se hace referencia alguna, como es el caso de *exposición* en la Lección 10.1 de *Sueña 1*, o bien la información que se proporciona es errada, así por ejemplo en la Lección 8.2 del mismo manual se presentan como "organizadores del relato" algunos *marcadores* que sirven para la organización discursiva en general y no sólo del relato (*primero, luego, después... por último*).

Otro aspecto que también hemos considerado fundamental en relación con el desarrollo de la *competencia comunicativa* es la atención que ha de reservar el manual a los aspectos pragmáticos y situacionales que se proporcionan para realizar las actividades (v.s. § 9.5). Los aspectos pragmáticos, como se sabe, hasta hace poco tiempo eran ignorados en la clase de lengua, ya que se consideraba que no formaban parte de la *competencia* que debía poseer el alumno, entendida ésta como conocimientos del código lingüístico. La pragmática, en cambio, tiene que ver sobre todo con la *actuación* y no puede ser descrita mediante reglas, se trata de factores contextuales como el rol o la finalidad de los hablantes, el estatus social de los mismos, los datos del contexto extralingüístico, etc., que repercuten en la elección, estructura y modalización del discurso (Canale y Swain, 1980; Llobera et al. 2000). Aunque en ninguno de los libros que analizamos se estudian de manera explícita en el discurso elementos pragmático-lingüísticos como la "deíxis" o la "modalización", los factores pragmáticos del contexto externo referido a las situaciones lingüísticas que se proponen para el aprendizaje se tienen en cuenta tanto para la contextualización de las actividades como en la selección de los textos en todos los manuales que aplican el *enfoque comunicativo* y sobre todo en los que proponen para el aprendizaje el desarrollo de tareas, como son *Gente* y *Conexión*. En las tareas, en especial de carácter más complejo y articulado como las de *Gente* y las de la sección *Internetgocios*, la importancia del contexto y de los factores pragmáticos es fundamental, tal como hemos constatado mediante la aplicación del modelo *Speaking* al análisis de los eventos, ya que facilitan la creación de un discurso progresivo que adquiere sentido mediante el intercambio de ideas y opiniones a partir de la información que aportan los textos. En *Sueña* se toman en consideración los aspectos pragmáticos sobre todo en los diálogos situacionales y en los juegos de rol, aunque a veces éstos sean irreales, como sucede en (L5/A2/9.1/76), en que se escucha como modelo de producción una conversación en un restaurante entre un camarero y dos clientes en la que los clientes de un tirón piden al camarero el primer plato, el segundo, el postre y la cuenta, lo que es inverosímil en la realidad y aun en el caso de que pudiera hacerse no sería un modelo. Pensamos que si se quiere facilitar lo que Krashen llama la *adquisición* del lenguaje (Krashen, 1981) se ha de proporcionar a los alumnos el *input* comprensible mediante unos modelos lógicos y creíbles de actuación lingüística, que ellos perciban como naturales y que su sentido común no rechace.

Después de haber estudiado las características de los materiales, de los textos y actividades y sus contenidos lingüísticos y pragmáticos, y de haber clasificado y analizado los tipos de eventos previstos, hemos querido averiguar también los *conocimientos y destrezas generales* que se desarrollarían en los *eventos-sesión de clase* previstos por el manual, considerando en su conjunto los materiales, las instrucciones y el método que se propone para realizar las actividades. El *MRE* considera las *competencias* la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones (*MRE* cap. 2, pág. 20 y ss.). Éstas son, por una parte, las *competencias generales* necesarias para realizar actividades de todo tipo y, por otra, las *competencias comunicativas* que posibilitan a una persona que actúe utilizando determinados recursos lingüísticos. Dada la amplitud de conocimientos que se implican en cualquier *evento* comunicativo, no hemos querido profundizar detenidamente en cada uno ellos, porque quedaría fuera de nuestros objetivos, pero sí hemos intentado subrayar lo más relevante para observar desde una perspectiva más amplia el método didáctico que se aplica en los manuales. Siguiendo pues las orientaciones generales del *MRE*, pero limitándonos a nuestro interés principalmente didáctico, hemos elaborado una tabla de *conocimientos, competencias y habilidades* que hemos aplicado a los eventos de cada manual para su clasificación (v.s. § 2.5.5.1). Este aspecto del análisis de los eventos nos ha proporcionado una información muy variada (v.s. § 9.6) acerca de los siguientes tipos de conocimientos: los factores socioculturales que se consideran en torno al tema de la unidad; las

habilidades y recursos prácticos que los alumnos adquieren a través de la realización de las actividades; las características de personalidad que se requieren del discente para realizar las actividades; así como el método real que emplean los autores para potenciar la reflexión metalingüística y desarrollar la autonomía del estudiante. Por otra parte, el análisis también revela las destrezas que se ejercitan en cada caso para potenciar la habilidad discursiva de los alumnos, considerando tanto los contenidos lingüísticos que se trabajan en cada evento, como los sociolingüísticos y pragmático-discursivos que se proporcionan a través de los textos.

Aplicando la tabla que hemos elaborado a las unidades de *Gente* hemos podido verificar que los conocimientos generales que se prevé que intervengan en la resolución de las tareas son en efecto muy similares a los que se requieren para resolver tareas en la realidad. En la unidad referida al trabajo, entre los conocimientos *declarativos* que "entran en juego" para la resolución de las actividades están los de carácter *sociocultural* referidos a la situación laboral de los jóvenes y de las mujeres, sobre aspectos positivos y negativos de algunas profesiones, etc.; entre las *destrezas y habilidades*, la capacidad de identificar la información relevante de los textos, inferir información a partir de imágenes, aprender a redactar en español determinados textos funcionales, expresar opiniones, negociar, etc. Respecto a las cualidades requeridas para realizar las tareas con éxito está en primer lugar la curiosidad y el interés por las situaciones que se presentan, la capacidad de adoptar una perspectiva émica para ejercer un rol, la disposición a confrontar las propias opiniones con las de los demás, etc. En cuanto a la *capacidad de aprender* (el desarrollo de las destrezas de aprendizaje, la autonomía de aprendizaje y la reflexión metalingüística), éstas se desarrollan de manera implícita mediante la resolución de las tareas y de forma explícita en la sección *Agenda*, mediante instrumentos de autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje⁸³. En cuanto a las *destrezas comunicativas*, esta tabla nos permite observar con más detalle esos conocimientos en cada *evento* y en general en la unidad. También permite observar los conocimientos *sociolingüísticos* que se desarrollan a través de la variedad de los tipos de interacción que se muestran en los textos y los que se prevén para la resolución de las actividades, así como las diferencias de registro y variedades dialectales que aparecen en los modelos textuales. Respecto a los conocimientos *pragmáticos* que se activan en torno a las interacciones, además de los referidos a la contextualización de las tareas, se incluyen asimismo los que proporcionan las muestras variadas de diversas tipologías textuales en cuanto al género y a la secuencia predominante.

Cuando aplicamos la misma tabla a *Amigo sincero* observamos claramente que los conocimientos generales *declarativos* que se activan están relacionados sobre todo con la esfera académica y cultural. Las *destrezas y habilidades prácticas* que se ejercitan son la lectura comprensiva, la memorización de reglas gramaticales y la resolución de ejercicios estructurales. La competencia *existencial* que requieren las actividades es capacidad receptiva, intelectual y de memorización. No se prevén actividades de reflexión metalingüística para los alumnos, es el profesor quien explica, haciendo hincapié en aspectos en los que difieren las dos lenguas o mostrando los "falsos amigos" léxicos. No se plantean actividades para desarrollar la autonomía del estudiante. Respecto a las destrezas comunicativas, los conocimientos *sociolingüísticos* que se activan son limitados, se ejercitan casi exclusivamente las normas de cortesía y marcadores lingüísticos propios de los intercambios comunicativos profesor-alumno. En lo que concierne a los conocimientos *pragmáticos* referidos a géneros y secuencias discursivas, el alumno encuentra sobre todo textos informativos, de secuencia expositiva, y para el discurso generado en clase, además de los intercambios pregunta-respuesta monogestionados por el profesor, se prevén los

⁸³ En la versión nueva de *Gente*, editada en 2004, se proponen algunas de las actividades del apartado "Agenda", como las de autoevaluación y de reflexión sobre estrategias de aprendizaje, para confeccionar el *Portfolio* del alumno.

monólogos académicos del profesor para explicar las reglas gramaticales y tienen cabida muy pocas interacciones entre alumnos en la resolución de los ejercicios.

Asimismo la tabla nos permite observar que el conocimiento *declarativo* que se activa en la unidad de *Sueña 1* sobre el ocio se reduce sobre todo al ámbito personal, a los propios gustos y opiniones, excepto algunas costumbres de los españoles respecto a los viajes. Mientras que en la unidad de *Sueña 2* sobre el trabajo, se proporcionan textos que tratan de la situación del mercado laboral en España, los perfiles más solicitados en este mercado y las características profesionales y personales requeridas. También esta diferencia la registramos por lo que se refiere a las *habilidades prácticas* que se ejercitan, ya que en la unidad de *Sueña 1* sólo encontramos la de ser capaces de pedir una consumición en un restaurante y expresar los propios gustos y preferencias; en cambio en la lección de *Sueña 2*, de nivel intermedio, se aprende a dar consejos, a expresar aspiraciones laborales, a valorar la adecuación de un candidato para un puesto determinado y a establecer comparaciones entre la situación del mercado laboral español y el del país del alumno. Los rasgos de personalidad que se requieren del estudiante para realizar las actividades son los de ser receptivo, participativo, tener capacidad para trabajar en grupo y, sobre todo, memoria y capacidad mimética-interpretativa para los juegos de rol. Respecto a los conocimientos *sociolingüísticos* en la unidad del ocio, en las interacciones en clase se ejercitan normas de cortesía formularias del tipo pares adyacentes o intercambios breves: saludos, preguntas y respuestas acerca de gustos y preferencias, expresiones para mostrar acuerdo o desacuerdo, etc., mientras que en la del trabajo se prevé la ejercitación de expresiones formales para dirigirse a un cliente, para hacer recomendaciones y dar consejos o para pedir algo. Los conocimientos *pragmáticos* referidos a géneros y secuencias discursivas, son los relacionados con las muestras textuales que se le presentan, sobre todo diálogos situacionales, conversaciones y entrevistas, pero ya hemos hablado de las características de estos textos en el manual, con lo que se puede considerar que no tienen utilidad como modelos de producción dentro de su género.

El análisis de los conocimientos y habilidades que se desarrollan en los eventos-sesión de clase nos permite una aproximación global de carácter cognitivo al *evento*, una reflexión ordenada sobre todos los componentes del mismo, abarcando factores cognitivos, psicológicos, didáctico-formativos, pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos en relación con el aprendizaje de la lengua. Podemos decir que esta tabla nos ha servido para sintetizar la observación, recogiendo los resultados de los análisis particulares y específicos que hemos realizado, así como otros factores psicolingüísticos y sociolingüísticos relacionados con los eventos que habrían podido quedar de otro modo fuera de nuestro análisis.

Así pues una vez que hemos analizado los materiales y las actividades propuestas en los libros que constituyen el corpus de este estudio, considerando que tales libros y propuestas reflejan las concepciones didácticas de los profesores y de su pensamiento profesional en materia de didáctica de E/LE en el momento en que fueron elaborados los manuales y tomando en consideración asimismo que estos libros de texto deberían reflejar las aportaciones a la lingüística de las disciplinas que se han interesado por el estudio de la naturaleza del lenguaje y el proceso de aprendizaje (cognitivismo, pragmática, sociolingüística, etnografía lingüística), así como los postulados de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso y las investigaciones sobre Aprendizaje y Adquisición de SL y LE y en consecuencia aplicar los avances metodológicos que se han realizado a partir de la aparición del enfoque "comunicativo", podríamos concluir haciendo referencia a los objetivos de investigación que nos hemos planteado al iniciar este estudio.