



Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)

Ernesto Martín Peris



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura

Programa de doctorat:
Ensenyament de llengües i literatura

**Las actividades de aprendizaje
en los manuales para la
enseñanza de Español
como Lengua Extranjera (E/LE)**

Tesis doctoral

Ernesto Martín Peris
Director: Dr. Miquel Llobera

Barcelona, Enero de 1996

Las actividades de aprendizaje en los
manuales para la enseñanza de Español
como Lengua Extranjera (E/LE)

CAPÍTULO VII.- LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Los instrumentos de análisis utilizados en este trabajo han sido elaborados con el propósito de recoger el consenso mayoritario acerca de las actividades de aprendizaje de L2, y aplicarlo a la composición de las actividades de aprendizaje propuestas en los manuales. Este consenso se establece a partir del estado actual de conocimientos acerca del aprendizaje en general, del aprendizaje de lenguas en particular y del análisis del uso de la lengua, tal como esos conocimientos se presentan en la bibliografía sobre cada uno de estos tres ámbitos y tal como dejan sentir su influencia en el debate metodológico que mantienen los especialistas en enseñanza de lenguas, a través de libros, artículos en revistas especializadas y presentaciones en seminarios y congresos.

Como puede comprobarse en los estudios que se recogen en este trabajo, ese consenso y las propuestas metodológicas que de él nacen se presentan con un prudente grado de provisionalidad, a la espera de que muchas de las hipótesis e intuiciones puedan ser confirmadas por la investigación empírica; tal provisionalidad, empero, no puede comportar una inhibición a la hora de realizar las opciones necesarias en el campo de la actuación didáctica; y, en ese sentido, tanto las propuestas didácticas recogidas en este estudio como los rasgos que componen las tablas de análisis que proponemos, representan la opción que se me aparece como más plausible entre todas las que se tienen a disposición. En las páginas introductorias a esta tesis se han recogido autorizadas opiniones acerca de la necesidad imperiosa en que se ven los didactas de actuar sin esperar a que la ciencia aporte respuestas incontestables, así como acerca de la conveniencia de que la experiencia de los didactas aporte información interesante a la investigación; una vez más quiero insistir en este momento en el carácter aplicado de nuestro propósito, y en el interés de establecer ese puente entre investigación y didáctica.

En efecto, mediante los instrumentos que he elaborado espero poder apreciar cuáles son las convicciones y creencias que los autores de los manuales tienen acerca del aprendizaje, y que se reflejan no en lo que ellos afirman hacer, o en lo que afirman haberse propuesto hacer, sino en una determinada constelación de rasgos que se pueden extraer de lo que realmente han hecho.

A fin de contrastar la capacidad operativa de las tablas que he elaborado, éstas fueron aplicadas experimentalmente a diversos manuales de enseñanza de lenguas, no solo de E/LE. En sucesivas fases de pruebas, las tablas sufrieron las modificaciones que esa aplicación experimental hizo aconsejables.

1.- Las unidades didáctico-discentes en el análisis: ejercicios, tareas, lecciones.

Al referirse a las actividades de aprendizaje que presentan los manuales de enseñanza de lenguas, se habla tradicionalmente de "ejercicios", y sin necesidad de una mayor precisión en cuanto al alcance de este término, todos nos entendemos; es más, al abrir un libro y ver el tipo de ejercicios que contiene, nos hacemos una idea de la orientación que han adoptado sus autores, de tal modo que hay ejercicios más propios de la metodología audiooral, otros más propios de una orientación situacional, otros más que descansan en presupuestos nocional-funcionales, etc. Así pues, los libros ofrecen una sucesión de ejercicios, de actividades o de tareas, agrupados por lecciones. Sin embargo, estos conceptos exigen una definición más precisa, que nos permita operar con ellos de forma clara y rigurosa.

El par de conceptos ejercicio-tarea ha recibido cierta atención desde que hicieron aparición las metodologías de orientación comunicativa¹⁰⁴ y de forma especial con la llegada de los sílabos procedimentales y los de procesos (Long & Crookes, 1992). Las propuestas de "enseñanza mediante tareas" (Candlin & Murphy 1987, Estaire y Zanón 1991, Nunan 1989b) distinguen entre tareas finales y tareas capacitadoras: las capacitadoras son unidades de un rango inferior, que preceden a las finales preparando y capacitando al aprendiente para su realización; todas ellas juntas forman una tarea comunicativa. Neuner (1994) habla de "tareas", de "ejercicios" y de "secuencias de ejercicios". Describe los ejercicios en estos términos:

Los ejercicios y las tareas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no se contraponen, sino que se complementan mutuamente. Los ejercicios, por ejemplo, pueden servir para preparar y fijar los recursos lingüísticos necesarios para la realización de la tarea propuesta; por tanto, se trata frecuentemente de pasos o fases imprescindibles, pero que por sí mismos no constituyen el objetivo principal de la enseñanza de la lengua extranjera, si se tienen en cuenta las dimensiones pragmáticas y pedagógicas que ésta tiene. (Neuner 1994: 12).

Es éste un enfoque muy próximo al de la enseñanza mediante tareas, en tanto en cuanto la tarea final (en alemán, *Aufgabe*) exige la realización de unos determinados ejercicios lingüísticos, al tiempo que los inserta en un contexto de uso real de la lengua.

Teniendo en cuenta que el modelo de la enseñanza mediante tareas

¹⁰⁴ Neuner et al. (1981) recoge este par de conceptos y lo aplica en su análisis de las actividades comunicativas en el aula.

aparece en fechas muy recientes, no sería lógico esperar encontrarlo reflejado en los manuales publicados; más allá de la inmediatez temporal, existen otros problemas para su incorporación en los libros de enseñanza: las propias características del modelo -concepto de tarea como unidad de trabajo, que deberá superponerse al de lección, módulo o capítulo si se quiere utilizar en un libro; concepto de tarea como unidad de programación, que entrará en posible conflicto con las otras unidades tradicionalmente utilizadas en la programación de sílabos y de manuales; implicación y aportaciones personales de los alumnos, y no sólo del profesor; etc.- dificultan su introducción en las aulas, y mucho más su asunción como base de un manual; no obstante, los supuestos (de orden psicolingüístico y de análisis del discurso) en que se sustenta el modelo sí son susceptibles de incorporación como criterios-guía en la elaboración de manuales y ejercicios publicados -y ése es el núcleo de nuestra tesis.

Por este motivo, adopto el concepto de tarea, aunque lo utilizo en un sentido ligeramente diferente al que tiene en la "enseñanza mediante tareas". Nos referiremos con el término "tarea" a toda agrupación de ejercicios que conforme una unidad de trabajo dentro de una lección, aunque no se corresponda con una "tarea comunicativa"; nuestro concepto de "tarea" se distingue así del que este término adquiere en los enfoques mediante tareas en un aspecto fundamental: en estos enfoques, los contenidos que conforman el sílabo de aprendizaje vienen derivados de las características de la tarea final, mientras que en los manuales de enseñanza suelen estar determinados de antemano por el sílabo que hayan seguido sus autores. Aunque, como se ha señalado en diversos lugares (Estaire y Zanón 1990, 1994; Martín Peris 1994) la enseñanza mediante tareas no es incompatible con la utilización de un libro de texto o de un sílabo preestablecido, ninguno de los manuales que forman el corpus de este trabajo está concebido en términos de tareas. Por otro lado, el "ejercicio" tal como aquí lo entendemos no es únicamente de orden lingüístico sino que, como luego veremos, puede pertenecer a otros muchos órdenes de los que conforman la actividad de aprendizaje.

Richards y Lockhart (1994) hablan de "lecciones" y "actividades", refiriendo estos términos al trabajo pedagógico real de los profesores en el aula y no a los materiales que sirven de apoyo para ese trabajo. Estudian la naturaleza de las actividades de aprendizaje programadas por aquéllos y realizadas por los alumnos, y describen la actividad como "una tarea que ha sido seleccionada para alcanzar un determinado fin docente/discente" (161); y de acuerdo con Clark y Yinger las caracterizan como "las unidades básicas que estructuran la planificación y la acción en el aula" (Ibídem). De acuerdo con esta definición y con las muestras que aportan para ejemplificarla, sus "actividades" se corresponden más bien con nuestro concepto de "ejercicio". Analizan estas actividades o ejercicios mediante dos parámetros: el tipo y la dimensión. Entre los tipos figuran los siguientes: actividades de presentación, de práctica, de memorización, de comprensión, de aplicación, estratégicas,

afectivas, de retroalimentación, de evaluación. Las dimensiones son éstas: propósito, procedimientos, secuenciación, complejidad, recursos, agrupación de alumnos, estrategias, lenguaje que se debe utilizar, tiempo asignado, resultados y evaluación.

Nosotros proponemos un modelo diferente: no establecemos una tipología de actividades ni de ejercicios, sino una lista de características (más próximas a las dimensiones de Richards y Lockhart), que pueden estar presentes en los distintos ejercicios; en la tabla correspondiente a éstos definimos y explicamos estas características.

Legutke y Thomas (1991) distinguen entre estos cuatro tipos de unidades de aprendizaje:

- a) Tareas de aprendizaje de la lengua: se trata de aquellas que, mediante una práctica guiada y controlada, tienen como finalidad el desarrollo de capacidades lingüísticas discretas en las áreas de la gramática, la fonología, el léxico o la semántica.
- b) Tareas pre-comunicativas: son aquellas que capacitan a los aprendientes para reaccionar ante el contenido de diferentes tipos de textos, desarrollando en ellos, mediante una práctica controlada y guiada, la capacidad de expresar sus propios puntos de vista y sus opiniones.
- c) Tareas comunicativas propiamente dichas: son las que ponen en marcha y enmarcan una práctica indagadora, en la que el discurso nace de auténticas necesidades comunicativas y de la interacción que éstas generan, y que requieren la activación simultánea e integrada de capacidades lingüísticas, estratégicas, personales, interpersonales y relacionadas con el tema.
- d) Tareas instrumentales y de organización: pretenden mejorar, mediante la práctica controlada y guiada, las capacidades de los alumnos en este ámbito.

No se trata -matizan estos autores- de grupos estancos, sino que entre estos diversos tipos de tareas se dan frecuentes líneas de continuidad y de solapamiento. Lo que distingue a la tercera categoría de las demás es el tipo de práctica: indagadora en ella, guiada y controlada en las otras tres. Esto las acerca bastante al concepto de tareas capacitadoras y finales de otros autores. Por otra parte, la primera de las categorías, aunque en el esquema de Legutke y Thomas figura al mismo nivel que las demás, a nuestro entender se corresponde más bien con lo que nosotros definimos como ejercicio.

El concepto de tarea tiene como rasgo común en todos los autores el hecho de referirse a una actividad de uso real de la lengua, con un propósito y unos fines comunicativos. Contempla el uso de la lengua desde un punto de vista integral. En relación con la realización de una actividad de ese tipo se pueden llevar a cabo actividades de atención a determinados aspectos particulares del uso y del aprendizaje de la L2 -bien sea porque constituyen partes integrantes de esa actividad, bien porque son presupuestos previos a su realización o aprendizaje, bien porque son actividades derivadas de una evaluación de su realización. Estas actividades o tareas posibilitadoras contemplan el uso y el aprendizaje desde puntos de vista parciales.

Defino, por tanto, la "tarea" en los siguientes términos: *Unidad de organización del trabajo de aprendizaje de la L2 que consta de conjunto de ejercicios secuenciados y relacionados por su contenido o su finalidad.* Y concreto el alcance de los términos de esta definición de este modo:

- Unidad de organización del trabajo: con vistas a la consecución de los objetivos de la lección, ésta se estructura en diversas actividades, relacionadas entre sí pero independientes. Cada una de estas unidades constituye una tarea. Las tareas pueden estar secuenciadas o no, y la realización de una de ellas no siempre presupone necesariamente la de otras. Una tarea puede coincidir con una lección.

- Consta de un conjunto de ejercicios: la tarea se estructura en unidades inferiores. que constituyen pasos o etapas de su desarrollo.

- Los ejercicios que la componen están secuenciados: se trata de pasos sucesivos, cuya realización tiene un cierto orden que los hace dependientes unos de otros.

- Los ejercicios están relacionados: todos ellos están orientados al objetivo que informa la tarea.

El "ejercicio" lo defino en estos términos: *Unidad mínima independiente de actuación discente, para realizar en el aula o fuera de ella.* Y concreto así el alcance de los términos:

- Actuación discente: lo que hace el aprendiente a partir del material suministrado en el manual.

- Independiente: característica que le viene dada por la existencia de un propósito, un contenido y una técnica de trabajo propios, que permiten aislarla y diferenciarla de las que la preceden y la siguen.

- Mínima: no se puede dividir en unidades inferiores con propósito, contenido y técnica diferenciados.

- En el aula o fuera: el material didáctico está presente en el manual, pero la actividad discente puede realizarse bien en la clase, bien en otro momento y lugar.

En cuanto a la "lección", finalmente, la entiendo así: *Conjunto cerrado de textos y ejercicios que tiene una secuencia más o menos fija a lo largo de un libro, y que se repite de forma cíclica.*

Actualmente la mayor parte de los manuales suele designar la lección con el término "unidad", aunque puede aparecer este mismo término de "lección", o nuevos nombres (módulo, sesión...).

Adopto, pues, los términos de "lección", "tarea" y "ejercicio" para referirme a las tres unidades básicas de organización del material didáctico en los libros; dejo los términos de "actividad" y "unidad" para usarlos en sus acepciones más generales, con el fin de evitar confusión

Lo que los autores proponen como un único ejercicio puede a veces incluir, de forma más o menos explícita, diversas actividades discentes, que se realizan necesariamente en secuencia. Se trata de una secuencia que, en cuanto tal, puede considerarse como lo que aquí hemos categorizado como tarea. La identificación de estas secuencias no es siempre fácil, ni inequívoca, ya que en muchas ocasiones se trata de "secuencias ocultas"; en la medida detectemos su presencia, las analizaremos en los dos mencionados planos; en la medida en que se escapen a nuestra observación, el análisis se verá reducido forzosamente a uno de ellos.

2.- Descripción de las categorías de las tablas.

En las páginas siguientes presento las tablas de análisis que he elaborado: en una página, la tabla para los ejercicios, y en la página siguiente las otras dos tablas: una para las tareas y otra para las lecciones. A continuación de estas tres tablas ejemplificaré su utilización en dos unidades correspondientes a sendos libros publicados para la enseñanza del inglés y del alemán, y elegidas al azar. Finalmente, describiré detalladamente cada una de las categorías de análisis que se utilizan en las diferentes tablas.

2.1.- La tabla de análisis de los ejercicios

Para el análisis de los ejercicios utilizo una tabla en la que distingo cuatro grandes apartados, que corresponden a las distintas características que pueden apreciarse en un ejercicio: la fuente, el área, las propiedades y la unidad lingüística.

Dentro de cada apartado pueden aparecer a su vez distintas categorías, que incluyen un número diferente de variables. En la página siguiente se detallan todas las categorías con sus variables. Algunas categorías se subdividen en otra serie de categorías (por ejemplo, la categoría 12.- Rasgos, la 33.- Respuesta o la 35.- Intercambio de información o de opinión), mientras que el último apartado consta de una única categoría (4.- Unidad lingüística). Las categorías que analizo van precedidas de números, y están marcadas en negrita y cursiva. Las variables de cada categoría están identificadas con letras.

A) FUENTE:

Por fuente del ejercicio entiendo el material que sirve de base para la actividad o actividades que deben realizar los alumnos. Es una categoría muy heterogénea que abarca tanto el material lingüístico (que, a su vez, puede presentarse en soporte grabado, impreso o mixto, solo o combinado con imágenes) como el no lingüístico (icónico, gráfico, sonoro...); el textual (artículos, noticias, conversaciones...) y el no textual (gráficos, imágenes, croquis...); el que ha sido elaborado con anterioridad a la confección del libro y para otros propósitos, y el que ha sido elaborado especialmente para el manual, etc.

La fuente es la característica del ejercicio que permite establecer una relación entre el lenguaje y su contexto de uso (o, por el contrario, puede ofrecer material lingüístico desprovisto de contexto de uso). También permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje, sirviéndose de la gran multiplicidad de medios (incluso dentro de los límites del material impreso, pero especialmente si se introducen soportes sonoros) para presentar de manera diferenciada contenidos y procedimientos de aprendizaje.

B) ÁREAS:

La interacción didáctica puede centrarse en uno de los múltiples componentes que entran en juego en el complejo proceso de aprendizaje de una L2. Esos componentes pertenecen básicamente a tres campos: el objeto (la lengua en sí misma), el sujeto (el aprendiente) y el propio proceso (la acción

TABLA DE ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS

1.- FUENTE

- 11.- Tipo:**
 A Documento
 B Instrucciones
 C Pretexto
 D Exposición lingüíst.

12.- Rasgos

- 121.- Origen**
 0 No se aplica
 A Real
 B Fabricada
 C Artificial
 D Generada en el aula

- 122.- Soporte**
 0 No se aplica
 A Sonoro
 B Impreso
 C Doble presentación
 D Audiovisual estático
 E Audiov. dinámico
 F Mixto (diferente contenido)

- 123.- Forma**
 0 No se aplica
 A1 Texto solo
 A2 Texto + imagen
 B Esquema (textual)
 C Icono (Símbolo)
 D Imagen
 E Gráfico (numérico estadístico)
 F Croquis, mapa
 G Cómic
 H Muestras de lengua
 I Compuesta
 J Otros

- 124.- Contenido**
 0 No se aplica
 A Imagen sin texto
 B Sonido sin texto
 C Información
 D Opinión
 E Publicidad
 F Literatura (prosa)
 G Canción, poema
 H Interacción lingüíst.
 I Instrucc. al alumno
 J Cuestionario
 K Formas lingüísticas
 L Otros

- 125.- Voces**
 0 No se aplica
 A Un solo emisor
 B Dos interlocutores
 C Más de dos interlocutores

13.- Uso

- 0 No se aplica / insuf. indicación
 A Ejemplific. lingüíst.
 B Tratamiento 1
 C Tratamiento 2
 D Material manipulable.

2.- ÁREAS:

- 21.- Dominante**
22.- Secundaria 1
23.- Secundaria 2

- A) Sistema formal**
 A1 Gramática
 A2 Vocabulario
 A3 Fonética
 A4 Grafía
 A5 Noción/Función
 A6 Registros

- B) Destrezas de la comunicación**
 B1 Comprens. audit.
 B2 Compr. lectora
 B3 Expresión oral
 B4 Expr. escrita
 B5 Interacc. oral
 B6 Destrzs. integr.

- C) Ámbito vivencial**
 C1 Aprendizaje coop.
 C2 Valoración L1/L2
 C3 Contrib. personal

- D) Destrezas del aprendizaje**
 D1 Negoc. objetivos
 D2 Neg. contenidos
 D3 Neg. procedimts.
 D4 Autoev. objet/cont.
 D5 Autoevaluación de

- proced/estrategias
 D6 Autoconocimiento del aprendiente
 D7 Planif./Organiz.
 D8 Expl./Conciencia de recursos

- E) Conocimiento de la realidad**
 E1 Sociocultural
 E2 Temático
 E3 Cultural

3.- PROPIEDADES

- 31.- Agente**
 A Individual
 B Pareja
 C Pequeño grupo
 D Clase entera

32.- Cometido

- 0 No se aplica

Área A:

- A0 Activ. esquemas
 A1 Present./Expos. de fenómenos
 A2 Ejercitación, práctica, manipul.
 A3 Revisión, memorización.
 A4 Transferencia
 A5 Sensibilización
 A6 Aplicación de estrategias

Área B:

- B0 Activ. esquemas
 B1 Preparación
 B2 Desarrollo
 B3 Comprobación
 B4 Transferencia
 B5 Estrategias
 B6 Uso real

Resto áreas:

- Mis mo código que en 2

33.- Respuesta

- 331.- Modo**
 A Inexistente
 B Lingüística (no especificada)
 C Lingüística oral
 D Lingüística escrita
 E Gráfica/Iconica
 F Física
 G NF- NG - NL

332.- Clase

- 0 No se aplica
 A Cerrada
 B Abierta
 C Exploratoria
 D Solución problema

34.- Referencia

- A Mundo externo
 B Aula
 C Lengua

35.- Intercambio inform/opinión	aplica A Interacc. transacc. B Interacc. interspers.	B) Introducción B1 Temática B2 Lingüística B3 Afectiva/Motiv.	E) Post-tarea E Evaluación E2 Atenc. a la forma E3 Present. pública E4 Planificación E5 Otros
351.- Partícipes 0 No se aplica A Alumno/Texto B Alumno/Profesor C Alumno/Alumno	354.- Dirección 0 Inexist/No se aplica A Unidireccional B Bidireccional C Multidireccional	C) Capacitación C1 Procesamiento de inform. temática C2 Procesm. inform. lingüística C3 Práctica, ejercit. C4 Organización C5 Control proceso	4.- UNIDAD LING. 0 No se aplica A Fonema/sonido B Palabra C Frase/Oración D Enunc./Par adyac. E Discurso/Texto
352.- Tipo 0 Inexist/No se aplica A Vacío información B Vacío opinión C Resol. problemas D Estético	36.- Lugar y función en la unidad o en la tarea A Ej. aislado	D) Ejecución	
353.- Clase 0 Inexist/No se			

docente/discente). A partir de lo que hemos visto en nuestra revisión sobre el análisis de la lengua, uno de estos campos -el de la lengua- se subdivide, como mínimo, en otros tres: el sistema (las reglas), el uso (las actividades de comunicación) y la relación lengua-cultura. De modo que todos estos elementos nos ayudan a definir las cinco áreas que presento en la tabla de análisis (sistema formal, destrezas comunicativas, ámbito emotivo/afectivo, destrezas de aprendizaje, conocimiento de la realidad) como posibles áreas de intervención didáctica, cada una de las cuales comprende las variables que en su caso específico.

Es obvio que no se trata de componentes estancos, sino que todos ellos se dan simultáneamente en todo proceso discente. Lo que sí puede aislarse es el foco de interés principal de una actividad de las muchas en que se desarrolla el proceso de aprendizaje instruido.

Una de las áreas habrá sido seleccionada por los autores del material como foco principal de atención, pero alguna o algunas de las otras estarán presentes en mayor o menor medida; por eso he decidido distinguir y analizar en cada ejercicio tres áreas: la que llamo dominante (foco principal de atención) y las que llamo secundarias 1 y 2, que son las que, entre todas las demás que puedan estar presentes en el ejercicio, aparecen con más prominencia.

C) PROPIEDADES

Recojo aquí las distintas propiedades que posee todo ejercicio en su ejecución, y que he establecido en número de seis, correspondientes a estas categorías: agente, cometido, respuesta, referencia, intercambio de información y de opinión, y lugar y función en la secuencia. Las tres primeras son categorías presentes en todo ejercicio. Las tres últimas pueden darse o no.

D) UNIDAD LINGÜÍSTICA.

En el capítulo II de este trabajo he recogido como uno de los rasgos

característicos de las nuevas corrientes lingüísticas la superación del límite de la oración como unidad de análisis de la lengua; hemos visto también que gran parte de las orientaciones metodológicas históricas en la enseñanza de lenguas tenían como unidad fundamental de trabajo la oración. En este apartado buscamos cuál es la unidad en que se basa el ejercicio.

LOS EJERCICIOS: COMBINACIONES DE CATEGORÍAS

Las distintas categorías que componen la tabla de análisis no se dan nunca de forma aislada en un ejercicio; más bien se produce siempre lo contrario: un ejercicio es la constelación de la mayor parte de las categorías, que están presentes en él en forma de una de las posibles variables.

Por eso, se puede obtener una visión más completa de los manuales si analizamos la presencia combinada de determinadas categorías. En la tabla adjunta (página siguiente) detallo algunas de las posibles combinaciones, que he seleccionado teniendo en cuenta dos grandes áreas del aprendizaje:

- el uso de la lengua
- el conocimiento de la lengua

En cuanto al uso de la lengua, he buscado la referencia de las fuentes (combinación 1), el tratamiento de las fuentes literarias (combinaciones 2-3) y la interacción y negociación del significado (combinaciones 4-6); en cuanto al conocimiento de la lengua he buscado a través de tres combinaciones (7-9) algunos de los rasgos que afectan a lo que es este conocimiento.

Puesto que las categorías y las variables ya han sido definidas, expongo aquí sin más las combinaciones que he seleccionado, y en el comentario sobre los resultados expondré su relevancia.

TABLA DE ANÁLISIS DE EJERCICIOS MEDIANTE COMBINACIONES DE CATEGORÍAS**1.- EL USO DE LA LENGUA****1.1.- La referencia de las fuentes****Combinación 1 :**

Documento (11.- A) / Instrucciones (11.- B)

+

- a) Mundo externo (34. -A)
- b) Mundo aula (34.-B)
- c) Lengua (34.- C)

1.2.- El tratamiento de las fuentes literarias**Combinación 2 :**

Texto literario (124.- F/G) +

- a) Tratamiento (13. - B/C)
- b) No uso, ejemplificación lingüística
o manipulación (13.-0 /A/D)

Combinación 3 :

Los textos literarios (124.- F/G) +

- a) Vacío estético (352.- D)

1.3.- La apertura de las respuestas**Combinación 4 :**

Tratamiento (13.-B/C) +

- a) Respuesta cerrada (332.-A)
- b) Respuesta abierta / exploratoria
(332.-B/C/D)

1.4.- La interacción y negociación de significado**Combinación 5 :**Agente en pareja, pequeño o gran grupo
(31. -B/C/D) +

- a) Ausencia vacío (352.- 0)
- b) Vacío información/opinión/resolución
de problemas (352.- .A/B/C)
- c) Interacción transaccional (353.- A)
- d) Interacción interpersonal (353.- B)

Combinación 6 :

Intercambio de información/opinión

Alumno/Alumno (351.-C)

+ Vacío (352.- A/B/C) +

- a) Unidireccional (354.- A)
- b) Bi/Multidireccional (354.- B/C)

2.- EL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA**Combinación 7 :**

Manipulación (13.- D) +

- a) Respuesta cerrada (332.- A)
- b) Respuesta abierta/exploratoria
(332.- B/C)

Combinación 8 :

Ejemplificación lingüística (13.- A) +

- a) Frase, oración (4.- C)
- b) Enunciado/Par adyacente (4.- D)
- c) Texto/Discurso (4.- E)

Combinación 9 :

Exposición lingüística (11.- D) +

- a) Gramática (2.- A 1)
- b) Vocabulario (2.- A2)
- c) Fonética (2.- A3)
- d) Grafía (2. - A4)
- e) Nociones y funciones (2. - A5)
- f) Registros (2.- A6)

2.2.- La tabla de análisis de las lecciones

La lección es la unidad básica de organización de un libro. Puede corresponderse con una sesión real de trabajo en el aula, o puede abarcar varias de ellas. Pero es la unidad en la cual los autores han agrupado una serie de contenidos de aprendizaje, los han relacionado con los objetivos generales y los han distribuido -y, generalmente, secuenciado- internamente.

En mi análisis de las lecciones distingo cinco apartados (véase tabla de la página siguiente): los objetivos, los estratos, el desarrollo de la autonomía, el aprendiente como usuario de la lengua, y la organización y estructura de la lección.

LOS OBJETIVOS

El concepto de objetivos es uno de los básicos, junto a los de contenido, metodología y evaluación, entre los que contribuyen a configurar un currículum, tal como los estableció R. Tyler en 1949. Es un concepto que utilizan los diversos autores que tratan acerca de la programación didáctica, tanto en la planificación educativa (MEC 1989, Van Ek 1986), como en la programación de cursos (Dubin & Ohlstein 1986, Yalden 1983), como también en las publicaciones de formación de profesorado (Johnson 1989, Nunan 1988). En las recientes propuestas de enseñanza mediante tareas, sigue manteniendo su vigencia como concepto operativo en la concepción y la elaboración de tareas (Nunan 1989b, Candlin 1990, Estaire y Zanón 1990).

La enunciación de unos objetivos de aprendizaje por parte de los profesores que elaboran sus programaciones a medio y a corto plazo, y, en el caso más particular que nos ocupa, la enunciación de esos objetivos por parte de los autores de manuales, nos facilitará acceso a la comprensión que aquéllos tienen acerca de lo que sea hablar una L2, y lo que haya que hacer para aprenderla.

Los autores de materiales didácticos, sin embargo, no suelen utilizar este término en los índices de sus libros, ni tampoco en las listas más detalladas que algunos de ellos insertan en las lecciones, bien al principio, bien al final a modo de resumen. Generalmente suelen utilizar el término “contenidos” para referirse tanto a los objetivos como a los contenidos de la unidad. La variedad y heterogeneidad en la terminología y en las categorizaciones son grandes, y no solo entre libros de distintas épocas, sino también entre los que son de un mismo año, o de años muy próximos. Así, por ejemplo, tomando tres manuales

TABLA DE ANÁLISIS DE LECCIONES

1.- LOS OBJETIVOS

- 11.- Comunicación
- 12.- Sistema formal
- 13.- Aspectos socioculturales
- 14.- Contenidos culturales
- 15.- Destrezas de aprendizaje

2.- LOS ESTRATOS

21.- El contenido

- 211.- Las reglas del sistema
- 212.- Las destrezas lingüísticas
- 213.- Los contenidos temáticos
- 214.- La lengua en uso

22.- Los procesos

- 221.- Planificación y organización
- 222.- Procesamiento de información temática
- 223.- Procesamiento de información lingüística
- 224a.- Evaluación de objetivos o de contenidos
- 224b.- Evaluación de los procedimientos
- 224c.- Evaluación de los materiales y su uso

23.- El aprendiente

- 231.- ¿Presentación de objetivos clara y transparente?
- 232.- ¿Relación previa con los contenidos?
- 233.- ¿Actualización de vínculos personales, implicación?
- 234.- ¿Posibilidad de exploración: riesgos, creatividad?
- 235.- ¿Consideración de distintos perfiles de aprendientes?
- 236.- ¿Cooperación, compartir conocimientos y capacidades?

3.- EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

- 31.- ¿Diversos niveles de competencia?
- 32.- ¿Indicaciones al respecto?
- 33.- ¿Autoevaluación?
- 34.- ¿Toma de decisiones del alumno?
- 35.- ¿Recurso a ayudas para aprendizaje autónomo?
- 36.- ¿Rutas de aprendizaje diversas?
- 37.- ¿Investigación sobre propio aprendizaje?

4.- EL APRENDIENTE COMO USUARIO DE LA LENGUA

- 41.- ¿Negociación / Interpretación en la recepción?
- 42.- ¿Negociación / Interpretación en la producción?
- 43.- ¿Negociación / Interpretación en la interacción?

5.- LA ORGANIZACIÓN Y LA ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN

- 51.- ¿Ejercicios agrupados en unidades intermedias?
- 52.- ¿Ejercicios/unidades intermedias relacionadas y secuenciadas?
- 53.- ¿Alternancia de procesos de análisis y de síntesis?
- 54.- ¿Progresión comprensión-producción-interacción?

aparecidos entre 1991 y 1992¹⁰⁵, y

¹⁰⁵ Ven (1991), *Viaje al español* (1991) y *ELE/SM* (1992)

consultando las páginas del índice en el que se describen las lecciones,

encontramos las siguientes categorías:

VEN	VIAJE AL ESPAÑOL	CURSO ELE/SM
Contenidos comunicativos	Objetivos comunicativos	Objetivos comunicativos
Contenidos gramaticales	Exponentes lingüísticos	Gramática
Ortografía y pronunciación	Gramática	Fonología
Léxico	Situaciones y contextos	
Literatura	(Vídeo)	
Contenidos culturales	Léxico	
	Contenidos culturales	

Un ejemplo paradigmático de esta imprecisión en el uso de los términos podemos observarlo en el curso ANTENA, que entre sus componentes incluye los libros del profesor más extensos y con mayor profusión de declaraciones de los autores sobre su concepción. Las páginas iniciales en las que se exponen los esquemas de las lecciones incluyen los siguientes apartados, todos ellos bajo el rótulo de CONTENIDO:

ANTENA 1 (1986)	ANTENA 2 (1988)	ANTENA 3 (1989)
Área temática	Área temática	Núcleo comunicativo
El alumno aprenderá a...	El alumno aprenderá a...	Temática
Aspectos gramaticales	Aspectos estructurales	Gramática en contexto
Puntos específicos	y gramaticales	Puntos especiales
Destrezas lingüísticas y actividades.	Puntos específicos	
	Actividad de refuerzo	

Si el enunciado “El alumno aprenderá a ... ” parece remitir a los objetivos, lo cierto es que todos los otros apartados han sido definidos por el título de CONTENIDO; pero luego, en la página inicial de cada unidad, en el libro del profesor, esos mismos apartados se recogen abajo el epígrafe de OBJETIVOS GENERALES. A mayor abundancia, la introducción al libro del profesor correspondiente al nivel 3 se refiere a los objetivos gramaticales de los niveles anteriores (Antena 3, libro del profesor, p. IV). Sin embargo, dos páginas más adelante habla de la gramática como el medio para alcanzar un objetivo comunicativo.

Constatamos, pues, que cada autor plantea las cosas de forma distinta. Si algún criterio común quisiéramos adoptar, veríamos que cuando hablan de objetivos, se los plantean exclusivamente en términos comunicativos, y que todo lo demás vendrían a ser contenidos, o incluso "actividades y destrezas" (ANTENA). Aun así, dos libros del mismo año -VEN y VIAJE AL ESPAÑOL- aparecidos entre 1991 y 1992³, y consultando las páginas del índice en el que refieren a las mismas categorías comunicativas de distinta forma.

En nuestro análisis nos atenemos a los siguientes conceptos: Entendemos por objetivos aquello que constituye la finalidad docente/discente de la lección, es decir aquello (sean capacidades, habilidades o conocimientos) que los autores del manual intentan que los usuarios alcancen en cada una de las lecciones. En muchas ocasiones puede coincidir con los contenidos. Nosotros, sin embargo, reservamos el término de contenido para referirnos al material concreto que se ofrece en la lección, con cuyo aprendizaje se esperan alcanzar aquellos objetivos; este material de aprendizaje no se refiere sólo al contenido lingüístico, sino a toda actividad que realiza el alumno.

Por ello, la categoría del contenido queda incluida en otra más amplia, cual es la de los estratos abordados (sección 2 de esta tabla); en efecto, siguiendo a Ribé (1994), considero que para alcanzar los objetivos de aprendizaje se puede incidir en los tres estratos que allí especifico y analizo; y lo que me propongo observar es hasta qué punto los autores toman en consideración los tres estratos o bien se limitan al del contenido lingüístico.

B) LOS ESTRATOS

Aludimos con este concepto a los distintos planos en que puede realizarse la implicación personal del aprendiente en la realización de las

³ Ven (1991), *Viaje al español* (1991) y *ELE/SM* (1992)

actividades⁴. Los consideramos como tres estratos o capas no mutuamente excluyentes, sino más bien integradas en una misma actividad. Los tres estratos son éstos: orientación al contenido, orientación a los procesos y orientación al aprendiente.

C) EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

El concepto de autonomía (Holec, 1980) se refiere fundamentalmente a la toma de responsabilidad, por parte del aprendiente, del desarrollo de su aprendizaje; por tanto, como el propio Holec resalta, es un concepto distinto al de enseñanza personalizada o individualizada, así como también el de enseñanza a distancia. Dos son las fuentes principales de las que nace este concepto pedagógico: por un lado, la coherencia entre los objetivos de un sistema de enseñanza que se propone la consecución de ciudadanos adultos, críticos y responsables y las prácticas docentes de ese sistema, que deben incorporar procedimientos de participación y toma de decisiones responsables (Van Ek, 1986); y por otro lado, la importancia psicopedagógica de un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, que le permita desarrollar todas sus capacidades, tome en cuenta sus necesidades cognitivas, afectivas e instrumentales, y permita ir adecuando la práctica didáctica al carácter individual y cambiante que éstas pueden adoptar (Richterich 1977, 1983). Esta segunda fuente está directamente vinculada al estudio de las estrategias de aprendizaje y comunicación y a su aplicación al aula (Ellis 1985, Faerch y Kasper 1983, O'Malley et al. 1985a, 1985b, O'Malley y Uhl-Chamot 1990, Oxford 1989, Wenden 1991).

Hay que señalar también que el desarrollo de la autonomía está directamente relacionado con las características del discurso que se han analizado en el capítulo IV, y con los procesos de ASL que se han revisado en el capítulo III. En efecto, la creación del discurso y la construcción del significado en el mismo requieren de forma imprescindible la iniciativa del hablante o escritor, a la cual está estrechamente ligada su autonomía. Asimismo, los conceptos de aprendizaje significativo, de participación en la interacción y de atención al contenido de la comunicación son difícilmente realizables en ausencia de la autonomía del aprendiente.

D) EL APRENDIENTE COMO USUARIO DE LA LENGUA

⁴ Véase, a este respecto, Ribé 1994; véase también Ribé y Vidal 1994, de quien adopto la idea, aunque no sigo fielmente su terminología.

En relación con la concepción del aprendizaje mediante la interacción, y del aprendiente como un usuario que extrae el máximo potencial de los recursos de que dispone, aparece el concepto de conversión del aula en un entorno rico para el aprendizaje. Esta riqueza consiste en la existencia de múltiples posibilidades para la negociación de significado y la resolución de la ambigüedad de la lengua mediante el establecimiento de las necesarias relaciones entre el discurso y los elementos del contexto: interlocutores, roles sociales, intenciones, etc. Ello puede darse tanto en la vertiente de los textos - recibidos o producidos- como en la vertiente de la interacción oral. Y, a su vez, tanto en el tratamiento del discurso aportado al aula como en el del discurso generado en el aula (como pone de relieve Llobera 1993)

E) LA ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN

Todo el material de trabajo que ofrece una lección puede consistir en un conjunto más o menos rico, más o menos variado, de actividades de aprendizaje, tal como han sido definidas en el capítulo anterior. Ese conjunto está normalmente organizado, estructurado y secuenciado de acuerdo con unos determinados criterios, que pueden ser distintos en cada caso. Lo que se analiza mediante esta última categoría es qué principios relativos a los procesos de aprendizaje subyacen a la organización y estructura de la lección. Así se comprueba si existen agrupaciones de ejercicios inferiores a la lección, que pueden tener objetivos parciales y subsidiarios de los generales de la lección, y que corresponden a lo que se ha definido como tareas; en el caso de que se dé esa presencia, las tareas son analizadas con mediante la siguiente tabla.

Tanto si la comprobación de la presencia de esas unidades intermedias da respuesta positiva como negativa, se comprueba luego la existencia de dos principios que han sido suficientemente resaltados en la investigación sobre ASL, y recogidos por la mayor parte de metodólogos: la existencia de propuestas que favorezcan o estimulen la alternancia de procesos de análisis y de síntesis (Cfr. Skehan), y la secuencia de actividades que progresen en el nivel de dificultad de actuación, partiendo de las que son más simples por incluir únicamente procesos de comprensión, para llegar a las más complejas que incluyen procesos de interacción.

2.3.- La tabla de análisis de las tareas

En el apartado precedente he definido el concepto de tarea, tal como lo entiendo en este trabajo: unidad que agrupa una secuencia de ejercicios interrelacionados, de rango intermedio entre el ejercicio aislado y la lección. Se trata de una adaptación muy libre del concepto de tarea desarrollado en los últimos años, y cuyos componentes han sido establecidos y definidos de muy diversas formas; Nunan (1989b) y Candlin (1990) ofrecen los análisis más rigurosos y detallados a este respecto. Para nuestro propósito he elaborado esta tabla de análisis, en la que selecciono aquellos aspectos que, a mi entender, pueden reflejarse en las propuestas de tareas que presenten los libros.

Cuatro son los apartados que distingo para cada tarea (véase tabla en la página siguiente): propósito, estructura, contenido y secuencia externa.

A) EL PROPÓSITO

Uno de los rasgos que caracterizan la enseñanza comunicativa es la concepción de la lengua como actividad y como medio para la consecución de un objetivo: de ahí la recomendación de que las actividades de aprendizaje contemplen el uso de la lengua, por parte de los alumnos, con algún propósito (Morrow y Johnson 1985, Ellis 1992, Nunan, 1989). De acuerdo con este criterio, encontraremos tareas, o agrupaciones de ejercicios, en los cuales ese propósito no se define ni queda implícito, y otras en que o bien se establece con claridad o bien resulta transparente pese a encontrarse implícito.

Para este segundo caso, he adoptado como criterio inicial de clasificación la distinción de Nunan (ya recogida en diversas ocasiones en este trabajo) entre tareas del mundo del aula y tareas del mundo externo. Tomo también como modelo de referencia el de Candlin (1990), que establece cuatro grandes tipos de tareas: de formación del aprendiente, de intercambio de información, de investigación y experimentación, y de estrategias de aprendizaje.

B) LA ESTRUCTURA

La tarea y sus actividades pueden estructurarse de diversas formas. Una de ellas es la de tener un resultado final, cuyos componentes lingüísticos, temáticos y procedimentales articulan el desarrollo y secuencia de la tarea; este modelo es el más próximo al de la “enseñanza mediante tareas”.

Se pretende observar en este apartado si la tarea está estructurada en

TABLA DE ANÁLISIS DE LAS TAREAS**1.- Propósito:**

0 No definido o no transparente

A Del mundo externo

B Del mundo del aula:

B1 Vivencial

B2 Lingüístico

B3 Autonomía y estrategias

2.- Estructura:

¿Resultado final = Eje estructurador?

0 No

A Sí

A1 Texto escrito

A2 Interacción oral

A3 Gráfico

A4 Nuevos conocimientos

3.- Contenido:

31.- ¿Pasos de reflexión y observación individuales?

32.- ¿Pasos de desarrollo de la autonomía?

33.- ¿Pasos en cooperación?

34.- ¿Evaluación?

35.- ¿Contribución individual?

36.- ¿Diversos procedimientos posibles?

37.- ¿Diversos resultados posibles?

38.- ¿Diversas destrezas?

4.- Secuencia externa:

¿Relación con otras tareas?

0 No

A Sí:

A1 Introducción

A2 Preparación, ejercitación

A3 Ejecución

A4 Post-tarea

torno a la obtención de un producto o resultado final (y qué forma adopta éste: categorías A1-A4), o bien si se trata de una sucesión de ejercicios, agrupados temáticamente o bajo cualquier otro concepto (respuesta 0.- No). En el primer caso, tendremos tareas en el sentido estricto de la palabra, que responden a la concepción de la enseñanza mediante tareas; en el segundo caso, tendremos tareas en el sentido lato en que las hemos definido al principio de este capítulo⁵

C) EL CONTENIDO

Entiendo aquí por contenido un conjunto de características de la tarea, que tienen que ver fundamentalmente con dos aspectos del aprendizaje: lo que hacen los alumnos (las distintas actividades que realizan en la tarea) y cómo lo hacen (las distintas formas de trabajo los distintos procedimientos). No se trata, pues, de los contenidos del programa que recoja la tarea.

D) LA SECUENCIA EXTERNA

Toda tarea posee necesariamente una secuencia interna; o, para decirlo mejor, se desarrolla necesariamente en una secuencia de actividades, que puede ser una secuencia preestablecida, o que puede establecerse a medida que se realiza la tarea. Si no se diera tal secuencia, no podríamos hablar de tarea, y estaríamos ante un grupo de ejercicios aislados. Pero una de las características de las tareas es que se pueden organizar en una secuencia de actividades de diverso tipo, relacionadas entre sí: es lo que llamamos secuencia externa.

Nunan (1989b) propone una secuenciación de tareas basada en criterios de procesamiento psicológico. Skehan (1993) recurre a la secuenciación de tareas para articular un proceso de aprendizaje que facilite los procesos de análisis, síntesis y reestructuración. Neuner et al. 19893, y Candlin (1981) proponen secuencias basadas en criterios didácticos. En este apartado distingo entre tareas aisladas y tareas relacionadas, y dentro de éstas identifico cuatro posibles funciones.

⁵ En razón de la novedad del enfoque de enseñanza mediante tareas, no es previsible encontrar muchas de estas tareas en los manuales ya publicados, y mucho menos encontrar manuales estructurados de acuerdo con estos principios. Sin embargo, sí se han publicado manuales que establecen una unidad de organización intermedia entre la lección y el ejercicio, y que forzosamente hay que analizar en términos de tareas en sentido lato.

3.- Descripción de los conceptos utilizados en las tablas.

3.1.- Los ejercicios:⁶

1.- FUENTE

1.1.- Tipo:

Por tipo entiendo la clase de fuente que aporta el manual. Distingo cuatro grandes tipos: documento, instrucciones, pretexto y exposición lingüística. El primer tipo suele proceder del mundo externo al aula, aunque también puede haber sido elaborado por los autores, a imitación de lo que se da fuera del aula. Los otros tres se dan sólo en el mundo del aula.

A Documento: Denomino así a todas aquellas fuentes que, constituidas por una o más piezas con contenido temático propio, se presentan en la lección con la finalidad de aportar información que el alumno debe extraer y utilizar de alguna forma. Suelen consistir en reproducciones o imitaciones de documentos externos al aula, aunque también pueden estar referidos directamente a temas del mundo del aula de L2. Por tanto, pertenecen a esta variable, entre otras, aquellas fuentes que versan sobre temas del mundo del aula tales como las experiencias y vivencias personales de los aprendientes, la programación y organización de actividades conjuntas, etc.

Un documento puede versar también sobre los propios contenidos lingüísticos (es el caso de aquellos documentos que consisten en cuadros o esquemas gramaticales, nocional-funcionales, léxicos...). Para que sea considerado documento (variable A) y no pretexto (C) o exposición lingüística (D), la fuente debe aportar información que el alumno debe obtener y utilizar de manera significativa; es decir, debe estar relacionada con alguna actividad por parte del alumno (más allá de la mera consulta) y esta actividad debe ser significativa y no mecánica. Por lo tanto, si aparece una fuente constituida por contenidos estrictamente lingüísticos, aplico estos criterios:

- se adscribe a la variable D cuando no requiere intervención del alumno,
- se adscribe a la variable C si requiere una intervención mecánica,

⁶ Para el análisis de los ejercicios utilizaré no solo la tabla de categorías observándolas una por una, sino que, después de haber hecho esta observación, buscaré también la presencia de determinadas combinaciones de categorías que me parecen relevantes para apreciar determinados aspectos de la orientación de los manuales.

- se adscribe a la variable A si requiere una intervención significativa.

Pueden estar directamente reproducidos, o pueden estar elaborados por los autores; pueden adoptar muy diversas formas, estar reproducidos en distintos soportes y referirse a diversos contenidos. Todo ello queda analizado en la categoría "1.2.- Rasgos".

B Instrucciones: Se trata de aquellas fuentes que contienen instrucciones dirigidas expresamente a estructurar y facilitar la actuación de los alumnos. Suelen crear una situación comunicativa imaginaria, definiendo unos papeles que los alumnos han de asumir, aunque también caben otros tipos de instrucciones. Se caracterizan por no ir acompañadas de documentos. Si una fuente consiste en instrucciones que contienen directrices para la actuación de los alumnos, y éstas van referidas a un documento, entonces entiendo que la fuente es propiamente el documento, y la clasifico en la variable A.

Las fuentes de tipo B no pueden ser analizadas en los términos en que lo son las del tipo A.

C Pretexto: Las fuentes de tipo C (pretextos) consisten en reproducciones de unidades lingüísticas de extensión y composición variables, muestras de lengua que no llegan a constituir un texto, y que sirven de pretexto para una manipulación mecánica de algunos de sus componentes. Generalmente se trata de grupos de frases u oraciones cuyo único nexo común consiste en ejemplificar alguna regla gramatical.

D Exposición lingüística: Se incluyen en esta variable todos aquellos documentos consistentes en información lingüística que se suministra al alumno de forma explícita, mediante cuadros, esquemas o indicaciones, y también mediante explicaciones más prolijas, generalmente sin exigir de aquél una respuesta o actuación, más allá de la simple lectura y obtención de la información.

1.2.- Rasgos

Los rasgos son las distintas características que pueden presentar los documentos. Esta categoría se aplica, por tanto, únicamente a las fuentes correspondientes a una de las variables de la categoría anterior, la variable A. Las otras tres (B, C y D) no son analizables en todos estos términos, o bien, en

caso de serlo, no resultan relevantes los resultados del análisis. Esta categoría se subdivide en otras seis: Origen, soporte, forma, contenido, voces y uso.

1.2.1.- Origen

Corresponde a la procedencia de la fuente: dónde nace, quién la elabora y con qué criterios. Éstas son sus variables

0 No se aplica. Adjudico esta variable a las fuentes de los tipos B, C y D, es decir, a todas aquellas que no son documentos.⁷

A Real: Clasifico como documento real toda fuente que ha sido producida con anterioridad y de forma independiente a la elaboración del manual, e incorporada al mismo por su autor. Para su identificación como tal bastará la cita de su origen y, en caso de ausencia de tal mención, la evidencia que aporten sus rasgos formales y de contenido (fotografías, presentación tipográfica del texto, etc.).

B Fabricada: Las fuentes de esta variable son aquellas cuyo contenido temático y rasgos formales las hacen idénticas o muy semejantes a las reales (variable A,) pero de las cuales, (a) o bien existe evidencia de que han sido elaboradas para su inclusión en el manual, (b) o bien no es posible afirmar con certeza que sean de la mencionada variable A. Hacemos abstracción del grado de éxito logrado por los autores en el caso de haber elaborado una fuente B, es decir, no entramos en el análisis riguroso de sus rasgos.⁸

C Artificial: Las fuentes C son todas aquellas cuyo contenido y rasgos evidencian que han sido producidas especialmente para su inclusión en el libro, sin ningún ánimo de reproducir fielmente fuentes de la variable A. Unas veces se trata de textos que podríamos denominar "sucedáneos de documento", bien porque no se aprecia ningún intento de reproducir los rasgos de los documentos del mundo real (diálogos artificiales, listas de frases sin conexión textual, etc.) bien porque son documentos originales manipulados luego (mediante cortes, descontextualización, fragmentación...) de tal modo que pierden el carácter de tales. Otras veces se trata de esquemas didácticos (generalmente, pero no exclusivamente, metalingüísticos) aportados por los autores para facilitar la comprensión de la nueva lengua.

⁷ No tiene sentido distinguir entre origen real o artificial al hablar tanto de instrucciones como de pretextos o de exposiciones lingüísticas. Todos ellos son siempre creados por los autores expresamente para el manual, y no puede afirmarse por eso que no sean "reales".

⁸ Es el caso de aquellos diálogos que se incluyen en las lecciones con la finalidad de representar usos de la lengua (y no estructuras gramaticales), y que, al haber sido elaborados por los autores, pueden no ser una representación adecuada de tales usos.

D Generada en el aula: Serán fuentes D todos aquellos productos del aula que sirvan para iniciar el desarrollo de ulteriores actividades discentes: documentos icónicos, gráficos, discurso oral o escrito, etc.

1.2.2.- Soporte

Es el soporte físico que sirve para transmitir la fuente. Cuatro variables componen esta categoría:

0 No se aplica.

A Sonoro: Puede ser sonido directo (normalmente, generado en el aula: exposiciones orales de algunos de los alumnos, a partir de las cuales se realizan otras actividades, pero también pueden ser emisiones de radio), aunque lo más frecuente son las grabaciones en cinta magnetofónica.⁹

B Gráfico: Textos, imágenes, esquemas, etc., suministrados en soporte impreso.

C Doble presentación (sonora e impresa) de un mismo contenido. Corresponde generalmente a textos sonoros cuya transcripción se facilita al alumno como parte de la fuente del ejercicio. No incluyo en esta variable aquellos documentos sonoros cuya transcripción aparece en un apéndice del libro para eventuales consultas.

D Mixto. Presentación de dos o más documentos para una misma actividad; para ser considerada una fuente mixta, ambos documentos deben tener contenido propio. En muchas ocasiones, la variable D se refiere a un documento sonoro o impreso acompañado de imagen; ésta puede servir para contextualizar el documento, o bien para informar sobre su contenido (en una especie de traducción al lenguaje icónico). Este último caso, muy frecuente en los primeros manuales de orientación audiovisual, podría considerarse también perteneciente a la variable C (doble presentación); sin embargo, sólo lo sería de pleno derecho si se tratase de una versión icónica completa de todo el mensaje textual; como lo más frecuente es que se presente en versión icónica sólo parte del contenido, lo dejo en esta categoría, como acompañante. Quedan excluidas todas aquellas imágenes que cumplen una función meramente estética, para aliviar la carga textual de la página, pero sin una función semántica real.

⁹ Lógicamente, un manual puede ofrecer únicamente sonido pregrabado, y no directo; pero sí puede proponer una actividad o ejercicio, con instrucciones relativas al uso de fuentes sonoras con sonido directo.

1.2.3.- *Forma*

Se trata de la forma que adoptan las distintas fuentes, los recursos particulares de cada tipo y soporte. No todas las variables son aplicables a todos los tipos y soportes. Es ésta la categoría que permite observar una mayor diversidad de recursos en la transmisión de contenidos y en la organización de actividades. Y, en consecuencia, la que permite prestar un mayor grado de atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.

0 No se aplica

A1 Texto solo. Textos lingüísticos, en el sentido que este término tiene en la lingüística del texto (tal como se ha recogido en páginas precedentes de esta tesis), cuando no van acompañados de imagen. No entro a clasificar los textos por tipologías textuales, de las que existen abundantes propuestas en la lingüística del texto, porque si quisiéramos analizar esa característica sería más procedente, por más coherente con esta plantilla, incluir esa tipología en la sección 2.- Áreas.¹⁰

A2 Texto e imagen: Textos iguales que los de la variable A1, si van acompañados de una imagen. La imagen, sin embargo, debe tener una función no meramente ornamental, es decir, debe servir para contextualizar el texto. Tampoco debe consistir en una combinación de texto e imagen como la de los cómic, que tienen su propia variable (G).

B Esquema. Textos esquemáticos, no sintácticos; su contenido puede estar referido a temas del mundo externo o interno del aula, o bien puede ser metalingüístico (esquemas gramaticales, textuales, retóricos, nocio-funcionales, léxicos, prosódicos, etc.).

C Icono. Toda imagen codificada como un símbolo, tanto en el mundo externo al aula (señales de tráfico, avisos y prohibiciones no textuales, etc.) como en el mundo del aula (representaciones metalingüísticas para uso de profesores y alumnos).

¹⁰ Renuncio a la utilización de tipologías textuales para analizar las fuentes porque entiendo que, o bien los distintos tipos de texto constituyen en sí mismos posibles objetivos de aprendizaje (mediante la apropiada selección de los mismos, acorde con las necesidades comunicativas de los alumnos: la comunicación conversacional, la escritura de correspondencia comercial, la obtención de información en ensayos y artículos científicos, etc.), o bien el análisis de los rasgos propios de cada uno de los tipos de texto queda cubierto con otras categorías (tales como el contenido, las voces, el sistema formal, las destrezas comunicativas, etc.).

D Imagen. Representación figurativa mediante dibujos, fotografías, etc. Al igual que he observado en la variable A2, no toda imagen presente en los manuales es susceptible de ser considerada como perteneciente a esta variable; aquí se recogen únicamente aquellas imágenes que son la fuente del ejercicio.

E Gráfico. Esquemas, diagramas, estadísticas, etc., de contenido básicamente no textual, sino numérico o gráfico.

F Croquis, mapas, planos.

G Cómic.

H Muestras de lengua. Unidades lingüísticas discretas que no forman un texto ni un esquema (como los que quedan caracterizados en las variables A y B respectivamente). Puede consistir tanto en oraciones como en enunciados o unidades léxicas.

I Compuesta (Dos o más de las anteriores).

J Otros

1.2.4.- Contenido:

Es el contenido de la fuente en cuanto tal, descrito en términos de rango superior al de las unidades del código que utilice la fuente (lingüístico, icónico o del tipo que sea): si la fuente consiste en imágenes, en sonidos, en informaciones, etc.¹¹

¹¹ Soy consciente de la fragilidad de esta selección de variables. Se trata de un conjunto de cierta heterogeneidad, ya que se dan ciertos solapamientos entre ellas. En efecto, en documentos de las variables E (publicidad), o F (literatura), por poner un ejemplo, podemos encontrar tanto informaciones (variable C) como opiniones (variable D) como interacciones lingüísticas (variable H). Ello no es óbice, a nuestro entender, para considerar los usos comunes de la lengua como distintos de su uso literario (acogiéndonos, desde una perspectiva de análisis del discurso y de su posible relación con la didáctica de las lenguas, a opinión tan autorizada como la de H.G. Widdowson (Widdowson 1984). Asimismo, la publicidad recogería muchos de los rasgos propios de la creación artística (tanto literaria como de otros códigos). Creo, sin embargo, que la opción que he elegido se justifica en que la selección de variables se hace desde la consideración del documento o texto como mediador del aprendizaje, y no como mediador de la comunicación entre hablantes externos al aula; en otras palabras, el documento I, de manera muy especial si es real -variable A de la categoría 1.2.1) tiene dos planos: el de su existencia fuera del aula y el de su presencia en el aula. En este segundo plano, su destinatario es siempre el alumno; en el primer plano, existen unos interlocutores dentro de una situación de comunicación que no se actualiza en el aula, sino que se ejemplifica. Ello nos permite distinguir entre un texto directivo con un receptor externo al aula (y por tanto, ejemplificado), y otro cuyo receptor es el alumno: el segundo será de la

0 No se aplica

A Imagen sin texto. Son las imágenes de cualquier tipo, que aparecen solas, sin textos orales ni escritos, como única fuente del ejercicio, y que pueden representar una situación, una persona o grupo de personas, un objeto..., pero cuyo contenido no puede ser fácilmente traducido a un mensaje verbal. Quedan excluidas, por tanto, todas aquellas imágenes, especialmente icónicas, que encierran un mensaje que se podría haber formulado verbalmente.

B Sonido sin texto: Fuentes consistentes en sonidos desprovistos de mensaje textual (música instrumental, secuencias de ruidos, etc.).

C Información: Fuentes que proporcionan una determinada información, tanto si lo hacen verbalmente como si es mediante otro tipo de signos. Si se trata de textos, en esta categoría entran aquellos que ofrecen datos objetivos, tales como noticias prensa, reportajes periodísticos, textos de enciclopedias, etc. En cuanto a la información icónica, incluimos en este apartado a los iconos en general, como los hemos definido en la variable C de la categoría 1.2.3 *Forma*, aun en el caso de que quepa interpretarlos como mensajes directivos más que informativos (órdenes o prohibiciones). Al igual que en el caso de la variable siguiente (D, opinión) quedan excluidos aquellos textos orales o escritos que sirven a la interacción entre dos o más interlocutores: conversaciones, debates, correspondencia...: Éstos se clasifican como variable H, aunque lógicamente incluyen informaciones y opiniones. Los documentos de las variables C y D tienen un emisor, que puede ser conocido o anónimo, y se dirigen a un público destinatario general.

D Opinión: Textos orales o escritos en los que un hablante expone y razona puntos de vista, opiniones y juicios de valor; generalmente adoptan la forma de editoriales de prensa, crítica de arte, etc.

E Publicidad: Documentos publicitarios, que suelen combinar informaciones con recomendaciones y apelaciones al lector.

variable I; el primero podrá ser de la E, F, G o, H; en tales casos, la función directiva de la lengua no está actualizada en el aula, sino sólo ejemplificada, y no es pertinente como rasgo de la fuente (aunque sí lo puede ser como una variable de las características del ejercicio, y entonces quedará recogida allí como variable A5 (Nociones y funciones) de la categoría 2 (Áreas).

F Literatura (prosa): Textos literarios en prosa, o fragmentos de los mismos.¹²

G Poema, canción: Textos literarios en verso, o fragmentos de los mismos; canciones; proverbios y refranes populares. Incluyo, por tanto, no sólo la poesía culta, sino también la popular. Las canciones (tradicionales o modernas) se incluyen en esta variable por su parentesco formal con los poemas, al margen de su calidad literaria.¹³

H Interacción lingüística: Diálogos, debates, coloquios, entrevistas, correspondencia... Como ya he señalado, en estos documentos pueden encontrarse lógicamente -o, mejor dicho: necesariamente las habrá- tanto informaciones como opiniones; éstas se transmiten entre interlocutores ajenos al aula, cuya interacción se representan; mientras que entre los receptores de las informaciones y opiniones de las variables C o D se cuenta siempre el alumno.

I Instrucciones dirigidas al alumno: Algunos ejercicios o tareas se plantean a partir de un documento que contiene instrucciones que el alumno debe seguir para realizar una determinada actividad; no se trata de las instrucciones generales del ejercicio, (variable B de la categoría 1.1), sino de aquellas que se integran en un documento.

J Cuestionarios, encuestas, etc. dirigidas al alumno. En muchas ocasiones se tratará de documentos originalmente destinados a otros lectores, pero lo característico de la variable es que el alumno los utilice como tales, y no como muestras de lengua. En otras ocasiones -especialmente ligadas a actividades relacionadas con el desarrollo de estrategias metacognitivas- el destinatario es directamente el alumno.

¹² No puedo entrar aquí en la discusión acerca de lo que constituya el carácter literario de un texto, cuestión ampliamente debatida en los estudios de crítica literaria. A nuestro propósito, tiene la consideración de texto literario todo aquel que ha sido extraído de una obra literaria real y convenientemente referenciado. El caso menos frecuente de que los propios autores hayan escrito un texto literario para el manual se dilucida por el hecho de que ellos lo presenten como tal. Los diálogos artificiales de la mayor parte de los manuales son ficción, pero nadie los presenta como ficción literaria, aunque, tal como A. Breton hacía con las páginas de la guía telefónica, alguien podría extraerlos del manual y "literaturizarlos". Lo mismo podemos decir de otros textos ficticios (narraciones, descripciones, etc.) que abundan en los manuales; sin embargo, algunos autores empiezan a presentar estos textos, no sólo con cierta voluntad de estilo, sino, sobre todo, como fragmentos de novelas u otro género literario; incluso he encontrado en uno de los manuales un poema escrito especialmente para ser incluido en él por una de las autoras; en tales casos, sin duda, los adscribo a la variable F o G.

¹³ La diferencia entre una canción más o menos banal y un poema del acervo cultural quedará reflejada en la categoría 3, en la que se distingue entre lo sociocultural y lo cultural.

K Formas lingüísticas: Unidades lingüísticas presentes en el documento en razón de sus rasgos formales, y no por el mensaje que encierran.

L Otros.

1.2.5.- Voces

Número de interlocutores que aparecen en el texto. No me refiero a las voces presentes en todo tipo de texto, como se reflejan en el concepto de "polifonía textual", sino a los sujetos -reales o ficticios- entre los que se desarrolla la interacción.

0 No se aplica.

A Un solo emisor.

B Dos interlocutores, emisores y receptores.

C Más de dos interlocutores.

1.3.- Uso.

Con esta categoría nos remitimos al tratamiento a que va a ser sometida la fuente, a lo que los alumnos van a hacer con su contenido.

Aunque el concepto de fuente incluye diversos documentos que no caen dentro de la categoría de los textos, la inmensa mayoría de ellas suele consistir en textos orales y escritos. El uso que se espere que los aprendientes hagan de estos textos, es decir, la función que tales fuentes desempeñan en la lección, está estrechamente ligado a la concepción del proceso comunicativo (tanto si éste se desarrolla mediante el código lingüístico como si lo hace mediante otros códigos: pictórico, audiovisual, etc.): si la comunicación se entiende como simple codificación y descodificación de los símbolos del código, o bien si se entiende como la aplicación de estrategias para seleccionar entre todos los símbolos disponibles aquellos que se presentan como más convincentes y eficaces (véase a este respecto, la concepción de los textos, por parte de Widdowson, como mediadores de la interacción). En este sentido, podemos encontrarnos, en sucesivos grados de riqueza comunicativa, con diferentes utilidades del texto:

- El texto como muestra y ejemplificación del código y de sus símbolos.

- El texto como muestra de una instancia de comunicación ya realizada. Muestra estática de comunicación entre dos interlocutores ajenos al lector/aprendiente.

- El texto como mediador dinámico de unos procesos de comunicación en los que se ve involucrado el aprendiente/participante.

Este mismo esquema es aplicable a los documentos no textuales que se presentan como fuente de la actividad de los alumnos. Cabe señalar que, del mismo modo que estos documentos no textuales pueden generar una respuesta consistente en la producción de un discurso acerca de sus características formales (piénsese en la pintura, la música, las fotografías que quieren estimular la interacción oral entre los aprendientes), también los textos estáticos pueden generar un discurso metalingüístico, con el objetivo de despertar la sensibilidad de los aprendientes a aspectos del código o del uso del código.

He establecido cuatro posibles usos:

0 No se aplica.

A Ejemplificación de muestras de lengua. (Estructuras, funciones, léxico...). Se trata generalmente de fuentes textuales, que han sido incluidas en la lección porque contienen las unidades lingüísticas que constituyen el objeto del aprendizaje de la misma, generalmente contextualizadas en textos de tipología diversa. En este caso, la función de la fuente se acerca más a los tipos de textos tradicionalmente presentes en el aula, y los criterios para su selección son fundamentalmente de orden lingüístico. La atención de los aprendientes suele ser dirigida al código, más que al mensaje.

B Tratamiento 1: En este uso, que no se aplica a fuentes exclusivamente textuales, pero sí mayoritariamente, la atención de los aprendientes debe dirigirse más al contenido del mensaje que a la forma del código, y la actividad que se propone como respuesta a la fuente suele consistir en la interpretación de su contenido (o de parte del mismo), o bien es una actividad más amplia que incluye esa interpretación, pero que se detiene en ella: el objetivo de obtener datos a partir de la fuente se agota en sí mismo. Si el objetivo va más allá, pasamos a la variable siguiente. Generalmente la fuente está ahí por razones de orden lingüístico (léxico, semántico o de aplicación de destrezas -lectura, audición), pero no temático. Es una función de los textos muy ceñida a lo que algunos autores llaman "actividades del mundo del aula" (Nunan).

C Tratamiento 2: Se trata de fuentes tanto textuales como no textuales que son objeto de una actividad de interpretación o de expresión en relación con su

contenido. Su presencia en el ejercicio se debe no tanto a los elementos lingüísticos que contiene como a los temáticos, y su función consiste en generar algún tipo de respuesta o reacción, por parte de los alumnos, a este contenido, más que en la llamada de atención sobre las formas lingüísticas que sirven para transmitir esos contenidos. Los ejercicios cuya fuente recibe este tratamiento suelen estar relacionados con algún ejercicio posterior, en el que los aprendientes van a tener que utilizar la información obtenida o elaborada en ellos. Es una función más próxima a la que se da en el mundo externo al aula.

D Material lingüístico para ser manipulado: En este caso, la fuente se convierte en el propio material de trabajo. Puede contener elementos lingüísticos como los que se han descrito en la variable K de la categoría 124 (Contenido), pero el aprendiente no solo los observa, sino que los manipula: transformándolos, completándolos, modificándolos, etc.

2.- ÁREAS

2.1.- Dominante

2.2.- Secundaria 1

2.3.- Secundaria 2

En cada ejercicio en el que se usa la lengua se trabajan simultáneamente diversos planos de la misma y también distintos aspectos del aprendizaje. Los autores habrán podido seleccionar uno de ellos como principal campo de acción del trabajo discente. Las instrucciones expresas que acompañen al ejercicio o, en su defecto, el contenido del mismo, nos servirán para identificar el área dominante.

Para obtener una mayor riqueza en el análisis y descripción de los manuales, buscaremos otras dos áreas, a las que denomino secundarias, que intervengan en la composición del ejercicio. Puesto que es imaginable la existencia de más de tres áreas en un mismo ejercicio, a efectos prácticos y de utilidad limitaré a dos el número de áreas secundarias.

Las variables de esta categoría forman un abanico muy amplio, por lo cual establezco cinco grandes grupos: el sistema formal, las destrezas comunicativas, el ámbito emotivo/afectivo, las destrezas de aprendizaje y el conocimiento de la realidad. He aquí las distintas variables que componen cada uno de estos grupos:

A) Sistema formal

A1 Gramática

A2 Vocabulario

- A3 Fonética
- A4 Grafía
- A5 Nociones/Funciones
- A6 Registros lingüísticos

Agrupo aquí todas aquellas actividades y ejercicios que tienen por finalidad el dominio de alguno de los subsistemas de la lengua, tal como éstos han sido tradicionalmente clasificados.

Puede objetarse que la clasificación tradicional que aquí se recoge es muy simplista, máxime teniendo en cuenta todo lo que han aportado las diversas escuelas lingüísticas contemporáneas, y que se ha recogido en secciones precedentes de esta tesis. La objeción está plenamente justificada, si lo que se pretende es centrar la atención en los textos que se ofrecen a los alumnos, en el discurso aportado al aula, para usar los términos de M. Llobera; este aspecto atañe más bien a los textos que puedan aparecer en la categoría relativa a las fuentes, que queda recogida en el apartado A1 de esta misma tabla.

Sin embargo, nuestro objeto de análisis tiene más que ver con la actividad que realizan los aprendientes que con las características del área sobre la que realizan tal actividad de aprendizaje; por tal motivo he renunciado a establecer ulteriores subdivisiones en cada una de las categorías que hemos definido. Hubiera sido muy interesante, por ejemplo, estudiar el sentido que cada manual da al concepto de gramática, y los elementos gramaticales que en consecuencia selecciona para su presentación a los alumnos; en este sentido, a los aspectos morfológicos y sintácticos habría que añadir, sin ir más lejos, todos aquellos relacionados con el texto y el discurso, como la cohesión, la modalidad, etc. Debo limitarme aquí a apuntar esta interesante línea de investigación (que por sí sola podría constituir una tesis) y recoger el hecho de que, al filo de mi investigación he encontrado en la realidad de los manuales la incipiente presencia de elementos de este tipo, en ejercicios en los que se presentan a los alumnos los valores de modalidad, o de la cohesión y referencia en español. En parecidos términos cabría referirse al tratamiento del vocabulario y de la fonética. He optado por no investigar más a fondo esos aspectos relativos a las muestras de lengua que ofrecen los manuales, y reflejarlos en la tabla introduciendo la categoría "E.- Discurso/Texto" en el apartado "4. Unidad lingüística".¹⁴

El trabajo sobre cada uno de estos aspectos puede enfocarse en el marco

¹⁴ En realidad, este tipo de análisis se correspondería mejor con una aproximación a las aplicaciones de la lingüística, en los términos en que me he referido a este concepto en el capítulo III, por oposición a las implicaciones. Allí también he recogido algunas de las publicaciones que tratan de las posibles aplicaciones, en especial M. McCarthy y V. Cook.

de unidades lingüísticas de diversa extensión: desde el fonema aislado al discurso; esta última perspectiva es la que defino en la categoría nº. 4. Es decir, que por un lado tenemos el sistema o subsistema sobre el que se trabaja (categoría 2A), y por otro, el marco en el que se trabaja ese sistema (categoría 4). He preferido esta opción a la que presentan otros autores porque me parece que permite un mayor grado de detalle en el análisis de las características de los ejercicios. Van Ek, en el Threshold Level de 1990, incluye el dominio de los rasgos discursivos como una categoría más de las nociones y funciones de la lengua; Yalden (1983) distingue entre dos grandes bloques separados: funciones lingüísticas y habilidades discursivas. Me ha parecido más oportuno clasificar como funciones los usos lingüísticos referidos al discurso, cuando el libro los presente en términos nocional-funcionales (sigo con ello el modelo de Van Ek), y ver por otro lado el marco de referencia de todos los parámetros de la categoría A (desde los aspectos fonéticos hasta las nociones y funciones): si es la oración, si es el discurso, o si son unidades inferiores (palabra o sonido).

En cuanto a la última variable de esta categoría (A6.- Registros lingüísticos), puede argumentarse que no es del mismo rango que las demás, ya que discurre de forma transversal a todas ellas; siendo esto cierto, la incluyo sin embargo junto a las demás para recoger aquellos ejercicios en los que el registro y los contextos de uso constituyen el foco principal del ejercicio o actividad.

B) Destrezas comunicativas

- B1 Comprensión auditiva
- B2 Comprensión lectora
- B3 Expresión oral
- B4 Expresión escrita
- B5 Interacción oral
- B6 Destrezas integradas

Si bien es cierto que toda comunicación es interactiva (interacción emisor/receptor, así como interacción emisor/texto y receptor/texto), he adoptado la clasificación tradicional en cuatro destrezas (repartidas según los ejes de modo -oral y escrito- y de actividad -producción/recepción), a las que he añadido una quinta -la interacción oral-, en la que se produce la imbricación producción-recepción para la construcción conjunta de significado. La razón de esta opción radica en el hecho de que me parece la forma más operativa de darle un tratamiento didáctico a los aspectos psicolingüísticos de la comunicación lingüística.

Con respecto al tratamiento didáctico de las destrezas he seguido básicamente los análisis de Widdowson (1978) y de O'Malley y Uhl Chamot (1990). Widdowson aplica al análisis de las destrezas su distinción entre *use* (el uso de la lengua en la comunicación) y *usage* (el dominio de los elementos del sistema lingüístico), lo que le lleva a establecer una terminología que diferencia entre la actividad comunicativa realizada mediante cada una de las destrezas (para la cual se sirve de los términos *saying*, *listening*, *writing* y *reading*) y el componente estrictamente lingüístico de cada una de las mismas (identificado con los términos de *speaking*, *hearing*, *composing* y *comprehending*). Mientras que los componentes lingüísticos (relativos al sistema) de cada una de las destrezas son elementos discretos que pueden darse y trabajarse por separado (codificación y decodificación de grafías y sonidos), la actividad comunicativa de uso de la lengua se realiza de una forma más integrada: por un lado, las actividades comunicativas en el modo oral no suelen producirse en el mero decir (*saying*) o escuchar (*listening*), sino que ambas actividades se dan en simultaneidad, para lo cual Widdowson utiliza el término de *talking*, y en el modo escrito el equivalente de *corresponding*, que en español podríamos traducir por “conversar” y “cartearse” respectivamente, si no fuera porque estos términos remiten de forma muy directa a formas muy particulares de la interacción oral y escrita; en la medida en que sirvan para referirse a cualesquiera otras formas de estos dos modos de interacción, podrían ser útiles. Más allá de este análisis realizado en el plano sociolingüístico, caracterizado por la reciprocidad que afecta a todas las formas de comunicación lingüística, Widdowson contempla el plano psicolingüístico, en lo que estas actividades tienen de no recíproco: es lo que llama *interpreting*, el plano de la interpretación de los mensajes.

O'Malley y Uhl-Chamot, por su parte, reflejan la aproximación de la psicología cognitiva al estudio de las destrezas, que agrupan no por el modo (oral o escrito) sino por la actividad: productivas o receptoras. En este sentido, la comprensión, tanto del oral como del escrito, es vista como consistente en una serie de "procesos activos y complejos en los que las personas construyen significados a partir de información oral o escrita" (Op. cit., 33), en conexión con la tesis de Anderson relativa a que los procesos mentales necesarios para la comprensión de textos tanto orales como escritos son tan semejantes que permiten tratarlos como un mismo fenómeno. Del mismo modo, la producción lingüística se contempla como un fenómeno activo de construcción y expresión de significados, que se aplica tanto a los textos orales como a los escritos. En el capítulo dedicado a este tema, O'Malley y Uhl-Chamot describen en mayor detalle los pasos y procesos que hablantes y oyentes llevan a cabo en la construcción -receptiva o productiva- de significado.

Algunas de las publicaciones de didáctica de L2, tanto si éstas se refieren a los aspectos más generales de la enseñanza, como si entran a

considerar el tratamiento de las distintas destrezas, beben en estas fuentes y presentan un gran abanico de actividades didácticas que responden a los distintos aspectos (de reciprocidad y de procesamiento psicolingüístico) de la comunicación lingüística: Brown & Yule (1983a), Bygate (1987), Candlin (1981), Carrell (1984), Cassany (1987), Cassany et al. (1993), Coe et al. (1983), Di Pietro (1987), Grellet (1981), Hernández (1991), Richards (1983) Swaffar (1988).

Los manuales editados para el aprendizaje general (no especializado por fines específicos, ni por tratamiento particularizado de alguna de las destrezas) incluirán en grado variable el tratamiento didáctico de cada una de las cuatro destrezas particulares, en la medida en que hayan incorporado a su concepción del uso y aprendizaje de una L2 estos presupuestos teóricos. Nos proponemos ver, por tanto, en qué medida los manuales de E/LE reflejan esa incorporación y en qué medida el desarrollo de las diversas destrezas se encuentra respaldado por un tratamiento didáctico. Las diversas formas que puede adoptar este tratamiento aparecen tipificadas un poco más adelante, en el apartado “3. CARACTERÍSTICAS”, subapartado “3.2. Cometido del área dominante” de la tabla que estoy comentado.

En cuanto a las actividades de interacción oral, hemos optado por distinguir entre el desarrollo de la interacción con uno o varios interlocutores, por un lado, y el desarrollo de la expresión o de la comprensión por otro; hemos considerado como tratamiento didáctico de la expresión oral todos aquellos ejercicios en los cuales (a) o bien se pretende que el aprendiente realice un discurso oral monologado (alocución, presentación, conferencia...), (b) o bien se trate de discursos dialogados cuyo desarrollo esté muy previsto de antemano y la respuesta y retroalimentación del interlocutor desempeñan un papel menor. Por el contrario, hemos reservado el de la interacción oral a aquellos ejercicios en los cuales el desarrollo de la interacción es completamente abierto, y sujeto a las sucesivas intervenciones de cada uno de los interlocutores; asimismo, estos ejercicios contribuirán al aprendizaje de las destrezas conversacionales, la toma y cesión de turnos, el suministro de retroalimentación por parte del oyente al hablante, etc. Finalmente incluyo una variable que recoge la integración de destrezas en una misma actividad o ejercicio; no se trata, en este caso, de que en una lección o tarea se ofrezcan actividades para distintas destrezas, sino de que en la realización de una actividad intervengan más de una de ellas.

C) Ámbito vivencial

C1 Conciencia de aprendizaje en cooperación.

C2 Valoración positiva de la L2 y la L1.

C3 Apelación a la contribución personal del aprendiente.

Los factores emotivos y actitudinales ejercen una influencia en el aprendizaje, que puede verse impulsado o frenado por ellos. Los estudios de Gardner, Gardner y Lambert, Schumann (recogidos en la sección dedicada a la ASL), así como la hipótesis del filtro afectivo (Krashen) apuntan en esa dirección; igualmente lo hacen los estudios sobre los buenos aprendientes y sobre las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Uhl Chamot, Schumann, Wenden). La didáctica ha recogido estas ideas y ha elaborado propuestas de distinto tipo encaminadas a tomar en cuenta al aprendiente en la globalidad de su personalidad: Oxford (1989), Legutke y Thomas (1991), Moskowitz (1978), Ribé y Vidal (1994). Las actividades centradas en esta área remiten al plano de la clase que Prabhu define como "escenario de la interacción humana", y se proponen explotar los apoyos que este plano puede prestar al aprendizaje, así como contrarrestar los eventuales obstáculos que se produzcan en él.

Con la primera variable (C1.- Conciencia de aprendizaje en cooperación) recojo aquellos ejercicios en los cuales o bien los alumnos experimentan los mecanismos y procesos de la cooperación en el aprendizaje (y en ese caso, muy probablemente, esta variable entrará en una de las áreas secundarias), o bien reflexionan expresamente sobre ellos (y en tal caso, se tratará del área dominante).

La segunda variable (C2.- Valoración positiva de la L1 y la L2) recoge el importante papel que la L1 desempeña en el proceso de aprendizaje de la L2. Esta realidad ha sido suficientemente reconocida tanto en lo referente al dominio del sistema (análisis de los fenómenos de las interlenguas) como en el desarrollo de las capacidades de uso (procesos de escritura, de interpretación de textos, etc.) En el aula de L2 ha habido épocas de intenso rechazo a cualquier tipo de intervención de la L1, que han dejado un poso de desconfianza hacia ella. Los alumnos pueden recibir mensajes ocultos que transmiten la misma desconfianza, o bien pueden recibir sugerencias y estímulos para utilizar en provecho del propio aprendizaje los efectos positivos de su dominio de la L1 y la relación de ésta con la L2. Ello puede suceder en momentos y modos distintos y por procedimientos muy diversos: desde el uso espontáneo de la L1 cuando la situación del aula lo haga aconsejable, pasando por el contraste entre estructuras o entre usos de ambas lenguas o bien entre las estrategias que el alumno aplica en el uso de una y otra lengua, hasta la traducción de expresiones de la L2 en las correspondientes de la L1 para mejor entenderlas.

La tercera variable (C3.- Apelación a la contribución personal del aprendiente) recoge aquellos ejercicios en los que el contenido temático de los mismos sea aportado en su totalidad o en alguna de sus partes por el alumno y

no por las fuentes seleccionadas por los autores: los alumnos proporcionan informaciones, aportan sus puntos de vista y sus experiencias.

D) Aprender a Aprender

- D1 Negociación de objetivos
- D2 Negociación de contenidos
- D3 Negociación de procedimientos
- D4 Autoevaluación de objetivos
- D5 Autoevaluación de procedimientos / de estrategias
- D6 Autoconocimiento de sí mismo como aprendiente
- D7 Planificación del trabajo y organización
- D8 Exploración de recursos de aprendizaje

La formación del aprendiente entendida como un perfeccionamiento de sus habilidades de aprendizaje de la L2 es un nuevo campo abierto en el ámbito de la didáctica. Los estudios y la bibliografía sobre el tema que hemos revisado (Allwright, 1981; Holec, 1980; Oxford, 1989; Wenden, 1991; Wenden y Rubin, 1987), así como las propuestas didácticas llevadas a cabo en algunos de los materiales (Martín Peris 1995) reflejan la viabilidad de esta nueva perspectiva sobre el aprendizaje.

E) Conocimiento de la realidad

- E1 Sociocultural
- E2 Temático
- E3 Cultural

En esta última variable incluyo todas aquellas actividades que versan fundamentalmente sobre datos de la realidad en las que se inscribe el uso de la L2; es decir, todos aquellos componentes necesarios para un uso adecuado de la lengua, que sin embargo no son estrictamente lingüísticos; aquellos que establecen una estrecha vinculación entre lengua y cultura, y que he recogido como aportaciones de Stern, de Corder, de Halliday y de Riley en el apartado dedicado a la sociolingüística.

A los distintos conceptos de lo cultural y lo sociocultural añado un tercero, el de lo temático. La presencia de documentos reales en las páginas de un manual puede transmitir conocimientos que no podemos considerar propiamente culturales ni socioculturales, en los términos en que los hemos definido más arriba: pueden ser realidades contingentes, que por su carácter de

tales no aparecerán nunca enunciados como objetivos de aprendizaje, y que sin embargo constituyen el tema de un determinado texto o ejercicio.

3 PROPIEDADES

3.1 Agente

- A Individual
- B Pareja
- C Grupo pequeño
- D Clase entera

Con este término me refiero al sujeto que realiza el ejercicio, o mejor dicho, a la forma en que el aprendiente realiza el ejercicio: individualmente, en cooperación con otro compañero, en un pequeño grupo o bien toda la clase en su conjunto. El hecho de que un ejercicio se realice en forma conjunta por más de un aprendiente no lo convierte automáticamente en ejercicio de interacción oral: puede suceder, por ejemplo, que los aprendientes lo realicen en su L1. No se trata, por tanto, de que sea un ejercicio de desarrollo de la interacción oral: lo decisivo aquí no es la interacción oral, sino la cooperación; evidentemente, aquella tampoco queda excluida.

Esta categoría está en relación directa con el concepto de "aula como espacio de comunicación" y con las distintas formas que puede adquirir la comunicación en el aula, tal como han puesto de manifiesto los diversos estudios que se le han dedicado (Prabhu, 1992; Seedhouse, 1994; Sinclair y Coulthard, 1982). También está en relación de interdependencia con el apartado 3.5 (Intercambio de información y de opinión) de esta tabla.

Para decidir acerca de esta categoría me guío por las instrucciones explícitas de los autores de los libros; éstos suelen indicar al grupo usuario (profesores y alumnos) la forma de trabajo para la que ha sido concebido el ejercicio; unas veces proporcionan esta información en forma textual, otras -en los manuales más modernos- mediante códigos icónicos. A falta de indicaciones en este sentido, he optado por asignar a un ejercicio la categoría D (la clase entera). De esta forma, la categoría A (individual) queda reservada exclusivamente para aquellos ejercicios que los autores han concebido como tales.¹⁵

¹⁵ Existen diversos ejercicios que se prestan a un trabajo individual o colectivo; la práctica tradicional por parte de los profesores solía consistir en dejar primero que los alumnos realizaran el ejercicio de forma individual, para luego corregirlos colectivamente. Esta práctica, que podía simultanearse con la de realizar conjuntamente los ejercicios en voz alta, no podemos considerarla ni como estímulo de los procesos de observación y reflexión

32 Cometido del área dominante:

Con esta categoría designamos el tratamiento didáctico que cada una de las áreas va a recibir: qué es lo que se pretende que realice el aprendiente, y cómo se le pone en situación de realizarlo.

Analizaré únicamente el cometido del área dominante, que por definición constituye el objetivo que los autores tienen en mente con la propuesta del ejercicio. Las áreas A (Sistema formal) y B (Destrezas comunicativas) pueden presentar cometidos muy diversos, tal como se especifica en la tabla. El resto de las áreas (C, D y E) quedan suficientemente definidas con la identificación del parámetro correspondiente (C1-C4, D1-D8, E1-E3), por lo que en su caso no se aplica la categoría 32.

Todas las tipologías de ejercicios que he consultado adoptan un punto de partida de orientación comunicativo, en el que se integran en un mismo esquema los ejercicios orientados al dominio de las formas y lo que desarrollan las destrezas comunicativas. Las tipologías más completas y globales son las de Grever et al. (1981), Littlewood (1981), Neuner et al. (1985), Temperley y Rivers (1978) y Vázquez et al. (1989). En actividades por destrezas, los más amplios y rigurosos son: Bygate (1987) para la expresión oral, Cassany (1987) para la expresión escrita, Grellet (1981) para la comprensión lectora y Richards (1983) para la comprensión lectora.

Tanto Neuner et al. como Grever et al. establecen para el desarrollo de una clase comunicativa una secuencia de cuatro fases: desarrollo y verificación de la comprensión, implantación de las destrezas, desarrollo de las destrezas y desarrollo de la libre expresión. En ninguna de estas fases se plantean actividades de atención a la forma; los autores adoptan una metodología de enseñanza centrada en temas y textos de interés de los alumnos, y desarrollan la capacidad comunicativa a partir de la comprensión inicial de los textos.

Rivers y Temperley distinguen dos etapas básicas: adquisición de las destrezas y uso de las destrezas. La primera se subdivide a su vez en cognición y producción (que etiquetan como "pseudo-comunicación"), y la segunda consiste en la interacción (que califican de "comunicación real").

Littlewood, por su parte, distingue entre actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas; a su vez, las primeras se subdividen en

individuales, ni como estímulo del aprendizaje en cooperación, por más que indirectamente pudiera surtir tales efectos. Por ese motivo decido asignarle la categoría D.

actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas; las segundas, en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social.

Vemos pues que, con algunas diferencias de matices, todas las tipologías reservan una primera fase de trabajo con las formas lingüísticas, como preparación para su utilización en las actividades comunicativas. La tensión entre atención a la corrección y atención a la fluidez (Brumfit 1984) en la enseñanza comunicativa, así como los resultados de las investigaciones sobre desarrollo de la interlengua y fosilización, nos permiten plantear unas tareas de atención a la forma (que no a las formas: Long y Crookes 1992, Ellis 1991, Rutherford y Sharwood-Smith 1988) no desvinculadas de los usos comunicativos pero tampoco ligadas a la estricta capacitación para la realización de actividades o ejercicios comunicativos. En este sentido me ha parecido oportuno establecer la distinción entre las categorías A y B de este apartado, y clasificar en la categoría A las actividades estructurales precomunicativas de Littlewood y las de cognición de Rivers y Temperley.

Área A

- A0 Activación de esquemas y conocimientos previos.
- A1 Presentación y observación de fenómenos del sistema formal, sin que el alumno realice actividades encaminadas a la sensibilización (A5)
- A2 Ejercitación, práctica, manipulación de formas lingüísticas.
- A3 Revisión, memorización.
- A4 Transferencia del uso de las formas a nuevos contextos, con pobre o escasa atención al significado del mensaje.
- A5 Sensibilización (*Consciousness Raising*) a las formas y rasgos del sistema formal.
- A6 Aplicación de estrategias (de generación/verificación de hipótesis,...)

El tratamiento didáctico que puede recibir el área del sistema formal consistirá en uno de los siete tipos de cometido que aquí se han enumerado.

El primero (A0) responde a un intento de aplicación de las teorías cognitivas a la construcción de conocimientos lingüísticos. Está en línea con las propuestas de Skehan (1993) sobre la conveniencia de facilitar los procesos de análisis y de reestructuración. Los cuatro siguientes son más frecuentes en la mayor parte de manuales de orientación audiolingual, estructural y conductista. Los dos últimos responden a propuestas más recientes, como las que hemos visto que propone Rutherford y Sharwood-Smith, R. Ellis, y R. Oxford.

Área B

Las actividades de comprensión y de expresión pueden recibir en el aula diversas formas de tratamiento didáctico, y esto puede suceder en diversos grados de intensidad y esmero. Desde la presentación de textos o la asignación de actividades de expresión sin ningún acompañamiento didáctico, pasando por las meras actividades de verificación de la comprensión, hasta llegar a una gradación de cometidos en relación con la obtención y transmisión de sentido en los textos. En la propuesta que hago a continuación, sintetizo las aportaciones de las tipologías que he mencionado unas líneas más arriba, de acuerdo con el objetivo o cometido con que han sido concebidas.

Kast (1994) presenta unas listas de "preguntas dirigidas a los libros de texto" en relación a cada una de las cuatro destrezas. Las listas relativas a las destrezas receptivas tienen en común la referencia a actividades de los alumnos previas, simultáneas y posteriores a la activación de la destreza (preaudición/prelectura, audición/lectura, postaudición/postlectura); entre las actividades simultáneas a la activación de la destreza sobresalen las de atención a las estrategias. Las listas correspondientes a las destrezas productivas tienen nuevamente el rasgo común de fijar una cuádruple función de los ejercicios: actividades para la preparación de la expresión (oral o escrita), para su construcción, para su estructuración y para su simulación.

La clasificación que propongo para este trabajo sigue los parámetros que se explican a continuación:

B0 Introducción: Activación de esquemas y conocimientos previos. Actividades relacionadas con los conceptos de la psicología cognitiva y del análisis del discurso, acerca de la influencia de los conocimientos del contexto en la construcción del significado.

B1 Preparación: En esta variable he agrupado, para los ejercicios de comprensión, todas aquellas actividades encaminadas al dominio de los elementos lingüísticos, es decir, lo que en terminología de Widdowson (1978) llamaríamos *hearing* y *comprehending*. Si se trata de actividades de producción, entran en esta categoría los diversos procedimientos para fijar la base de la capacidad de transmisión de sentido: actividades fundamentalmente de reproducción, mediante la práctica, fijación y memorización de expresiones; en los términos de Widdowson, *speaking* y *composing*. En algunas de las tipologías que hemos mencionado se establece una primera categoría de "práctica"(Rivers y Temperley 1978), o bien "de actividad estructural" (Littlewood 1981); se trata, efectivamente, de unas actividades preparatorias, con finalidad capacitadora, pero que no pueden considerarse todavía como adiestramiento en las destrezas de la comunicación, sino más bien como

dominio de los contenidos necesarios para la comunicación (Zanón y Hernández 1991), motivo por el cual nosotros las trasladamos a un área distinta de la que estamos tratando, la A6. Esta categoría incluye más bien actividades pertenecientes a las que Littlewood califica de "cuasi-comunicativas"; Scarino et al. 1988) tienen una categoría que caracterizan como *Focalising* y *Shaping*, y que incluiría muchos de estos ejercicios; Rivers y Temperley, por su parte, hablan de "interacción estructurada". Todos estos ejercicios tienen en común: a) el consistir en elementos aislados de la capacidad comunicativa, que se pueden practicar por separado, y b) establecer la relación entre formas lingüísticas y funciones comunicativas sin remitirse a un contexto.

B2

Desarrollo:

Incluyen todos los ejercicios mediante los cuales el manual apoya o guía la actividad de obtención o dotación de sentido que realiza el aprendiente; son las actividades que Scarino et al. tipifican como de "práctica de la comunicación". Entramos, por tanto, en el área del uso (*use*, Widdowson: *saying* y *writing* como producción, *listening* y *reading* para la recepción); tales actividades pueden tomar la forma, en el caso de la comprensión, de comprensión selectiva o global, de atención a palabras-clave, o a claves paralingüísticas o extralingüísticas, etc. En el caso de la expresión, suelen consistir en actividades en las que se lleva a cabo una actuación verbal (oral o escrita), de carácter más productivo que en la categoría anterior, en unas situaciones determinadas, con unos roles sociales y psicológicos prefijados y con unas finalidades comunicativas indicadas. Es decir, podríamos entenderlas como todavía pertenecientes a la categoría de Littlewood de cuasi-comunicativas, pero ahora la relación no es solo entre formas lingüísticas y función comunicativa en general, sino también entre formas lingüísticas y significados particulares, en estrecha dependencia de un contexto social real. Rivers y Temperley se refieren a actividades de este tipo como aquellas en las que el contenido de la comunicación "más que nacer de forma autónoma de la mente y las emociones del alumno, está estructurado por la situación de aprendizaje".

B3 Comprobación: La categoría B3 corresponde a la comprobación de la consecución de la comunicación. Como ejercicio, suele darse únicamente en las actividades de comprensión, y se lleva a cabo mediante ejercicios de relación (de frases del texto entre sí, de frases e imágenes, etc.), así como de selección de respuestas, bien de opciones verdadero/falso, bien de opciones múltiples. En las actividades de expresión, la consecución de la comunicación suele confirmarse en el mismo proceso de interacción con el interlocutor.

B4 Desarrollo de estrategias: La categoría B4 incluye todas aquellas instrucciones y propuestas que de una u otra forma ayudan al aprendiente a tomar conciencia de las estrategias comunicativas que posee en su L1, y a

aplicarlas a la L2. Pueden aparecer en forma de reflexión y autoanálisis explícitos, o bien en forma de instrucciones para la realización de determinadas actividades.

B5 Uso real de la lengua: Finalmente, con la categoría B5 nos referimos a aquellas actividades de comunicación en las que el aprendiente hace un uso real de la lengua, desde su identidad personal propia. Consisten en lo que Bygate (1987) llama "actividades interactivas", Littlewood (1981) "actividades comunicativas" y Scarino et al. (1988) "comunicación real o realista". Las "actividades comunicativas" de la tipología de Littlewood se distinguen de las precomunicativas en que aquéllas se basan en el principio de la tarea global, en vez de trabajar sobre aspectos parciales de la capacidad comunicativa. Littlewood las subdivide en "actividades de comunicación funcional" y actividades de interacción social"; nosotros trasladamos esta clasificación al apartado 35.

33 Respuesta

Se refiere a la forma que adopta la reacción discente ante el estímulo didáctico. No se limita al movimiento subsidiario de quien responde a una interacción iniciada por otros, sino que abarca todas las actuaciones que realiza el aprendiente en la clase, a partir de una propuesta del manual. Contempla también, por tanto, aquellas actuaciones que suponen una toma de iniciativa por parte del alumno. El término "respuesta" se entiende aquí como referido a unas instrucciones para la actuación, y no a una pregunta o mandato. Entendemos por respuesta cerrada aquellas actuaciones que únicamente pueden adoptar una forma y unos contenidos determinados y que es posible predecir con antelación; respuestas abiertas serán aquellas reacciones y comportamientos con posibilidades múltiples y no predecibles.

331 Modo

Si en el análisis de la fuente resaltáramos la variedad de fuentes (ver categoría "123.- Forma") como un índice del grado de atención que un manual presta a la diversidad de los aprendientes, aquí cabe decir lo mismo, aplicado ahora a la respuesta que se pide de aquéllos.

- A Inexistente
- B Lingüística (Sin especificar si oral o escrita)
- C Oral
- D Escrita
- E Gráfica/Icónica

- F Física
G No física/No lingüística

Defino como "de respuesta inexistente" (331 A) aquel ejercicio en el cual el aprendiente lee, escucha, observa una fuente, y no se le pide que realice actividad alguna, ni ulteriormente ni en simultaneidad. Por contra, defino como "de respuesta no física/no lingüística" (331 G) todos aquellos otros ejercicios en los cuales se les indica a los alumnos que, además de procesar información de uno u otro modo, realicen alguna otra actividad mental, sin manifestarla exteriormente. Las respuestas físicas (331 F) deben entenderse en su sentido literal: movimientos, acciones, gestos, etc. no relacionados con expresiones verbales o gráficas.

332 Clase

- 0 No se aplica
A Cerrada
B Abierta
C Exploratoria
D Resolución de un problema complejo

No se aplica esta categoría si la anterior ha sido 331.- A.

Se da respuesta cerrada cuando solo existe una posibilidad, y ésta se puede conocer de antemano.

Las respuestas abiertas son aquellas en las que el alumno tiene varias opciones, siendo todas ellas aceptables.

Denomino respuesta exploratoria a aquella en la que el aprendiente no solo tiene a su disposición una diversidad de posibilidades formales y de contenido, sino que para poder efectuarla se ve inducido a explorar las posibilidades del sistema, proceso en el cual experimentará con el mismo de forma creativa.

Finalmente puede haber otro tipo de respuesta, que consiste en dar con la solución de un problema complejo y que suele comportar la realización de actividades previas con respuestas de las restantes categorías.

34 Referencia

A Mundo externo.

B Mundo del aula.

C Lengua

Esta categoría remite al contenido temático del discurso (entendido este concepto en su sentido más amplio, que puede incluir las frases de un ejercicio de “drill”) en el que descansa la realización del ejercicio. Nunan (1989b) distingue entre actividades del mundo del aula y actividades del mundo externo al aula.

El mundo externo al aula se refiere a informaciones, opiniones, datos, etc., relativos a la vida cotidiana, a la cultura, a la sociedad, a partir de las cuales se realizan actividades de comunicación similares a las que realiza una persona que usa la L2 sin que ese uso vaya ligado a una intención de aprendizaje.

Dentro de lo que Nunan considera el mundo del aula, nosotros establecemos una ulterior distinción: Por un lado tenemos el concepto de "aula como espacio de comunicación", al que ya nos hemos referido anteriormente, o de "escenario de la interacción humana"; en esta perspectiva, la interacción que tiene lugar en el aula versa sobre temas relativos al proceso de aprendizaje, en los muy diversos aspectos que éste encierra: organizativos, psicolingüísticos, socioafectivos, etc. Por otro lado, tenemos el objeto de estudio, propiamente dicho, es decir, la L2. Así, reservamos una categoría para la referencia "lengua", distinta a la referencia "mundo del aula"; en la primera, aparecerán temas relacionados con el sistema y uso de la lengua; en la segunda, temas que tengan una relación directa con los procesos de aprendizaje (individuales - expectativas, vivencias, estrategias personales- o colectivos -la planificación, la organización y la evaluación de las actividades de aprendizaje-), así como aquellos otros que, sacados del mundo externo al aula, se introducen en él por la vía de la implicación personal de los aprendientes.

Con A, por tanto, nos referimos a cualquier contexto externo al aula.

Con B, al contexto del aula: las relaciones entre los miembros del grupo, la organización del trabajo, la gestión del aula... En ambos casos, se trata de contextos comunicativos en los que se actualizan relaciones interpersonales (reales o simuladas). En ellos la lengua está presente como medio e instrumento.

El apartado C se refiere a la lengua como objeto de estudio e incluye todas las actividades metalingüísticas, tanto si son mecánicas como si son significativas.

En la variable C incluyo también aquellas actividades de trabajo sobre destrezas en las cuales la negociación de significado no es posible más que a partir de elementos estrictamente lingüísticos: Las frases, los enunciados o los textos que constituyen la base del trabajo no se remiten a ninguna realidad externa a la lengua; si se da esa referencia externa a la lengua, entonces estamos en una de las dos categorías anteriores. Tal referencia puede darse de diferentes formas; a modo de ejemplo: podemos encontrar ejercicios de comprensión auditiva que descansan única y exclusivamente en elementos lingüísticos o, por el contrario, otros para los que se ha creado un contexto de uso mediante unas imágenes que representan a los interlocutores y las acciones que éstos están realizando; por más que se trate de un procedimiento bastante rudimentario, puede afirmarse que la referencia es del mundo externo: los alumnos deben negociar el significado prestando atención al contexto de uso.

Los textos literarios se caracterizan precisamente por no tener una referencia externa, ya que el mundo de referencia es creado por el texto mismo: es el fenómeno que algunos autores han descrito como símbolo lingüístico con valor icónico, frente al uso habitual de la lengua como símbolo con valor de indicio. En este sentido, todos los textos literarios deberían ser clasificados como de referencia lingüística o, al menos, no clasificados como de referencia al mundo externo; en este trabajo, sin embargo, los consideramos como pertenecientes a esta última categoría, siempre que el uso que de ellos se haga en el aula se corresponda con su función en el mundo externo al aula: comprensión del mensaje, disfrute estético. Únicamente los clasificaremos como de referencia a la lengua, si el uso que de ellos se hace no se corresponde con el propósito habitual de tales textos, y se utilizan para ejemplificar o analizar formas lingüísticas.

35 Intercambio de información y de opinión

En las dos categorías de este epígrafe buscamos características relativas a usos auténticos de la lengua, en estrecha correlación con el primero de los estratos abordados en la tabla de análisis de lecciones; en esas actividades se dan vacíos de información, vacíos de opinión o procedimientos de resolución de problemas. Cuando el ejercicio contiene actividades en las que estas características, pudiendo estar presentes, están ausentes, los codificamos como inexistentes; por otra parte, existen ejercicios en cuya concepción no pueden entrar estas categorías. En ambos casos el ejercicio se marca el valor 0.

Conviene matizar que el intercambio de información o de opinión que buscamos en esta categoría es un rasgo de la actividad que realiza el aprendiente, y no un rasgo de las muestras de discurso aportado al aula; se trata, en efecto, de ver el tipo de discurso en el que interviene el alumno, y no el que éste observa o analiza. En ese sentido, se establece una primera clasificación, puesto que la circulación de información puede darse entre interlocutores, o bien entre texto y receptor (en recepción de textos orales o escritos), o entre emisor y texto (en la producción de textos en ausencia del interlocutor).

351 Partícipes

<u>0</u>	<u>Inexistente / No se aplica</u>
<u>A</u>	<u>Alumno / Texto</u>
<u>B</u>	<u>Alumno/Profesor</u>
<u>C</u>	<u>Alumno/Alumno</u>

En la primera variable se clasifican aquellos ejercicios en los cuales se da interacción entre el alumno y el texto. Aquí entendemos texto en su acepción estática, de resultado de la comunicación lingüística. Puede tratarse de textos orales o de textos escritos, y lo que define este rasgo es la actividad de obtención o de dotación de significado en el texto por parte del alumno. Los datos objetivos que nos permiten detectar este rasgo consisten en la necesidad del recurso a un contexto situacional y de uso por parte del alumno para conseguir el propósito de la obtención de significado. Todos aquellos textos carentes de tal contexto -es decir, interpretables a partir únicamente de sus formas lingüísticas- caerán fuera de esta categoría; si se trata de textos que el alumno escribe, dichos rasgos se encontrarán preferentemente en aquellos todos aquellos textos que sean identificables con tipos de textos habituales en la comunicación social -incluidos los artículos y redacciones escolares¹⁶- es decir, textos escritos que cuentan con un destinatario, una intención y unas convenciones de uso.

La interacción dentro del mundo del aula se establece no solo entre compañeros, sino entre un alumno y el profesor. En uno y otro caso puede darse actividad comunicativa. De hecho, muchas de las actividades que se

¹⁶ El porcentaje de textos escritos pertenecientes al ámbito escolar, como las redacciones y ensayos, frente a otros tipos de textos pertenecientes al mundo externo al aula es un índice relevante para establecer en qué medida la orientación comunicativo de la lengua, y del uso de la lengua en diversos contextos sociales, ha entrado en la concepción de un libro. Este índice lo detectamos en la parrilla correspondiente a las tareas, en donde entre otros rasgos aislamos los productos de aula frente a los del mundo externo.

realizan en parejas corren el riesgo de recaer en práctica mecánica, en tanto que la interacción profesor/alumno suele ser siempre significativa.

Lógicamente, asigno la categoría B sólo a aquellos intercambios profesor/alumno que tienen lugar en L2.

352 Tipo

- 0 Inexistente / No se aplica
- A De vacío de información
- B De vacío de opinión
- C De resolución de problemas
- D De disfrute estético

Littlewood establece tres grados de complejidad y dificultad en las actividades de interacción oral: compartir información, procesar y evaluar información, resolver problemas. Adoptamos como punto de partida esta clasificación para establecer nuestras categorías del apartado 352. Consideramos ejercicios de vacío de información aquellos en los que los alumnos intercambian datos objetivos; de vacío de opinión aquellos en los que entra su apreciación personal; y de resolución de problemas aquellos más complejos que incluyen los dos anteriores.

Llamo ejercicios de vacío estético a aquellos cuya función primordial consiste en el disfrute estético de una obra de arte, generalmente literaria, y entonces el tipo de intercambio es siempre alumno/texto. Tanto las obras literarias como las plásticas o músicas pueden dar pie a una actividad de vacío de opinión entre los alumnos, que representará generalmente una interacción alumno/alumno precedida de una alumno/texto. Sigo aquí a Scarino et al. (1988), que clasifican la función estética de la lengua junto a la interpersonal y la informativa, y de estas tres funciones derivan seis posibles tipos de actividades en el aula; a la función estética corresponden los grupos de actividades de reacción personal y los de expresión personal.

353 Clase

- 0 Inexistente / No se aplica
- A Interacción transaccional
- B Interacción interpersonal

Brown y Yule (1983) definen la función transaccional de la lengua como la transmisión de información; por otra parte, consideran que la función

más frecuente de la lengua oral es el mantenimiento de relaciones sociales, que responden a la función interaccional. Littlewood se refiere a la misma distinción con los términos comunicación funcional e interacción social. Brown y Yule señalan que en muchas ocasiones la interacción social encierra intercambios transaccionales, y en relación con la enseñanza de la producción oral abogan por hacer hincapié en los turnos transaccionales más extensos, basándose en el hecho de que mucho de lo que el aprendiente ya conoce acerca del discurso interaccional puede transferirlo de su propia lengua a la nueva que aprende (Brown y Yule 1983:23). J. K. Hall, sin embargo, prefiere hacer hincapié en los intercambios interaccionales, ya que éstos ofrecen la posibilidad de aprender el componente sociocultural, que proporciona a los alumnos "una lente con la cual puedan interpretar aquellas actividades cotidianas que no sirven primordialmente para transmitir alguna información necesaria para realizar una tarea a corto plazo" (Hall, 1993:158). Nosotros recogemos esta distinción de conceptos aplicados a la interacción entre hablantes, y denominamos como ejercicios de interacción transaccional (353 A) aquellos en los que los alumnos trabajan el intercambio de información o de opinión con exclusión de elementos interpersonales, y de interacción interpersonal a aquellos otros en los que existen esos elementos interpersonales, tanto si están solos como si encierran elementos transaccionales. La primera categoría responde a una postura más objetiva y neutra ante el interlocutor, la segunda afecta más a las relaciones entre los interlocutores.¹⁷

354 Dirección

- 0 Inexistente / No se aplica
- A Unidireccional
- B Bidireccional
- C Multidireccional

La diversidad de interacciones que se produce en el mundo externo al aula puede clasificarse de acuerdo con la dirección que sigue la circulación de información y de opiniones. Esta misma clasificación permite concebir actividades de aprendizaje que se caracterizan por sus distintos grados de complejidad y de dificultad, y también por su distinta repercusión en el aprendizaje. Long y Porter (1985), entre otros, han estudiado los efectos de las

¹⁷ Si queremos establecer una relación entre nuestras categorías y la lista de funciones lingüísticas del *Threshold Level* de 1990, podríamos decir que a nuestra primera categoría correspondería la nº 1 de dicha lista (*Imparting and seeking factual information*) y a la segunda las nº 2 (*Expressing and finding out attitudes*), 3 (*Getting things done*) y 4 (*Socializing*). Las dos últimas categorías del *Threshold Level* (5 *Structuring discourse* y 6 *Communication repair*) pertenecen, a mi entender, a un rango distinto, ya que ambas funciones aparecen transversalmente a todas las demás; por este motivo, no las consideramos en este apartado.

tareas comunicativas unidireccionales y bidireccionales, en su terminología *one way* y *two ways tasks*.

36. Lugar y función del ejercicio (en la unidad o en la tarea)

Como hemos visto anteriormente, son muchos los autores que han propuesto secuencias de actividades didácticas. Los métodos audioorales y audiovisuales habían propuesto una secuenciación basada en criterios lingüísticos, y especialmente semánticos. La influencia de la psicología cognitiva y de los principios del aprendizaje significativo introducen criterios de procesamiento cognitivo y de motivación emotivo/afectiva y actitudinal. Edelhoff, Estaire y Zanón, Nunan, Skehan, Scarino et al., ... todos ellos establecen diversas fases para el desarrollo de la unidad didáctica; lo que distingue una fase de otra es la capacidad de procesamiento y de operación que ha alcanzado el alumno, y dentro de cada una de las fases cabe una diversidad de actividades.

Los modelos de todos estos autores se relacionan de una forma u otra con la enseñanza mediante tareas. Así, pues, la secuencia y las fases que proponen se orientan a la realización de una tarea. Las características de las distintas fases, sin embargo, me parecen extrapolables a todos los ejercicios de enseñanza/aprendizaje, aunque sea fuera del marco de la enseñanza mediante tareas. Tomo como punto de partida el modelo tripartito de Skehan (pre-tarea, tarea, post-tarea), y desgloso en dos apartados su primera fase: introducción y capacitación. De tal modo que obtenemos el siguiente esquema:

A **Ejercicio aislado:** No se perciben en el ejercicio rasgos o características que lo relacionen con otros ejercicios de la unidad.

B **Introducción:** Pertenecen a esta categoría todos aquellos ejercicios que tienen por objetivo o bien despertar el interés de los alumnos, o bien activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales. No será extraño encontrar en esta fase un modelo de ejercicio que se centra en la producción oral espontánea y en un uso real de la lengua, características que, superada esta fase previa, no aparecerán hasta la fase de ejecución. Scarino et al. la llaman "fase de motivación-información", y hablan de ejercicios de lluvia de ideas, de relatar experiencias, etc.

B1 **Temática:** Activación de esquemas de conocimiento temático.

B2 **Lingüística:** Activación de esquemas de conocimiento lingüístico o de conocimiento del mundo.

B3 Afectiva / Motivacional: Estímulo del interés y de los lazos personales con los contenidos y actividades de la lección.

C Capacitación

Los ejercicios de esta categoría se caracterizan por preparar al alumno o al grupo de alumnos para la realización de otros ejercicios o actividades. Abarcan no solo a los que Scarino et al. clasifican como de input/contenido, sino también a los que estos autores incluyen en la fase de práctica. Nosotros añadimos otros aspectos relacionados con la capacitación, con lo que obtenemos estas cuatro categorías:

C1 Procesamiento de información temática: Referida al contenido de los textos y documentos, cuya comprensión es necesaria para el desarrollo de ulteriores actividades.

C2 Procesamiento de información lingüística: Observación de fenómenos lingüísticos, reflexión sobre reglas formales y de uso, sensibilización a elementos del sistema que se van a utilizar en actividades ulteriores.

C3 Práctica, ejercitación: De las distintas destrezas lingüísticas, o bien de elementos de los diversos sistemas (gramática, funciones, vocabulario...).

C4 Organización: Planificación, selección de recursos, decisiones acerca del desarrollo de la clase.

C5 Control del proceso: Monitorización y evaluación del desarrollo de las actividades.

D Ejecución: Por ejercicio de ejecución entendemos todas aquellas actividades en las que los alumnos realizan una determinada tarea de aprendizaje, como estadio final de un proceso de preparación y desarrollo. Se tratará generalmente de actividades comunicativas, aunque también podrán aparecer otras más directamente relacionadas con el tratamiento de aspectos formales. Se corresponde con lo que Scarino et al. denominan fase de transferencia/aplicación, y que abarca los juegos de personajes, las narraciones y los debates, la resolución de problemas, etc. Lo decisivo, en nuestro caso, es que el ejercicio o actividad represente el punto culminante de una secuencia. De otro modo, clasificaremos la actividad como ejercicio aislado, por más que se trate de una actividad de uso real de la lengua, con un propósito y con fines comunicativos.

E Post-tarea

Los ejercicios de post-tarea se caracterizan por realizarse como consecuencia de haber realizado previamente un ejercicio de ejecución. Estaire y Zanón (1990), dentro de un modelo fuertemente influido por la psicología cognitiva, establecen una fase final en la secuencia de unidades didácticas que definen como de reelaboración, en la cual se recicla todo el proceso dando pie a la creación de nuevas redes de significados en las dos direcciones del lenguaje empleado, la formal y la instrumental. Skehan (1994) hace más hincapié en la orientación a la forma, y ofrece diversos tipos (que nosotros recogemos como E1, E2 y E3). Finalmente, podemos considerar como actividades de post-tarea aquellas de desarrollo de autonomía que, como consecuencia de la evaluación, permiten renegociar objetivos, contenidos o procedimientos y planificar un trabajo de aprendizaje a corto plazo.

E1 Evaluación, corrección

E2 Atención a la forma

E3 Presentación pública

E4 Planificación nuevos trabajos de aprendizaje

Es importante resaltar que lo distintivo de todas estas categorías es la relación que el ejercicio tenga con otros ejercicios de la lección o de la tarea; no basta, por tanto, que un ejercicio trabaje sobre el procesamiento de información, para que sea considerado de la categoría “C Capacitación”, subcategoría “C2 Procesamiento de información”; será necesario, además, que la información procesada vaya a ser utilizada en otro ejercicio posterior. Lo mismo podemos decir de cualquiera otra de las subcategorías.

4 UNIDAD LINGÜÍSTICA

En el capítulo dedicado a revisar las aportaciones de la lingüística hemos comprobado que las nuevas corrientes lingüísticas comparten como rasgo característico común la superación del límite de la oración como unidad de análisis de la lengua; y hemos visto también que gran parte de las orientaciones metodológicas históricas en la enseñanza de lenguas tenían como unidad fundamental de trabajo la oración. En este apartado buscamos cuál es la unidad en que se basa el ejercicio.

Entendemos que la mayor parte de los ejercicios que tratan sobre las dos áreas lingüísticas de nuestra tabla (“A.- Sistema formal” y “B.- Destrezas comunicativas”) pueden plantear el trabajo del alumno en el marco de unidades lingüísticas como las que he establecido en este apartado. Las otras tres áreas (“C.- Ámbito emotivo/afectivo”, “D.- Destrezas de aprendizaje” y “D.-

Conocimiento de la realidad”) son impensables fuera del marco del discurso generado en el aula, y a estos ejercicios no se les aplican estas categorías.

<u>0</u>	<u>No se aplica</u>
<u>A</u>	<u>Fonema/sonido aislado</u>
<u>B</u>	<u>Palabra</u>
<u>C</u>	<u>Frase/Oración</u>
<u>D</u>	<u>Enunciado/Par adyacente</u>
<u>E</u>	<u>Discurso/Texto</u>

3.2.- LAS LECCIONES¹⁸

1.- Los objetivos.

Los objetivos de una lección(tácitos o declarados) pertenecen a una o varias de estas categorías: Comunicación, sistema formal, contenidos socioculturales, contenidos culturales y destrezas de aprendizaje.

Cada lección organiza su material didáctico en torno a unos objetivos de aprendizaje, que pueden pertenecer a una o varias de las áreas que intervienen en el uso y en el aprendizaje de una L2. El número de áreas lo hemos establecido en 6: de ellas, las cuatro primeras se corresponden aproximadamente con las distintas subcompetencias que integran los diversos modelos de competencia comunicativa (Canale & Swain, Bachman, Van Ek); la quinta se relaciona directamente con los procesos generales de aprendizaje, y los particulares de aprendizaje de una L2, y la sexta tiene que ver con la actuación o el comportamiento de los participantes en la comunicación, que integra todas las anteriores.

1.1.- Comunicación: Incluyo entre los objetivos de comunicación aquellos que el libro defina en términos nocional-funcionales o de actos de habla; es cierto que las nociones, tal como las define Wilkins, representan contenidos semánticos que se relacionan estrechamente con categorías gramaticales y léxicas, por lo que cabría considerarlas más bien como pertenecientes al sistema formal de la lengua; tal correspondencia no se da entre las funciones o los actos de habla y las unidades de los sistemas léxicos y gramaticales. Optamos, no obstante, por incluir las definiciones de objetivos nocionales en la categoría de comunicación por el hecho de que las categorías nocionales han sido elaboradas en los análisis lingüísticos de orientación comunicativa; por

¹⁸ Todas las categorías de la tabla de análisis de las lecciones comprenden solo dos variables: presencia y ausencia.

otra parte, suelen aparecer unidas a las funciones en la definición de un mismo objetivo. Ejemplos de definición de objetivos comunicativos los encontramos en la mayor parte de los manuales aparecidos con posterioridad a la publicación del Nivel Umbral.

Lo cierto es que la transposición didáctica (cfr. Chevalard) de los resultados del análisis del discurso en términos de nociones-funciones, halla su plasmación en una multiplicidad de categorías que no responden rigurosamente a los conceptos elaborados científicamente en aquella disciplina.

1.2.- Sistema formal: Por objetivos del sistema formal entendemos todos aquellos que los autores definen en términos de los diferentes sistemas y subsistemas gramaticales: sintácticos, morfológicos, léxicos, fonéticos y gráficos¹⁹.

1.3.- Sociocultural: Los objetivos socioculturales se refieren al conocimiento de normas, usos y costumbres sociales, así como lo que en la psicología cognitivista se ha denominado como guiones situacionales, además de todas aquellas referencias temáticas y culturales necesarias para el uso adecuado de la lengua, tal como las hemos visto especificadas, entre otros, por Corder, Riley y el Threshold Level de 1991.

1.4.- Cultural: Distinguimos entre objetivos socioculturales y culturales, entendiendo por estos últimos los relativos al conocimiento de temas, datos y personajes literarios, históricos, geográficos, etc. no directamente relacionados con el uso del lenguaje, es decir, no necesarios para la adquisición de la competencia sociocultural. En otras palabras, lo que algunos han dado en llamar "Cultura con mayúscula".

1.5.- Destrezas de aprendizaje: Este apartado se refiere a todos los componentes del aprendizaje relacionados con las estrategias, tanto cognitivas y metacognitivas como afectivas, actitudinales y sociales, tal como las hemos visto definidas por O'Malley y Uhl-Chamot, R. Oxford, R. Ellis y A. Wenden, entre otros. Asimismo, con el desarrollo de la autonomía del aprendiente,

¹⁹ Clasifico las nociones y las funciones entre los objetivos comunicativos, mientras que en el apartado dedicado a los ejercicios las clasifico en el área del sistema formal. Esta aparente contradicción tiene su razón de ser en el hecho de que, en cuanto objetivo que se pretende alcanzar, la noción-función o acto de habla no está ligado a unidades léxico-gramaticales determinadas; las exige como condición necesaria, pero no suficiente, ya que requiere la aplicación simultánea de todas las subcompetencias (de cualquiera de los modelos: Bachman, Canale y Swain, Van Ek...) y siempre es dependiente de contexto. En cuanto contenido de aprendizaje, por el contrario, siempre está necesariamente ligado a unas unidades lingüísticas concretas, que son las que el aprendiente utiliza para realizar el acto de habla; en ese sentido, el aprendiente está trabajando elementos del sistema formal, ordenados según un principio diferente al de la clasificación gramatical tradicional.

especialmente tal como la definen Holec, Van Ek y el Threshold Level de 1991.

2. Los estratos abordados.

2.1.- Orientación al contenido:

En el primero de estos estratos, la unidad y las actividades que ella plantea toman en consideración tan solo los contenidos de aprendizaje, sin ocuparse de forma explícita de los procesos que conducen a la adquisición y uso de esos contenidos, ni de la relación entre esos contenidos y los aprendientes. Ribé caracteriza con este término a lo que él denomina "tareas de primera generación", y los contenidos a los que se refiere son las actividades comunicativas (como la resolución de problemas, o los juegos de roles). En este trabajo, hacemos extensivo el concepto a otros posibles contenidos de aprendizaje, integrados en las actividades comunicativas, pero que los manuales pueden tratar por separado o de forma parcial:

2.1.1.- Las reglas del sistema: Contenidos relativos a la organización interna del sistema lingüístico y a su utilización para la comunicación. Las formas lingüísticas, tanto si se presentan en relación con las funciones de la lengua como si se tratan por sí mismas. Vocabulario, morfología, sintaxis, fonología.

2.1.2.- Las destrezas lingüísticas: Las cuatro destrezas clásicas (expresión y comprensión del oral, expresión y comprensión del escrito).

2.1.3.- Los contenidos temáticos: Los conceptos relativos a la cultura y civilización. Los contenidos socioculturales.

2.1.4.- La lengua en uso: Las tareas o actividades en que los alumnos utilizan las formas lingüísticas para intercambiar informaciones y opiniones, para influir en la acción de los otros y para establecer y mantener relaciones sociales, tanto si la comunicación que se establece está estructurada por los materiales como si es libre.

2.2.- Orientación a los procesos.

El segundo estrato -orientación a los procesos- contempla aquellos componentes de la actividad que pretenden desarrollar los procesos cognitivos necesarios en toda actividad de comunicación y de aprendizaje. Es un estrato en el que se aparece una mayor diversidad y heterogeneidad de actividades, dado que los procesos con que nos vamos a encontrar no son únicamente de comunicación (como en el primer estrato), sino también de adquisición (es decir, de aprendizaje específico de L2: desarrollo de la capacidad de uso de la

L2 y de asimilación de sus distintos sistemas formales) y de aprendizaje general (organización, planificación, evaluación...). Este estrato responde a la concepción cognitiva de las destrezas lingüísticas, tal como la hemos visto expuesta en O'Malley y Uhl-Chamot, y a la actualización de procedimientos discursivos, tal como la hemos visto resumida por Widdowson. También, de modo más general, a la concepción del aprendizaje de L2 como una forma más del aprendizaje general, en el resumen visto en Coll. Está en relación también con los sílabos de procesos de Breen y de Candlin, en los que se propone a los alumnos la realización de tareas cognitivas: analizar la información que se necesita, decidir cómo se va a elaborar, recoger información, seleccionar los datos relevantes, presentarlos de forma organizada, analizar procesos y resultados...

2.2.1.- ¿Se dan instrucciones y apoyo para la planificación y organización de las actividades de aprendizaje por parte de los alumnos?: El aprendiente es un sujeto que se ha fijado unos objetivos y que se dispone a desarrollar unas actividades encaminadas a su logro: un sujeto activo, autónomo, responsable y crítico; las actividades que va a desarrollar pueden venirle prescritas o impuestas desde fuera, y en tal caso él se limitará a recibir las instrucciones y luego ejecutarlas; o bien puede implicarse activamente en la planificación y organización de las mismas, convirtiéndose en el protagonista de su aprendizaje.

2.2.2.- ¿Contiene instrucciones, ejercicios o u otro tipo de apoyos para facilitar el procesamiento de información temática?: Muchas de las actividades que realizarán los alumnos consistirán en actos de comunicación real (negociación de significado mediante el uso de textos), apoyada en mayor o menor medida por la intervención didáctica; para que tales actos sean efectivos se verá en la necesidad de procesar información relativa al contenido. En tales casos, la intervención didáctica puede limitarse a dar las instrucciones y crear el marco situacional (con lo que nos mantendríamos en el primer estrato) o bien puede facilitar un andamiaje para el procesamiento de la información, que adoptará variadas formas. Si ese andamiaje está dirigido fundamentalmente al contenido de los mensajes, hablamos de actividades encaminadas al procesamiento de información temática; si está dirigido a las formas lingüísticas en cuanto tales, entraremos en la categoría siguiente. Entre las actividades de procesamiento de información temática destacan los procedimientos "desde arriba" y los que se realizan "desde abajo", tal como ha puesto de relieve la psicología cognitiva (y que hemos visto aplicados al aprendizaje de L2 por O'Malley y Uhl-Chamot, y por Gardner).

2.2.3.- ¿Contiene instrucciones, ejercicios o u otro tipo de apoyos para facilitar el procesamiento de información lingüística?: Aquí entramos en actividades de

atención a la forma, que tradicionalmente ha sido el componente fundamental de la intervención didáctica. Como hemos visto en la revisión teórica, constituyen un campo de intervención valioso para la aceleración del proceso de aprendizaje y la obtención de mejores resultados en cuanto a corrección y precisión lingüísticas. Sin descartar el valor de la repetición y la práctica para la formación de hábitos, una concepción del aprendizaje limitada a estos procesos se ha revelado como insuficiente, y han adquirido importancia los procesos de comprensión del funcionamiento del sistema. En este apartado buscamos la presencia de actividades de aprendizaje del sistema formal, orientadas a los procesos en los que descansa. Buscamos más específicamente unas propuestas de actividades que permitan convertir el "input" en "intake", en línea con la posturas defendidas entre otros por McLaughlin, Giacobbe y Ellis, acerca del papel del caudal lingüístico en el aprendizaje.

2.2.4.- ¿Contiene instrucciones, ejercicios o u otro tipo de apoyos para llevar a cabo actividades de evaluación con respecto a cada uno de los siguientes puntos?:

224a.- Los objetivos.

224b.- Los contenidos.

224c.- Los procedimientos en el desarrollo de las actividades, así como la adecuación de los materiales a los objetivos, opciones y estilo personales de aprendizaje.

La evaluación, entendida como un procedimiento de obtención de información acerca del desarrollo del proceso de aprendizaje, forma parte esencial de todo currículo (Nunan 1989). Los datos sobre los que interesa obtener esa información corresponden no solo a la consecución de los objetivos y la asimilación de los contenidos, sino también al desarrollo del proceso mismo, e interesan tanto al profesor como a los mismos aprendientes. Por tanto, la intervención didáctica en el aprendizaje debe posibilitar la realización de la evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje, sin tener que esperar al final.

2.3.- Orientación al aprendiente:

El tercer estrato -orientación al aprendiente- apunta a la implicación global de la persona del aprendiente en el proceso de aprendizaje. Aprender a manipular el código lingüístico representa un proceso en el que basta con aplicar las facultades mentales e intelectuales del individuo; desarrollar la capacidad de expresarse en ese código representa un proceso mucho más global, en el que se ven implicadas otras esferas y capas de la personalidad:

desde la anatomía y fisiología (piénsese en el esfuerzo articulatorio que puede representar la producción de los nuevos fonemas, y en la importancia que los rasgos suprasegmentales tienen para la expresión e interpretación de los mensajes) hasta la emotividad, la afectividad (no utilizamos la lengua únicamente para expresar conceptos, sino también, y sobre todo, para expresarnos a nosotros mismos). Por eso, la experiencia de aprender una nueva lengua es una experiencia global de la persona, y puede contribuir al desarrollo de la personalidad; ello ha llevado a la inclusión de objetivos no solo instructivos sino también formativos: cambio de actitudes y de motivación, *learner awareness*, etc.

2.3.1.- ¿Los objetivos de la lección o de sus secciones son claros o transparentes?: Las posibles discrepancias entre las intenciones del profesor y la comprensión de los objetivos de una actividad por parte de los alumnos han sido objeto de atención en estudios recientes; Allwright, Breen, Nunan, entre otros, han publicado artículos a este respecto. Seedhouse (1994), en su modelo de los cuatro modos de comunicación que pueden darse en el aula de L2, atribuye esta discrepancia a la posible confusión acerca del modo en que se está operando en cada momento de la clase.

Un aprendiente adulto, autónomo y crítico que va a implicarse en un proceso necesita conocer los objetivos finales, intermedios e inmediatos de las actividades que va a realizar. A ello contribuirán unas propuestas didácticas en los manuales que de forma explícita o tácita informen sobre esos objetivos.

2.3.2.- ¿Establece la relación previa necesaria entre los temas de la lección y el mundo de la experiencia personal del alumno? Cada lección o actividad discente en el aprendizaje de una L2 se asienta necesariamente en unos contenidos temáticos, no propiamente lingüísticos, (que utilizando analógicamente la expresión de Hjelmslev podríamos denominar la "substancia del contenido"). Estos contenidos pueden resultar extraños o ajenos, en mayor o menor medida, a algunos de los usuarios del manual, tanto desde el punto de vista estrictamente cognoscitivo como desde el afectivo o emotivo, y este hecho puede convertirse en una barrera entre el mundo de experiencias del aprendiente y los temas que aparecen en la nueva lección; ello no va a representar necesariamente un impedimento insalvable para el aprendizaje, pero sí un obstáculo que lo dificultará. En este apartado buscamos mecanismos para la superación de esas barreras, que previsiblemente pueden existir en algunos de los alumnos, o en todos ellos; si las barreras son de orden temático, estamos en 2.3.2; si de orden afectivo, en 2.3.3.

2.3.3.- ¿Incluye procedimientos encaminados a estimular la motivación, actualizando o, en su caso, creando vínculos de interés y favoreciendo la

implicación personal del alumno en lo referente a valores, actitudes, sentimientos? Como hemos señalado, la existencia de barreras emotivas (por rechazo, indiferencia o ausencia de interés) puede tener efectos semejantes a los de las barreras cognitivas. Aunque siempre está en las manos de los usuarios (profesor y aprendientes) la realización de actividades encaminadas a la supresión de este tipo de barreras, también es posible incorporarlas a los manuales. En este apartado buscamos la presencia de este tipo de actividades. La forma que suelen adoptar actividades pertenecientes a este apartado y el anterior consiste en ejercicios, generalmente de orden léxico, pero también de otros órdenes (y sin excluir aquellos que pueden realizarse en L1), en los cuales los aprendientes activan o actualizan sus conocimientos previos acerca del tema y experimentan una cierta curiosidad por el mismo. Todo ello, en consonancia con los estudios sobre el papel de la motivación (cfr. Gardner y Lambert, Schumann), y muy especialmente con el concepto introducido por R. Ellis de "motivación para la tarea", como mucho más específico y susceptible de intervención que el de "motivación para el aprendizaje de la L2". Por otra parte, y tal como recogíamos en las recomendaciones de Larsen-Freeman y Long (capt. III de esta tesis), dejar en manos de los aprendientes un cierto grado de control de los temas de conversación y estimular en ellos la toma de iniciativas contribuirá notablemente a incrementar los resultados de aprendizaje.

En estrecha correlación con lo que hemos señalado en 2.3, buscamos aquí propuestas didácticas en las cuales el aprendiente se vea inducido a aplicar sus diversas facultades, y no únicamente la intelectual; propuestas que apelen a su mundo vivencial y le permitan hacerlo entrar en juego en la resolución de las mismas.

2.3.4.- ¿Estimula la exploración, la creatividad y la toma de riesgos en la utilización y asimilación de la L2? Los rasgos que buscamos en este apartado están en relación con los conceptos de desarrollo de la interlengua (Selinker, Corder, y luego Giacobbe, Tarone y Ellis), y de la zona de desarrollo próxima (Vigostky), así como con la nueva valoración del error derivada de estas hipótesis. Un aprendizaje de la L2 que intente prevenir y evitar los riesgos, que inhiba la búsqueda y la creatividad, resultará más empobrecedor que unas prácticas en las que se estimulen estas características.

2.3.5.- ¿Toma en consideración la existencia de los distintos perfiles de aprendiente? Uno de los aspectos más importantes en la investigación sobre ASL es la comprobación de diferencias individuales en los procesos de apropiación del nuevo sistema lingüístico y de desarrollo de las capacidades de uso. Esas diferencias vienen dadas, como hemos visto en su momento, por una serie de factores diversos: afectivos, cognitivos, sociales, etc. Por consiguiente, una de las características que nos proponemos observar en los manuales

consiste en la forma en que los manuales se plantean esta multiplicidad de usuarios individuales y diferentes en cuanto a su perfil de aprendientes, a la hora de concebir y elaborar las propuestas didácticas.

En muchos de los manuales del profesor, entre las sugerencias para la explotación de los materiales, suele haber indicaciones acerca de otras cosas que pueden hacerse. Generalmente, se trata de cosas que pueden hacerse además de, o después de, hacer los ejercicios que hay en el libro del alumno. Lo que buscamos es ver en qué medida:

- se dan indicaciones para hacer unas cosas en vez de otras, es decir, vías alternativas, posibilidades diferentes,

- esas indicaciones conducen a decisiones tomadas no sólo por el profesor, sino también por los alumnos,

- esas indicaciones se encuentran no sólo en el libro del profesor, sino también en el libro del alumno.

2.3.6.- ¿Se toma en consideración la naturaleza social del aprendizaje en el aula, y se desarrolla la cooperación en el aprendizaje? ¿Se posibilita que los aprendientes identifiquen y compartan con sus compañeros todo lo que ya conocen y saben hacer en la L2?. Breen y Candlin (1987) critican el hecho de que gran parte de los materiales publicados están pensados para ser utilizados en situaciones de aprendizaje en grupo, y sin embargo se dirijan al alumno como si éste se encontrara en situación de aprendiente aislado, renunciando a explotar la naturaleza social del grupo de aprendizaje que se encuentra en el aula, y afirman: "Tenemos motivos muy concretos para insistir en esto. Muchos de los materiales publicados [...] muy a menudo se dirigen al aprendiente individual o dan por sentado que el 'diálogo' principal en el aula tendrá lugar entre él y el profesor, a través de los materiales. Queremos proponer unos materiales cuyas características saquen el máximo provecho del aula como una reunión de personas que comparten un mismo objetivo de descubrir una nueva lengua" (24).

La naturaleza social del aprendizaje en el aula posibilita y requiere a un tiempo la puesta en marcha de un aprendizaje en cooperación, en el cual los aprendientes-colegas se convierten en un recurso de apoyo mutuo.

3.- Desarrollo de autonomía del aprendiente:

3.1.- ¿Existe la posibilidad de realización por parte de alumnos de diversos niveles de competencia? Las características individuales puestas de relieve por

los estudios de ASL (Ellis 1985, Skehan 1989), así como los estudios sobre desarrollo de interlenguas, llevan a postular la existencia de estadios de adquisición muy diversos entre los componentes de un mismo grupo de aprendientes, que afectan a su vez a los diversos aspectos implicados en el dominio de la lengua y de sus subsistemas; más aún, estudios empíricos (especialmente Giacobbe 1992) ponen de relieve como la presencia de determinados rasgos del caudal lingüístico es irrelevante para determinados aprendientes hasta que sus hipótesis internas no la convierten en relevante. En este sentido, es de aplicación la distinción de Johnson entre actividad como plan de trabajo y actividad en desarrollo, fase ésta en la cual el aprendiente se apropia de la propuesta didáctica y la adecua a sus condiciones personales, convirtiendo una actividad general e inmutable en algo individual y cambiante. Ante este estado de cosas, es ineludible la concepción de actividades-plan de trabajo que permitan y faciliten al máximo esa apropiación. Ello se plasmará por un lado en la posibilidad de que la actividad sea ejecutada por aprendientes que se encuentran en diversos niveles de competencia, o en otras palabras, que no está sujeta a unas exigencias de dominio del código lingüístico insalvables. Por otro lado, repercutirá en otras características, que se exponen a continuación.

3.2.- ¿Contiene indicaciones al respecto, con fines a un trabajo opcional y autónomo? La actividad didáctica tomada en su fase de propuesta (fase previa a la de actividad en desarrollo) es un "trampolín para el aprendizaje" (Breen 1989); desde él pueden darse saltos en muy diversas direcciones e intensidad: el aprendiente individual puede recibir indicaciones acerca de la segunda fase, que adoptarán la forma de informaciones, sugerencias, recursos, etc. para que los diversos usuarios puedan ir más allá, en el trabajo discente, sobre la base de la opcionalidad y la autonomía.

3.3.- ¿Contiene procedimientos de autoevaluación?

Algunos manuales introducen lecciones-repaso, o lecciones-examen, que se intercalan entre el resto de lecciones. Sin entrar a valorar como mejor o peor esta opción, lo que buscamos en esta categoría no son lecciones dedicadas por entero a la evaluación, sino lecciones que, junto al desarrollo de otras actividades, incluyan mecanismos que estimulen o faciliten una evaluación, realizada por los propios alumnos. Este tipo de evaluación es un componente esencial no solo de los currículos centrados en el alumno, sino de los planteamientos de desarrollo de autonomía y de estrategias del aprendiente.

3.4.- ¿Permite la toma de decisiones del alumno en cuanto al desarrollo de la lección?

Una evaluación aplicada no solo a la consecución de los objetivos, sino también a los contenidos y a los procedimientos desemboca en una toma de decisiones acerca del desarrollo de la lección. En una enseñanza que contempla el desarrollo de la autonomía, esas decisiones las toma en muchas ocasiones el aprendiente, bien a nivel individual porque la concepción y estructura de las actividades lo permite -o incluso lo requiere- bien a nivel de grupo o de clase. Holec (1980) se refiere a estos procedimientos como la negociación: negociación de objetivos, negociación de contenidos, negociación de procedimientos.

3.5.- ¿Estimula en los alumnos el recurso a ayudas para el aprendizaje autónomo (uso de diccionarios, consulta de gramáticas, consulta a otras personas, tales como nativos o compañeros de clase...)?

Lo que diversos autores (véase O'Malley y Uhl-Chamot, Oxford, Wenden) definen como estrategias metacognitivas incluye las de selección de recursos. Una enseñanza que se proponga desarrollar la autonomía atenderá a este aspecto, mediante la aplicación de dos tipos de procedimientos: la información a los alumnos acerca de la variedad de ayudas para el aprendizaje que tienen a su disposición, y la formación de los mismos en el uso y recurso a esas ayudas.

Como muchas otras categorías de estas tablas, la actualización de estos procedimientos en el aula puede ser originada por las indicaciones del profesor; pero también es posible incorporar en los materiales de enseñanza componentes de este tipo. De ese modo, el manual se acerca mejor a una enseñanza no directiva y se presenta a sí mismo como uno más de los recursos de que disponen los alumnos.

3.6.- ¿Proporciona rutas diferenciadas para la consecución de un mismo objetivo?

Una de las formas de promover la autonomía poniendo a los alumnos en la situación de tomar decisiones consiste en mostrar que un mismo objetivo puede alcanzarse siguiendo distintas rutas. Si es un objetivo más próximo al mundo del aula y del aprendizaje, esas diversas rutas se relacionan con los distintos estilos de aprendizaje; si es un objetivo más próximo a las actividades de comunicación en el mundo externo al aula, con las distintas estrategias de interacción social y de actuación lingüística que se pueden aplicar. Ese amplio abanico que se ofrece al grupo de alumnos en la práctica del aprendizaje puede cerrarse por decisiones tomadas antes de la intervención de los alumnos, o bien puede mantenerse abierto en un plan didáctico que prevea la toma de decisiones de los alumnos. Existen diversos procedimientos para permitir que cada alumno siga la ruta que mejor se adecua a su estilo de aprendizaje y a su

capacidad de uso actual; uno de ellos es proponer actividades muy poco pautadas, otro consiste en proporcionar pautas de diversos tipos; el primero corre el riesgo de perder claridad en la formulación de los objetivos y de los procedimientos que se deben seguir, y de incrementar sensiblemente el grado de dificultad de la tarea²⁰. El otro evita estos peligros, y además despierta en el alumno la conciencia de su papel protagonista en el aprendizaje.

3.7.- ¿Permite que los aprendientes investiguen acerca de su propio aprendizaje?

Un último aspecto del desarrollo de la autonomía está relacionado con el conocimiento de las propias características de aprendizaje. No es posible tomar decisiones -o tomarlas de forma correcta- si no se está bien informado. Unos aprendientes no dependientes del profesor ni del manual necesitan estar bien informados con respecto al objeto y con respecto al sujeto: necesitan saber cómo son las actividades que deben llevar a cabo y necesitan saber cómo responden ellos mismos ante los diversos tipos de actividades que se les proponen y las distintas formas de realizarlas.

Los materiales que se proponen formar a los alumnos en sus destrezas de aprendizaje pueden incluir, junto a las tradicionales actividades de uso y práctica de la lengua, otro tipo de actividades que favorezcan un mejor conocimiento de sí mismo en relación con el aprendizaje.

Candlin (1990), entre otros, ha propuesto actividades en las que tiene cabida esta categoría; son las que llama “tareas de concienciación”, y que, junto a unas que están más orientadas al contenido lingüístico de la enseñanza, incluye otras que se centran en la manera en que los propios aprendientes reaccionan a la enseñanza de la lengua, y en las creencias personales sobre el aprendizaje de lenguas.

4.- El aprendiente como usuario de la L2.

Uno de los principios más generalizados en cuanto a los mecanismos que favorecen la consecución del objetivo de la enseñanza, que consiste en el desarrollo de la capacidad de usar la L2, afirma que el aprendizaje se produce siempre mediante el uso de esa lengua. Widdowson, como hemos visto, llega a

²⁰ El conocido principio de que la dificultad de un ejercicio no reside solo en el texto de partida, sino en la tarea propuesta, ha sido elaborado por diversos autores en relación con la enseñanza mediante tareas. Candlin (1990) y Nunan (1989) son dos de los que describen con más precisión los diversos componentes que contribuyen a esa dificultad. Uno de los componentes se relaciona con la complejidad de la tarea y con la claridad en la exposición de la misma.

afirmar que los procedimientos de aprendizaje y los de uso de la lengua son idénticos.

Lo que caracteriza el uso de una lengua es la relación que los hablantes establecen de forma cooperativa entre unas formas gramaticales y unas determinadas funciones significativas por referencia a un contexto de uso compartido.

Una enseñanza que se proponga crear situaciones de uso de la L2 en el aula tomará en cuenta esas condiciones que caracterizan el uso de la lengua. Lo que busco en esta categoría es la presencia de la negociación de significado en las actividades de producción, de interpretación y de interacción que ofrece el manual. O, en otras palabras, si el manual contiene textos (tanto reales -los que presenta a los alumnos- como virtuales -los que hace producir a los alumnos-) que son verdaderas instancias de uso de la lengua o si únicamente contiene textos que son muestras de lengua para su análisis. Si los alumnos deben recurrir a un contexto de uso -que les viene proporcionado o que ellos crean- o si pueden prescindir de él para realizar las actividades de recepción, producción e interacción.

Los medios de que los manuales disponen para la creación de ese contexto son variados: descripción de las situaciones de uso realizada mediante imágenes, creación de esas situaciones mediante instrucciones a los alumnos, aprovechamiento de la realidad del aula como contexto social para el uso de la lengua, etc. Factor importante será siempre que la utilización de la lengua por parte de los alumnos esté sujeta a la existencia de un propósito o intención que aquél tiene en cuanto usuario, ya sea porque el manual se lo facilita de forma artificial en una situación ficticia, ya sea porque el alumno lo desarrolla por sí mismo en una situación más real.

4.1.- ¿Actividades de producción de textos (orales o escritos)?

4.2.- ¿Actividades de interpretación de textos (orales o escritos)?

4.3.- ¿Actividades de interacción oral?

5.- La organización y estructura de la lección

Otro de los principios más generalizados de la didáctica es que el uso de la lengua en el aula se diferencia del uso espontáneo en las situaciones de aprendizaje natural precisamente por ir acompañado de unos procedimientos

didácticos; éstos no se limitan a la creación de ocasiones de uso en las que el caudal lingüístico que reciben los alumnos ha sido previamente seleccionado y programado, sino que incluyen una determinada coherencia en la selección, organización y estructuración de las distintas actividades cuya realización se propone a los alumnos.

Los manuales adoptan convencionalmente un primer nivel de organización y estructura dividiendo su contenido en lecciones. Se supone así que la lección es la unidad básica de organización de un manual, y que es mediante la estructura de la lección como éste intenta estructurar la acción didáctico/discente. Por tanto, en este estudio se analiza la estructura interna de la unidad en los siguientes términos:

5.1.- ¿Los ejercicios están agrupados en unidades intermedias entre el ejercicio y la lección?

Una primera categoría en el análisis de la organización y estructura de la lección es la presencia de agrupaciones de ejercicios del tipo que he definido y denominado como tareas. Cuando esta categoría tiene una respuesta positiva, las tareas son analizadas en la tabla siguiente.

5.2.- ¿Los ejercicios están relacionados entre sí y secuenciados de acuerdo con criterios didácticos? ¿Lo están las unidades intermedias?

Otra categoría es la de la secuencia en que se presentan las actividades - entendiendo por actividades tanto los ejercicios como las tareas- dentro de una lección. Podemos encontrar secuencias de actividades basadas en afinidades temáticas, o en las destrezas, o en otros criterios de análisis de la lengua y de los usos lingüísticos; o bien, el criterio de la secuencia puede estar relacionado con el aprendizaje: la presentación, la preparación para el uso, el apoyo a la comprensión y a la producción. Es el campo que he descrito en la primera de las tablas al definir las distintas variables de los cometidos de cada área (Categoría 32 de la tabla de los ejercicios). Cuando la lección ofrece ejercicios encadenados que poseen esos distintos cometidos, asigno respuesta positiva a esta categoría. Cuando los ejercicios no presentan esa diversidad de cometidos, o bien no se percibe una unidad de tratamiento, entonces le asigno respuesta negativa. Dos son las grandes líneas que sobresalen en la investigación, como criterios fundamentales para establecer la secuencia didáctica, y que analizo en las siguientes variables.

5.3.- ¿Existe dentro de la lección una alternancia entre procesos de análisis y de síntesis?

Esta categoría se encuentra de lleno en el centro de la tensión en que tradicionalmente se han situado las propuestas de enseñanza de L2. Los procesos de aprendizaje instruido se han contemplado como resultantes de unas actividades más centradas en la comprensión del nuevo sistema o como resultantes de unas actividades más centradas en la utilización del nuevo sistema. En la introducción a este estudio he mencionado que es una tensión que atraviesa toda la historia de la metodología. En sus últimas formulaciones la discusión ha adoptado los términos, propuestos por Wilkins, de sílabos analíticos y sílabos sintéticos, como ya he recogido anteriormente, y en la posterior, de Candlin y otros, de sílabos de contenidos y de sílabos de procesos. La reflexión, también ya recogida, de Skehan, acerca de la necesidad de que la didáctica atienda simultáneamente a lo procesos de análisis, de síntesis y de reestructuración, lleva a este autor a proponer una alternancia de procesos de análisis y de síntesis cuyos momentos de actualización no se encuentren demasiado distantes entre sí. Es una propuesta compatible con las de atención a la forma (Long y Crookes) y de sensibilización lingüística (*consciousness raising, language awareness*) efectuadas, entre otros, por Rutherford, Sharwood-Smith, Ellis.... En el viejo debate de atención al significado y atención a las formas, la proximidad temporal de los dos focos de atención puede ser una plausible solución a la prevención de la fosilización y la corrección del error.²¹

5.4.- ¿Se da en la lección una progresión de las actividades de comprensión, pasando por las de producción, para llegar a las de interacción?

La alternancia de procesos de análisis y de síntesis era una de las dos categorías que, en mi opinión, representan mecanismos fundamentales de secuenciación didáctica de ejercicios y actividades; afecta sobre todo a la interiorización del dominio de las reglas del sistema y del uso de la L2; la otra categoría es esta última, con la que cierro la tabla de análisis de las lecciones, y que, más que con la comprensión e interiorización de las reglas, tiene que ver con la propia realización de las actividades de uso de la lengua. Las secuencias que presentan tanto Candlin (1981) como Neuner et al. (1983) y Kast y Neuner (1994) siguen esta línea de la comprensión a la interacción, que no se entiende como una progresión estricta de un tipo de actividades al otro, sino más bien en la concepción de que la comprensión debe preceder a la producción, y las dos a la interacción.

Nunan (1989) hace una propuesta de secuencia que él califica de “enfoque de procesamiento psicolingüístico”, y que se basa en el tipo de

²¹ Véase, a este respecto, la propuesta relativa a la corrección del error, muy próxima a este concepto de alternancia de procesos, que realiza Johnson (1988).

respuesta que se pide del alumno; en él se da una secuencia en tres escalones: procesamiento (o comprensión), producción e interacción; la diversidad de respuestas que se pueden producir a lo largo de esta secuencia va desde la ausencia de respuesta, pasando -entre otras- por respuestas no verbales, verbales mecánicas o juegos de personajes simulados, a la interacción real en discusiones o resolución de problemas.

3.3.- LAS TAREAS

1.- Propósito de la tarea:

- 0 No definido o no transparente
- A Del mundo externo al aula
- B Del mundo del aula
- B1 Vivencial (Social, afectivo, actitudinal...)
- B2 Lingüístico
- B3 Estrategias y autonomía de aprendizaje

Aquellas tareas cuyo propósito esté relacionado con realidades del mundo externo al aula (categoría A) serán básicamente las tareas comunicativas: en ellas el uso de la lengua está en estrecha relación con un propósito o una intención determinados, que pueden ser de muy diversa índole, y que no considero relevante clasificar²²; este propósito o intención en el uso de la lengua estarán también presentes en las tareas del mundo del aula (categoría B), que pueden organizarse atendiendo a diversos ámbitos que conforman ese mundo, y que clasificamos con los siguientes parámetros: B1 (intenciones o propósitos relacionados con los factores emotivos del aprendizaje; agrupamos en un único apartado a todos ellos: los que se refieren a la relación social entre los aprendientes, a las actitudes hacia el grupo, hacia el aprendizaje y hacia la L2 y su sociedad, etc.); B2 (intenciones o propósitos relacionados de forma explícita y exclusiva con la comprensión, asimilación o manipulación de la L2); y B3 (intenciones o propósitos relacionados con el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de autonomía del aprendiente).

²² Podría abordarse una clasificación de este tipo, que debería estar relacionada con la definición de necesidades objetivas (tal como entienden este concepto Brindely, en Johnson 1989, y Rcihterich y Chancerel 1987); pero la información que con ello obtendríamos nos permitiría ver el tipo de usuarios que los autores conciben como su público destinatario; en este estudio nos interesamos más bien por las necesidades subjetivas de los aprendientes, y éstas se relacionan con el hecho de realizar tareas del mundo externo, independientemente del tipo de estas tareas, y por las tareas del mundo del aula, en las que sí nos interesa ver qué ámbitos se toman en consideración.

La abundancia de tareas con el rasgo 0, conjugada con ausencia de tareas con los rasgos A y B, nos remitirá a una concepción del aprendizaje previa a las propuestas de corte comunicativo. La presencia de tareas del tipo B reflejará la influencia de las tesis comunicativistas, de primera generación (en términos de Ribé). La presencia de tareas del tipo C incorpora las de segunda y tercera generación en los términos del mismo autor.

2.- Estructura de la tarea:

¿Se articula la tarea en torno a la obtención de un resultado final, que se constituye en su eje estructurador?

<u>0</u>	<u>No</u>
A	Sí
	<u>A1</u> Texto escrito
	<u>A2</u> Interacción oral
	<u>A3</u> Gráfico
	<u>A4</u> Nuevos conocimientos

El resultado o producto final de una tarea puede consistir en un texto (escrito u oral) que los alumnos elaboran, o bien en un producto no directamente lingüístico; en este segundo caso el producto puede ser gráfico (resultados estadísticos, esquemas diversos, rutas o planos...). Y, finalmente, cabe pensar en tareas que desembocan en la obtención de nuevos conocimientos (tareas centradas en la forma, o bien en aspectos culturales o socioculturales), sin que se llegue a la elaboración de un producto.

3.- Contenido²³

3.1 ¿Pasos o fases de reflexión y observación individual?

Incluyo esta categoría en relación con dos de los conceptos que hemos visto en la revisión teórica: el de aprendizaje significativo y el de sensibilización lingüística ("consciousness raising"). Es decir, que no se trata tanto de que existan pasos de trabajo individual, cuanto de que en ese trabajo se realicen actividades de reflexión u observación. Quedan, por tanto, excluidos de esta variable todos los ejercicios mecánicos.

3.2 ¿Pasos o fases de desarrollo de autonomía?

²³ En las categorías que integran este apartado únicamente hay dos variables: presencia o ausencia del rasgo.

Mediante esta categoría se detecta la presencia de la autonomía del aprendiente, tal como la define Holec, básicamente en forma de negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos. Al igual que el resto de categorías de este apartado, ha sido recogida de forma más detallada en la tabla de ejercicios. La vuelvo a incluir aquí porque, más allá de la mera información cuantitativa que obtenemos en la tabla de ejercicios, aquí nos permite caracterizar las tareas.

3.3 ¿Pasos o fases que se realizan en cooperación?

Obtienen respuesta afirmativa aquellas tareas para cuya realización los alumnos deben necesariamente cooperar con otros compañeros. Esta cooperación puede adoptar muy diversas formas, que aquí no es preciso analizar (puesto que han quedado recogidas en la tabla correspondiente a los ejercicios); lo importante es, en este punto, detectar la presencia de cooperación como rasgo de las tareas, y ver la frecuencia con qué se da en ellas.

3.4 ¿Apelación a la contribución individual?

De manera similar a 3.3, aquí se recoge la presencia de un rasgo que ya habrá aparecido también en la tabla de ejercicios, y se comprueba su necesidad para poder completar la tarea.

3.5 ¿Evaluación?

La evaluación es un componente esencial de toda acción educativa, y en el modelo de tareas ha sido integrada como una parte más del proceso; por eso nos interesamos por detectar su presencia en el interior de las tareas (y no una vez finalizado el proceso, que, en palabras de Nunan, sería tan operativa como "la creación de un servicio de espionaje después de finalizada la guerra").

3.6 ¿Posibilidad de resolución de diversas formas?

Una tarea puede estar concebida de tal modo que todos los alumnos tengan que resolverla de la misma forma, o bien puede permitir a cada uno encontrar el modo de resolverla que mejor se adecue a su estilo de aprendizaje y a sus características personales y cognitivas.

3.7 *¿Diversos resultados posibles?*

Por otra parte, el desarrollo de la comunicación es imprevisible, por cuanto está sujeto a la intervención cooperativa de los participantes. Ello redundará en una mayor apertura de resultados en aquellas tareas que permitan una mayor participación e implicación personal, y a una menor apertura en aquellas más dirigidas y controladas.

3.8 *¿Activación de diversas destrezas en la misma actividad?*

La comunicación en contextos de uso habitual externo al aula suele incluir la activación simultánea o sucesiva de más de una de las destrezas. Si uno de los rasgos definitorios de las tareas consiste en ser representativas de las actividades de comunicación de la vida externa al aula, parece que la incorporación de varias destrezas en una misma tarea contribuirá a incrementar ese carácter.

4.- Secuencia externa: *¿Relación con otras tareas?*

Siendo la tarea una unidad de rango inferior a la lección, podemos encontrar tareas organizadas en una cierta secuencia, y relacionadas unas con otras, de tal modo que tal secuencia y organización conduzca a una mejor eficacia en la consecución de los objetivos de la lección.

0	<u>No</u>
A	<u>Sí</u>
	<u>A1</u> <u>Introducción</u>
	<u>A2</u> <u>Preparación, ejercitación</u>
	<u>A3</u> <u>Ejecución</u>
	<u>A4</u> <u>Post-tarea</u>

CAPÍTULO VIII.- LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS: PRESENTACIÓN Y COMENTARIO

1.- Los ejercicios

En esta sección presento en primer lugar los comentarios a los resultados relativos a las variables aisladas, y luego a los de las combinaciones de variables que seleccioné. Los resultados estadísticos completos figuran en el Apéndice II, del cual recojo y reproduzco aquí los datos correspondientes al total de ejercicios del corpus; dejo allí, para su eventual consulta, los relativos a los distintos manuales y a los tres niveles. A ellos, sin embargo, hago mención en mis comentarios siempre que los datos obtenidos me parecen significativos.

Antes de entrar en la observación y comentario de los datos, hay que hacer notar que el número de ejercicios analizados en la totalidad de manuales asciende a 1131, por lo que los porcentajes sobre el conjunto de ejercicios tienen un cierto valor indicativo; ahora bien, en cada manual se han elegido dos lecciones por libro, por lo que los porcentajes obtenidos para cada libro pueden ser significativos solamente para las categorías relativas a aquellos ejercicios que, por la estructura del manual, quepa suponer que se repetirán en todas las lecciones; para las de aquellos otros cuya presencia es más aleatoria, y no aparezcan sistemáticamente en todas las lecciones, no lo serán tanto. En cuanto a los resultados del recuento transversal efectuado por niveles (todos los libros de cada nivel de los diferentes manuales contabilizados juntos), podemos otorgarle el mismo valor que a los resultados generales.

1.1.- Categorías aisladas

1.- FUENTE

11.- Tipo

A Documento	58,5
B Instrucciones	17,2
C Pretexto	14,1
D Exposición lingüística	10,0

Se aprecia una preponderancia de las fuentes de los tipos A (documento) y B (instrucciones): sumados los porcentajes de ambos dan un total conjunto de

75,7; junto a ellos, un reducido porcentaje de pretextos y de exposiciones lingüísticas. Pensar en una posible cuantificación indicativa del número de unas y otras fuentes que cabe esperar de un manual sería no sólo arriesgado, sino de difícil justificación desde el punto de vista de una teoría del aprendizaje de L2. Pero una cantidad elevada de fuentes del tipo que he categorizado como documentos y como instrucciones parece reflejar claramente una enseñanza orientada a la actuación lingüística y al mundo externo al aula; actuación que, por otra parte, se ve acompañada de un apoyo lingüístico explícito, reflejado en el 10% de fuentes de exposición lingüística.

Se observa una presencia aún numerosa de los documentos tipificados como “pretextos”, con una distribución muy desigual entre manuales (del 44,9% en el manual 01 a un 1,6% en 11 o un 0% en 07).

En la distribución por niveles encontramos porcentajes muy semejantes en todas las variables, las diferencias entre ellos no parecen significativas.

12.- Rasgos

121.- Origen

0 No se aplica	42,2 ²⁴
A Real	16,9
B Fabricada	24,7
C Artificial	14,4
D Generada en el aula	1,5

Las variables A y B (documentos reales o fabricados) representan un porcentaje alto: el total conjunto de ambas variables asciende a un 41,3%, con claro predominio de los documentos fabricados. Estas cifras, unidas a las de la categoría anterior, confirman la orientación al mundo externo al aula. Es estimable la cuantía de documentos reales, si se tienen en cuenta las diversas dificultades que comporta su inclusión en este tipo de materiales.

En cuanto a la distribución por niveles, los documentos reales experimentan un incremento notable de los niveles inferiores a los superiores: (nivel 1º: 9,1% - nivel 2º: 18,8% - nivel 3º: 25,7%), que no se observa en los fabricados (30,1% - 21,3% - 23,0%), y que tiene su equivalente en la progresión decreciente de los pretextos (19,7% - 13,6% - 7,8%)

²⁴ Hay que recordar que las categorías del apartado 12 Rasgos no se aplican más que a las fuentes tipificadas como documento.

Los documentos artificiales tienen su cuota relativamente alta (llegan casi a igualar a los reales: 14,5%), mientras que los generados en el aula representan un porcentaje reducidísimo (1,5). Estos últimos están ausentes en ocho de los manuales analizados, y su presencia en el resto de manuales es también reducida: 05 (3,6%), 07 (1,4%), 09 (1,7%), 11 (3,1%) 13 (3,7%) y 14 (2,9%). No resulta sorprendente este reducido porcentaje, dado lo reciente que es la reflexión en torno a este ámbito del aprendizaje.

122.- Soporte

0 No se aplica	42,2
A Sonoro	8,3
B Impreso	40,3
C Doble presentación	7,8
D Audiovisual estático	0,4
E Audiovisual dinámico	0,0
F Mixto, contenido distinto	0,6

Llama poderosamente la atención la preponderancia del material impreso sobre el sonoro. El bajo porcentaje medio de este soporte se debe, en parte, a su ausencia total en dos manuales (01 y 06). La distribución entre el resto de los manuales es desigual: mientras en algunos alcanza valores altos (04: 18,2%; 13: 17,1%), en otros se acerca a la ausencia (02: 2,9%; 12: 3,4%).

Más llamativo aún resulta comparar las variables A (sonoro) y C (doble presentación), que obtienen valores muy similares. Si, por un lado, la doble presentación puede suponer una gran ayuda para apoyar procesos de sensibilidad a la lengua (*consciousness raising*), por otro lado existe también la necesidad de ejercitar las habilidades de comunicación en condiciones normales de procesamiento y uso; de las cifras que estamos comentando parece derivarse una insuficiente atención al desarrollo de la comprensión auditiva, en relación con lo que cabría esperar después de todas las aportaciones que se han realizado sobre la importancia del discurso oral. Si relacionamos estos porcentajes con los de la categoría 21 (Áreas), veremos que allí son mucho más altas las cifras relativas al sistema formal que las relativas a las destrezas, y, aunque las diferencias dentro de éstas no son notables, sí lo es la ausencia total del área de la comprensión auditiva en tres manuales.

La ausencia de la variable E (audiovisual dinámico) no resulta tan llamativa. Si bien es cierto que no disponemos de datos relativos a sus causas, no es difícil imaginar que entre ellas figuran tanto los elevados costes económicos de la producción de este material, como una dotación de equipamientos entre los centros usuarios previsiblemente insuficiente; ello hace que hasta ahora este tipo

de fuente se haya utilizado únicamente en los cursos multimedia producidos por instituciones oficiales y destinados a su difusión a través de cadenas de televisión²⁵.

La presencia de la variable F (mixto) podría relacionarse con una enseñanza más centrada en actividades de uso que en actividades de análisis de la lengua, y más especialmente con el enfoque mediante tareas. Su presencia es muy reducida, y se da únicamente en cuatro manuales: 07: 1,4%; 08: 1,0%; 11: 1,6% y 14: (8,6%). Sorprendentemente, en la estadística por niveles vemos que sólo aparece en los niveles uno y dos, cuando sería más esperable encontrarla en el nivel tres; puede ayudar a entender esta circunstancia el hecho de que los pocos manuales que incorporan este tipo de variable no han publicado un libro correspondiente al nivel tres.

123.- Forma

0 No se aplica		42
A1 Texto solo		22,5
A2 Texto con imagen	15,6	
B Esquema (textual)		0,9
C Icono		0,5
D Imagen		4,4
E Gráfico numérico, estadístico		0,8
F Croquis, mapa		0,9
G Cómic		1,6
H Muestra de lengua		4,8
I Compuesto		5,3
J Otros		0,1

La presencia de textos (sumando los que van solos con los que van acompañados de imágenes) alcanza casi un 40%. En unos materiales destinados al aprendizaje de una lengua no resulta sorprendente que haya un elevado número de textos. Si embargo, esta cifra debe considerarse a la luz de las otras: en primer lugar, del 42% de fuentes a las que no se aplica esta categoría; en segundo lugar, a los bajos valores que alcanzan las otras cifras: esquemas, imágenes, gráficos, iconos, cómic, etc. Esta correlación de variables hace pensar en unos manuales con escasa consideración hacia las diferencias de estilos perceptivos y cognitivos entre los usuarios.

La comparación entre niveles refuerza esta hipótesis: La presencia de textos sin imagen aumenta significativamente del nivel inferior al superior

²⁵ En su momento ya justifiqué la exclusión, en este estudio, del componente vídeo del manual “Viaje al Español”.

(12,4% - 26,7% - 29,6%), mientras que la de las otras variables desciende (A2: 21,7% - 10,7% - 17,0%; D: 6,0% - 4,5% - 1,7%; H: 5,4% - 5,0% - 3,0%; I: 8,8% - 4,1% - 2,2%), o se mantiene (resto de variables); ello hace suponer que la elección de unas u otras fuentes está más relacionada con el nivel de dominio de la lengua que ha alcanzado el aprendiente que con la diversidad de estilos de aprendizaje.

En la comparación entre manuales, uno de ellos destaca sobre todos los demás en la cantidad de textos solos (12: 37,3), mientras que la mayoría se agrupan en torno al 20%.

124.- Contenido

0 No se aplica	42,8
A Imagen sin texto	4,3
B Sonido sin texto	0,2
C Información	14,5
D Opinión	1,8
E Publicidad	3,6
F Literatura	2,9
G Poemas/Canciones	2,5
H Interacción lingüística	17,8
I Instrucciones al alumno	2,1
J Cuestionario	0,6
K Formas lingüísticas	6,5

La primera constatación al ver los valores de esta categoría es su coherencia con los de la anterior: destacan los documentos de contenido lingüístico frente a los de contenido no lingüístico: sólo un 4,3% de A (imagen sin texto) y un 0,2 de B (sonido sin texto).

Por otra parte, entre los documentos textuales, los valores más altos están representados por las variables C (información) y H (interacción lingüística), que, además, son las únicas presentes en todos los manuales; llama la atención la escasez de documentos de opinión (D), y la relativa abundancia de K (formas lingüísticas).

Probablemente ello esté en relación con las categorías 13 (Uso de la fuente) y 21 (Área dominante): en la medida en que el uso que se les dé a los textos sea la ejemplificación lingüística o la manipulación del material, cabrá esperar más presencia de la variable H, y en la medida en que el uso sea el

tratamiento cabrá esperar más equilibrio entre las variables C y D; del mismo modo, influirá el hecho de que el área dominante sea del grupo A (Sistema formal) o del grupo B (Destrezas comunicativas). Nuestros datos son insuficientes para extraer conclusiones al respecto.

En la comparación por niveles, destaca el descenso de algunas variables entre los primeros y los últimos niveles (E: pasa del 3,6% al 0,9%; H: del 35,9 al 13,9; K: del 9,6 al 3,9), y el incremento de las variables relativas a los textos literarios (F: sube del 1,6 al 5,2; G: del 0,5 al 10,4). También asciende la variable D (0,0 - 2,1 -3,9). Nuevamente cabría suponer que, al igual que hemos observado en la categoría anterior, la selección se guía más por criterios relacionados con la (presumible) capacidad de los alumnos para interpretar textos lingüísticos que por las propias características de la fuente y su potencial para favorecer el aprendizaje.

125.- Voces

0 No se aplica	59,7	
A Un solo emisor		23,5
B Dos interlocutores		14,2
C Más de dos interlocutores		2,4

Las variables A y B parecen corresponderse bien con los datos de la categoría 124 (Contenido de la fuente), en la que encontrábamos una abundancia de textos informativos y de interacciones lingüísticas. También cabe dentro de lo esperable que la presencia de fuentes con más de dos interlocutores sea reducida, ya que el modelo de interacción lingüística más frecuente es el conversacional (o de correspondencia escrita entre dos personas).

Resulta más reveladora la comparación entre manuales, pues la variable C está ausente en 5 de ellos (06, 10, 11, 12 y 13); en el resto, los porcentajes son muy similares (en torno al 3%), con excepción del 14, en el que sube hasta un 8,6%.

Por niveles encontramos una correlación entre el ascenso de la variable A (15,5 - 25,6 - 51,7) y el descenso de la B (20,5 - 10,3 - 12,2). Es muy probable que esto se corresponda con el modelo tradicional de presentación de diálogos como introducción a las lecciones de los niveles inferiores, y de textos informativos en los superiores.

Una mayor presencia de fuentes con más de dos voces parece corresponderse con aquellos manuales en los que los alumnos son invitados a adoptar una postura personal frente a diversas posturas representadas por

diversas voces, en línea con una enseñanza que confiere mayor protagonismo al alumno y a sus aportaciones propias. Ello estaría en relación con las variables C1 (Aprendizaje en cooperación) y C3 (Contribución personal) de la categoría 21 (Ámbito emotivo/afectivo): las cifras que encontramos en estas variables son ciertamente bajas, como comentaré en su lugar.

13.- Uso

0 No se aplica o insuficientemente indicado	44,7
A Ejemplificación lingüística	12,5
B Tratamiento 1	29,2
C Tratamiento 2	5,0
D Manipulación	8,3

El tratamiento de los textos como portadores de información (variables B y C juntas: 34,2%) representa más de la mitad del total de los casos en que se aplica (resto de variables, A y D juntas: 20,8%). Resulta sorprendente, sin embargo, que éstos porcentajes desciendan en los niveles superiores (B: 36,0 - 28,0 - 20,4; si bien en C aumenta: 2,8 - 5,4 - 7,4, aunque en conjunto sus valores son muy inferiores a los de B); también es sorprendente el aumento de la variable D: 7,8 - 7,0 - 12,2. Sería interesante indagar en las posibles causas de estos movimientos, que ciertamente apuntan en una dirección contraria al incremento de la capacidad de uso de la lengua, y más dirigida a su análisis.

La ejemplificación lingüística representa un porcentaje razonable (12,5), con la mayor parte de los libros agrupándose en torno a ese valor medio. El valor de esta variable debe matizarse a la luz de lo obtenido en el análisis de categorías combinadas, en donde encontramos que la ejemplificación lingüística se realiza en un 41% de los casos sobre la unidad lingüística de discurso o texto, y en un 20% sobre el enunciado o par adyacente²⁶.

ÁREAS

21.- Dominante

²⁶ Véase, más adelante, la combinación 8 en la tabla de análisis por categorías combinadas.

<u>A Sistema Formal</u>	51,4
A1 Gramática	23,0
A2 Vocabulario	12,3
A3 Fonética	1,7
A4 Grafía	1,1
A5 Nociones/Funciones	12,7
A6 Registros	0,6
<u>Destrezas comunicativas</u>	36,9
B1 Comprensión auditiva	7,3
B2 Comprensión lectora	8,0
B3 Expresión oral	7,4
B4 Expresión escrita	2,7
B5 Interacción oral	8,8
B6 Destrezas integradas	2,7
<u>Ámbito vivencial</u>	1,5
C1 Aprendizaje en cooperación	0,4
C3 Valoración L1 y L2	0,9
C4 Contribución personal	0,2
<u>Destrezas de aprendizaje</u>	4,3
D1 Negociación de objetivos	1,9
D2 Negociación de contenidos	0,0
D3 Negociación de procedimientos	0,0
D4 Autoevaluación de objetivos y contenidos	0,6
D5 Autoevaluación de procedimientos y estrategias	0,0
D6 Autoconocimiento del aprendiente	0,0
D7 Planificación, organización	1,0
D8 Conciencia de recursos	0,8
<u>Conocimiento de la realidad</u>	5,4
E1 Sociocultural	2,6
E2 Temático	0,4
E3 Cultural	2,4

Lo primero que se puede comentar es que el trabajo sobre el sistema formal supone la mitad (un poco más, incluso: 51,4%) del total de los ejercicios que se proponen en los manuales. Y, dentro de ese porcentaje, el trabajo específico sobre la gramática es la mitad, es decir, un cuarto del total de los ejercicios. En progresión aritmética inversa, nuevamente la mitad del resto se la reparten entre vocabulario y ámbito nocional-funcional. Como señalé en su momento, decidí aislar una variable para los registros, que pudiese dar cuenta de la variedad lingüística, y que encontramos representada por un 0,6%. Los porcentajes dedicados a la grafía y a la fonética son también muy escasos. Cabe esperar que las actividades relacionadas con el desarrollo de estas áreas estén incorporadas al trabajo sobre destrezas, en particular la expresión oral y la escrita.

Lo más llamativo es el valor tan bajo que alcanza la variable A6, correspondiente a los registros. Este dato se corresponde bien con una impresión intuitiva que se tiene al observar que determinados manuales parecen haber optado por un tono coloquial general -tal vez derivado de una selección de situaciones y contextos de uso informales- mientras que otros parecen carecer de tono alguno, presentando un lenguaje muy neutro.²⁷

Estos datos no contradicen una visión de una enseñanza orientada a la actuación, como la que se deriva de la distribución de porcentajes de variables en las distintas categorías del apartado 1 (FUENTE), especialmente la correspondientes al tipo de fuente y al origen del documento, pero la matizan bastante. La distribución de estas mismas variables por manuales es muy diversa: en 01 tenemos un 81% de variables del grupo A (sistema formal) junto a un 2,4% para las del grupo B (destrezas), y en 08 la relación es de 81,4% frente a 34,3%, o en 12, de 83% frente a 17% (en este manual se da así un 100% entre A y B, sin espacio posible para otras variables), mientras que en 05 tenemos un 26% de variables del grupo A, frente a un 62% de las del grupo B.

Dentro de las variables del grupo B (Destrezas comunicativas) se observa un gran equilibrio entre cuatro de ellas (todas en torno al 8%), y unos valores muy inferiores tanto para la expresión escrita como para la integración de destrezas (2,7% en ambos casos). Es notable la ausencia total de la comprensión auditiva en tres manuales (01, 02 y 06), y algunos valores muy bajos en otros (3,4% en 12). La comprensión lectora está presente en todos ellos, aunque en algunos con valores también muy bajos (0,8 en 01, 1,8 en 03, 1,7 en 12) y sorprendentemente alta en otros (20,0 en 02); algo parecido podemos decir de la expresión oral (0,8 en 01 y 34,4 en 06).

²⁷ Aunque la recomendación de no presentar muestras de lengua excesivamente marcadas parece la más razonable en relación con el estatus social que se le asigna en la comunidad al hablante de otra lengua (véase Corder 1973), ello no debe ir en contra de una suficiente representación de la variación de registros.

En la comparación por niveles vemos un fuerte descenso de las destrezas productivas orales (Expresión oral: 7,8 - 9,5 - 2,2; Interacción oral: 10,4 - 10,3 - 3,0), frente a un notable incremento de la comprensión lectora (6,2 - 7,4 - 12,2), y una relativa estabilidad del resto de destrezas.

No resulta fácil encontrar una explicación a estas fluctuaciones, -la más plausible sería aquella que pudiera estar relacionada o bien con las necesidades comunicativas finales de los aprendientes a los que se dirijan los manuales, o bien con las actividades que mejor favorecen el aprendizaje. Tal vez se deje sentir aún un efecto retardado de la influencia que en su momento ejercieron los métodos audioorales y conductistas, que hacían mucho hincapié en la producción oral repetitiva al principio del proceso de aprendizaje, y a la escasa influencia de una psicología de orientación más cognitiva, que concede más importancia a los procesos de recepción y de producción de la lengua.

Las variables del grupo C (Ámbito emotivo-afectivo) tienen una representación todavía muy exigua, y además están totalmente ausentes en 9 de los 14 manuales analizados. Igualmente escasas son las variables del grupo D (relativas a las destrezas de aprendizaje), si bien es verdad que en el cómputo total triplican a las del ámbito emotivo-afectivo; aun así, es sintomático el número de valores 0,0 que aparece en ellas, y su ausencia total en 6 de los manuales. Son datos que casan con la escasa atención que derivábamos de las cifras de las categorías 123 y 124: los autores orientan los manuales más a los contenidos de la enseñanza que a los procesos del aprendizaje, si hemos de tomar como indicio de esta última una más intensa dedicación al ámbito emotivo-afectivo, es decir, a los factores personales del aprendiente.

Finalmente, en cuanto a las variables del grupo E (Conocimiento de la realidad) tenemos también unos valores relativamente bajos. Es cierto que en esta categoría se detecta el área prioritaria de trabajo, y precisamente los contenidos culturales y socioculturales son susceptibles de un tratamiento indirecto, que los transmite integrados en los textos trabajados y sus contextos de uso; pero en las categorías 2.2 y 2.3 (Áreas secundarias, en las que podríamos apreciar una mayor presencia de estas variables) tampoco presentan valores muy distintos. No obstante, para una mejor apreciación de la presencia de este componente sería necesario un estudio más detallado de los textos y las situaciones de uso que se presentan en los manuales. Su presencia en mi propuesta de tablas de análisis como un área propia junto a las demás se justifica, a mi modo de ver, por un argumento análogo al del tratamiento de la gramática: si podemos hablar de despertar la sensibilidad (*consciousness raising*) ante fenómenos del sistema formal con vistas a una mejor interiorización de los mismos, también podemos plantearnos despertar la sensibilidad de los aprendientes a las peculiaridades socioculturales: en ambos casos el trabajo

fundamental pasa por la integración de esos componentes de la lengua en las actividades de uso, que no excluye su tratamiento explícito en apoyo de una mejor percepción de los mismos.

Añadamos que las cifras relativas a las variables de este grupo deben matizarse con la observación de unos porcentajes concretos: 11,9% para E3 en el manual 01 (que corresponde a la presencia de textos literarios en todas las lecciones), y 18% igualmente para E3 en los manuales del nivel superior (que corresponde también a la presencia explícita de temas culturales y literarios en 09).

Los valores del área dominante se complementan con los que encontremos en áreas secundarias.

22.- Secundaria 1 + 23.- Secundaria 2

00 Ausencia de áreas secundarias ²⁸	45,4
<u>A Sistema Formal</u>	24,2
A1 Gramática	5,9
A2 Vocabulario	7,6
A3 Fonética	0,4
A4 Grafía	0,4
A5 Nociones/Funciones	8,8
A6 Registros	1,1
<u>Destrezas comunicativas</u>	9,5
B1 Comprensión auditiva	1,3
B2 Comprensión lectora	4,2
B3 Expresión oral	2,3
B4 Expresión escrita	0,8
B5 Interacción oral	0,6
B6 Destrezas integradas	0,3

²⁸ Este valor se interpretará como la ausencia de áreas secundarias; en la asignación de variables se ha puesto tanto para la ausencia de 22 (secundaria 1, que implica ya la ausencia de 22) como para la ausencia de sólo 22, o, lo que es lo mismo, aparece un 0 tanto si existe únicamente el área dominante, como si existe sólo la dominante y la primera secundaria. Es decir, sobre 1.131 ejercicios había 2.262 posibilidades de rellenar un hueco con un valor relativo a las áreas secundarias: en 1.027 casos ese valor ha sido de 0. Del mismo modo, los valores que figuran para el resto de variables corresponden a las ocurrencias en las áreas secundarias 1 y 2 sumadas.

<u>Ámbito emotivo/afectivo</u>	14,3
C1 Aprendizaje en cooperación	4,5
C3 Valoración de L1 y L2	9,6
C4 Contribución personal	0,2
<u>Destrezas aprendizaje</u>	1,2
D1 Negociación de objetivos	0,1
D2 Negociación de contenidos	0,1
D3 Negociación de procedimientos	0,0
D4 Autoevaluación de objetivos o de contenidos	0,4
D5 Autoevaluación de estrategias o de procedimientos	0,0
D6 Autoconocimiento del aprendiz	0,0
D7 Planificación, organización	0,2
D8 Conciencia de recursos	0,4
<u>Conocimiento de la realidad</u>	4,9
E1 Sociocultural	3,4
E2 Temático	0,4
E3 Cultural	1,1

Hay que resaltar el 45,4% de ejercicios sin áreas secundarias identificables. Mis previsiones al este respecto habían sido optimistas o ambiciosas en exceso, ya que quise limitar a 2 el posible número de áreas secundarias con el fin de hacer abarcable el análisis: casi la mitad de los ejercicios no alcanza ese límite. Sería este porcentaje un indicio de cierta atomización en la enseñanza de la lengua, y de cierta desconexión del mundo real, dicho sea esto con toda la cautela. En esa línea apunta el hecho de que los manuales que más cabría adscribir a esa orientación dan una cifra del 80,9% en esta variable..

El peso del apartado A, correspondiente al sistema formal, sigue dejándose notar, con un 25% de ejercicios que lo tienen como una de sus áreas secundarias. El resto de apartados desciende en sus porcentajes, y repiten los valores mínimos que tenían como área dominante, con excepción del ámbito emotivo/afectivo que sube a un 14,3%. Este último dato matizaría ligeramente la cifra tan baja que da este ámbito en el área dominante.

3.- CARACTERÍSTICAS

31 Agente

A Individual	69,5
B Pareja	11,5
C Pequeño grupo	7,1
D Clase entera	11,3

El trabajo en cooperación con los compañeros viene representado por las variables B y C que, juntas, suman un 18,6%. Si le añadimos la variable C, que representa la interacción de la clase en plenario, obtenemos un 30%. El resto, casi un 70%, es de la variable A (trabajo individual). Parece que se confiere un peso específico muy fuerte a esta modalidad, máxime si tenemos en cuenta que a estas cifras habría que añadirles todos los ejercicios del cuaderno de ejercicios, no considerados en este análisis, y que cabe esperar que estén mayoritariamente dedicados al trabajo individual. En cuanto al trabajo en pequeños grupos, hay dos manuales en los que no aparece en absoluto: el 01 y el 10.

Si observamos la distribución por niveles vemos que el trabajo individual se incrementa notablemente en el superior (67,1 - 66,4 - 80,4), las variables B y la D descienden con la misma intensidad (B: 15,3 - 11,1 - 6,1; D: 10,9 - 15,0 - 3,9) mientras que la C asciende ligeramente (6,5 - 6,4 - 9,6).

Si relacionamos esta evolución con la que se puede observar en la categoría 13 (Uso), así como en la 21 (Áreas) podemos pensar en que la progresión en el dominio de la lengua se va restringiendo a los aspectos formales, con menos atención a los interactivos y comunicativos y a los cognitivos.

En cuanto a manuales, los hay que casi alcanzan el 100% de trabajo individual (01: 96,6%; 02: 90,0%; 10 :90,4%; 12: 91,5%). Se encuentran en los niveles más bajos de trabajo individual los siguientes manuales: el 03: 41,7%; el 04: 41,8% y el, 06: 43,8%. Estos manuales son, a su vez, los que tienen un mayor porcentaje de trabajo en parejas: el 03 tiene un 20,8% y el 04, un 30,9%.

32 Cometido

0 No se aplica/ Insuficientemente indicado	2,5
A0 Activación de esquemas	0,3
A1 Presentación/Exposición de fenómenos	8,7
A2 Ejercitación/Práctica/Manipulación	22,7
A3 Revisión/Memorización	2,7
A4 Transferencia	3,9

A5 Sensibilización	12,2
A6 Estrategias	1,4
B0 Activación de esquemas	0,4
B1 Preparación	6,4
B2 Desarrollo	9,5
B3 Comprobación	4,3
B4 Transferencia	7,9
B5 Estrategias	3,1
B6 Uso real	5,0

En esta categoría analizo por separado los cometidos de los ejercicios, según el área a que han sido atribuidos en la categoría 21. Para las áreas C (Ámbito emotivo/afectivo), D (Destrezas de aprendizaje) y E (Conocimiento de la realidad) he identificado área dominante y cometido, por lo que los resultados son los mismos.

En lo referente al área A (Sistema formal), se detecta casi una cuarta parte (22,7%) de ejercicios cuyo cometido es la ejercitación, práctica o manipulación. Junto a estos ejercicios más mecánicos, observamos un 12,2% de actividades de sensibilización. El resto de variables tiene unos valores muy inferiores que, en el caso de las de activación de esquemas de conocimiento (0,3%) y de las de desarrollo de estrategias (1,4%) son exiguos.

En la distribución por títulos vemos que la variable A2 (ejercitación/práctica/manipulación) presenta valores muy diversos, que se sitúan a lo largo de una progresión del 6,3% en el manual 06 al 50% en el 01, sin que se aprecie una evolución en una determinada dirección, sino más bien unas oscilaciones entre manuales, al margen de su situación en la cronología de publicación. Algo parecido, aunque no tan marcado, podemos observar en otras variables: A1, A4, A5. Es interesante comprobar la relación de valores entre la práctica más mecánica (variable A2) y la sensibilización a la lengua (A5) en un mismo manual, que es una clave para detectar una orientación más mecanicista o más significativa en el aprendizaje: 50/4,2 en 01, y 11,3/26,8 en 07 representan los valores extremos entre los que se sitúa el resto de manuales; en 01, 02, 03, 04, 06, 08, 09, 10, 12 y 13 la relación es favorable a A1; sólo en 05, 07, 11 y 14 la relación es favorable a A5.

Por niveles observamos un fuerte descenso en A1 (12,2 - 7,2 - 6,1) y en A4 (4,1 - 4,7 - 1,7) mientras que A6 asciende también sensiblemente (1,6 - 0,6 - 3,0) y el resto se mantiene en equilibrio.

Para las variables del grupo B, encontramos un primer dato que se correlaciona con los del grupo A: los bajos índices de B0 (activación de esquemas) y de B5 (estrategias). El resto de variables tiene valores bastante semejantes entre sí.

La distribución por manuales es también bastante homogénea. En cuanto a la distribución por niveles, descienden significativamente B1 (8,3 - 6,4 - 3,90) y B4 (9,3 - 9,3 - 2,2) mientras que B5 experimenta un ascenso (2,1 - 2,9 - 5,2) y las demás se mantienen en torno a unos valores parecidos.

Lo que resulta más interesante desde el punto de vista de los manuales individuales es observar el número de casillas rellenas y en blanco que presenta cada manual. De entrada, vemos que las franjas correspondientes a las variables de los grupos A y B tienen casi todas las casillas llenas (y, especialmente, las de B) en casi todos los manuales, mientras que las de C, D y E presentan muchos huecos, por no decir que están casi vacías. No existe ningún manual que tenga todas las casillas llenas, aunque el 05 se aproxima bastante.

33.- Respuesta

331 Modo

A Inexistente	23,1
B Lingüística (no especificada)	15,0
C Lingüística oral	24,8
D Lingüística. Escrita	25,4
E Gráfica/Icónica	5,7
F Física	1,1
G No Física/No Gráfica/No Lingüística	4,2

El número de ejercicios que no requieren una respuesta es bastante elevado, pues alcanza casi una cuarta parte del total. Si relacionamos esta cifra con los resultados de la primera categoría (11: Tipo de fuente), nos encontramos con que la única variable de esta categoría que, en principio, podría pensarse que no requiere respuesta, es la D (Exposición lingüística), y esta variable suponía sólo un 10%, sensiblemente inferior a este 23% de ausencia de respuesta que encontramos aquí. Por otra parte, en la categoría 3 (Uso) encontrábamos un 44,7% de ejercicios en los que no era aplicable, o en los que el uso no estaba suficientemente indicado.

Estas consideraciones nos llevarían a suponer en el trabajo de los autores una mayor preocupación por los contenidos de la enseñanza que por los procesos de aprendizaje, como ya hemos aventurado unas líneas más arriba: su atención se orienta más a lo que se ofrece a los alumnos que a lo que se pretende que éstos hagan.

La suma de las tres variables que se refieren a la respuesta lingüística representa un 65,2%, que deja en un 11% las respuestas no lingüísticas (variables E, F y G). Nuevamente debo decir que sería arriesgado -si no temerario- proponer como ideal una determinada correlación entre el número de respuestas de cada uno de los modos que hemos establecido. Lo verdaderamente relevante es que se dé una variedad de modos -e, idealmente, que esa variedad vaya acompañada de una opcionalidad por parte de cada alumno, para elegir entre uno y otro modo); de hecho, tal opcionalidad la encontramos dentro de las respuestas lingüísticas, en la variable B. La presencia de los diversos modos, en una distribución más o menos equilibrada, permitirá esa flexibilidad y posibilidad de adaptación a distintos contextos y distintos estilos dentro de una misma aula, que se les pide actualmente a los materiales didácticos.

En la distribución por manuales encontramos una gran dispersión de valores: la variable A (respuesta inexistente) alcanza un 44% en el manual 01, y baja hasta un 4% en el 03. La B oscila entre el 31,4% de 02 y el 5,5% de 04. La C, entre un 65,6% en 06 y un 4,2% en 01; la D, entre un 48,1% en 10 y un 9,8% en 13. Las variables no lingüísticas (E, F y G) van desde la ausencia total en 06 a la presencia más o menos significativa de las tres en 08, 09 y 10.

Por niveles, se observa un fuerte descenso de la C (28,2 - 28 - 11,7) y un ascenso de G (2,8 - 4,7 - 5,2), fenómenos, ambos, poco sorprendentes. Más sorprendente resulta el ascenso de E (5,4 - 3,5 - 10,9), precisamente cuando se supone que los alumnos progresan hacia una mayor capacidad de respuesta lingüística. El estudio del modo de respuesta no constituye más que una de las categorías de una de las tablas de esta tesis, pero por sí misma podría constituir un campo de estudio de los manuales y materiales de enseñanza aprendizaje. Aquí me limito a recoger los resultados de la muestra que he analizado, y ejemplificar su relevancia para el análisis de los manuales, pero no puedo profundizar más en cada una de las categorías.

332 Clase

0 No se aplica	23,1
A Cerrada	45,5
B Abierta	26,4
C Exploratoria	4,5

D Solución a problema 1,6

Excluido el 23% de respuestas a las que no se aplica esta variable, más de la mitad del resto (45,5%) son respuestas cerradas. Dentro de las no cerradas, los porcentajes para C (exploratoria) y D (solución a un problema) son muy bajos. Estos valores nos hablan de libros presumiblemente muy directivos, y de escasa aportación de los aprendientes al proceso de aprendizaje.

Por manuales encontramos valores tan altos de respuestas cerradas como el 69,2% del manual nº 10, o el 64,6% del 03. En el otro extremo tenemos los manuales 06, 07 y 14: el 06 con un 21,9% y el 14 con un 22,9%; pero, mientras que en el 06 el resto de valores es para la variables B, en el 14 se distribuye entre un 34,3% para las abiertas, un 11,4% para las exploratorias y un 8,6% para las de solución a un problema; 07 presenta valores muy parecidos a los de 14.

Todos estos resultados parecen ser coherentes con los valores que hemos encontrado en las variables A5, A6, B5 y B6 de la categoría 32 (Cometido), todas ellas relacionadas con la sensibilización lingüística, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación y el uso lingüístico en situaciones de comunicación real.

Por niveles no se aprecian variaciones significativas, todos los valores son bastante equilibrados.

34.- Referencia

A Mundo externo	48,7
B Aula	4,7
C Lengua	50,0

Los valores totales son bastante coherentes con todos los que venimos encontrando en las categorías anteriores: una clara tensión entre la referencia al mundo externo y a la lengua (que habrá que ver por manuales) y una incipiente atención al mundo del aula.

La relación entre las variables A y C es de dominio absoluto de C en los siguientes manuales: 01 (79,6%) y 12 (76,3%); fuerte dominio de A en estos otros, en los que alcanza o supera el 60% : 04, 05, 06, 07, 14. Y más equilibrada en el resto.

El mundo del aula está ausente en cuatro manuales (01, 04, 10 y 12), y alcanza sus cifras más altas en 11 (15%), en 07 (9,9%) y en 06 (9,4%).

En la distribución por niveles no se aprecian variaciones significativas.

35.- Intercambio de información o de opinión

351.- Partícipes

0 No se aplica	59,9
A Alumno /Texto	19,3
B Alumno /Profesor	0,7
C Alumno/Alumno	19,5

El dato más relevante es el elevado número de ejercicios en los que no se aplica esta categoría: casi un tercio del total. No debe olvidarse que este estudio incluye únicamente el componente que suele denominarse libro del alumno, o libro de clase, y que éste va acompañado, en la mayoría de los manuales, de un libro de ejercicios para el trabajo más individual y reflexivo. Esto significa que un 60% de los ejercicios de clase no están definidos por sus autores como de uso de la lengua. Y todavía hay que completar la información obtenida en esta categoría con la de la siguiente, en la que analizo no sólo la concepción del ejercicio como de intercambio de opinión o información, sino la estructuración de ese ejercicio de modo que consiga más fácil y eficazmente su propósito.

La presencia de un 20% de intercambios alumno/texto refleja una concepción de los textos como mediadores de la comunicación, y es coherente con una orientación del aprendizaje hacia el uso de la lengua. Igualmente, los intercambios alumno/alumno, con una cuota del 20%, reflejan la influencia de la concepción comunicativa de la lengua. Finalmente, la escasa implicación del profesor en la concepción de los ejercicios refleja lo que hemos observado en otras categorías en cuanto a la escasa consideración de la realidad del aula.

Los valores más destacados correspondientes a los manuales son éstos: un 93,2% de la variable 0 en el manual 01, seguido del 12 con un 81,4% y del 02 y el 10 con un 70%. Mayor presencia de la variable A en estos manuales: 05 (30,2%), 04 (29%) y 07 (27%). Mayor presencia de la variable C en los siguientes: 06 (37,5%), 14 (37,1%), 07 (36,6%) y 04 (30,9%). Finalmente, la variable B está solo presente en cuatro manuales, uno de los cuales (el 06) alcanza el 15,6% y los otros tres están en el 2% o por debajo.

Por niveles se aprecia un descenso de la variable C: del 22% en el primer nivel baja a un 9% en el tercero. Coincide esta tendencia con la que hemos observado en la categoría 31, y en el grupo de variables B de la categoría 21.

352.- Tipo

0 Inexistente/No se aplica	63,0
A Vacío información	29,6
B Vacío opinión	5,8
C Resolución problemas	0,0
D Estético	0,9

Es predominante el vacío de información, frente a unos niveles muy bajos para el vacío de opinión, y exiguos en lo referente a la resolución de problemas y al disfrute estético. Ello puede estar relacionado con una fuerte influencia de una concepción de la lengua más ligada a la función ideacional (en términos de Halliday) que a la interpersonal. Puede suceder que el trabajo con enunciados y pares adyacentes se realice más con prácticas de manipulación y repetición que con actividades en las que exista el vacío de opinión y en las que haya que negociar el significado.

La variable C (de resolución de problemas) da como valor 0,0. Es, en principio, la variable considerada más rica para el aprendizaje, ya que es la que mejor puede representar una integración de procesos inherentes a la comunicación real, con intercambios combinados de información y de opinión, y con activación simultánea de varias destrezas. Lo cierto es que se trata de un modelo muy directamente relacionado con las más recientes propuestas de enseñanza mediante tareas (especialmente los procedimientos de Prabhu y los procesos de Breen y Candlin), y su ausencia de los manuales publicados hasta la fecha no es sorprendente.

En cuanto a la última de las variables, relativa al vacío estético, resulta más sorprendente, por cuanto el número de documentos textuales susceptibles de inducir a actividades que contengan esta variable representa un porcentaje del 5,4% (estos documentos son los textos literarios; los documentos no textuales susceptibles de este tratamiento: imágenes, música... no han sido contabilizados). Por eso, en la combinación nº 3 de la tabla de variables combinadas introduzco la cuantificación de esta variable. Las cifras son allí bastante distintas, como veremos. El hecho de que en términos absolutos la cifra sea tan exigua sigue siendo indicativo, pero va directamente ligada a una muy escasa utilización del texto literario; en contrapartida, cuando esta utilización se da, el uso apropiado al tipo de texto es relativamente alto.

353.- Clase

0 Inexistente/No se aplica	61,0
A Interacción transaccional	36,6
B Interacción interpersonal	1,6

Nuevamente encontramos una escasa presencia de la interacción interpersonal. Esto no resultaría sorprendente en unos manuales de orientación estructuralista, pero sí lo es en los que adoptan un enfoque nocional-funcional. En efecto, si consultamos las listas de nociones y funciones que se han publicado, encontramos en ellas una notable presencia de unidades relacionadas con los intercambios interpersonales; Slagter 1979, por ejemplo, de un total de 72 funciones presenta 19 para la expresión de estados emocionales y su comprobación, 9 para la expresión y comprobación de actitudes morales y 7 para la persuasión.

Si observamos la distribución por manuales, aun encontrando diferencias entre ellos, se mantiene el fuerte desequilibrio a favor de la variable A: el 02 (que es el primero cronológicamente en presentarse como nocional-funcional) da 22,9% para A y 0,0% para B; los manuales 03 y 04, que le siguen en el tiempo de publicación, dan una correlación A/B de 30/12 y de 52/3 respectivamente.

Una posible explicación a estas cifras puede estar relacionada con los valores observados en otra categorías, y más en concreto con 21 (Áreas) y 32 (Cometido). En 21 hemos visto que el área de las nociones y funciones representa un 12% del total de ejercicios, y las destrezas comunicativas un 36,9%. Ambos campos ofrecerían una base suficiente para el trabajo de los intercambios interpersonales. Ahora bien, el ámbito emotivo/afectivo daba un 0,4% de ejercicios de aprendizaje en cooperación, y un 0,2% para la contribución personal; por otra parte, en 31 vemos que solo un 11,5 son ejercicios realizados por parejas y un 7,1% por pequeños grupos; y en 32 teníamos valores muy altos para ejercitación, práctica y manipulación (22%) y sensibilización (12,2%), y muy bajos para uso real (5,5%). De todo este conjunto de datos cabría deducir que los manuales han adoptado progresivamente las nuevas unidades de análisis de la lengua (especialmente las nociones y las funciones) como contenidos necesarios para la comunicación (Cfr. Zanón y Hernández 1991), pero no los han actualizado suficientemente mediante procesos de comunicación. Podemos razonablemente suponer que un estudio más detallado de esta variable en todos los manuales arrojaría cifras altas de documentos con muestras de intercambios (nuestra variable H en la categoría 124) en los que se activa la función interpersonal; ahora bien, la presencia de este rasgo se mantiene en el nivel de la ejemplificación o la sensibilización lingüística, pero no en el de uso real.

Este bajo porcentaje encaja bien con la escasa presencia del aula como espacio de comunicación, que hemos detectado en otras variables. La variable A presenta valores más altos porque la aplicamos no sólo al intercambio entre alumnos, sino también a la interacción texto/alumno; en este terreno es más fácil la aparición de ejercicios con interacción transaccional.

354.- Dirección

0 No se aplica	61,5
A Unidireccional	24,8
B Bidireccional	7,9
C Multidireccional	5,0

Estas cifras se corresponden bien con las del apartado anterior, y con nuestra hipótesis acerca de su explicación. El bajo nivel de los valores de B y C indica la escasa actividad comunicativa entre alumnos en el aula, y la limitación del enfoque comunicativo a los contenidos necesarios para la comunicación; por otra parte, el 24,8% correspondiente a la dirección unipersonal se relaciona bien con la presencia de textos portadores de información, y presentes en el manual por su contenido más que por sus formas lingüísticas.

En la distribución por niveles sorprende el fuerte descenso de la variable B (10,6 - 8,3 - 2,2), cuando parecería que, suponiendo esta variable una dificultad adicional en la realización de cualquier ejercicio, su presencia podría ser más baja en los niveles iniciales y más alta en los superiores. La razón puede estar en la fuerte presencia de textos (y, especialmente de textos literarios) que hemos observado en los niveles superiores al hacer el análisis de otras categorías, así como de

36.- Lugar y función

A Ejercicio aislado	32,6
<u>B Introducción</u>	11,0
B1 Temática	2,6
B2 Lingüística	7,4
B3 Afectiva/Motivacional	1,0
<u>C Capacitación</u>	48,8

C1 Procesamiento de. información temática	3,8
C2 Procesamiento. de información lingüística	13,6
C3 Práctica, ejercitación	19,4
C4 Organización	0,7
C5 Control proceso	0,0
<u>D Ejecución</u>	11,3
<u>E Post-tarea</u>	7,0
E1 Evaluación	0,6
E2 Atención a la forma	4,6
E3 Presentación pública	0,8
E4 Planificación	0,0
E5 Otros	1,0

En un análisis de la distribución por grupos dentro de esta categoría encontramos un alto índice de la variable A (ejercicios aislados). Si observamos esta variable por manuales, vemos que los hay que alcanzan valores próximos al 100% (03 y 04), mientras que otros presentan un 0% (el 14) o se aproximan al 0% (06 y 11). Una observación de la tabla estadística en columnas (correspondientes a los manuales) nos permite apreciar columnas con todas las casillas llenas, y otras con muchas casillas vacías. Esta categoría se convierte, así, en un buen reflejo de los manuales en los que junto a consideraciones de contenido lingüístico se han tenido presentes otras de orden didáctico y que afectan a los procesos, y de aquellos que parecen estar más preocupados por los contenidos estrictamente lingüísticos.

El fuerte peso de este componente lingüístico se manifiesta en las variables del grupo B, en las que la introducción lingüística supone más del doble de las otras dos (temática y afectiva/motivacional). Visto por manuales, este grupo presenta diferencias notables entre ellos; así, hay tres que presentan las tres variables (el 05, el 07 y el 11), pero mientras que el primero tiene su valor más alto en B1 (8,9%), los otros dos lo tienen en B2 (19,7% y 11,8%); los hay con ausencia total de este grupo (el 06) y el resto se agrupan en torno a B2; B3 es la variable ausente en más manuales (diez de los catorce).

Las variables del grupo C apuntan en la misma dirección, ya que la suma de C2 y C3 da un total de 33%. Si en otro lugar he hablado de manuales con una concepción un tanto atomística de la lengua, estas cifras confirmarían esta impresión: la capacitación consiste más en el procesamiento de información lingüística y en la práctica y ejercitación que en el procesamiento de la necesaria información temática o de la organización y el control del proceso; procesos del

aula, estos últimos, más próximos a una enseñanza organizada en torno a actividades que en torno a muestras de lengua. Nuevamente podríamos decir que la orientación comunicativa se limita a los contenidos de la comunicación y no llega a los procesos. El 7,0% correspondiente a la variable E (Post-tarea) refleja una atención más bien escasa a los procesos de aprendizaje, que se correlaciona bien con el resto de cifras que estamos encontrando en todas las categorías relacionadas con procedimientos didácticos.

Así, el 11% de la variable D (ejercicios de ejecución) hay que entenderlo a la luz del resto de cifras. En esta tabla no he distinguido entre la ejecución de actividades del mundo del aula y de actividades del mundo externo al aula; para una más precisa descripción de lo que encontramos en los manuales hay que recurrir a la tabla de análisis de las tareas. Aquí he intentado únicamente desglosar las distintas funciones y lugares de los ejercicios en una lección, y ver la diversidad que cada manual representa.

4.- UNIDAD LINGÜÍSTICA

0 No se aplica	5,1
A Fonema/Sonido/Grafía	0,3
B Palabra	7,2
C Frase/Oración	19,9
D Enunciado/Par adyacente	27,1
E Discurso/Texto	39,9

Es significativamente alto el porcentaje de la variable E, que corresponde a aquellos ejercicios que toman como unidad lingüística para su trabajo el nivel de discurso o texto. Las dos variables que le siguen corresponden a los enunciados o pares adyacentes y con las frases y oraciones, y el resto tiene valores bajos.

Visto por manuales, el predominio de las variables C o D se encuentra, respectivamente, en los manuales de orientación más estructuralista o más nocional-funcional. Por otra parte, llama la atención que el manual 11 se desmarca de esta tendencia general, alcanzando su máximo valor en la variable B (Palabra), con un 22,8%.

La distribución por niveles muestra un ascenso de las variables C (16,8 - 20 - 24,8) y E (34,4 - 39,4 - 51,7) y un descenso de la D (35,8 - 27,4 - 11,7). Una posible interpretación de estas cifras podría apuntar a una mayor atención a la gramática y a la lectura a medida que se avanza en los cursos. Creo que

esta tendencia está relacionada con la que hemos observado al analizar los resultados de 21, en donde la variación por niveles presentaba un sensible descenso de las nociones y funciones y de los y registros, junto a un ascenso de la comprensión lectora.

2.- Categorías combinadas

Para poder obtener un perfil más preciso de los manuales he añadido al estudio de las categorías aisladas una nueva tabla estadística, en la que se aprecia la presencia de dos o más categorías combinadas. Las combinaciones que he establecido apuntan a varios aspectos de las actividades de aprendizaje, que básicamente se agrupan en dos grandes campos: uno es el uso de la lengua, y otro es el relativo a su conocimiento; el primero lo he subdividido a su vez en cuatro subgrupos: la referencia de las fuentes, el tratamiento de las fuentes literarias, la apertura de las respuestas, y la interacción y negociación del significado.

Cada combinación admite diversas posibilidades, cada una de la cuales ha sido identificada con una letra en negrita (véase la tabla de combinaciones en la pág. 349 de este trabajo). Cada posibilidad tiene siempre dos únicos valores: presencia y ausencia; en los cuadros estadísticos del apéndice II la presencia está indicada con 1.00 y la ausencia, con 0.0. A efectos de análisis del manual las cifras que nos interesan son siempre las del valor 1.00, es decir, de presencia de las distintas variables, y ciertamente comparadas entre sí. Para ello, traigo aquí y reúno en estas páginas del comentario esas cifras que nos interesan. La presentación de datos en estas páginas del comentario se lee e interpreta del siguiente modo:

- En la primera columna (**Casos**) aparecen las ocurrencias de la combinación. La cantidad total de ocurrencias es la que va inmediatamente debajo del rótulo **Casos**, y representa el 100% sobre el que luego se calculan los porcentajes de las distintas variables que puede adoptar la combinación, y que figuran en esta misma columna.
- En la columna central (**% Gbl**) aparece el porcentaje de ocurrencias de la combinación y, debajo, el de sus distintas variables, en relación ambos casos con la globalidad de ejercicios del corpus (1.131).
- En la última columna (**%Aisl**) figura el porcentaje (que ha sido obtenido anteriormente, con la tabla nº 1, en el análisis de categorías aisladas) de las variables de la combinación. Esta información redundante se presenta aquí para poder para contrastar los datos de las categorías aisladas con los de las combinaciones.

Mediante este contraste se pueden apreciar variaciones significativas, en la medida en que la presencia de la variable puede ser más relevante en la combinación de categorías que en las categorías aisladas.

Así, por ejemplo, en la combinación 1, las distintas columnas nos proporcionan la siguiente información:

- a) Primera columna: En el conjunto de ejercicios analizados hay 853 fuentes que son del tipo documento o instrucciones,
- el 63,7% de los cuales (543 ejercicios) tiene referencia al mundo externo
 - el 6,1% (52 ejercicios) tiene como referencia el mundo del aula
 - el 29,7% (253 ejercicios) tiene como referencia la lengua.
- b) Segunda columna: Son los porcentajes de los casos de la columna anterior, en relación con la totalidad de ejercicios
- c) Tercera columna: Son los porcentajes que las tres variables de la primera columna daban en la tabla nº 1.

2.1.- El uso de la lengua

2.1.1.- La referencia de las fuentes

En este apartado intento observar cómo se distribuyen las variables de la categoría 34 (Referencia) en el grupo de fuentes que integran los documentos y las instrucciones. He aislado este grupo de fuentes de las demás (pretextos y exposiciones lingüísticas), porque pienso estas últimas tienen mucho más que ver con el conocimiento de la lengua, mientras que aquéllas son mucho más relevantes en relación con el concepto de uso de la lengua; de modo que la referencia al mundo externo y al mundo del aula adquirirá una nueva valoración contemplada desde el ángulo de las fuentes directamente relacionadas con el uso.

Combinación 1	Casos	% Gbl.	% Aisl
(11/A o B) Tipo de Fuente:			
Documento o Instrucciones +	853	75,7	
a (34/A) Referencia al mundo externo	63,7 %	48,2	48,7
b (34/B) Referencia al mundo del aula	6,1 %	4,6	4,7
c (34/C) Referencia a la lengua	29,7 %	22,4	50,0

De la comparación entre resultados de categorías aisladas y categorías combinadas se desprende un incremento notable en la referencia al mundo externo y un incremento relativo en la referencia al mundo del aula, junto a un descenso también muy fuerte en la referencia a la lengua. Se rompe el equilibrio que entre mundo externo y lengua se observaba en las categorías aisladas, y

este dato podría interpretarse como un refuerzo a la orientación de los manuales al uso de la lengua más que a su análisis. Por otra parte, confirmaría la escasa presencia del mundo del aula, que venimos detectando cada vez que hay ocasión de comprobarla.

2.1.2.- *El tratamiento de las fuentes literarias*

El texto literario representa una posibilidad más entre los distintos contenidos que pueden tener los documentos que los manuales aportan. Dado su estatus particular entre los textos que los hablantes tienen a su disposición (estatus particular tanto por lo que se refiere a su valoración y consideración social, cuanto por la función que cumple), me parece que su utilización y tratamiento en el aula (y, por tanto, en los manuales) es un buen índice del grado en que los actuales planteamientos de actividades discentes encaminadas al uso de la lengua se corresponden con la realidad. Por eso propongo analizar la función o tratamiento de estos textos en dos posibles combinaciones:

- en primer lugar, en combinación con la categoría 13 (Uso de la fuente), y ver en qué medida es una fuente sometida a lo que he definido como tratamiento (en sus dos versiones), y que se corresponde con usos de la lengua habituales en el mundo externo al aula,

- en segundo lugar, en combinación con la categoría 352, en su variable D: vacío estético, que se relaciona con la función primaria del texto literario.

Combinación 2	Casos	%	
		Gbl	Aisl
(124/ F o G) Contenido de Fuente: Texto literario en prosa o en verso +	61	5,4	
a (13/B o C) Uso de la fuente/ Tratamiento (1 ó 2)	49,2%	2,6	34,2
b (13/A o D) Uso de la fuente/ Ejemplificación o manipulación	50,0%	2,7	20,8

Esta combinación representa un porcentaje muy reducido del total de ejercicios del corpus (5,4). Considerando solo la distribución de variables por referencia al número de casos, las dos posibilidades se encuentran en equilibrio, en torno al 50%. Por comparación con las categorías aisladas, vemos que las fuentes de este tipo obtienen un porcentaje de más de doble (50,0% frente al 20,8%) en la variable ejemplificación o manipulación de uso de la fuente. Esto nos habla de una consideración del texto literario como objeto

lingüístico muy superior a su consideración como vehículo de comunicación, y además, de un desnivel en este terreno muy superior en los textos literarios al que se da en el resto de tipos de textos.

Comparando los manuales, la distribución está muy marcada: los hay con el 100% de la primera variable (el 07, el 08 y el 14, y los hay con el 100% de la segunda (el 01). De los restantes, los hay con ausencia de casos (manuales 02, 03, 06, 10, 11 y 13) y los hay con equilibrio entre las dos variables (04, 05, 12).

Por niveles también encontramos un desequilibrio entre los inferiores (predominio de la primera) y los superiores (predominio de la segunda).

Combinación 3	Casos	% Gbl	% Aisl
(124/ F o G) Contenido de Fuente:			
Texto literario en prosa o en verso +	61	5,4	
a (352/D) Intercambio de información /			
Vacío estético	50,8%	2,7	0,9

Por las mismas razones que en la categoría anterior, los valores relativos que observamos en ésta son sustancialmente distintos del estudio de variables aisladas; en efecto, si allí encontrábamos que el vacío estético no representaba más que un 2%, en relación con la cantidad de veces que se puede aplicar esta variable asciende al 50,8%. La cantidad total de ejercicios en las que se da la combinación representa sólo un 2,7 del corpus, lo cual se corresponde con un muy escaso uso del texto literario como contenido de la fuente; pero en las pocas ocasiones en que tenemos este contenido.

2.1.3.- La apertura de las respuestas.

Esta combinación relaciona el grado de apertura de las respuesta (agrupando en una sola variable las variables B -abierta- y C -exploratoria- de la categoría 332 -Clase de respuesta-) con la dos posibles formas de

tratamiento en el uso de la fuente (categoría 13). Dejo, pues, fuera del cómputo estadístico las otras variables de esta última categoría por razones diferentes:

- la ejemplificación lingüística, porque por definición esta variable no pide respuesta, y su inclusión en el cómputo estadístico desvía los resultados,
- el material manipulable, porque cae dentro del otro gran apartado que he establecido en esta tabla -el conocimiento de la lengua- y por tanto, aunque la diversidad de clases de respuesta es significativa en relación con esta variable, no interesa cuando se trata de observar fenómenos de uso de la lengua.

Combinación 4	Casos	%	
		Gbl	Aisl
(13/B o C) Uso de la fuente: Tratamiento 1 ó 2 +	386	34,2	
a (332/A) Clase de respuesta / Cerrada	50,8%	17,3	45,5
b (332/B o C) Clase de respuesta / Abierta o exploratoria	40,7%	13,9	30,9

Aunque se da un incremento de los valores de ambas variables en los resultados de esta tabla frente a los de la de categorías aisladas, no se observa una diferencia en la correlación entre ellas: de una correlación 45,5/30,9 se pasa a otra 50,8/40,7, lo que equivale pasar de un coeficiente del 1,47 al de 1,24. Valores, por tanto, muy próximos y que no modifican la visión obtenida en la tabla de categorías aisladas.

2.1.4.- La interacción y la negociación de significado

Éste es el concepto-clave en las actividades de uso de la lengua. Así que interesa observar su representación y actualización en las actividades del aula (en los ejercicios de los manuales), y ver más detalladamente cómo se llega a facilitar y promover su aplicación.

Para ello, he aislado las siguientes combinaciones, que me parecen especialmente potentes en su capacidad de descubrimiento de la actuación de principios de uso de la lengua:

La combinación nº 5, que observa tipos y clases de interacción cuando los agentes del ejercicio son dos o más alumnos. Una de las manifestaciones más visibles de la voluntad de organizar unas actividades de aprendizaje orientadas a la comunicación, al uso de la lengua, es el trabajo en parejas o en pequeños grupos; en los manuales se corresponde con instrucciones textuales o icónicas que clasifican el ejercicio como de interacción. Los ejercicios con agente individual pueden estar concebidos tanto con fines interactivos (comprensión y producción de textos escritos) como con otros fines no interactivos (manipulación de estructuras, observación de fenómenos...); los ejercicios con agentes no individuales suelen estar concebidos con fines interactivos. Esta combinación pretende ayudar a comprobar esa finalidad.

La combinación nº 6 responde a la diversidad y riqueza de las actividades de interacción: cuando éstas son realmente interactivas, y cuando los partícipes en la interacción son parejas o pequeños grupos de alumnos, la distribución y circulación de la información en el grupo de trabajo es una variable que repercute en la activación de procesos y estrategias de comunicación distintos y con repercusiones presumiblemente distintas en el aprendizaje, como hemos observado en la revisión de ASL.

Combinación 5	Casos	% Gbl	% Aisl
(31/B, C o D) Agente: Pareja, pequeño grupo o clase entera +	337	29,9	
a (352/0) Tipo de intercambio/Inexistente	38,6%	11,5	63,0
b (352/A/B/C) Vacío de información o de opinión o resolución de problemas	59,6%	17,8	35,4
c (353/A) Interacción transaccional	62,9%	18,8	36,6
d (353/B) Interacción interpersonal	4,7 %	1,4	1,6

En la selección de categorías que intervienen en esta combinación observamos que se producen variaciones importantes en relación con el análisis de categorías aisladas: aunque el porcentaje de casos es significativamente bajo (sólo un 29,9% de casos del global de ejercicios), cuando ésta combinación se produce, el índice de ausencia de interacción o negociación desciende casi a la mitad: del 63,0% al 38,6%, y se incrementan los otros tres: vacío de información o de opinión o de resolución de problemas (del 35,4% al 59,6%), interacción transaccional (del 36,6% al 62,9%) e interacción interpersonal (del 1,6% al 4,7%), manteniéndose, lógicamente, el desequilibrio a favor de la interacción transaccional frente a la interpersonal.

Combinación 6	Casos	% Gbl	% Aisl
(351/C) Partícipes: Alumno/Alumno + (352/A, B o C) Vacío de información o de opinión, o resolución de problemas +	187	19,5	
a (354/A) Dirección unidireccional	32,6%	6,3	24,8
b (354/B) Dirección bidireccional	67,4%	13,1	7,9

Nuevamente aquí nos encontramos con incrementos significativos: cuando los partícipes en la interacción son los alumnos, la relación entre la unidireccionalidad y la bidireccionalidad en la distribución y circulación de la información se invierte: de 24,8/7,9, equivalente a un índice de 3,13 a favor de la primera pasa a 67,4/32,6, índice de 2,0 a favor de la segunda.

2.2.- El conocimiento de la lengua

He agrupado aquí cuatro combinaciones, mediante las cuales me interesa apreciar aspectos particulares del tratamiento discente que los manuales aplican al desarrollo del conocimiento de las reglas de la lengua.

La combinación nº 7 observa la clase de respuestas -contraponiendo las cerradas al grupo integrado por las abiertas y las exploratorias- en aquellos ejercicios cuyas fuentes son materiales manipulables. Se trata, por tanto, de ejercicios muy centrados en la forma, que no por ese motivo han de ser incompatibles con respuestas abiertas o exploratorias. Al contrario, unos ejercicios predominantemente de respuesta cerrada estarán más relacionados con la comprobación de conocimientos y con la repetición mecánica de rutinas; mientras que un aprendizaje más creativo y más significativo contendrá una mayor gama de respuestas posibles.

Las combinaciones nº 8 y 9 analizan la presencia de unidades lingüísticas de diversas dimensiones en relación directa con ejercicios centrados en el conocimiento. Por eso he relacionado estas unidades (variables de la categoría 4 de la primera tabla) con las variables 13/A (Uso de la fuente: ejemplificación lingüística) y 11/D (Tipo de fuente: exposición lingüística).

Combinación 7	Casos	%	
		Gbl	Aisl
(13/D) Uso de la fuente: Material manipulable +	94	8,3	
a (332/A) Clase de respuesta / Cerrada	76,6%	6,3	45,5
b (332/B o C) Clase de respuesta / Abierta o exploratoria	19,1%	1,5	30,9

El predominio de respuestas cerradas es notable: casi el cuádruple. Y, en relación con los porcentajes de esta clase de respuestas en las categorías aisladas, se ha incrementado el desequilibrio, a favor de las cerradas: si ahora la relación es de 4/1, allí era de 3/2.

Por manuales, hay tres con ausencia total de respuestas abiertas (01, 06 y 12). El resto presenta valores en torno al 30% para las respuestas abiertas, excepto alguno que los presenta mucho más bajos (el 09, con un 9,1%)

Por niveles se da una creciente presencia de las respuestas abiertas (del 10% al 21%) .

Combinación 8	Casos	%	
		Gbl	Aisl
(13/A) Uso de la fuente: Ejemplificación lingüística +	141		12,5
a (4/C) Frase u oración	18,4%	2,3	7,2
b (4/D) Enunciado o par adyacente	20,6%	2,5	19,2
c (4/E) Texto o discurso	41,1%	5,1	39,9

Cuando los autores de un manual se proponen ejemplificar fenómenos de la lengua, recurren mayoritariamente al texto o discurso (casi la mitad de los casos). Las ejemplificaciones con oraciones y con enunciados se reparten la otra mitad. No se dan ejemplificaciones con unidades de nivel inferior a la frase (sintagmas, palabras o fonemas).

Si bien los porcentajes para los enunciados y para el texto se mantienen en valores muy próximos a los que alcanzan estas variables en las categorías analizadas aisladamente, para la frase suben de un 7,2% a un 18,4%. No parece extraño este fenómeno, ya que la frase es una unidad tradicional de ejemplificación de muestras de lengua; por otra parte, su presencia se ve equilibrada con otras unidades derivadas del análisis del discurso, como las nociones y funciones. La preponderancia de los valores relativos a la unidad texto/discurso tiene que ver, muy probablemente, con la práctica, también fuertemente arraigada, de incluir al principio de las lecciones una muestra o ejemplificación de los usos lingüísticos en forma de diálogos situacionales.

Las cifras que podemos observar en la distribución por manuales nos dan un espectro más polarizado que en otras categorías, con títulos muy centrados en el nivel de frase, y otros muy centrados en el de enunciado.

Combinación 9		Casos	% Gbl	% Aisl
(11/D) Tipo de Fuente				
Exposición lingüística	+	113		10
a (4/A) Fonema		0,0%	0,0	5,1
b (4/B) Palabra		9,7%	0,9	0,3
c (4/C) Frase/Oración		20,4%	2,0	7,2
d (4/D) Enunciado/Par adyacente		36,3%	3,6	19,9
e (4/E) Texto/Discurso		3,5%	0,3	39,9

Cuando se trata de dar cuenta de forma explícita sobre fenómenos lingüísticos, se produce una caída en picado de la unidad texto/discurso, que era dominante en el análisis por categorías aisladas (del 39,9% al 3,5%) A su costa se incrementan todas las demás variables, excepto la primera, correspondiente al tratamiento de los fonemas, que se reduce a 0,0. Por manuales encontramos sólo dos con presencia de esta variable (el 08 y el 14), y el éste último el valor es del 100%. Por niveles, desaparece la variable en el superior, y ello se explica fácilmente por el hecho de que los dos manuales que ofrecen presencia de esta variable no tienen libro para el tercer nivel.

2.- Las lecciones

Los resultados que recojo y comento a continuación representan el total de lecciones (58) del conjunto de libros (29) de los 14 manuales que forman el corpus. Los porcentajes, pues, se entienden siempre por referencia a esas 58 lecciones.

Los resultados estadísticos de esta tabla se diferencian en dos puntos importantes con respecto a las otras tablas:

En primer lugar, la asignación de valores de cada variable se ha decidido sobre la base de los datos obtenidos en la tabla de ejercicios, más la observación directa de la unidad. La presencia en un solo ejercicio del rasgo buscado en cada caso dará resultado positivo en el análisis de la variable por lecciones. Ello hará que los porcentajes de esta tabla puedan ser superiores en muchas ocasiones -y nunca inferiores- a los de la tabla de ejercicios cuando entre ambas tablas existan variables referidas a fenómenos iguales, similares o emparentados.

En segundo lugar, la representación de los manuales en esta tabla es más equilibrada, aunque no del todo; en efecto, cada uno de los libros está representado por dos lecciones; ahora bien, el número de libros por manual puede ser de 2, 4 ó 6, según tenga uno, dos o tres niveles. Los valores medios, por tanto, reflejan mejor la situación que en la tabla de ejercicios; en efecto, en aquella tabla teníamos la misma representación en cuanto a lecciones, pero mientras que unas lecciones podían contener hasta 30 ejercicios, otras podían no superar los quince, con lo cual los promedios de porcentajes quedaban teñidos de las características de los manuales con unidades más largas. Este mismo efecto sigue actuando aquí, aunque de manera más leve, por el hecho de que la mayor parte de los manuales tiene tres libros, aunque nos encontramos con algunos de solo dos libros, y el caso de tres manuales con solo un libro cada uno.

Dado que en esta tabla las variables se reducen a la presencia o ausencia del rasgo estudiado, el cuadro nº 16 permite tener una visión global y simultánea de todos los manuales²⁹. También permite ver la cantidad de libros de cada manual, apreciada en el grosor de las franjas horizontales.

²⁹ Para una mejor visualización, se han elegido dos símbolos bien contrastados que reflejen la ausencia (.) y la presencia (#) de la variable.

MANUAL	NIVEL	UNIDAD	11	12	13	14	15	211	212	213	214	221	222	223	224A	224B	224C
01	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
01	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
01	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
01	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
01	3	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
01	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
02	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
02	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
02	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
02	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
02	3	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
02	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
03	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
03	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
04	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
04	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
05	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
05	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
05	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
05	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
05	3	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
05	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
06	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
06	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
07	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
07	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
07	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
07	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
08	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
08	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
08	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
08	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
08	3	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
08	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
09	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
09	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
09	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
09	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
09	3	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
09	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
10	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
10	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
10	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
10	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
11	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
11	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
11	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
11	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
12	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
12	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	2	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	2	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	3	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
14	1	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
14	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#

Respuesta afirmativa: #
 Respuesta negativa: .

CUADRO N° 16

De su observación, combinada con la comparación estadística de las variables, podemos derivar los siguientes comentarios:

1.- Los objetivos

1.1.- Comunicación		84,5
1.2.- Sistema formal	93,1	
1.3.- Aspectos socioculturales		29,3
1.4.- Contenidos culturales		32,8
1.5.- Destrezas de aprendizaje		5,2

Está presente en todos los manuales la variable 1.2 (Objetivos del sistema formal); la 1.1 (Objetivos comunicativos) lo está en doce de los catorce manuales.

Está ausente de casi todos los manuales la variable 1.5 (Destrezas de aprendizaje), que sólo está presente en el manual 14.

La variable 1.4 (Contenidos culturales) como distinta de la 1.3 (Aspectos socioculturales) está presente en nueve de los catorce manuales.

Comprobamos, por tanto, que los manuales se plantean los objetivos en términos de dominio del sistema formal, y al propio tiempo en términos de capacidades comunicativas. La transmisión de contenidos culturales supera a la de los aspectos socioculturales, si bien podemos entender que esta variable forma parte de la capacidad comunicativa, y que muchos autores pueden entenderla como subsumida en ella. Por lo tanto, parece relevante la cifra de un tercio de lecciones que incluyen la especificación de objetivos socioculturales.

Por niveles se observa un descenso en los objetivos comunicativos (91 - 83 - 75) paralelo a un ascenso en los del sistema formal (91 - 92 - 100). Los aspectos socioculturales se mantienen en valores próximos entre sí, mientras que los estrictamente culturales ascienden también con fuerza (13,6 - 41,7 - 50)

Como ya he hecho notar anteriormente, la definición de contenidos de una determinada categoría no va en detrimento de la de otras, es decir la suma de las cinco categorías no da un 100%, sino que cada una de ellas podría alcanzar el total. Por eso estas cifras son significativas, especialmente en lo referente al descenso de la comunicación; en efecto, no parece en absoluto contradictorio con lo que sabemos acerca del desarrollo de la competencia

gramatical que los objetivos en torno a ella se incrementen en los niveles superiores. Pero no hay razón para que ello vaya en detrimento de la competencia comunicativa general y de algunas de las subcompetencias que la integran. Parecería lógico esperar que no sólo se pretenda conseguir una mayor corrección en la capacidad de hacer determinadas cosas, sino también una mayor cantidad de cosas que los alumnos pueden hacer.

2.- Los estratos

21.- El contenido (72,4%)

2.1.1.- Las reglas del sistema	96,6
2.1.2.- Las destrezas lingüísticas	87,9
2.1.3.- Los contenidos temáticos	27,6
2.1.4.- La lengua en uso	77,6

22.- Los procesos (29%)

2.2.1.- Planificación y organización	20,7
2.2.2.- Procesamiento de información temática	48,3
2.2.3.- Procesamiento de información lingüística	93,1
2.2.4a.- Evaluación de objetivos o de contenidos	8,6
2.2.4b.- Evaluación de los procedimientos	1,7
2.2.4c.- Evaluación de los materiales y su uso	1,7

23.- El aprendiente (40,5%)

2.3.1.- ¿Presentación de objetivos clara y transparente?	77,6
2.3.2.- ¿Relación previa con los contenidos?	22,4
2.3.3.- ¿Actualización de vínculos personales, implicación?	62,1
2.3.4.- ¿Posibilidad de exploración: riesgos, creatividad?	34,5
2.3.5.- ¿Consideración de distintos perfiles de aprendientes?	3,4
2.3.6.- ¿Cooperación, compartir conocimientos y capacidades?	43,1

El estrato correspondiente al contenido alcanza un promedio de 72,4%, frente a un 29% del correspondiente a los procesos y un 40% para el correspondiente al aprendiente. Estos resultados en el análisis de las lecciones son coherentes con los obtenidos en el análisis de los ejercicios por lo que se refiere al fuerte peso del estrato del contenido y el reducido porcentaje de los

procesos. En el tercer estrato encontramos un porcentaje medio algo elevado en relación con lo cabría esperar después de ver los ejercicios. Ya he aludido unas líneas más arriba al hecho de que la presencia de un fenómeno en un solo ejercicio nos da valor positivo en la tabla de las lecciones. Así se entiende el porcentaje del 62,1% en la variable 2.3.3, el del 34,5% de la 2.3.4, o el 43,1% de la 2.3.6. Por otra parte, la variable 2.3.1 no tiene equivalente en la tabla de ejercicios, y su alto valor (77,6%) hace subir el promedio del estrato del aprendiente.

Están presentes en todos (o casi todos) los manuales la variable 2.1.1 (Contenidos relativos a las reglas del sistema), la 2.1.2 (Contenidos relativos a las destrezas lingüísticas, ausente en 01 y en una de las dos unidades de 12) y la 2.3.1 (Objetivos claros y transparentes, ausente en 01 y 02).

Están ausentes de casi todos los manuales la 2.2.4 (Evaluación, presente en 13) y la 2.3.5 (Distintos perfiles de aprendientes, presente en 06).

3.- El desarrollo de la autonomía

3.1.- ¿Diversos niveles de competencia?	22,4
3.2.- ¿Indicaciones al respecto?	0,0
3.3.- ¿Autoevaluación?	6,9
3.4.- ¿Toma de decisiones del alumno?	8,6
3.5.- ¿Recurso a ayudas para aprendizaje autónomo?	13,8
3.6.- ¿Rutas de aprendizaje diversas?	0,0
3.7.- ¿Investigación sobre propio aprendizaje?	1,7

La variable 3.1 es la única que da un valor relativamente alto; sin embargo, la 3.2, que va directamente relacionada con ella, da 0,0. Esta aparente contradicción quizás pueda explicarse por el hecho de que muchas de las actividades comunicativas pueden de hecho resolverse desde distintos niveles de competencia, por su propia naturaleza e independientemente de que los autores se hayan planteado introducir esta característica.

El resto de variables están ausente de la mayor parte de los manuales, y destaca la presencia muy reducida de 3.7, y nula de 3.6. Por ello, la única que puede arrojar resultados significativos en la distribución por manuales o por niveles es la 3.1. Y lo que encontramos es lo siguiente: hay un manual (el 14) en el que esta variable alcanza el valor de 100%, y 9 (01, 02, 03, 04, 06, 07., 10, 12 y 13), en los que da 0,0%.³⁰

³⁰ Téngase presente que el porcentaje aquí es por relación al número de unidades analizadas en el manual: si un manual -por ejemplo, el 14- tiene un solo libro, el 100% quiere decir dos

4.- El aprendiente como usuario de la lengua

4.1.- ¿Negociación / Interpretación en la recepción?	56,9
4.2.- ¿Negociación / Interpretación en la producción?	48,3
4.3.- ¿Negociación / Interpretación en la interacción?	46,6

Las tres variables están presentes en casi todos los manuales (sólo el 01 y 12 carecen totalmente de su presencia).

Se da una ligera superioridad en las actividades de recepción (que, además, en algunos manuales alcanzan el 100%), y que es fácilmente atribuible al hecho de que las actividades de producción y -en menor medida- las de interacción se prestan con mayor facilidad a un tratamiento mecánico.

En la observación por manuales encontramos dos (01 y 12) que dan valores 0 en las tres variables, y varios de ellos (03, 04, 05, 06, 07 y 14) que dan valores de 100% en las tres variables, o al menos en dos de ellas.

Por niveles no se aprecian grandes diferencias en los porcentajes.

Estas cifras vienen a reflejar una influencia positiva de los conceptos relativos a la comunicación y a la negociación de significado.

unidades sobre dos; si tiene tres libros (por ejemplo, el 05), entonces son seis las unidades analizadas, y los porcentajes son consecuentemente más significativos).

5.- La organización y la estructura de la lección

5.1.- ¿Ejercicios agrupados en unidades intermedias?	75,9
5.2.- ¿Ejercicios/unidades intermedias relacionadas y secuenciadas?	32,8
5.3.- ¿Alternancia de procesos de análisis y de síntesis?	56,9
5.4.- ¿Progresión <i>comprensión-producción-interacción</i> ?	50,0

Son mayoría las lecciones que agrupan los ejercicios en unidades intermedias, aunque luego se reduce sensiblemente el número de los que las relacionan y secuencian. Las cifras absolutas dan un 75,9% del total de lecciones agrupadas en tareas, y entre los manuales sólo hay cuatro que no estén representados (01, 03, 04 y 06). En cuanto a la relación y secuencia de tareas, son ya seis los manuales con respuesta negativa (a los anteriores se añaden el 07 y el 08); y solo son tres (11, 12 y 14) los que dan 100% en esta variable.

La variable 5.3 obtiene un valor absoluto del 56,9%, que corresponde prácticamente a su distribución por manuales: en efecto, la encontramos totalmente ausente en las lecciones de cinco de los manuales (01, 03, 04, 10 y 12), y por el contrario, representada en todas las lecciones de otros cinco de los manuales (06, 07, 08, 11 y 14). Por niveles no se observan variaciones significativas.

Algo semejante, aunque en menor medida, sucede con la última variable: está ausente de las lecciones de 5 manuales (01, 02, 03, 04 y 10), y presente en todas las lecciones de cuatro de ellos (06, 11, 12 y 14).

Una de las conclusiones que se pueden deducir de los resultados de esta tabla (y que se puede visualizar fácilmente en el cuadro nº 16 (páginas 444-445) es que la valoración de un manual comprende muchos aspectos, y que en cada caso los posibles usuarios deben observarlos todos ellos y cotejarlos con sus necesidades y las de su grupo. El manual ideal recogería todos los aspectos y todas las posibilidades, pero la mayor parte de los manuales reales, sin negar que podría establecerse una jerarquía de calidad entre ellos, se distribuyen en un espectro policromático, en el que resaltan más unas tonalidades y otras quedan más difusas.

3.- Las tareas

En el conjunto de libros he encontrado 260 agrupaciones de ejercicios que pueden considerarse como tareas (en los términos en que las definí), bien porque los autores las presentan como tales (mediante procedimientos tipográficos, mediante códigos alfanuméricos, o mediante declaración expresa) bien porque su estructura permite entenderlas como tales.

Un primer dato revelador es el número total de tareas encontradas en el manual, y su relación con el número de libros de que éste consta:

<u>Manual</u>	<u>Libros</u>	<u>Tareas</u>	<u>Tareas/libro</u>
01	3	2	0,6
02	3	14	5
03	1	20	20
04	1	18	18
05	3	27	9
06	1	0	0
07	2	18	9
08	3	16	5
09	3	35	12
10	2	18	9
11	2	40	20
12	1	8	8
13	3	40	13
14	1	21	21

CUADRO N.º 17

No resultará ocioso insistir en que la utilización del término *tareas* en esta sección de mi tesis no coincide con la acepción acuñada en la enseñanza comunicativa de los últimos años, en las propuestas conocidas como “enfoque mediante tareas”. Lo que he buscado aquí, tal como lo defino en la página 343, es una agrupación de actividades, intermedia entre el ejercicio y la lección, que

estructure la acción docente/discente. Una vez identificadas esas agrupaciones, las someto a análisis.

Hecha esta advertencia, puede señalarse la voluntad de gran parte de los autores por llevar a cabo la estructuración de la actividad de aula en unidades intermedias. Cabe resaltar que son 8 los manuales (sobre un total de 14) que se aproximan a la decena de tareas por libro, o que incluso la duplican. Téngase en cuenta que de cada libro se han analizado dos lecciones, lo cual nos da como resultado que más de la mitad de los libros tienen un mínimo de cuatro tareas por lección.

1.- Propósito:

0 No definido o no transparente	6,9 %
A Del mundo externo	46,2 %
B Del mundo del aula	47,0
%	
B1 Vivencial	8,9%
B2 Lingüístico	36,9%
B3 Autonomía y estrategias	1,2%

La mayor parte de las tareas tiene como propósito una actuación del mundo externo del aula, y en segundo lugar, un propósito lingüístico del mundo del aula, cosa que se corresponde bien con los resultados del análisis de los ejercicios, en especial la variable 34 de aquella tabla, que presentaba unos índices de referencia al mundo externo y a la lengua de casi mitad y mitad. Que el mundo del aula estuviese allí representado por un 4,7%, y aquí lo esté en un total de 10,1% (sumando los propósitos B1, B3 y B4) puede ser un reflejo de que los manuales que proponen tareas se aproximan más a la realidad del aula como espacio social y de vivencias.

Por manuales observamos la presencia de las variables A y B2 en todos ellos, mientras que la B1 está solo presente en 6 de ellos, y la B3 en 3.

Por niveles se mantienen valores muy próximos para la variable A, pero se observan notables diferencias entre las del grupo B: La B1 (Vivencial) es muy superior en los libros del nivel intermedio (15,2, frente a 2,7 en los del inicial y 8,1 en los del superior); la B2 desciende (43,2 - 33,0 - 29,7); y la B3 asciende (0,0 - 0,9 - 5,4).

2.- Estructura:

¿Resultado final = Eje estructurador?

0 No	65,0%
A Sí	35,5%
A1 Texto escrito	7,6%
A2 Interacción oral	23,5%
A3 Gráfico	0,8%
A4 Nuevos conocimientos	3,5%

El alto porcentaje de la variable 0 no es más que un reflejo de lo novedoso de la propuesta, y de la dificultad de hacerla compatible con la estructura de un manual.

En la distribución por manuales vemos que la concentración en los resultados de tipo A1 y A2 no mantiene la correlación favorable al oral que se da en la estadística general (23,5/7,6):

- sigue siendo claramente favorable al oral en 02 (14,3/0,0), 07 (94,4/5,6), 08 (81,3/6,3), 12 (20,0/0,0) y 13 (40,0/0,0)

- es favorable al oral, pero con menor intensidad, en 09 (16,7/5,6), 11 (20,0/10,0) y 14 (14,3/9,5)

- se invierte a favor del escrito en 05 (7,4/29,6).

El pobre valor de la variable A3 se corresponde con los resultados también pobres que hemos hallado en la tabla de ejercicios al buscar tipos de respuesta (categoría 331).

Por otra parte, la variable A4 está muy directamente relacionada con el desarrollo de estrategias, que ha dado valores muy bajos en las otras tablas.

Por niveles tenemos un ascenso de los textos escritos (del 5,4% al 16,2%), paralelo a un descenso de los orales (25,2-16,2)

Lo más significativo de estas cifras es el porcentaje de la variable 0. Como ya he señalado, no resulta en absoluto sorprendente, ya que las actividades de los manuales suelen tener como eje estructurador los contenidos previamente definidos, por lo que el modo de proceder de los autores es de la lengua a las actividades, y no a la inversa.

Menos llamativo, pero igualmente importante, es el predominio de A2 cuando existe el eje estructurador. La interacción oral es uno de los motores más potentes que impulsan el aprendizaje; pero tal actividad se supone presente en la mayor parte de los pasos y fases de la tarea: precisamente ese es uno de los rasgos de la tarea, el estimular la interacción entre los participantes para conseguir un propósito. El hecho de que tal propósito esté mayoritariamente definido en términos de interacción oral puede ser consecuencia del predominio de los actos de habla y del diálogo como tipo de texto en la concepción de los manuales, y puede llegar a producir un empobrecimiento en la explotación de las posibilidades de las propias tareas.

3.- *Contenido:*³¹

3.1.- ¿Pasos de reflexión y observación individuales?	
78,8%	
3.2.- ¿Pasos de desarrollo de la autonomía?	7,7%
3.3.- ¿Pasos en cooperación?	41,5%
3.4.- ¿Evaluación?	2,3%
3.5.- ¿Contribución individual?	55,4%
3.6.- ¿Diversos procedimientos posibles?	33,1%
3.7.- ¿Diversos resultados posibles?	42,7%
3.8.- ¿Diversas destrezas?	60,8%

He presentado estas tablas como un intento de descripción objetiva, y sin ánimo evaluador. Ello no obstante, las variables que integran esta categoría representan el conjunto de contenidos deseables en una tarea; por ello, es inevitable que de su lectura se desprenda una valoración, tanto más positiva cuanto más se acerquen las cifras al 100%, y tanto más negativa cuanto más se acerquen al 0%. No me parece ocioso insistir en que cada una de las variables es independiente de las demás, y que por lo tanto la comparación de los diferentes porcentajes no proporciona ningún tipo de perfil de las tareas: éste se refleja en las distintas variables una a una.

En consecuencia, podemos afirmar que en relación con esta categoría encontramos unas tareas con valores más bien bajos (solo tres de ellas superan el 50%, y solo una el 75%). Téngase presente que las tareas recogidas mediante

³¹ Esta categoría ha sido descrita mediante una serie de variables no mutuamente exclusivas: cada una de ellas puede estar presente o ausente en una tarea; por lo tanto, cada una tiene únicamente dos valores -positivo y negativo- y lo que se recoge en estas páginas es el porcentaje de valores positivos.

esta tabla representan solamente una parte del total de actividades, pero precisamente aquella parte en la que más fácilmente se pueden incorporar los contenidos de esta categoría.

En clara correspondencia con los resultados de las otras tablas, las variables con índices más bajos son las relativas al desarrollo de la autonomía y a la evaluación. Se trata de un ámbito cuya presencia en los manuales se revela siempre escasa. La variables 3.6 (Diversos procedimientos posibles), que tiene también relación con el ámbito de la autonomía, es la que les sigue en el orden de resultados bajos. Esta misma y la siguiente (3.7: Diversos resultados) tienen que ver con la apertura de las tareas; se trata de un categoría que algunos autores llegan a incluir como rasgo propio de la estructura de una tarea³²; el carácter comunicativo de las tareas se deja sentir con más fuerza, y los valores de las variables relacionadas con él van subiendo, pero manteniéndose aún en torno al 50%: la posibilidad de diversos resultados, la de pasos en cooperación y la de la contribución individual; esta aproximación se reafirma en la variable 3.8 (Diversidad de destrezas), que integra la activación de procesos de comunicación en distintas destrezas (productivas y receptivas) y en distintos modos (oral y escrito), como sucede en la comunicación natural. Finalmente, el valor más alto lo encontramos en la primera de las variables, que se corresponde con el carácter discente de las tareas, y que puede responder a una alternancia de procesos de análisis y de síntesis, que para Skehan (1994) es una de las posibilidades que ofrecen las tareas para impulsar el desarrollo de la interlengua en el aprendizaje mediante la interacción.

La otra de las posibilidades para facilitar ese impulso consiste en la organización y secuencia de las tareas. Es lo que analizo en la última de las categorías:

4.- *Secuencia externa:*

¿Relación con otras tareas?

0 No	42,3%
A Sí	57,7%
A1 Introducción	16,2%
A2 Preparación, ejercitación	22,7%
A3 Ejecución	14,6%
A4 Post-tarea	4,2%

³² “ [Una tarea es] cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea”. (Breen 1987, 23, subrayado añadido).

La secuencia en las tareas tiene una doble vertiente: interna y externa. La secuencia interna atañe al modo en que se han relacionado los objetivos de la tarea con los procedimientos para alcanzarla; he detectado la presencia de esta secuencia -sin establecer una tipología ni entrar en su análisis- con la variable 2 (Estructura) de esta tabla, en la que se ha encontrado un 65% de tareas con respuesta negativa. La secuencia externa atañe al modo en que la acción didáctica se estructura más allá de las actividades particulares; teniendo en cuenta que aquí nos movemos en el ámbito de los manuales, y que su unidad de trabajo básica es la lección; quiero ver aquí si la existencia de agrupaciones inferiores a la lección se corresponde con una organización de esas unidades. En un poco más de la mitad de los casos se da esta secuencia.

Debo señalar que la aplicación de esta parte de la tabla me ha resultado más problemática que las demás. La asignación de la variable 0 era clara en muchas ocasiones, pero en otras muchas se prestaba a interpretación; por ejemplo: generalmente, las actividades que los autores ponen al principio de la lección sirven para introducir el resto; si esas actividades introductorias están agrupadas y responden al concepto de nuestra tarea, tendríamos aparentemente una respuesta afirmativa para la variable A1 de nuestra categoría 4; pero luego podría suceder que no encontráramos una tarea determinada para la cual aquella sirviera de introducción. Es decir, que la respuesta afirmativa a las variables de esta tabla requeriría dos condiciones: que haya una tarea X y otra u otras (Y,Z) en el interior de una lección, y que entre ellas exista una relación de alguno de los tipos aislados mediante estas variables. El análisis lo he realizado con unos criterios más laxos, y me ha bastado con una de las condiciones: la existencia de una tarea con una de las finalidades de las variables, aun en el caso de que esa tarea sea la única de la lección, y el resto sean ejercicios no agrupados en tareas.

Así, he encontrado muchas más tareas de preparación y ejercitación (A2) que del resto; lo cual, en el caso de la relación A2/A3 puede parecer paradójico, si no se tiene en cuenta la salvedad que acabo de señalar.

CAPÍTULO IX: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1.- Discusión

El objetivo de este trabajo ha consistido en analizar los manuales de enseñanza/aprendizaje de E/LE y verificar en sus actividades la presencia de unas características o rasgos que puedan facilitar mejor los procesos de aprendizaje en el aula, a tenor de los actuales planteamientos de la lingüística aplicada y educativa, que, como he señalado, recoge las principales aportaciones de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas y sobre la naturaleza de la lengua.

1.1.- Las aportaciones de la investigación.

Tales aportaciones han cristalizado en la elaboración de una serie de conceptos, que han llegado a ser fundamentales en la discusión actual acerca del aprendizaje instruido de la lengua, y que podemos agrupar en torno a cuatro grandes temas: el aprendizaje mediante la interacción, la atención a la forma, la consideración de los factores personales y los procesos generales de aprendizaje. Esa discusión se está llevando a cabo, fundamentalmente, en el ámbito de la disciplina que Stern ha llamado lingüística educativa y que entre nosotros se conoce mejor como metodología de la enseñanza de lenguas modernas.

Como ya recogí en su momento, se trata de un área de la lingüística aplicada, que intenta establecer una relación bidireccional entre investigación científica y práctica didáctica, manteniendo la independencia de procedimientos y fines de ambas disciplinas, pero permitiéndoles beneficiarse mutuamente de un común interés por el estudio de determinadas áreas de la actividad humana. En un planteamiento así, la didáctica se concibe como una actividad o disciplina que se caracteriza por:

- tener sus propios fines y sus propios criterios de valor, que se centran en la eficacia en la consecución de los resultados de aprendizaje,

- encontrarse en la situación de tener que actuar, sin poder esperar a disponer de resultados firmes y contrastados, y apoyándose, por tanto, en creencias razonables,
- estar siempre enraizada en una tradición históricocultural que la condiciona en razón de a las expectativas que los destinatarios directos de su intervención y la sociedad en general tienen con respecto a ella.

En la síntesis realizada por estos especialistas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, he encontrado los siguientes puntos que me han servido para la elaboración de los instrumentos de análisis:

- El estudio de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas tanto en contextos naturalistas como en contextos de escolarización, revela la existencia de grandes semejanzas en cuanto a los mecanismos de apropiación de la nueva lengua y a las fases de su desarrollo en ambos casos. Es lo que ponen de relieve los estudios acerca de las interlenguas y sus características, de los estadios sucesivos, de la incorporación de los nuevos conocimientos en el marco de los ya existentes y de la consiguiente reestructuración de los esquemas.
- Se trata, pues, de dos contextos de aprendizaje en cada uno de los cuales predominarán unos u otros factores, comunes a ambos y no exclusivos de ninguno de los dos; así, por ejemplo, en el contexto de adquisición naturalista se producen -bajo otra forma y en menor cantidad- los mismos mecanismos de “enseñanza” que en el instruido; por su parte, el motor que impulsa el desarrollo de aprendizaje cuando éste tiene lugar en contextos de instrucción formal es el mismo que en los contextos naturalistas: la interacción. En ambos contextos se aprende a partir de lo ya conocido y en ambos existe una constante actividad metalingüística que acompaña la comunicación lingüística.
- En el conjunto de variables que influyen en el aprendizaje, junto a otros factores como las características del contexto y las del caudal lingüístico, desempeñan un papel importante los factores personales. La incidencia que en los resultados de aprendizaje puedan llegar a tener los factores afectivos, motivacionales y actitudinales, así como los relativos al estilo de aprendizaje, obliga a ampliar el foco de atención en la planificación y ejecución de la intervención didáctica, incorporando la consideración de estos factores .
- La evidencia aportada por los estudios empíricos sobre los efectos de la intervención didáctica en los resultados del aprendizaje es por el momento muy limitada: tales estudios han observado únicamente fenómenos relativos a la adquisición de reglas de la morfología y a la sintaxis, y no han entrado en el campo de la adquisición de las reglas de uso de la lengua, de fenómenos

discursivos ni de la actuación pragmática. De los estudios realizados se desprenden, por un lado, unas conclusiones sustentadas en la evidencia empírica y, por otro, un amplio consenso acerca de las propuestas de actuación más razonables. En cuanto a las conclusiones figuran la imposibilidad de alterar la ruta de adquisición, así como la posibilidad de incrementar la rapidez y los niveles de logro en la adquisición mediante la intervención didáctica. En cuanto al consenso acerca de las posibles formas de actuación, se abandona la idea de establecer programas basados en el progreso del dominio de las formas lingüísticas, y sustituirlos por otros de actividades centradas en el significado; en cuanto a la necesaria atención a la forma, se proponen dos vías para la intervención didáctica: directa e indirecta; la intervención directa se propone facilitar el acceso a la comprensión del sistema formal de la lengua mediante actividades de sensibilización a la lengua, que sustituyan a las de práctica mecánica basada en la producción; la indirecta consiste en actividades encaminadas a la producción, pero centradas en el significado, con el fin de que el aprendiente tenga la oportunidad de relacionar forma y significado en contextos significativos.

- El estudio de los procesos de aprendizaje de la lengua se aborda desde dos posturas en cierto modo contrapuestas: por un lado, la de quienes consideran que las reglas lingüísticas se aprenden como si éstas constituyeran un dominio aparte, al margen de los otros aprendizajes que lleva a cabo la persona; por otro, la de quienes ven el aprendizaje de la lengua como un fenómeno que explicar dentro del marco de una teoría general del aprendizaje. En relación con estos planteamientos, he revisado las aportaciones de la psicología cognitiva y en particular su aplicación al aprendizaje de L2; en especial los conceptos de zona de desarrollo próximo, de aprendizaje mediante la interacción, de aprendizaje significativo, de procesamiento de la información, de reestructuración, y de estrategias de aprendizaje. He revisado también aportaciones a una teoría general del aprendizaje, desarrollada a partir del aprendizaje de la lengua, como la que propone Halliday, y que presenta una amplia zona de coincidencias con la teoría cognitiva. Las propuestas didácticas que cabe derivar de estos planteamientos consisten fundamentalmente en tres: el aprendizaje de la lengua a través de la lengua (o aprendizaje mediante la interacción), la atención a los procesos (y no sólo a los productos), y el tratamiento didáctico de las estrategias.

- En cuanto a los estudios lingüísticos, he revisado las principales aportaciones de la sociolingüística y del análisis del discurso: el concepto de variación, el de competencia comunicativa, la relación entre lengua y contexto de uso, así como la relación entre lengua por un lado y cultura y sociedad por otro. La diversidad de modelos lingüísticos se polariza en torno a dos: la lengua entendida como un sistema de reglas y la lengua entendida como un sistema semiótico. La relación entre el modelo lingüístico y la teoría didáctica puede

ser de dos tipos, que he denominado implicaciones y aplicaciones. Las aplicaciones consisten en la utilización de diversos mecanismos de trabajo, relacionados con los conceptos de análisis lingüístico que ofrece el modelo (tales como, por ejemplo, las permutaciones y conmutaciones de la lingüística estructural, trasladadas a la didáctica; o, en otras aplicaciones más recientes, el análisis de los actos de habla, trasladado a los sílabos nocional-funcionales); las aplicaciones son múltiples y, aunque estén derivadas de modelos diversos, compatibles entre sí. Las implicaciones, por su parte, alcanzan un nivel más profundo, ya que atañen a la concepción de lo que es hablar una lengua: en ese sentido, existen modelos diversos, pero las implicaciones no son compatibles; motivo por el cual la didáctica ha de realizar una opción por el modelo más rico y más ajustado a sus intereses y necesidades. En mi trabajo he optado por el modelo de análisis del discurso, que contempla la lengua no exclusivamente en su sistema sino siempre vinculando éste a su uso. En esta perspectiva, he revisado el concepto de capacidad de uso y el del conocimiento de esquemas como un nivel intermedio de organización de la lengua; otros conceptos básicos de lo que parece constituirse como un nuevo paradigma lingüístico, que tienen implicaciones de hondo alcance y que me han servido de ejes de referencia en mi estudio, son: la construcción del discurso en cooperación, la negociación de significado y las nuevas unidades de análisis de la lengua (actos de habla, nociones y funciones, esquemas ideacionales e interpersonales).

En síntesis, puede afirmarse que lo que tenemos ante nosotros es una convergencia de perspectivas entre las propuestas derivadas de la investigación sobre ASL y las derivadas del Análisis del discurso. Los representantes de la lingüística educativa han centrado la discusión actual en torno a estos temas:

- Enseñanza basada en actividades: los contenidos lingüísticos del programa se derivan de las actividades, y no a la inversa.
- Enseñanza mediante la comunicación (y no solo para la comunicación).
- Sílabos de procesos, frente a los sílabos de contenidos.
- Enseñanza centrada en el aprendiente: motivación, estrategias, autonomía.
- Aprendizaje en cooperación.

Más específicamente, en relación con los materiales de enseñanza, se aboga por unos materiales:

- concebidos como planes de actuación,
- conscientes de la primacía de la realidad del aula sobre otras consideraciones relativas al método y a los mecanismos de trabajo,
- en consecuencia, flexibles, dúctiles, adaptables a las diversas condiciones de uso, y respetuosos con la diversidad del aula,
- proveedores de ocasiones para los distintos procesos del aprendizaje: análisis, síntesis, reestructuración.

El análisis de manuales realizado mediante los instrumentos elaborados a partir de estos presupuestos teóricos se ha efectuado básicamente en dos niveles:

a) El nivel de los ejercicios.- Aquí he estudiado la variedad de actividades cuya realización se propone a los aprendientes para el desarrollo de su proceso de adquisición de la nueva lengua, y los rasgos que caracterizan a esas actividades. He intentado descubrir qué procesos de uso y aprendizaje se ven estimulados por el conjunto de ejercicios que propone un manual.

b) El nivel de las lecciones.- Aquí he analizado la organización y estructuración de la intervención didáctica tal como la plantea un manual; he intentado descubrir el modo en que se conciben y organizan las unidades de trabajo, por referencia a los cuatro componentes de todo currículo definidos por Tyler (1949): los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Este aspecto está estrechamente relacionado con dos dimensiones que posee toda lección: el papel o función que se les asigna a los alumnos, y el modo como se organiza el material interno de la lección. Dentro de este segundo nivel constituido por la lección, y desde la perspectiva de su organización interna, he aislado un escalón inferior que ha sido objeto de análisis cuando ha revelado su existencia: el de la tarea, como agrupación de ejercicios.

1.2.- Los resultados del estudio

Los resultados generales -es decir, los que atañen al conjunto de ejercicios analizados, sin hacer distinción por manuales- conducen al siguiente diagnóstico de la situación:

Los datos obtenidos en el análisis de los ejercicios revelan la existencia de un numeroso conjunto de actividades relacionadas con el uso de la lengua. Estas actividades se ven facilitadas mediante el suministro de fuentes que adoptan la forma de documentos e instrucciones, que remiten generalmente a contextos y situaciones de comunicación del mundo externo al aula, y sólo muy ocasionalmente remiten al mundo del aula como espacio de comunicación. Esta escasa relación de las actividades con el mundo del aula se manifiesta no sólo en la referencia de las fuentes, temas y asuntos, sino también en el predominio de las interacciones transaccionales y el exiguo número de las de carácter interpersonal que se encuentra en los ejercicios.

En las actividades de uso de la lengua, la atención a los contenidos sigue siendo dominante, mientras que la atención a los procesos hace todavía

una tímida entrada. El cambio de contenidos estructurales por contenidos nocional-funcionales es claramente perceptible en la mayoría de los manuales, pero estas unidades resultantes del nuevo análisis de la lengua reciben un tratamiento en muchos casos todavía mecánico, poco significativo y sin la necesaria conexión con los procesos de comunicación. En particular, los niveles que alcanza una categoría tan relevante -y que, por otra parte, ha venido a constituirse en emblema de la orientación comunicativa en la mayor parte de obras de difusión y de formación de profesorado- como es el vacío de información, son todavía muy bajos; esta característica es más acusada en las actividades de interacción entre alumnos, que en las de interpretación de textos. Este cuadro se complementa con los datos referentes a las unidades lingüísticas, en los que comprobamos que el nivel de texto ha sustituido prácticamente por completo al de oración, en los ejercicios relacionados con la comprensión lectora o auditiva; sin embargo, en los relacionados con la expresión oral, se ha asentado con fuerza el nivel de el enunciado o de par adyacente, y en escasas ocasiones se plantea el ejercicio a nivel de discurso.

La necesaria contextualización es otra de las propiedades inherentes a las actividades de uso de la lengua. Los datos obtenidos indican una presencia variable de esta característica, distinta en cada uno de los planos en los que se produce la negociación del significado: en cuanto al contexto estrictamente lingüístico, acabamos de hacer mención a la presencia de unidades del nivel de discurso o texto; en cuanto al conocimiento del contexto situacional, compartido por los interlocutores, nuestros datos apuntan a una mayor contextualización en las actividades de recepción, y menor en las de interacción. Finalmente, en lo relativo al conocimiento de los aspectos socioculturales se comprueba la presencia de aquellos que reciben tratamiento explícito, pero los datos son insuficientes para analizar los implícitos.

Las actividades de uso de la lengua se encuentran en una proporción de equilibrio con otras de observación y análisis de fenómenos lingüísticos, que las acompañan y complementan. Ese equilibrio se refleja tanto en la distribución de los ejercicios en dos grandes áreas (sistema formal y destrezas comunicativas), como en la presencia de fuentes consistentes en exposición lingüística y los ejercicios de procesamiento de información lingüística.

En estas actividades de atención a la forma, el tratamiento de fenómenos propios del texto y del discurso es sólo incipiente, mientras que en el conjunto de los manuales predomina el tratamiento a nivel de oración y de enunciado (entendido este término en su acepción de actos de habla): unos manuales se decantan más por éste, otros más por la frase. La atención a la forma discurre aún en gran medida por los cauces de la práctica y la repetición, aunque se han encontrado numerosas instancias de trabajo de sensibilización lingüística.

El grupo de usuarios es contemplado de forma más bien homogénea, y el desarrollo de su capacidad de uso y de su comprensión del sistema de la nueva lengua se concibe como un proceso de características muy similares, si no iguales, para todos los aprendientes. Mi diagnóstico se apoya en la escasa diversidad de formas a las que se recurre en la presentación de las fuentes, en la escasa atención que se presta a las destrezas de aprendizaje y en la escasa diversidad de modos de respuesta que pueden adoptar los alumnos.

Por otra parte, los manuales representan un estilo de enseñanza caracterizado por un alto grado de dirigismo; éste se manifiesta, sobre todo, en el elevado porcentaje de ejercicios con respuesta cerrada y el exiguo número de los que piden una respuesta abierta, exploratoria o de solución a problemas. Asimismo, los bajos índices de actividades de desarrollo de estrategias apuntan en la misma dirección.

La observación del cuadro estadístico de resultados de la tabla correspondiente a las lecciones (cuadro nº. 16, pp. 444-445) refrenda este diagnóstico. Además, permite tener una visión general de los manuales y establecer comparaciones entre ellos:

Mediante la consulta de las columnas verticales del mencionado cuadro obtenemos información acerca de la presencia de las distintas categorías en cada manual. Así, vemos que todos ellos se orientan a unos objetivos formulados simultáneamente en términos de comunicación y de sistema formal, mientras que sólo algunos de ellos incluyen los objetivos de tipo temático (especialmente cultural y sociocultural) y de procesos (Destrezas de aprendizaje). Sin embargo, sólo la mitad de las lecciones evidencia un tratamiento del alumno como usuario de la lengua, lo cual reduce sensiblemente la orientación comunicativa que les confería la formulación de los objetivos. Por lo que hace a los estratos de la intervención didáctica que -siguiendo a Ribé- he definido, los manuales se mantienen fuertemente anclados en el de los contenidos, y algunos van introduciendo paulatinamente los otros dos: los procesos y el aprendiente. La promoción de la autonomía del aprendiente es el aspecto más pobremente representado en todos ellos.

La consulta de las franjas horizontales del cuadro nos facilita una visión global de la abundancia de categorías en un mismo manual. Podemos observar como los dos manuales que se hallan en los puntos extremos de la secuencia cronológica representan también los dos extremos en cuanto a cantidad de categorías; el resto, sin embargo, presenta una distribución irregular. El período de tiempo observado no es tal vez lo suficientemente dilatado para poder observar una evolución clara en un sentido determinado.

Finalmente, he encontrado agrupaciones intermedias de ejercicios -a las que he llamado tareas- en la organización y estructura de las tres cuartas partes de las lecciones. Las características que en ellas se observan están en la misma línea de los datos expuestos hasta aquí en el presente diagnóstico: fuerte predominio de la orientación al mundo externo y al estrato de los contenidos, y escasa atención al mundo del aula, al estrato de los procesos y al desarrollo de la autonomía.

Por comparación con las propuestas de los enfoques de enseñanza mediante tareas, la diferencia más llamativa entre éstos y las tareas observadas en los manuales consiste en la ausencia, en estas últimas, de un resultado final que estructure sus contenidos y sus procesos. No es un dato muy sorprendente, dada la novedad del modelo y la dificultad de trasladarlo a un manual.

1.3.- Valoración de los resultados.

La aplicación de las tablas de análisis permite obtener una radiografía de cada uno de los manuales, en la que se puede apreciar su estructura y composición en distintos planos o capas, de las más generales a las más detalladas. Así, por ejemplo, con las tablas de análisis de los ejercicios (pp. 346 y 349) se puede llegar a cuantificar toda la extensa gama de variables que dicha tabla incluye; mediante la tabla de análisis de las lecciones (p. 351) se puede obtener una visión de la orientación general del manual, gracias a la agrupación en cinco campos de las consecuencias que se derivan del minucioso análisis realizado con las otras dos tablas; y mediante la tercera tabla, de análisis de las tareas (p. 357) se puede estudiar la estructura interna de las lecciones y de sus unidades intermedias. La prueba que he realizado en mi estudio me parece concluyente en relación con la viabilidad de este tipo de análisis y la validez de los instrumentos que postulaba en las hipótesis.

Ahora bien, considero necesario insistir en que el alcance de la valoración de un determinado manual o de un grupo de ellos, que se pueda hacer en base a los datos obtenidos mediante la aplicación efectiva que he hecho de estas tablas, se ve limitado por las siguientes circunstancias:

- La valoración definitiva de un manual no puede realizarse en abstracto y desvinculada de los datos -objetivos y subjetivos- del contexto en que se va a utilizar, si se quiere ser coherente con los principios generales de la acción didáctica.
- Las tablas no reflejan la totalidad de lo que son unos materiales de enseñanza/aprendizaje; en efecto, junto a los aspectos que estos instrumentos recogen, existen otros que han sido dejados voluntariamente de lado: son todos

los que se relacionan con la concreción material que adquieren las propuestas de actividades, en las diversas formas de presentación editorial: tipografía, distribución y organización de la página, utilización de colores, formato, etc. Los instrumentos han sido elaborados con el propósito de recoger de forma exhaustiva las características inherentes al conocimiento y uso de la lengua, y a su aprendizaje, adquisición o desarrollo. Los componentes de un manual que han quedado fuera del ámbito de este estudio no pueden ser pasados por alto en una valoración definitiva, por cuanto contribuyen poderosamente a incrementar el potencial de algunas de las propiedades de la concepción que aquí se han analizado, o, por el contrario, a limitarlo seriamente.³³

- La aplicación de las tablas debe conjugar la objetividad con que se han formulado los criterios de descripción de las distintas variables con una objetiva y correcta asignación de esas variables a las distintas unidades didácticas observadas; la garantía de esta objetiva y correcta asignación exigiría, a mi entender, el cotejo de los resultados de más de un analista, que contribuyera a aminorar los efectos de la percepción subjetiva y de las limitaciones del analista humano en cuanto a atención, concentración, coherencia e impermeabilidad al “efecto halo”³⁴.

Ello no obstante, todos estos resultados confirman las hipótesis de mi estudio, que formulé en estos términos: Del estado actual de la investigación acerca de lo que son los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y acerca de la naturaleza de la lengua es posible derivar unos criterios acerca de lo que puedan ser unas actividades efectiva de aprendizaje en el aula. Esos criterios son susceptibles de formulación en términos de rasgos o características inherentes a unos materiales adecuados a la realización de tales actividades. Mediante la correspondiente articulación de esos criterios y rasgos en unos instrumentos de análisis, es posible obtener una visión de la relación efectiva entre estado de conocimientos científicos y práctica didáctica, en su vertiente de manuales de enseñanza.

³³ A título de ejemplo, podría aducirse un posible estudio de los códigos de representación gráfica utilizados abundantemente en los manuales para la visualización y ejemplificación de fenómenos lingüísticos, y que, mediante una simple observación intuitiva, demuestran estar basados en la percepción y categorización de la realidad que los propios autores tienen, compartida con su grupo social, pero no necesariamente con las distintas culturas de origen de los aprendientes; con lo cual, en determinados casos pueden contribuir a oscurecer lo que se quiere explicar, más que a clarificarlo; piénsese en los clásicos esquemas para la representación de los usos y contrastes de los tiempos del pasado, que son fácilmente interpretables desde una conciencia occidental de la linealidad del tiempo, y desde la división temporal que esos mismos tiempos establecen en la conciencia de los hablantes, pero cuya percepción por parte de otros esquemas mentales en relación con la temporalidad podría estudiarse y analizarse.

³⁴ Algunos autores designan como tal la susceptibilidad de la observación humana a la influencia de determinados rasgos predominantes en aspectos parciales del objeto observado, y la extensión de la impresión -positiva o negativa- a otros aspectos del análisis.

Estos resultados pueden, por tanto, contribuir al desarrollo de criterios que influyan en la manera de organizar y seleccionar los posibles materiales didácticos que publican las casas editoriales y que elaboran autores a título individual, profesores de centros e instituciones. Considero obligado referirme a la provisionalidad de los datos obtenidos en relación con los manuales analizados, e insistir en la validez de la efectiva funcionalidad de los instrumentos de análisis aplicados.

En efecto, por imperativos de fiabilidad y validez, convenía aplicar los instrumentos a una gama suficientemente amplia de manuales, mientras que la viabilidad y posibilidades prácticas del estudio obligaban a limitar a un número razonable la cantidad de muestras tomadas de los manuales. Pronto vi que sería viable el estudio de todas las unidades de un solo manual, así como también lo sería el de unidades seleccionadas de todos los manuales; lo que se me manifestaba como inviable era el estudio de todas las unidades de todos los manuales: la cantidad de datos obtenidos habría sido prácticamente inmanejable, y el proyecto se habría convertido en un análisis de todos y cada uno de los manuales. No era éste, sin embargo mi propósito: para elaborar unos instrumentos de análisis aplicables a la totalidad de un manual, no era necesario comprobarlos mediante su aplicación a todos los manuales. Era necesario comprobar esas posibilidades de aplicación en dos sentidos:

- que ningún manual quedara -ni en su totalidad ni en alguna de sus partes- fuera del alcance del instrumento,
- que quedaran resaltadas las diferencias entre unos y otros manuales de manera matizada y objetiva; matizada, por cuanto la intervención didáctica es muy compleja, y debiendo atender a muchos aspectos no se pueden hacer simplificaciones ni valoraciones reduccionistas; objetiva, por cuanto los datos que apareciesen deberían tener un máximo de independencia de los criterios de quien aplicase el instrumento.

Esta segunda condición es la más difícil de conseguir, e idealmente unos instrumentos de este tipo deberían ser aplicados, a mi juicio, por más de un analista, y ello tras pasar por una fase de entrenamiento y de cotejo de resultados³⁵.

Es por todo ello por lo que considero que los resultados del análisis son provisionales en lo que afecta al perfil de los manuales que se deriva de este estudio. En lo que atañe a la validez de los instrumentos, creo que de los

³⁵ En un procedimiento muy similar al que suele aplicarse en las pruebas de evaluación de la expresión oral y escrita de los candidatos a pruebas de proficiencia, en las cuales los criterios son objetivos y externos a las opiniones de los examinadores, pero el riesgo de influencia de la subjetividad es grande.

resultados del estudio se puede deducir que cumplen satisfactoriamente las dos condiciones que he señalado.

Si más arriba me he referido a los materiales como herramientas didácticas, opino que estudios como el que he realizado pueden contribuir a sustentar la práctica didáctica en bases científicas, y no en opiniones subjetivas y poco contrastadas. Creo que, en lo que se refiere a los manuales, las tablas de análisis en sí mismas pueden contribuir a estimular el debate acerca de la forma y función de los materiales didácticos y al enriquecimiento de ideas y criterios aplicables a la elaboración y confección de los mismos.

2.- Conclusiones

Así, pues, del estudio realizado y de los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones:

- 1.- El estado actual de la metodología de la enseñanza de LL.EE. presenta un amplio consenso acerca de la necesidad de superar las propuestas de un método que se pretenda válido y eficaz en todos los contextos de aprendizaje, mediante la adopción de unos criterios razonables, coherentes y no contradictorios con los datos de las investigaciones sobre aprendizaje y la concepción de la lengua, y suficientemente flexibles para adaptarse a los distintos contextos de aprendizaje.
- 2.- Es necesario superar la relación de dependencia de un método, que históricamente han tenido los materiales de enseñanza, y elaborarlos de acuerdo con las premisas del punto anterior.
- 3.- Unos materiales entendidos como independientes del método, flexibles y aplicables a distintos contextos de aprendizaje no son incompatibles con el formato convencional de los manuales, y pueden por tanto adoptar ese formato.
- 4.- Es posible analizar las actividades de aprendizaje propuestas en los manuales por relación a los criterios de una práctica didáctica mencionados en el punto nº. 1. El análisis realizado mediante la aplicación de unas tablas en las que se desglosan esos criterios permite obtener una descripción del manual, y eventualmente influir en la elección del mismo por parte de sus usuarios, siempre que en tal elección intervengan otras consideraciones necesarias, que no se recogen en estas tablas.
- 5.- Igualmente, los criterios de las tablas de análisis elaboradas para este estudio pueden ser de utilidad para los autores de los materiales didácticos en general y de los manuales en particular; no precisamente como guía práctica para su elaboración, pero sí como listas que permitan cotejar los resultados que van produciendo en el proceso de elaboración con unos criterios basados en conocimientos científicos.
- 6.- La influencia de una concepción comunicativa de la lengua es perceptible en la mayor parte de los manuales; ello se refleja esencialmente en la presencia de unidades lingüísticas derivadas del análisis del discurso. La influencia de una concepción del aprendizaje mediante la comunicación y la interacción, que se refleja en la presencia de elementos que potencien los procesos de negociación de significado, es también perceptible aunque en menor medida.

- 7.- El mundo del aula tiene escasa presencia en la concepción de las actividades que proponen los manuales en general; ello afecta tanto a la concepción del aula como espacio de comunicación, como a la atención a los factores individuales: motivación, estilo cognitivo, desarrollo de estrategias.
- 8.- La variación lingüística social está poco representada. La atención que se presta a los registros sociolingüísticos dependientes del contexto situacional es escasa.
- 9.- La diversidad de textos ha hecho entrada en la mayor parte de los manuales, y en muchos casos se trata de textos tomados del mundo externo y utilizados para fines iguales o equivalentes a aquellos para los cuales habían sido producidos. Por otra parte, es predominante el texto conversacional, en registro coloquial muchas veces. Los textos literarios tienen una presencia muy escasa.
- 10.- Las unidades lingüísticas predominantes en el conjunto de los manuales son adaptaciones del concepto de actos de habla, en unidades que relacionan formas y funciones lingüísticas, y la atención a fenómenos lingüísticos propios del nivel de organización textual o discursivo es escasa.
- 11.- Los planteamientos educativos relacionados con el desarrollo de la autonomía del aprendiente se encuentran muy escasamente reflejados. El desarrollo de las estrategias metacognitivas está prácticamente ausente.

CAPÍTULO X: IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA

Si queremos detallar en puntos concretos las implicaciones que se derivan del análisis realizado, podemos enunciar los siguientes:

- Los manuales podrían incorporar una mayor diversificación en la forma de suministrar el caudal lingüístico e informativo, en atención a la diversidad de estilos perceptivos y cognitivos de los aprendientes.
- En el mismo sentido, es conveniente ampliar el abanico de los posibles modos de respuesta de los alumnos, incrementando los modos no lingüísticos.
- Es también necesario incrementar notablemente el número de ejercicios de respuesta abierta, y sobre todo de respuesta exploratoria y de solución a problemas.
- Es preciso prestar una mayor atención a los factores actitudinales y motivacionales del aprendiente, así como al desarrollo de destrezas de aprendizaje.
- Parece imponerse la necesidad de sustentar en una base más objetiva las decisiones acerca de tiempo y la forma del tratamiento didáctico de las diversas destrezas a lo largo del manual; tal vez deba establecerse una relación más directa entre las necesidades tanto de comunicación como de aprendizaje que pueda tener el grupo meta de usuarios y el trabajo con destrezas que se proponga en los manuales.
- El mundo del aula y el discurso generado en ella piden una mayor presencia en las actividades propuestas por los manuales.

Todas estas implicaciones podrían cristalizar la siguiente serie de imágenes:

Manuales rígidos o manuales flexibles y maleables.

La rigidez es difícilmente compatible con la manipulación que se desea que los usuarios puedan hacer del manual: acercarlo a su mundo, adaptarlo a su contexto de aprendizaje, moverse libremente entre sus páginas, incorporarlos a un trabajo discente que va más allá de ellos mismos...

Manuales como molde o manuales como caja de herramientas.

Una intervención didáctica en L2 no puede ir a contracorriente de los planteamientos educativos generales. La corriente que impulsa la autonomía en el aprendizaje tiene como meta no únicamente la consecución más efectiva de los objetivos relacionados con la capacidad de uso de la lengua, sino también la contribución al desarrollo completo de la persona. Se trata de dos procesos indisolubles, y sería incoherente dar un tratamiento homogeneizador y encorsetador a la enseñanza de la L2. La creatividad individual, la exploración y explotación de las características propias de cada personalidad, requieren unos manuales que se aproximen más a la idea de una caja de herramientas, entre las que cada uno va seleccionando en cada momento aquellas que le resultan más útiles.

Manuales-receta o manuales-mapa

O bien, manuales prescriptivos y directivos o manuales orientadores y sugerentes. Los múltiples factores personales que intervienen en el aprendizaje no permiten establecer una relación directa entre los contenidos suministrados en el enseñanza y los que, asimilados por el aprendiente, contribuyen a desarrollar su interlengua. Si la enseñanza se ha definido fundamentalmente como la creación de oportunidades de aprendizaje, o como la facilitación de un entorno rico en aprendizaje, parece más aconsejable dirigir los esfuerzos en este sentido, e intentar evitar marcar rutas demasiado rígidas que en lugar de abrir puertas al aprendizaje, cierran muchas de ellas.

Es, ésta del mapa, una imagen tomada de Breen (1984:51), y lo mejor será reproducir sus palabras:

En primer lugar, es probable que los aprendientes tengan necesidad de planos que les proporcionen una sensación de dirección y de continuidad en su trabajo. Si de alguna forma se les niega el acceso a un plano elaborado de antemano [...] muy probablemente intentarán crearse sus propios planos, por más ingenuos o transitorios que éstos puedan ser. En segundo lugar, el valor auténtico de un sílabo puede residir mucho menos en los usos a los que de hecho pueda servir en el aula. Un plano de contenido, por ejemplo, puede ofrecer criterios 'externos' frente a los cuales se

puedan cotejar continuamente los logros 'internos' del aula y los resultados del aprendizaje. (Subrayados en el original).

Manuales cerrados en sí mismos, o manuales abiertos a otras formas de caudal.

La actividad de aprendizaje no se reduce al contacto con los manuales ni las ocasiones de aprender se reducen a las que puedan crearse en el aula. El desarrollo de la autonomía del aprendiente tiene su correlato en la selección de oportunidades y de fuentes de aprendizaje en muy diversos momentos y lugares. La relación del aprendizaje con el contexto vivencial del aprendiente es uno de los requisitos necesarios para que aquél sea eficaz. Todos estos aspectos únicamente pueden ser abordados desde unos manuales que no se conciban a sí mismos como el recurso absoluto. Más allá de la crisis del método nos encontraremos con la crisis del manual, en cuanto éste se crea el recurso absoluto; pertenece a la estructura de un manual -y, en definitiva, de cualquier material- la apertura a otras formas de caudal lingüísticos y experiencial, la referencia a la existencia de otras fuentes, el estímulo a la indagación y la búsqueda de todas las ocasiones de aprendizaje, y de las formas de personalizarlo al máximo.

A mi modo de ver, los mayores retos que se les presentan a los autores de nuevos manuales se concentran en prestar una mayor atención a estos tres aspectos :

- La autonomía del discente
- Los factores personales
- La secuencia de actividades encaminadas a un propósito.

En la discusión actual se está imponiendo el modelo de enseñanza basada en tareas, y esto lleva a algunos a anunciar la muerte del manual; otros, por el contrario, insisten en las ventajas de disponer de manuales, e indagan en la compatibilidad del manual con los nuevos modelos. Si bien es cierto que el modelo de las tareas necesita más experimentación y consolidación, y que por otra parte no es el único, sí que parece ser el que más fácilmente puede integrar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje. Una opción que algunos autores se pueden ver tentados a elegir consiste en concebir el manual como mero suministro de caudal de documentos, textos y ejercicios, y dejar la organización de actividades a la exclusiva responsabilidad del grupo de usuarios: Otra opción, más arriesgada pero más interesante, puede consistir en hacer frente al reto, intentando ofrecer unidades de trabajo que se

aproximen a actividades o tareas. Sólo así podrá el manual ir más allá de ser un recurso (prevenidamente) neutro a disposición de los grupos de usuarios, y ser capaz de intervenir eficazmente en la renovación pedagógica y la actualización didáctica del conjunto de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1985): "Quels types de textes?". *Le français dans le monde*, 192, 39-43.
- Adam, J.M. (1991): "Cadre théorique d'une typologie séquentielle". *Études de linguistique appliquée*, 83.
- AESLA/Universidad de Murcia (1983): *Actas del Ier Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Madrid: SGEL.
- Alatis, J.E., H.B. Altman y P.M. Alatis (Eds.) (1981): *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. Nueva York: Oxford University Press.
- Alcaraz Varó, E. et al. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- Alexander, L. G. (1981): "Materials Design: Issues for the 1980's. A European Point of View", en: Alatis, Altman y Alatis (Eds.), 1981.
- Alonso, R. y P. Martínez (1993): "Textos y procesos en el aula de E/LE", en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 9-36.
- Alvarez Cederborg, A. (1993): "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de Español como L2.", en: Montesa Peydró, A. y A. Garrido Moraga (Eds.).
- Allwright, R. (1978): "Abdication and responsibility in language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, 2/1.
- Allwright, R. (1981): "What do we want teaching materials for?". *ELT Journal*, 36/1: 5-18
- Allwright, R. (1984a): "The importance of Interaction in Classroom Language Learning". *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171.
- Allwright, R. (1984b): "Why don't learners learn what teachers teach? - The interaction hypothesis". En: Singleton, D. y Little, D. (Eds.): *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.
- Ardener, E. (Ed.) (1971): *Social Anthropology and Languages*. Londres.

- ARTICLES de didáctica de la lengua i de la literatura* (1995): *La diversitat discursiva* (Número 4, monográfico) .
- Artigas, R, et al. (1995): *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística.
- Artuñedo, B. y C. Donson (1993): *ELE 2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Austin, J.L. (1962): *How to do Things with Words*. Londres: Clarendon Press. (Traducción al español en: Editorial Paidós, Barcelona, 1982: *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*).
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bain, D. y B. Schneuwly (1994): “Mecanismos de regulació de les activitats textuales”. *Articles de didáctica de la lengua i de la literatura*, 2, 87-105.
- Barros García, P., A. Martínez González y J.A. de Molina Redondo (Eds.) (1992): *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjeras*. Universidad de Granada.
- Barros García, P., A. Martínez González y J.A. de Molina Redondo (Eds.) (1993): *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjeras*. Universidad de Granada.
- Beacco, J.C. (1991): “Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites”. *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- Bellés, J. (1991): “La progressió temàtica”. *A l'entorn de la gramàtica textual*, suplemento nº 8 de *Com ensenyar català a adults*, 37-54.
- Bello, P. et al. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana.
- Benveniste, É. (1966): *Problèmes de linguistique générale I*. París, Gallimard. (Versión española: *Problemas de lingüística general*. México: Siglo Veintiuno, 1971).
- Benveniste, É. (1974): *Problèmes de linguistique générale II*. París, Gallimard. (Versión española: *Problemas de lingüística general*. México: Siglo Veintiuno, 1977).

- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (Ed.) (1987): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.
- Bertoletti, M.C. (?): "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse". (Artículo fotocopiado, perdida la referencia).
- Besse, H. (1985): *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris: Didier.
- Besse, H. y R. Porquier (1984): *Grammaires et didactique des langues*. París: Hatier-Crédif.
- Bialystok, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, 28/1, 69-83.
- Bimmel, P. (1993): "Lernstrategien im Deutschunterricht". *Fremdsprache Deutsch*, 8, 4-11.
- Bley-Vroman, R. (1988): "The Fundamental Character of Foreign Language Learning", en: Rutherford y Sharwood Smith (Comps.)
- Bley-Vroman, R. (1989): "What is the logical problem of foreign language learning?" en: Gass, S.M y J. Schachter (Comps.)
- Borobio, V. (1992): *ELE 1. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1986): *Progresos. Curso intermedio de español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1991): *Viaje al Español 1. Versión internacional*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1992): *Viaje al Español 2. Versión internacional*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1992): *Viaje al Español 3. Versión internacional*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española.

- Breen, M. (1984): "Process Syllabuses for the Language Classroom", en: C. Brumfit, (Ed.): *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- Breen, M. (1985): "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Breen, M. (1987a): "Contemporary Paradigms in syllabus design". *Language Teaching*, XX/3
- Breen, M. (1987b): "Learner Contributions to Task Design", en: Candlin y Murphy (Eds.), 1987
- Breen, M. y C. Candlin (1987): "Which Materials?: a Consumer's and Designer's Guide", en: Sheldon, L.E. (Ed.).
- Brindley, G. (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en: R. K. Johnson (Ed.).
- Brinton, D.M., Snow, M.A. y Wesche, M.B. (1989): *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- British Council (1980): *ELT Documents: Projects in materials design*, Special issue. Londres: The British Council.
- Brooks, F.B. y R. Donato (1994): "Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks", *Hispania*, 77, 262-274.
- Brown, G. (1989): "Making Sense: the Interaction of Linguistic Expression and Contextual Information". *Applied Linguistics*, 10/1, 97-108.
- Brown, G., A. Anderson, R. Schilcock y G. Yule (1984): *Teaching Talk. Strategies for Production and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983a): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983b): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1991): "TESOL at Twenty-Five: What are the Issues?". *TESOL Quarterly*, 25/2, 245-260.

- Brown, H.D. (1989): *A practical guide to language learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, R. (1991): "Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition". *Applied Linguistics*, 12/1.
- Brumfit, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C.J. y Johnson, K. (1979): *The Communicative Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, D (1981): *Integrating Skills*. En: K. Johnson y K. Morrow (Eds.).
- Camps, A. y otros (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- Canale, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en J.C. Richards y R. Smith (Eds.): *Language and Communication*. Longman
- Canale, M. y M. Swain (1980): "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Reimpreso en: Rutherford y Sharwood-Smith (Comps.) (1988).
- Candlin, C.N. (Ed.) (1981): *The Communicative Teaching of English. Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.
- Candlin, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Candlin, C.N. y D. F. Murphy (1987): *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7. Londres: Prentice Hall International.
- Care, M. y F. Debyser (1984): *Simulations globales*. París: BELC.
- Carrell, P. (1984): "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications". *Modern Language Journal*, 68/4, 332-343.

- Carrell, P. (1987): "Content and formal schemata in ESL reading". *TESOL Quarterly*, 21/3, 461-481.
- Carrell, P., J. Devine y D. Eskey (Eds.) (1986): *Interactive Approaches in Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L., Pharis, B.G. y Liberto J.C. (1989): "Metacognitive strategy training for ESL reading". *TESOL Quarterly*, 24/4, 647-678.
- Cassany, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994): *Ensenyar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1990): *Ven 1*. Madrid: Edelsa-Edi 6.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1991): *Ven 2*. Madrid: Edelsa-Edi 6.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1992): *Ven 3*. Madrid: Edelsa-Edi 6.
- Cestero Mancera, A. M^a: (1994): "Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española". *Revista Española de Lingüística*, 24/1, 77-99.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chevalard, Y. (1985): *La transposition didactique*. Grénoble: La pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. (Versión española: *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.)
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Versión española: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1971).
- Chomsky, N. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

- Christie, F. (1994): "Developing an educational linguistics for English language teaching. A systemic functional perspective". *Functions of Language*, 1/1, 95-127.
- Clark, J.L (1985): "Curriculum renewal in Second-Language Learning: An Overview". *The Canadian Modern Language Review*, 42/2, 342-360.
- Clark, J.L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Clarke, D. F. (1989a): "Materials adaptation: why leave it all to the teacher?". *ELT Journal*, 43/2, 133-141.
- Clarke, D. F. (1989b): "Communicative theory and its influence on materials production". *Language Teaching*. Abril 1989. 73-86.
- Clarke, D. F. (1991): "The Negotiated Syllabus: What Is It And How Is It Likely to Work?". *Applied Linguistics*, 12/1
- Clément, R., Z. Dörnyei y A. N. Kimberly (1994): "Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning*, 44/3, 417-448.
- Coe, N., R. Rycroft y P. Ernest (1983): *Writing Skills: a Problem-Solving Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1990): *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. Nueva York: Newbury House.
- Coll, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós. (3ª reedición, 1993)
- COM ensenyar català a adults. Suplement núm. 8: A l'entorn de la gramàtica textual*. Octubre 1991.
- Cook, V. (1994): "Universal Grammar and the learning and teaching of second languages", en: Odlin (Ed.).
- Corder, S.P. (1967): "The significance of learners errors". *IRAL*, 4, 161-170. (Traducido al español en: Muñoz Licerias 1991, pp. 31-41).
- Corder, S.P (1973): *Introducing Applied Linguistics*. (Versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. Limusa, Grupo Noriega Editores. México, 1992)

- Cortazzi, M (1994): "Narrative analysis". *Language Teaching*, 27, 157-170
- Coste, D. (1991): "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues". *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.
- Craig, R.T., y K. Tracy (Eds.) (1983): *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. Londres: Sage Publications.
- CRAPÉL: *Mélanges Pédagogiques*. Université de Nancy II.
- Crookes, G. y S.M. Gass (Comps.) (1993): *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. y S.M. Gass (Comps.) (1993): *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuenca, M^a Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- Cunningsworth, A. (1979): "Evaluating course materials", en: S. H. Holden (Ed.): *Teacher Training*. Londres: Modern English Publications.
- Cunningsworth, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Cunningsworth, A. (1987): "Coursebooks and conversational skills", en: L. E. Sheldon (Ed.): *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Developments. (ELT Documents 126)*. Oxford: Modern English Publications/The British Council.
- De Beaugrande, R. y W. Dressler. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Di Pietro, R.J. (1987): *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, L. y M^a.J. Hernández (1993): "Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera", en: Miquel, L. y N. Sans (Eds.)
- Dickinson, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Diller, K. C. (1978): *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dirven, R. (1990): "Pedagogical grammar", *Language Teaching*, January 1990, 1-18
- Dolz, J. (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura". *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 21-35.
- Dolz, J., A. Pasquier y J. P. Bronckart (1993): "L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?". *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- Doughty, C. y Pica, T. (1986): "Information Gap' Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?". *TESOL Quarterly*, 20/2, 305-327.
- Douglas Brown, H. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. (3ª edición, 1994).
- Dubin, F. y E. Ohlstein (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dressler, W.U. y K. Dziubalska-Kolaczyk (1994): "Functional Analysis in the study of second language acquisition". *Functions of Language*, 1/2, 201-228.
- Ducrot, O. (1984): *Le dire et le dit*. París: Minuit. (Versión española: *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós, 1986).
- Dulay, H.C y M.K. Burt (1974): "You Can't Learn without Goofing", en: Richards, J.C. (Comp.) (1974).
- Eckmann, F.R. (1977): "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". *Language Learning*, 72/2, 315-330.
- Ellis, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Comp.) (1987): *Second Language Acquisition in Context*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

- Ellis, R. (1989): "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition*, 11/3, 305-328
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell
- Ellis, R. (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Ellis, R. (1993a): "Talking Shop". *ELT Journal*, 47/1.
- Ellis, R. (1993b): "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-115.
- Equipo Avance (1986): *Antena 1*. Madrid: SGEL.
- Equipo Avance (1988): *Antena 2*. Madrid: SGEL.
- Equipo Avance (1989): *Antena 3*. Madrid: SGEL.
- Equipo Berlín (1989): *Tipología de Ejercicios Comunicativos*. Berlín: Zentraleinrichtung Sprachlabor (ZE4) der Freien Universität Berlin.
- Equipo Pragma (1983): *Para Empezar*. Madrid: Edi-6.
- Equipo Pragma (1985): *Esto Funciona*. Madrid: Edi-6.
- Escandell Vidal, M.V. (1993): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona/Madrid: Anthropos/U.N.E.D.
- Español Giralt, T. y E. Montolío Durán (1990): "El español en los libros de español". *CABLE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 6, 19-24.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Estaire, S. y J. Zanón (1994): *Planning Classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.

- Faerch, C., y K. Kasper (Ed.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York: Longman.
- Fente López, R., A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo (Eds.) (1991): *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Granada.
- Fente, R. y E. W. Alonso (1991): *Órbita 1*. Madrid: SGEL.
- Fente, R. y E. W. Alonso (1992): *Órbita 2*. Madrid: SGEL.
- Fernández-Villanueva, M . (1990): "Tipologies textuales". *A l'Entorn de la gramàtica textual. Suplement COM*, 8 . Barcelona.
- Flower, L. (1987): "Interpretive acts: cognition and the construction of discourse". *Poetics*, 16. (Versión al catalán: "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". *Articles*, 5, 81-103).
- Flowerdew, J. (1988): "Speech acts and language teaching". *Language Teaching*, 69-82.
- Foley, J. (1991): "A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching". *Applied Linguistics*, 12/1.
- Fotos, S. (1993): "Consciousness and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". *Applied Linguistics*, 14/4
- Fotos, S. y R. Ellis, (1991): "Communicating about grammar: A task-based approach". *TESOL Quarterly*, 25/4, 605-628.
- Fowler, W.S. (1979): "Criteria for choosing a textbook to teach English as a foreign language". *Anuario del Departamento de Inglés 1978*, 17.21. Universidad Autónoma de Barcelona
- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nº 8: *Lernstrategien*. 1/1993.
- Freed, B.F (Ed.) (1991): *Foreign Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, D.C: Heath and Company.
- Funk, H. (1994): "Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken", en: Kast y Neuner (1994)
- Gairns, R y S. Redman (1986): *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel elemental*. Madrid: SGEL.
- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel medio*. Madrid: SGEL.
- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1987): *Español 2000. Nivel superior*. Madrid: SGEL.
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, R.C.: "Discourse Analysis: Implications for Language Teaching, with Particular Reference to Casual Conversation". *Language Teaching. International Abstract*. 103-117
- Gardner, R.C., y Lambert, W.E.: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1988): "The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues". *Language learning*, 38/1, 101-126.
- Gardner, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Gass, S. y C. Madden (Eds.) (1985): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S.M. y J. Schachter (Eds.) (1989): *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S.M. y L. Selinker (Eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins.
- Giacobbe, Jorge (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction (Études sur le développement du langage chez l'adulte)*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Goethe-Institut (1991): *Handbuch für Spracharbeit. Teil 3. Lehrwerkanalyse*. Munich, 1990.

- Goodman, P. y S. Takahashi (1987): "The ESL textbooks explosion: a publisher profile". *TESOL Newsletter*, 4, 49-51.
- Götze, L. (1994): "Grammatik", en: Kast y Neuner (Eds.).
- Gregg, K.R.: "Second language acquisition theory: the case for a generative perspective", en: Gass, S.M y J. Schachter (Eds.) (1989): *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- Grellet, F. (1981): *Developping Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grewer, U., T.K. Moston y M.E. Sexton: "Developing Communicative Competence: An Exercise Typology", en: C. Candlin (Ed.) (1981): *The Communicative Teaching of English*, Harlow, Essex: Longman.
- Grice, H.P. (1975): "Logic and conversation", en: Coles, P. y J.L. Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics*, vol. 3: Speech Acts. Nueva York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. (4ª edición: 1985).
- Hall, J.K. (1993): "The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language". *Applied Linguistics*, 14/2, 145-166.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993): "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hammerly, H. (1994): "A multilingual model for English as a "remote" and as a 'local' language". *IRAL*, XXXII/4, 255-275.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins y M. Swain (Eds.) (1990): *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hatch, E. y M. Long (1980): "Discourse Analysis, What's That?", en: Larsen Freeman, D.: *Discourse Analysis in Second Language Research*, Newbury House.
- Hatch, E., Y. Shirai y Ch. Fantuzzi (1990): "The Need for an Integrated Theory: Connecting Modules". *TESOL Quarterly*, 24/4, 697-716.
- Hernández, M.J. y Zanón, J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 5, 12-19.
- Hernández Blasco, M^a. J. (1991): "Del pretexto al texto". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 7, 9-14.
- Holec, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Holmes, J. (1988): "Doubt and certainty in ESL textbooks". *Applied Linguistics*, 9/1, 21-44.
- Hubbard, P. L. (1994): "Non-transformational theories of grammar: Implications for language teaching", en: Odlin (Ed.)
- Hutchinson, T. y E. Torres (1994): "The textbook as agent of change". *ELT Journal*, 48/4, 315-328
- Hyltenstam, K. y M. Pienemann (Eds.) (1985): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (Comp.) (1964): *Language, Culture and Society*. Londres: Harper International.
- Hymes, D. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.
- James. C. (1994): "Don't shoot my dodo: On the resilience of contrastive and error analysis". *IRAL*, XXXII/3, 179-200.
- Johns, A.M. (1985): "Some Principles of Materials Design from the World Around Us". *TESOL Newsletter*, XIX/4.

- Johnson, K (1988): "Mistake Correction". *ELT Journal*, 42/2, 82-96.
- Johnson, R. K., (Ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. y K. Morrow (Eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.
- Kandiah, T. (1994): "Exploiting the theory of universals in adult second language teaching". *IRAL*, XXXII/2, 111-139.
- Kast, B. (1994): "Die vier Fertigkeiten", en: Kast y Neuner (1994).
- Kast, B. y G. Neuner (Eds.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdspachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Klein, W. (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen S. y T. Terrell (1984): *The Natural Method: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994): "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly*, 28/1, 27-49.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press. (Traducción española: *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo).
- Lamíquiz, V. (1994): *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Larsen-Freeman, D. (1991): "Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory". *TESOL Quarterly*, 25/2, 315-350.

- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Latour, B. (1994): "Grammatik", en: Kast y Neuner (1994).
- Leech, G. y J. Svartvik (1975): *A Communicative Grammar of English*. Londres: Longman.
- Legutke, M. y H. Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Leonetti, M. (1993): "Implicaturas generalizadas y relevancia". *Revista Española de Lingüística*, 23/1, 107-139.
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liceras, J. M. (1990): "Adquirir, aprender y enseñar: El español como lengua extranjera", en: Fente Gómez, R. et al. (Eds.) (1991).
- Liceras, J. M. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (Ed.), (1993): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse Editions Canada.
- Littlejohn, A. y S. Windeatt (1989): "Beyond language learning: perspectives on materials design", en: Johnson, R.K. (Ed.): *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 155-175.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomas, C. y A. Osoro (Comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Long, M. H. (1983a): "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly* 17, 359-382.
- Long, M.H (1983b): "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M.H. (1985): "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en: K. Hyltenstam y M Pienemann (Eds.):

- Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1988): "Instructed Interlanguage Development", en: L. Beebe (ed.): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M.H. y G. Crookes (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1, 27-57
- Long, M. y P. Porter (1985): "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2, 207-228.
- López, López, E. (1993): *Las estrategias y su tutoría en al clase de español L2*. Mecanografiado. Memoria del Curso Máster de Formación de Profesores de E/LE. Universitat de Barcelona.: Departament de didáctica de la llengua i la literatura.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Ornat, S, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Low, G. (1989): "Appropriate design: the internal organisation of course units", en: Johnson, R. K. (Ed.): *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 136-155.
- Lozano, F. (1991): "La modalització dels enunciats", en: *A l'entorn de la gramàtica textual*, suplemento nº 8 de *Com ensenyar català a adults*, 15-31.
- Lozano, J., C. Peña-Marín y G. Abril (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Llobera, M. (1990a): "Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera". *Temps d'Educació* Vol.3
- Llobera, M. (1990b): "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Vol. 7-8.
- Llobera, M. (1993): "Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera (LE)", en: Miquel, L. y N. Sans, eds. (1993) 139-150.

- Llobera, M. *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA.
- Llobera, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.
- MacIntyre, P.D. y R.C. Gardner (1994): "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language". *Language Learning*, 44/2, 283-305.
- Martín Peris, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
- Martín Peris, E. (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 8, 16-27.
- Martín Peris, E. (1992a): "L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives". *COM ensenyar català a adults*, 21, 4-11
- Martín Peris, E (1992b): "Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE", en: Barros et al. (Eds.) 1992.
- Martín Peris, E. (1993): "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en: Miquel, L. y N. Sans, Eds. (1993) 181-192.
- Martín Peris, E. (1994a): "La enseñanza mediante tareas", *Informe sobre el seminario-taller del Consejo de Europa en la Universidad de Salamanca: "Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Martín Peris, E. (1994b): "A", *de aprender*. Primer número de la serie: *Tareas. Unidades didácticas de Español Lengua Extranjera*. Colección dirigida por N. Sans. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E. (En prensa): "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (Comp.): *Contextos para la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Bonafé, J. (1992): "Siete cuestiones y una propuesta". *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.

- Martínez Bonafé, J. (1992): “¿Cómo analizar los materiales?”. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S (1982): “Literature in the ESL Classroom”. *TESOL Quarterly*, 16/4, 529-536.
- McLaguhlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edwin Arnold.
- McLaughlin, B. (1990): “Restructuring”. *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- McLaughlin, M.L. (1984): *Conversation: How Talk is Organised*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Mebus, G. (1994): “Aussprache”, en: Kast y Neuner (1994).
- Millares, S. y A. Centellas (1993): *Método de Español para Extranjeros. Nivel Intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. (Pp. 428-478).
- Miquel, L. y N. Sans (1989): *Intercambio 1*. Madrid: Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (1990): *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 9, 15-22.
- Miquel, L. y N. Sans (Eds.) (1993): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera I*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.
- Miquel, L. y N. Sans (Eds.) (1994): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera II*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.

- Miquel, L. y N. Sans (1994): *Rápido. Curso intensivo de Español*. Barcelona: Difusión.
- Montesa Peydró, S. y A. Garrido Moraga (Eds.) (1993): *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Morley, J. (1985): "Listening Comprehension: Student-Controlled Modules for Self-Access Self-Study". *TESOL Newsletter*, 19/6
- Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, B.D. (1994): "Stichwort: Wortschatz", en: Kast y Neuner (1994)
- Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stern y A. Todesco (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: OISE.
- Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nattinger, J. y J. S. DeCarrico (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nemser, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, IX/2, 115-123. Traducido al español en Muñoz Licerias (Comp.) (1991).
- Neuner, G. (1994a): "Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik", en: Kast y Neuner (1994).
- Neuner, G. (1994b): "Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht". *Fremdsprache Deutsch*, 10, 6-13.
- Neuner, G., M. Krüger y U. Grever (1983): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. y H.E. Piepho (1994): "'Aufgaben und Übungsgeschehen' -ein lohnendes Thema für Fremdsprache Deutsch". *Fremdsprache Deutsch*, 10, 4-5.

- Newmark, L. (1966): "How not to interfere with language learning". *International Journal of American Linguistics*, 32, I/II, 77-83, reimpresso en: Brumfit y Johnson (1979): *The Communicative Approach to Language Learning* Oxford: Oxford University Press. 160-167.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989a): "Towards a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study". *TESOL Quarterly*, 23/1, pp. 9-27
- Nunan, D. (1989b): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989c): *Understanding Language Classrooms*. Nueva York, Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1991): "Communicative tasks and the language curriculum". *TESOL Quarterly*, 25/2, 279-295.
- Nunan, D. (1994): "Linguistic theory and pedagogic practice", en Odlin (Ed.).
- Nunan, D. (1995): "Closing the Gap between Learning and Instruction". *TESOL Quarterly*, 29/1, 133-158.
- O'Malley et al. (1985a): "Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, vol 35.
- O'Malley et al. (1985b): "Learning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19/3
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (Ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega Olivares, J. (1988): "Aproximación a la pragmática". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 39-47.
- Ortega Olivares, J. (1990): "Gramática, Pragmática y enseñanza de la lengua". *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*. Granada.

- Ortega Olivares, J. (1994): "Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras", en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.) (1994), 83-104.
- Oskarsson, M. (1978): *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oster, J. (1989): "Seeing with Different Eyes: Another View of Literature in the ESL Class". *TESOL Quarterly*, 23/1, pp. 105-127.
- Oxford, R. L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.
- Passy, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Colin. Publicado como un suplemento especial de *Le Maître Phonétique*, Mayo de 1899.
- Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (1985): *Certificado de Español*. Frankfurt.
- Perdue, C. (1993): "Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte?". *Études de linguistique appliquée*, 92, 8-22.
- Perdue, C. (Ed.) (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: European Science Foundation - Cambridge University Press.
- Pica, T. (1994): "Research Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?". *Language Learning*, 44/3, 493-527.
- Pienemann, M. (1984): "Psychological Constraints on the Teachability of Languages". *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2, 186-212. Reimpreso en: Rutherford y Smith (Comps.) (1988).
- Pienemann, M. (1985): "Learnability and syllabus construction", en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language development*, 23-75. San Diego: College-Hill Press.
- Piepho, H.E. (1980): *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Piepho, H.E. (1994): "Aufgaben als hermeneutische Chance der Lernenden im Fremdsprachenunterricht". *Fremdsprache Deutsch*, 10.

- Poch Olivé, D. (1993): "La corrección fonética en español lengua extranjera", en: Miquel, L. y N. Sans (Eds.)
- Prabhu, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. (1990): "There is No Best Method - Why?". *TESOL Quarterly*, 24/2, 161-176.
- Prabhu, N. (1992): "The Dynamics of the Language Lesson". *TESOL Quarterly*, 26/2, 225-243.
- Prokop, M. (1993): "Lernen lernen -aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht". *Fremdsprache Deutsch*, 8, 12-18.
- Ramos Pérez, A. (Dir.) (1990): *Fórmula 1. Curso general de español*. Madrid: Santillana.
- Ramos Pérez, A. (Dir.) (1990): *Fórmula 2. Curso general de español*. Madrid: Santillana.
- Ramos Pérez, A. (Dir.) (1990): *Fórmula 3. Curso general de español*. Madrid: Santillana.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona, Montesinos Editor.
- Ribé, R. (1994): "Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes". *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 47-63.
- Ribé, R. y N. Vidal (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J.C. (1972): "Social Factors, Interlanguage, and Language Learning". *Language Learning*, 22/2. Reimpreso en Richards, J.C. (Comp.) (1974).
- Richards, J.C. (Ed.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Aquisition*. Londres: Longman.
- Richards, J. C. (1983): "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure". *TESOL Quarterly*, 17/2. 219-241.
- Richards, J. C. (1985): *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Richards, J.C. (1993): "Beyond the Textbook: The Role of Commercial Materials in Language Teaching". *RELC Journal*, 24/1, 1-14.
- Richards, J.C. y Ch. Lockhart (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y T.S. Rodgers (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richterich, R. (Ed.) (1983): *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe/Pergamon Press.
- Richterich, R. y J.L. Chancerel (1977): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Council of Europe/Pergamon Press.
- Rigau i Oliver, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Riley, Ph. (Comp.) (1985): *Discourse and Learning*. Londres: Longman.
- Riley, Ph. (Sin fecha): "Your slip is showing: Communicative interference in second-language learning". Artículo mecanografiado.
- Riley, Ph. (Sin fecha): "Social identity and intercultural communication". Artículo mecanografiado.
- Robins, H.P. (1971): "Malinovsky, Firth, and the 'Context of Situation'", en: E. Ardener (Ed.).
- Robinson, P. J. (1989): "A rich view of lexical competence". *ELT Journal*, 43/4, 274-828.
- Rubin, J. (1975): "What the "good language learner" can teach us". *TESOL Quarterly*, 9/1.
- Rutherford, W. (1982): "Functions of Grammar in a Language-Teaching Syllabus". *Language Learning and Communication* 1, 21-36. Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (Comps.) (1988).
- Rutherford, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres: Longman.

- Rutherford, W. y M. Sharwood Smith (Comps.) (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Massachussets, Newbury House.
- Sacks, H. E. Schegloff y G. Jefferson (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50/4, 696-733.
- Salazar García, V. (1994): "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno", en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 165-204.
- Sánchez, A., M. Ríos y J.A. Matilla (1982): *Entre Nosotros 1*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1982): *Entre Nosotros 2*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1982): *Entre Nosotros 3*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: S.G.E.L.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (Eds.) (1994): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjeras. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Savignon, S. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Scarino, A., D. Vale, P. McKay y J. Clark (1988): *Australian Language Levels Guidelines*, Woden, A.C.T. (Australia): Curriculum Development Centre.
- Schachter, J. (1974): "An Error in Error Analysis". *Language Learning*, 24, 215-214.
- Schegloff, E.A., y H. Sacks (1973): "Opening up closings". *Semiotica*, 4, 289-327.
- Schmidt, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 11/2, 130-158.

- Searle, J. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1994): "Linking Pedagogical Purposes to Linguistic Patterns of Interaction: The Analysis of Communication in the Language Classroom". *IRAL*, 32/3, 303-321.
- Seliger, H. y M. Long (Eds.) (1983): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. (Traducido en Muñoz Licerias, 1991, pp. 79-105).
- Selinker, L. (1993): "Along the Way: Interlanguage Systems in Second Language Acquisition", en: Malavé, L. y G. Duquette (Eds.): *A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sharwood Smith, M. (1981): "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics*, 2/2, 159-168. Reimpreso en Rutherford y Sharwood Smith (Comps.) (1988).
- Sheldon, L. (1988): "Evaluating ELT textbooks and materials". *ELT Journal*, 42/4. pp. 237-246.
- Sheldon, L. (Ed.) (1987). *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. *ELT Documents*, 126, special issue. Londres: The British Council.
- Shiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguán, M. (Coord.) (1990): *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE de la UB/ Horsori.
- Sinclair, J.McH. y D.C. Brazil (1982): *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1993a): "Second Language Acquisition Strategies and Task-Based Learning". Artículo mecanografiado.

- Skehan, P. (1993b): "A framework for the Implementation of Task-Based Learning". Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiada.
- Slagter, P.: "La semiótica del diálogo". *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 6, 80-118.
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Slagter, P. (Dir.) (1994): *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Número especial de *Foro Hispánico*.
- Spack, R. (1985): "Literature, Reading, Writing and ESL: Bridging the Gaps". *TESOL Quarterly*, 19/4, 703-727.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell. (Versión española: *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor).
- Spolsky, B. (1990): "Introduction to a Colloquium: The Scope and Form of a Theory of Second Language Learning". *TESOL Quarterly*, 24/4, 609-617.
- Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- Stockwell, R.P. y J.D. Bowen (1965): *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stockwell, R.P., J.D. Bowen y J.W. Martín (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stubbs, M. (1983): *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of natural Language*. Oxford: Blakwell.
- Swaffar, J. (1988): "Readers, Texts and Second Languages: The Interactive Process". *The Modern Language Journal*, 72/2, 123-143.
- Tarone, E. (1983): "On the Variability of Interlanguage Systems". *Applied Linguistics*, 4/2, 142-164. (Traducido al español en: Muñoz Licerias, 1991).

- Tannen, D. (Ed.) (1993): *Framing in Discourse*, New York: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1993): "What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations", en: Tannen, D. (Ed.) (1993).
- Tannen, D. y C. Wallat (1993): "Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Example from a Medical Examination/Interview", en: Tannen, D (Ed.) (1993).
- Trévisse, A. (1993): "Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention". *Études de linguistique appliquée*, 92, 38-50.
- Tomlin, R. S. (1994): "Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching", en: Odlin (Ed.)
- Trim, J.L.M., R. Richterich, J.A. van Ek y D. Wilkins (Eds.) (1973): *Systems development in adult language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Turell, M (1984): *Elements per a la recerca sociolingüística a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. (Versión española: *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1977).
- Underwood, J.H. (1984): *Linguistics, Computers and the Language Teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Van Dijk, T.A. (1980): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T.A. (1993): *Estructuras y funciones del discurso*. (8ª edición). Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- Van Ek, J. A.(1975): *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Ek, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa..
- Van Ek, J.A. y J.L.M. Trim (1991): *Threshold Level 1990*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1991): "Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures". *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- Van Lier, L. (1994): "Language awareness, contingency, and interaction". *AILA Review*, 11, 69-92.
- Van Patten, B. (1986): "Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications". *Hispania*, 69, 202-216.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto de error", en: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de didáctica del Español/LE*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Vázquez, G. et al. (1989): *Tipología de ejercicios comunicativos*. Berlín: Zentraleinrichtung Sprachlabor (ZE4) de la Freie Universität Berlin.
- Wardhaugh, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly*, 4, 123-130. (Traducido al español en: Muñoz Licerias, 1991).
- Watanabe, S. (1993): "Cultural Differences in Framing: American and Japanese Group Discussions", en: Tannen, D. (Ed.) (1993).
- Wells, G. (1994): "The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to a 'Language-Based Theory of Learning'". *Linguistics and Education*, 6, 41-90.
- Wenden, A. (1985): "Learner Strategies". *TESOL Newsletter*, XIX/5, 1-7.
- Wenden, A. (1986): "Helping language learners think about learning". *ELT Journal*, 40/1, 3-12 .
- Wenden, A. y J. Rubin (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

- White, R.W (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- White, L., N. Spada, P. M. Lichtbown y L. Ranta (1991): "Input Enhancement and L2 Question Formation". *Applied Linguistics*, 12/4
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics, 1* . Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics, 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1985): "Grammar, and Nonsense, and Learning", en: *Proceedings of the Fifth National LEND Conference*. Rimini. Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (Comps.) (1988).
- Widdowson, H. G. (1987): *Aspects of Language Teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (Versión catalana: "Fonaments per a la formació del professorat de llengües, I i II". *COM ensenyar català a adults*, 27 y 28).
- Williams, R. (1986): "'Top ten' principles for teaching reading". *ELT Journal*, 40/1, 42-45
- Williams, D. (1983): "Developing criteria for textbook evaluation". *ELT Journal* 37/3, 251-5.
- Wilkins, D. A. (1973): "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system", en: Trim et al. (Eds.), 1973.
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983): *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- Yip, V. (1994): "Grammatical consciousness-raising and learnability", en: Odlin (Ed.)
- Yorio, C., K. Perkins y J. Schachter (Eds.) (1980): *On TESOL '79. The Learner in Focus: The Issue of the Decade*. Washington: TESOL Publications.

- Zamel, V. (1983): "Teaching those missing links in writing". *English Language Teaching Journal*, 37/1, 22-29.
- Zamel, V. (1987): "Recent research on writing pedagogy". *TESOL Quarterly*, 21/4, 697-715.
- Zanón, J. (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2, 47-53 y 3, 22-33.
- Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 5, 19-28.