



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

11. CONCLUSIONES

A continuación expondremos las conclusiones de este estudio, en las que intentamos responder a las preguntas de investigación que formulamos en el cap. 3. En el margen izquierdo de estas páginas se han vuelto a repetir estas preguntas:

¿Cómo articulan los autores las unidades didácticas?

Los manuales analizados organizan los materiales de forma muy diversa, yendo de las 20 unidades en unos manuales a las 5 en otros para el mismo nivel. Esta disparidad viene dada por las diversas concepciones que mantienen sus autores en relación con lo que constituye una secuencia didáctica bien articulada. Además reflejan una concepción de la didáctica de lengua diversa, basada para unos en la monitorización directa de los procesos de *input-output* y organizada sobre paradigmas morfosintácticos y para otros en la interacción social a través de actividades lingüísticas contextualizadas. Observamos asimismo una diferencia en cuanto al material didáctico: mientras unos ofrecen para el nivel elemental materiales que alcanzarían para cubrir en torno a las 150-200 horas de actividad didáctica, otros cubrirían sólo 120 horas y para el nivel intermedio unos prevén 160 horas y otros estiman entre 200 y 250.

¿Qué tipos de actividades de aprendizaje se proponen a lo largo de la secuencia didáctica para desarrollar la competencia discursiva de los alumnos?

En consecuencia con esta diversidad de organización y con el enfoque adoptado en cada uno de los manuales observamos que algunos autores dan preponderancia a la intervención directa en el aprendizaje proponiendo ejercicios formales de tipo estructural o bien funcional que teóricamente contribuyen al desarrollo de la competencia gramatical o bien sirven para ejercitar determinadas estructuras lingüísticas dentro de discursos situacionales preparados, mientras que otros, más consecuentes con el desarrollo de los planteamientos recientes del Análisis del Discurso, prefieren la intervención indirecta ofreciendo *input* estructurado y creando situaciones comunicativas que permitan desarrollar la competencia discursiva de manera contextualizada en clase, a través de la discusión y el diálogo, mediante tareas y actividades diversas de interacción.

¿Qué tipos de eventos, concebidos como unidades de trabajo en el aula, podemos caracterizar o identificar en el desarrollo de las unidades didácticas?

Estas concepciones didácticas se reflejan en los *eventos* que los manuales prevén que tengan lugar en la clase. En casi todos los manuales predominan los que denominamos del tipo A3-S1, en los que el alumno actúa como protagonista y con su propio criterio para resolver las actividades teniendo en cuenta la realidad del aula. En los que siguen un enfoque comunicativo más avanzado se prevén también eventos donde intervienen elementos de ficción (A3-S2), que requieren que el alumno tenga en consideración factores de contexto pragmáticos y sociolingüísticos y que use un léxico adecuado al contexto de situación. En uno de los manuales, sin embargo, prevalece una concepción de la didáctica que se plantea la clase como una sucesión de intercambios profesor-alumno y ejercicios sobre todo de carácter estructuralista (eventos A2).

¿Cuáles son las tipologías textuales predominantes en las unidades analizadas?

Las propuestas de unidades de trabajo que presentan estos manuales se suelen basar en textos que dan pie a desarrollos diversos de las actividades que son frecuentes en el aula. En relación con los manuales que presentan una concepción menos interactiva del aprendizaje, la tipología textual que predomina es la expositiva y la narrativa, ya que los textos son básicamente de carácter informativo, culturales y literarios; en los que están basados en una concepción comunicativa todavía restringida abundan sobremenera los diálogos, que, por otra parte, no proporcionan una muestra fiel de las actividades dialogadas reales entre los hablantes; por último, en los métodos que proponen un enfoque más interactivo, hay mayor variedad textual y predominan, sobre todo en el nivel inicial, las secuencias descriptivas y dialogadas, ya que suelen utilizarse muchos textos funcionales descriptivos que sirven para realizar tareas y textos orales grabados como modelos de producción.

¿Los textos aportan los contenidos y cumplen los requisitos necesarios para los fines que se persiguen con ellos dentro de las unidades didácticas?

La calidad de los diversos textos es asimismo muy diversa y nos referimos por calidad a los criterios de verosimilitud, relaciones de contexto, características tipográficas, etc. La mayor parte de los textos reúnen las características tipográficas y los datos de contenido que son necesarios para que el alumno pueda resolver las actividades con éxito, pero en cambio a menudo se descuidan muchos de los detalles de identificación del texto (autor, fecha, origen...) que éste llevaría en caso de ser real. Hay pocos manuales en los que se puede decir que todos los textos reúnen los requisitos apropiados ya que en casi todos hay algún texto en el que faltan datos de identificación y en general es en los textos orales donde se encuentra mayor descuido; pero uno de los manuales destaca en este aspecto, ya que en él son poquísimos o ninguno los textos del que poseen todos los requisitos de identificación y a veces también carecen de contextualización e incluso de verosimilitud.

Estos textos se aprovechan en general como documentos que sirven para proporcionar datos significativos para llevar a cabo las tareas propuestas y para observar el uso de determinadas estructuras lingüísticas y léxicas de manera contextualizada, implícita o explícitamente. Esta última función todavía es la que predomina en

¿Qué aprovechamiento se hace de los recursos lingüísticos de los textos en las actividades que se proponen?

varios de los manuales analizados donde los textos no se consideran como unidad de sentido, sino como una serie de oraciones encadenadas y se usan para ejercitar el uso de estructuras gramaticales. Asimismo se echa a faltar un aprovechamiento mayor de los textos, sobre todo orales, para desarrollar la competencia discursiva estudiando explícitamente algunos de los rasgos característicos del género o de la estructura de la secuencia y los elementos lingüísticos que le son propios (marcadores, conectores, deícticos, modalizadores, etc.), siguiendo en ello los postulados de la lingüística funcional y textual.

¿Los recursos lingüísticos que se proporcionan son adecuados para ayudar al desarrollo del español de los alumnos?

En cuanto a los recursos lingüísticos podemos afirmar que en algunos manuales se proporcionan sobre todo paradigmas morfosintácticos y en otros casos una taxonomía de nociones y funciones que se presentan sin cohesión y que pueden perjudicar al desarrollo holístico y global que requiere una competencia comunicativa bien desarrollada. Otros manuales prevén la realización de actividades donde se ejercitan contemporáneamente los distintos niveles de conocimientos lingüísticos y se activan los conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos que requiere la situación comunicativa, a imitación de los acontecimientos lingüísticos que tienen lugar en ámbito social y para ello se proporciona un *input* planificado estratégicamente en fases sucesivas y unas herramientas textuales y lingüísticas (pautas, exponentes funcionales, notas contrastivas, etc). En general en las grabaciones orales de las unidades analizadas hay poca variedad lingüística de acentos, en cambio los registros son más variados, aunque esto también varía entre manuales.

¿Se tienen en cuenta los aspectos pragmáticos que aparecen en los materiales para desarrollar las actividades que se proponen en la situación de enseñanza-aprendizaje?

Los aspectos pragmáticos que se proporcionan a través de los textos, en las instrucciones o mediante apartados específicos son muy importantes sobre todo en los manuales que proponen la realización de tareas similares a las de la vida real, y repercuten tanto en la secuenciación de las actividades como en la selección de los textos. En especial cobran relevancia dentro de los eventos A3-S2, cuando el alumno ha de considerar elementos ficticios y usar un lenguaje adecuado al rol y al contexto. Asimismo se activan estos conocimientos pragmáticos a través de la lectura reflexiva de textos y el desarrollo de la conciencia intercultural. En cambio en algunos manuales los elementos pragmáticos y contextuales cobran importancia solo en relación con diálogos situacionales y "juegos de rol" y en otros se consideran sólo en las actividades de secciones específicas relacionadas con textos de autor, pero en el resto de las actividades no se tienen en consideración.

Aparte de los aspectos lingüísticos, la didáctica actual de la lengua exige atención al desarrollo de las competencias generales. En los libros que adoptan enfoques por tareas los *conocimientos* que intervienen o se desarrollan en la resolución de las mismas son similares a los que se requieren para resolver tareas en la realidad: conocimiento declarativo de carácter sociocultural e intercultural,

¿Cuáles son las competencias generales y comunicativas que se activan en los eventos-sesión de clase de acuerdo con los materiales y las orientaciones de los manuales?

destrezas y habilidades de carácter formativo e intelectual y una competencia existencial adecuada para resolver la actividad. En cuanto al desarrollo de la capacidad de aprender, es decir, la autonomía, la reflexión metalingüística y las destrezas de aprendizaje, éstas se desarrollan también de forma explícita en algunos manuales y no se consideran en otros. Las habilidades y destrezas comunicativas, ya sean lingüísticas, sociolingüísticas o pragmáticas, se ejercitan a través de actividades de comprensión, expresión oral y escrita y sobre todo a través de la variedad de los tipos de interacción que se muestran y se practican, que como hemos visto son diferentes en los diversos manuales. También se han de considerar diferencias de registro y variedades dialectales que aparecen en algunos de los textos y que otros no reflejan. Por último la atención a los conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos es mayor cuando se propone la resolución de las tareas y se muestran géneros y tipologías textuales variados. Por tanto a la hora de proponer y adoptar nuevos libros de textos este apartado de competencias generales tiene que ser un criterio ineludible para que se puedan considerar aceptables siguiendo la dimensión educativa que requiere toda actividad de enseñanza/aprendizaje.

¿Hasta qué punto se reflejan en la articulación de los materiales y en las muestras textuales que se incluyen en los manuales de ELE las orientaciones didácticas para el aprendizaje de segundas lenguas que derivan del desarrollo actual de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso?

Observando los planteamientos de los autores de los manuales analizados a la luz del marco conceptual que hemos trazado sobre cómo se orienta actualmente la didáctica de la lengua y la enseñanza y aprendizaje de LE, podemos responder a la pregunta general de investigación afirmando que en algunos manuales a la hora de proponer un tipo de actuaciones lingüísticas se considera que la adquisición de una L2 implica no solo aspectos lingüísticos sino también procesos sociolingüísticos, psicolingüísticos y factores de personalidad (motivación, aptitud lingüística, conocimiento del mundo) que son capaces de afectar al aprendizaje. Por este motivo las actividades se elaboran teniendo en cuenta la complejidad de la lengua y el necesario uso de los sistemas semióticos que la acompañan, es decir, considerando todos los factores que giran en torno a los eventos comunicativos que se llevan a cabo en las comunicaciones sociales fuera del aula. Estos manuales proponen actividades centradas en el alumno y enfocadas al desarrollo de sus habilidades comunicativas y para ello les proporciona indicaciones pragmáticas y de contexto, muestras de textos variados y herramientas gramaticales y funcionales (pautas, explicaciones complementarias, actividades de sensibilización lingüística) para llevarlas a cabo, tratando que cada estudiante pueda realizar el propio itinerario individual y fomentando la autonomía en el aprendizaje.

En otros manuales que parten de un enfoque didáctico de intervención directa en el aprendizaje del alumno, donde todavía es la competencia lingüística gramatical el eje fundamental de la enseñanza y el profesor el centro de la clase, se opta por una enseñanza explícita por parte del profesor de las reglas gramaticales o bien de determinados exponentes lingüísticos y encontramos más o menos

textos, pero una menor variedad tipológica. A menudo se usan los textos todavía como complemento informativo cultural o bien para el aprendizaje gramatical (con huecos, con errores) sin considerar su función como unidad de sentido y a veces no se pone el suficiente cuidado en la reproducción de los mismos. Las actividades que más abundan son las estructurales o las cuasi-comunicativas y el léxico básico se proporciona principalmente a través de glosarios. Podemos decir que estos libros no reflejan o lo hacen de manera parcial los resultados de las más recientes investigaciones que han indagado sobre didáctica de SL y LE.

Así, entre los cuatro manuales publicados entre el 1997 y 2001, se podría marcar una trayectoria, en cuanto a la aceptación y aplicación del enfoque "comunicativo" y de las investigaciones acerca del proceso de aprendizaje y la didáctica de lenguas, que no se corresponde con la fecha de publicación. La fase inicial estaría representada por el manual *Amigo sincero* (1998) que sigue un enfoque todavía de carácter estructuralista básicamente, con una apertura ya hacia nuevos métodos de aprendizaje. Es necesario tener en cuenta para valorar más justamente su significado que cuando aparece este manual todavía era habitual en Italia enseñar la lengua española a partir del libro de A. Gallina, *Corso di Lingua Spagnola* (1965), que era un grueso volumen que vertía para los italianos la gramática de la RAE, ayudándose con algunos textos de autor. *Amigo sincero* significó pues un paso importante y de ahí también la gran aceptación que ha tenido. Sus autoras reconocen ya y aceptan "la función primordial comunicativa del lenguaje" aunque muestran todavía prevención frente a lo que consideran un "método comunicativo", al que se le objeta sobre todo el descuido de la forma, es decir, de la corrección gramatical (vid. Calvi 1998b). Por este motivo intentaron elaborar un método mixto: tradicional en cuanto a la enseñanza de la gramática con un enfoque estructuralista, pero ya abierto -aunque aún muy tímidamente- a introducir algunos elementos provenientes de las nuevas corrientes didácticas como: dar mayor espacio a la expresión oral, usar textos auténticos para introducir los temas, presentar exponentes lingüísticos contextualizados (en los minicuentos de Mateo Díez) y plantear algunos ejercicios para resolver en grupo a modo de "tareas".

La segunda fase de esa trayectoria, la constituye *Sueña*, a pesar de ser uno de los de más reciente publicación. Se editó en el 2001 y adopta aún un enfoque comunicativo *nocional-funcional* de la primera época (*Nivel umbral, Para empezar*) cuando en los manuales se intentaban reproducir las situaciones comunicativas cotidianas más frecuentes a través de "actos de lengua" que se enunciaban teniendo en cuenta las funciones del lenguaje relacionadas con ciertas construcciones lingüísticas. Para contextualizar estos actos se presentan diálogos situacionales contruidos a menudo artificialmente para que contengan los "exponentes lingüísticos" que se estudian, y se ejercita la interacción mediante "juegos de rol". Por otra parte este

manual contiene todavía un número muy elevado de ejercicios *estructurales* para el aprendizaje, y muy pocos de carácter plenamente *comunicativo*. El aprendizaje a través del método *nocional-funcional* como se aplica aquí presenta muchas limitaciones ya que, como hemos comentado, esta basado en el aprendizaje de secuencias discretas de la lengua y no se consideran todos los factores sociolingüísticos del aprendizaje que contribuyen a crear las interacciones reales.

Una tercera fase la constituyen los manuales *Gente y Conexión*, el primero, a pesar de haber iniciado su publicación en 1997, aplica ya un *enfoque por tareas* que imita el aprendizaje natural y que es el que se puede considerar más acorde con las teorías conceptuales que hemos revisado en nuestro trabajo sobre el aprendizaje de las lenguas y la aplicación de las mismas en las aulas, considerando al mismo tiempo la formación y "concienciación lingüística" del alumno como un factor determinante del aprendizaje, proporcionando todos los instrumentos necesarios para que los alumnos puedan progresar garantizando al mismo tiempo atención a la forma y atención al significado. El segundo, del 2001, como enfoque comunicativo es el más ecléctico: combina tareas, diálogos situacionales, actividades comunicativas funcionales y ejercicios estructurales, introduciendo el uso de tecnologías informáticas en el aula. Asimismo, concede importancia a los elementos afectivos en el aprendizaje (enfoque cognitivo) y selecciona los textos y construye las actividades en base a los alumnos a los que va destinado (profesionales brasileños), con una especial atención a la didáctica de las lenguas afines.

Para concluir podemos afirmar que en algunos de los textos analizados tanto los materiales como las muestras textuales se hacen eco de los conocimientos actuales acerca de la naturaleza del discurso humano, tanto en su versión escrita como oral y es interesante comprobar que los que mejor reflejan estos conocimientos también demuestran una mayor coherencia con los planteamientos actuales de la didáctica de las lenguas segundas o extranjeras. Pero no todos los libros de texto propuestos y no todos los analizados aquí como muestra significativa parecen adecuados para generar situaciones de aprendizaje coherentes con los principios didácticos actuales, no responden a una visión actual de la lengua en uso y por tanto las actividades y la variedad textual a veces no satisfacen las necesidades de los alumnos.