

TEXTOS LITERARIOS Y MANUALES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

1. INTRODUCCIÓN: TEXTO LITERARIO Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

La utilización de textos literarios en la enseñanza de lenguas ha sufrido diversos vaivenes en la historia reciente de la didáctica. Tras unas primeras etapas en las que la primacía de la lengua escrita sobre la oral y de los usos más elaborados del lenguaje sobre los más cotidianos, convirtió a aquellos textos en la fuente principal de documentos de trabajo, el advenimiento del método directo y de los que le sucedieron relegó su papel a un segundo plano. (Richards & Rodgers 1986). Aun así, nunca han sido del todo marginados, aunque solo fuera por su valor cultural y por la importancia que pueden tener como elemento motivador en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua. Sus posibles funciones y su relación con el contenido cultural han sido objeto de estudio, que ha preservado la presencia de estos textos en las aulas de lenguas extranjeras (Collie & Slater 1987, Mendoza 1993, Widdowson 1984, entre otros).

Sin embargo, en los últimos años se ha planteado un nuevo enfoque que obliga a repensar el lugar del texto en la didáctica -del texto en general y, como consecuencia, del texto literario en particular. Se trata del enfoque comunicativo, cuyo principio básico puede definirse como el aprendizaje de una segunda lengua mediante actividades de comunicación llevadas a cabo en esa lengua dentro del aula (Allwright 1984, Brumfit 1984, Brumfit & Johnson 1979, Littlewood 1996, Van Lier 1991). El concepto de comunicación en el aprendizaje implica, como mínimo, la realización de los siguientes procesos: a) transmisión efectiva de significado, b) efectuada mediante usos lingüísticos, c) insertos éstos en un determinado contexto, d) con implicación personal de los discentes-comunicadores, e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella. Este enfoque ha evolucionado hacia el desarrollo de programas procesuales o de tareas, en los cuales la ruta del aprendizaje (Breen 1984) importa más que su meta y los procesos, más que los contenidos (Candlin 1990, Estaire & Zanón 1990, Long & Crookes 1992, Martín Peris 1988, Nunan 1989, Zanón 1988, 1990); los componentes vivenciales de la experiencia discente se ven así revalorizados frente a los estrictamente intelectuales (Legutke & Thomas 1991, Stevick 1980).

Este enfoque se asienta en una amplia base interdisciplinar, en la que destaca la lingüística textual, propicia una aproximación al texto como unidad de comunicación, y supera el concepto y los límites de la unidad oracional con que se había trabajado anteriormente (Bain & Schnewly 1994, Beacco 1991, Bernárdez 1982, Coste 1991, De Beaugrande & Dressler 1981, Lozano et al 1990). Incorpora además las aportaciones del análisis del discurso: atención a la diversidad de usos de la lengua, situaciones y acontecimientos de comunicación,

modos orales y escritos y diversos actos comunicativos (Clarke 1090, Kramersch 1984, Llobera 1995a, Llobera et al. 1995, Van Ek 1991, Widdowson 1979, 1984). Por todo ello, la presencia de textos en los materiales didácticos ha evolucionado significativamente, no solo en la adopción de nuevos formatos textuales, sino también en la funcionalidad que se les asigna:

—En los distintos manuales editados hasta fechas recientes, y que respondían a planteamientos tan diversos como los audioorales, los nocional-funcionales o los audiovisuales, toda unidad didáctica o lección comenzaba habitualmente con la lectura o audición de un texto, al que podríamos caracterizar como conversacional¹ (generalmente elaborado ad hoc por los autores del material); su finalidad consistía básicamente en ejemplificar el uso, en situaciones de la vida real reflejadas con mayor o menor fidelidad, de las distintas unidades lingüísticas que constituían los contenidos de aprendizaje de la lección.

—En la actualidad, los textos se conciben, en primer lugar, como fuente de datos (o punto de arranque) de la actividad o tarea. No se les pide, pues, que en sus párrafos y oraciones incluyan necesariamente los contenidos de aprendizaje; la relación entre estos y aquellos puede establecerse de forma indirecta, en la medida en que los textos supongan un estímulo a partir del cual se realizarán actividades en las que se trabaje con los contenidos. Es fácil imaginar que esta función de estímulo puede ser desempeñada no sólo por los típicos "diálogos" de los cursos tradicionales, sino por cualquier texto (creado ad hoc o tomado de los ya existentes, y entre éstos, de la prensa, las publicaciones técnicas, la publicidad, etc. y —cómo no— de la literatura) o por cualquier otro documento no necesariamente lingüístico o textual.

—Hay un tercer uso que puede darse a los textos lingüísticos en el aprendizaje de la L2. Las actividades encaminadas a la asimilación y el control del sistema de la lengua se trabajaban tradicionalmente con ejercicios de práctica repetitiva, en los que los alumnos manipulaban diversas estructuras de la morfología o de la sintaxis, unidades léxicas, etc; se trataba de actividades de producción, generalmente descontextualizadas y desvinculadas de cualquier unidad textual. Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas que han analizado el progreso en el dominio del sistema han cuestionado la eficacia de esos procedimientos, y en su sustitución se aboga por otros nuevos a los que se denomina "de sensibilización lingüística" (*consciousness raising*)²; en ese tipo de técnicas se concede prioridad a los mecanismos de comprensión sobre los de producción, y los fenómenos cuya comprensión se quiere facilitar se presentan enmarcados en textos que hacen más patente su valor y función, centrando en ellos la atención de los alumnos mediante técnicas de "puesta de relieve" (*input enhancement*)³. En estas prácticas, el texto literario está llamado a desempeñar también un papel junto al resto de textos⁴.

(1) Y aun esta caracterización hay que ponerla entre paréntesis: los textos eran conversacionales en la intención de los autores de los materiales, pero una mera observación espontánea de sus características formales pone de relieve no solo el carácter artificial de tales textos, sino otras muchas carencias, desde la ausencia de rasgos de la oralidad hasta la inadecuación a un contexto de uso, pasando por la transgresión de toda regla conversacional o la transmisión de modelos de actuación con escasa representatividad de las convenciones sociales y culturales.

(2) Rutherford, 1987, Sharwood Smith 1981.

(3) White et al. 1991.

(4) A modo de ejemplo, piénsese en la novela como texto en el que se representan no solo formas de decir y de escribir, sino también comportamientos condicionados culturalmente, formas de organización social y otros elementos no estrictamente lingüísticos, pero igualmente necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos

Podemos concluir, por tanto, constatando que lo que se ha producido, en cuanto al papel y función del texto en general y del literario en particular, es la reivindicación de su entrada en el aula con todos sus atributos propios, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje. Así, las actividades de aprendizaje que la presencia de un determinado texto en los materiales didácticos nacerán de la función natural de ese texto en contextos extraescolares, más que de los elementos lingüísticos presentes en él. Texto, por tanto, para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas.

El trabajo que aquí se presenta fue realizado en el marco de la elaboración de una tesis doctoral sobre actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera, como un estudio previo sobre los textos literarios en tales manuales⁵; centrado en el lugar y la función que asignan al texto literario en particular, deja de lado otros aspectos interesantes, tales como la selección de autores y obras recogidas, la selección de géneros, la extensión de los textos presentados, la información complementaria sobre ellos, el modo oral o escrito de su presentación a los alumnos, las características tipográficas y prosódicas según el caso, etc. Nuestra intención se limitaba reconocer el texto literario como una muestra de los usos estéticos de la lengua, en pie de igualdad junto al resto de usos, y a su virtualidad como documentos al servicio del aprendizaje.

Pero antes de proceder al estudio y análisis, es necesario detenerse en un par de preguntas previas: ¿Qué es lo que convierte a un texto en literario, qué atributos lo distinguen del resto de textos? ¿En qué medida esos rasgos propios aportan algo cualitativamente distinto al proceso de aprendizaje?

1.1. ¿Qué hemos considerado como texto literario?

La pregunta por el carácter literario de un texto es antigua en la tradición de la crítica literaria. Las respuestas que se le han dado históricamente han sido diversas, aunque todas ellas pueden encuadrarse en dos grandes grupos: las respuestas basadas en criterios semióticos y las que se basan en criterios sociológicos.

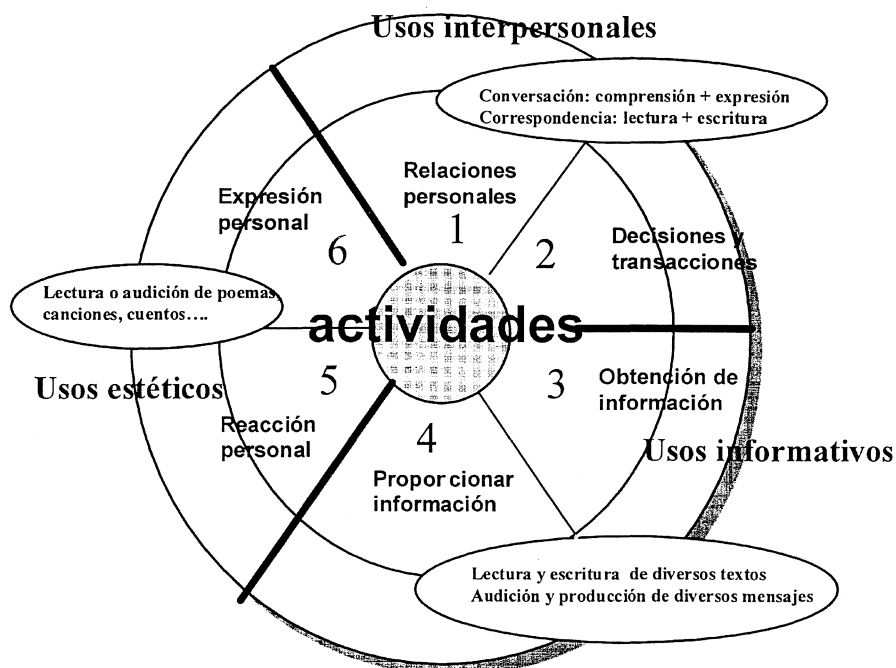
Son criterios de tipo semiótico los de R. Jakobson (el empleo del código, por parte del emisor, para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje), de R. Barthes (la literatura como lenguaje de la connotación) o de S.J. Schmidt (la "plurifuncionalidad" de los textos), por citar solo a algunos.

Como criterios de tipo sociológico se puede aducir el de C. di Girolamo, quien afirma que la noción de literario no emana de cualidades intrínsecas del objeto-texto sino que se define únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto. El concepto de literatura es un concepto histórico; hasta el siglo XVIII el término "literatura" era equivalente al de "cultura". El paso de los años y la evolución de la propia teoría literaria puede convertir en textos literarios a algunos que en su época no eran considerados como tales: ficción, sí, pero paraliteraria o subliteraria. ¿Qué decir, por ejemplo, ya en pleno siglo XX, del cómic, el cine, o, más recientemente, el videoclip? Es, por tanto, el consenso sociocultural, en el que interviene un número de diferentes

(5) "Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera", (Director: M. Llobera), Dept. de Didáctica de la Lengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

agentes (los escritores, los críticos, los enseñantes, etc.) el que permite atribuir a un texto un determinado valor; según este criterio externo, literatura es todo aquello que la sociedad y sus instituciones consideran como tal.

Así pues, en nuestra selección de textos literarios nos hemos guiado por este segundo criterio. Añadamos que en nuestra consideración incluimos los textos literarios populares, generalmente de transmisión oral, así como refranes, proverbios, adivinanzas y otros géneros menores, que responden a lo que en el esquema de la figura nº 1 se llama “usos estéticos de la lengua”; dicho esquema es un intento de clasificación de los diversos usos lingüísticos y su aplicación a la concepción de actividades de aprendizaje⁶. En él podemos apreciar como se produce la integración de los usos estéticos junto a los interpersonales y los informativos, aplicando los mismos parámetros de descripción a los tres tipos de uso.



Usos del lenguaje en las actividades de aula

Scarino et al. 1988, adaptación de J. Zanón y J. M. Alba

(6) Como puede apreciarse, se trata de un esquema de clasificación de los usos lingüísticos del que se deriva una tipología de actividades de aprendizaje en un sistema de enseñanza de lenguas modernas. Forma parte del proyecto curricular elaborado para el sistema de las enseñanzas primaria y secundaria de Australia, en el que se propone el modelo de las tareas.

El texto literario como un tipo de uso lingüístico

La reciente disciplina del análisis del discurso aporta un nuevo ángulo de mira sobre la especificidad del texto literario. Al describir los rasgos constitutivos de la literariedad de un texto, pone de manifiesto su especial relevancia para la enseñanza de una L2. El lingüista británico H.G. Widdowson lo formula en estos términos:

No se puede hablar de literatura a menos que ésta se conciba como un tipo de uso lingüístico, y si la literatura puede servir de forma efectiva a la enseñanza de la lengua, ello se debe precisamente al hecho de que se trata de un tipo de uso lingüístico (Widdowson 1984:138).

Las intenciones comunicativas o los estímulos por los que el emisor establece la comunicación literaria no están ligados a necesidades prácticas de orden extralingüístico, como sucede en los otros usos lingüísticos; en este sentido G. Steiner ha afirmado que "la literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información". El mensaje de la comunicación literaria está desligado de un contexto espacio-temporal que puedan compartir emisor y receptor, y por ello su interpretación no está ni referida ni condicionada a los elementos de un contexto único: la obra misma y cada lector concreto constituyen los diferentes contextos en que se va a producir el acto comunicativo.

Widdowson recurre a la clasificación de signos establecida por Peirce en 1931 (icono, índice, símbolo) para identificar lo que diferencia el modo de comunicación de los textos literarios del de los textos funcionales:

- La lengua como sistema (Widdowson: *language usage*) consta de signos con valor simbólico. Las oraciones (unidades del sistema) que se forman con palabras tienen sentido porque esos signos son capaces de denotar conceptos gracias al valor convencional que hemos acordado atribuirles.
- La lengua en uso (*language use*) necesita, además de ese contrato que atribuya un valor denotativo a los signos, un marco de referencia, un esquema perceptual, una realidad externa, a la que los signos refieren o remiten. Los enunciados (unidades del discurso) adquieren así un valor no sólo semántico, sino también pragmático. Los signos son ahora índices que nos remiten a una realidad externa.
- La lengua en *uso literario* funciona con signos que no son ni símbolos ni índices, sino iconos: su función no consiste en denotar (símbolos) o referirse a una realidad externa (índices), sino en representarla. Lo que distingue a la literatura es, por tanto, su modo de significación: la representación. En la representación, necesariamente, los signos no remiten a un contexto externo e independiente, sino que ellos mismos crean ese contexto.

De las características del texto literario nace una "ambigüedad" intrínseca para cuya interpretación el receptor se ve situado en una dialéctica entre la fidelidad al texto y su libertad interpretativa.

Liberado de esa "suprema responsabilidad de información" y orientado a la generación de unos efectos estéticos (que consigue por medio de la elaboración de los elementos del código), el acto de comunicación literaria se aleja del acto de la comunicación funcional en la transgresión de algunas de las máximas del principio de cooperación enunciado por Grice. La máxima que más veces se ve violada es la de cantidad: el emisor de un texto literario dice mucho más de lo que es necesario en la comunicación ordinaria. Pero, al igual que sucede

en cualquier otro tipo de comunicación, cuando una de las máximas es violada por el emisor, el receptor mantiene activo el principio de cooperación y, en consecuencia, aplica los correspondientes procedimientos interpretativos. Uno de ellos se plasma en el reconocimiento del carácter de la literatura como representación, como creación de una realidad, y no como referencia a una realidad externa.

Así, por ejemplo, cuando el lector de una novela no puede obtener significados referenciales externos en la lectura de las frases de las primeras páginas del libro, no abandona su lectura, sino que, entendiendo que esas expresiones a la que se enfrenta (así como la totalidad del texto) han sido formuladas claramente como un *uso* auténtico y real de la lengua, lo que hace es *tomarse en serio ese texto como discurso* y, al no poder encontrar respuesta mediante la *referencia externa*, su atención de lector se ve proyectada hacia adelante para descubrir la realidad interna *del mundo de ficción* en el propio texto. De este modo, dando por sentado que (al igual que en cualquier otro texto) cada frase está formulada en interrelación con todas las demás con el fin de crear un sentido internamente coherente, el lector comienza a activar procedimientos de interpretación, de negociación de significado, y es así como puede adscribir un sentido a las frases que va leyendo, refiriéndolas a otras partes del discurso en el que aparecen⁷. Podríamos concluir que este recurso a los procedimientos es el que confiere a los textos literarios su gran potencial de aprendizaje, utilizando una analogía con la concepción de Halliday del lenguaje como “potencial de significación” (*meaning potential*).

1.2. Textos literarios y aprendizaje

En un momento en el que, más allá de la asimilación de contenidos, la didáctica ha descubierto el interés por la activación de procedimientos, el texto literario se le ofrece como un texto dotado de una particular fuerza procedimental.

Battaner (1991) argumenta la relación existente entre lectura de textos literarios y aprendizaje de lenguas conjugando datos aportados por disciplinas lingüísticas, literarias y psicolingüísticas. La clave de esta relación queda formulada en la afirmación de que la virtud de lo literario radica en:

“...ser capaz de fijar una actuación lingüística, ciertos fragmentos, estructuras, palabras, “tal cual” en la mente de los receptores. Esta fijeza (...) une una idea, una situación, una relación, etc... a una expresión fija, (...) le abre al que la frecuente (...) a nuevas formas y a nuevas relaciones lingüísticas”. (Op. Cit. p.193).

(7) En este sentido, los textos “fabricados” de los libros de enseñanza vienen a coincidir con el lenguaje literario, en tanto en cuanto ambos presentan la lengua disociada de su nexa con el contexto social que normalmente le proporciona su valor de uso, y en tanto en cuanto el significado ha de ser creado exclusivamente a partir de la lengua sola. Pero, a diferencia de los textos literarios, los textos fabricados con diálogos, situaciones y personajes ficticios en los materiales didácticos no son capaces de realizar el “potencial de significado” de la lengua para crear contextos alternativos de realidad; no son *instancias de uso* de la lengua sino que se limitan a poner de manifiesto el sistema (*usage*); en consecuencia, los aprendientes no se ven en la necesidad de entrar en el nivel de uso de la lengua: lo que se les da es un texto con fines de exposición de la lengua, y sin implicación alguna de tipo discursivo. Éste es el motivo por el que los personajes de los diálogos artificiales de los textos suelen estar dotados de un carácter estereotipado, de humanoides que no intercambian enunciados sino que se dedican a emitir patrones oracionales. Estamos acostumbrados a esperar que los personajes representados en la ficción o en el drama nos revelen algo significativo, algo que podamos reconocer como una clase de realidad más allá del realismo, y en su lugar nos encontramos con que, “en interés de la exposición de muestras de lengua, unos personajes representan la insistencia en lo ordinario e insignificante, una apoteosis del tópico”.

La tesis que Battaner postula es la de los textos literarios como medio para el desarrollo de la habilidad lingüística de los alumnos, en el marco de la enseñanza de L1; esta virtualidad del texto literario descansa en su potencial generador de experiencias significativas y en consecuencia placenteras, más allá del trabajo con áreas de contenido triviales que los alumnos ya dominan. Pero aboga abiertamente por la validez de esta aproximación para la didáctica de segundas lenguas.

Esta misma tesis se ve apoyada por argumentos como los del ya mencionado Widdowson, que considera el texto literario de valor superior al de los habituales diálogos de los manuales de enseñanza; sostiene este autor que, a diferencia de los textos conversacionales habituales en la didáctica, que tienden a idealizar la lengua reduciéndola a rutina, la idealización literaria produce textos que representan la lengua como un asunto de creación de sentido mediante procedimientos de negociación de significado. Y esto tiene una importancia fundamental para la enseñanza de la lengua: requiere una elevada conciencia y un uso intensivo precisamente de aquellos procedimientos que hay que aplicar cuando se está implicado en el aprendizaje y uso de la primera lengua.

Esta interpretación de la comunicación literaria representa, a nuestro entender, la más radical reivindicación del texto literario como mediador del aprendizaje. Tal reivindicación descansa fundamentalmente en dos premisas:

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

2. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS LITERARIOS PRESENTES EN LOS MANUALES

Para llevar a cabo el análisis descriptivo que se presenta en este artículo se estableció un conjunto de parámetros elaborados con categorías didácticas. Son los siguientes:⁸

- a) Relación que se establece entre el texto literario incorporado en el manual y el resto de la unidad didáctica o lección en que se presenta.
- b) Competencias o subcompetencias que se propone desarrollar en los discentes.
- c) Destrezas que los alumnos activan en relación con la recepción del texto.
- d) Actividades que realizan en conexión con la recepción del texto
- e) Lugar y conexión del texto en la unidad.

A continuación se describe brevemente cada uno de ellos.

2.1. Relación del texto literario con el resto de la unidad didáctica

Se trata de ver si la presencia del texto en una unidad o lección está relacionada con alguno de sus objetivos o contenidos de aprendizaje, o bien si el texto aparece ahí incrusta-

(8) Cabe decir que a estos cinco parámetros podrían haberse añadido otros más, referentes a la caracterización del texto: autor, género, texto completo o fragmento del mismo, extensión. Tal propósito, sin embargo, no formaba parte de nuestro estudio.

do sin razón aparente, tal vez como un elemento complementario pero desvinculado de su contexto didáctico-discente; en otras palabras, se pretende comprobar si el texto literario (al igual que el resto de textos presentes en la lección) ha sido elegido con criterios didácticos, y en caso de respuesta afirmativa cuáles son esos criterios.

Para encontrar la respuesta a esta pregunta se ha atendido en primer lugar a una manifestación expresa de los autores (en la introducción al libro, o bien en las instrucciones del libro del profesor, o en cualquier otra parte donde pudiera aparecer); en su ausencia, nos hemos guiado por nuestra interpretación subjetiva de lo que se ofrece en las páginas en que aparece el texto en cuestión.

En cualquiera de los dos supuestos, se ha dado respuesta afirmativa tanto en el caso de que la relación se establezca con los contenidos del texto como si ello sucede con su explotación didáctica; es decir cuando el texto en sí mismo no ofrece relación alguna, pero ésta sí se encuentra en las actividades que los alumnos deben realizar a partir de su recepción.

Se han establecido los siguientes tipos de relación, que se exponen codificados mediante las letras que figuran delante de cada uno de ellos:

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

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

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

L—Relación léxica: el vocabulario de la unidad.

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

De este modo podemos comprobar si la selección y presencia de un determinado texto está motivada por razones de aprendizaje de la lengua o si, por el contrario, aparece como inmotivada desde ese punto de vista.

2.2. Competencias o subcompetencias que se propone desarrollar

A diferencia de la categoría anterior, lo que se analiza aquí no es la relación entre la lección y el texto, sino la que pueda existir entre los objetivos particulares de éste y los generales de aquélla.

En nuestro estudio, tales objetivos se clasifican tomando como referencia los diversos componentes de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Bachman, 1993) que debe llegar a dominar el aprendiente. Ahora bien, a efectos de una mayor precisión en los datos obtenidos, se ha elaborado la siguiente lista ⁹:

(9) Conviene advertir, sin embargo, de que no se trata de una traslación directa de los componentes descritos por ninguno de los autores arriba mencionados, sino una adaptación en la que se han incluido específicamente algunos de los diversos ámbitos integrantes de la competencia gramatical o lingüística.

- C—Comunicación:** Se asigna esta categoría a un ejercicio cuando a partir del texto literario se trabajan contenidos no funcionales, o bien cuando se activan procedimientos de obtención de significado (tanto si son de expresión como si lo son de comprensión).
- D—Competencia del discurso:** El trabajo que los alumnos deben realizar tiene relación con elementos específicamente discursivos o textuales.
- G—Gramatical:** Si el texto es ocasión para un trabajo de tipo morfológico o sintáctico.
- T—Conocimientos temáticos y socioculturales:** Cuando a partir del texto se trabaja este tipo de conocimientos.
- L—Léxico:** Trabajo sobre vocabulario.
- F—Fonética:** Los alumnos trabajan elementos relacionados con la pronunciación, la prosodia: diversas formas de entonación, ritmo, determinados sonidos, etc.
- 0—No declarada o no observable**

Mediante esta categoría se pretende obtener información más matizada sobre las creencias de los autores de los materiales, en relación con el valor que asignan al potencial de aprendizaje de los textos literarios. Esto permite ir más allá de las declaraciones de intenciones e indagar en opiniones y valores que no siempre son conscientes ni se hacen explícitos.

2.3. Destrezas o habilidades que los alumnos activan

Se analiza aquí el tipo de práctica o actividad de aprendizaje que los alumnos realizan. Se han establecido cuatro variantes, vinculadas a las clásicas destrezas relacionadas con la transmisión del mensaje (comprensión y expresión, en el modo oral y en el escrito), más una quinta relacionada con la comprensión de la forma, y una última que recoge aquellas actividades en las que se combina más de una variante.

Se ha incluido en una sola variante la comprensión, sin distinguir entre la lectura y la audición, dado que los textos se presentarán previsiblemente en una de estos dos modos (canciones, poemas o fragmentos de teatro leídos, etc.), y dado que es interesante comprobar la cantidad de textos que se destinan primordialmente a su uso natural, es decir, a ser comprendidos.

- A—Análisis y observación de fenómenos lingüísticos en el texto:**
Incluye todas aquellas actividades relacionadas con el dominio de los aspectos formales. El análisis y la observación pueden efectuarse mediante procedimientos de “sensibilización lingüística” o “relieve del caudal” (citados más arriba), o bien mediante otros mecanismos más clásicos de trabajo gramatical.
- CG —Comprensión lectora/auditiva general.**
- CD —Comprensión lectora/auditiva de detalle**
- EE —Expresión escrita**
- EO —Expresión oral**
- VV —Combinación de las anteriores**
- 0 —No declarada o no observable**

Con la ayuda de esta categoría es posible comprobar en qué medida los textos literarios dan lugar a actividades de uso de la lengua próximas a las que se realizan en el mundo externo al aula, y acompañadas de actividades más propias del mundo del aula (variante **A**). También, la orientación más o menos comunicativa en el tratamiento de estos textos, mediante actividades integradas (variante **VV**).

2.4. Actividad o actividades que realizan los alumnos

En este parámetro se han considerado dos aspectos. Mediante el primero se comprueba si el texto literario da pie a la ejecución de un conjunto organizado de actividades que, por su conexión interna y secuencial, se pudiera considerar próximo a los actuales planteamientos de la enseñanza mediante tareas o si, por el contrario, sirve de pretexto para una sola actividad o una serie de ellas que no mantienen otra relación entre sí más que las de nacer de una misma fuente documental. Mediante el segundo se llega a conocer la diversidad de modos de respuesta que los manuales ofrecen a sus usuarios; esta diversidad de modos de respuesta puede ponerse en relación con la diversidad de alumnos en el aula, y ver así en qué medida permite responder a diversos estilos de aprendizaje y sus correspondientes perfiles cognitivos:

La pregunta (a) nos permitirá comprobar una concepción más rica del potencial de aprendizaje del texto en cuestión (si viene explotado con una secuencia de actividades) frente a una concepción menos (si viene explotado por un ejercicio aislado). Mediante la pregunta (b) se obtiene una distribución de datos que permite obtener una visión aproximada del grado de diversidad que los autores introducen en la forma de hacer de los alumnos para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Esta diversidad está ligada no solo a la prevención de la monotonía de unas mismas prácticas repetidas a lo largo de un curso, sino sobre todo a la posibilidad de que un mismo objetivo sea alcanzado por alumnos con diversos estilos de aprendizaje; la tipología que se usa en esta segunda pregunta es el resultado de una aproximación teórica¹⁰ más la combinación de los resultados obtenidos a posteriori. Es posible imaginar otras variantes de respuesta a la recepción de un texto literario, pero ninguna de ellas se presenta en los manuales analizados.

- a) ¿Las actividades consisten en ejercicios aislados, referidos a un mismo texto pero inconexos entre sí, o bien forman una secuencia encadenada?

<p>I — Individuales, aisladas E — Encadenadas, secuenciadas</p>

- b) ¿En qué consiste cada una de esas actividades?

<p>S — Subrayar en el texto T — Transferir información de un canal a otro (p. ej.: elaborar un gráfico a partir del texto) E — Escribir un texto semejante A — Ampliar el texto o continuarlo R — Responder a preguntas sobre el texto O — Hablar sobre el texto con otros compañeros V — Elaborar una versión del texto en la L1 del alumno 0 — No declarada o no observable</p>

(10) En concreto, algunas de las variedades de respuesta están tomadas de Richards 1983.

2.5. Lugar y conexión del texto en la unidad

También en esta categoría se buscaron dos aspectos diferentes:

- a) La ubicación material del texto y su explotación en la secuencia de actividades, textos y ejercicios de la unidad: ¿está al principio, al medio, al final? La respuesta a este parámetro se codifica con un número, que indica el lugar en la secuencia de la lección o unidad, precedido de un signo más (+) cuando ese lugar es el principio y un signo menos (—) cuando es al final. El cero (0) indica interior de la unidad, lugar por tanto no marcado como inicial o final.

+1, +2, +3: Primero, segundo, tercer lugar y sucesivos.
—1, —2, —3: Último, penúltimo, antepenúltimo lugar y sucesivos.
000: Interior de la unidad, en medio de otros ejercicios y actividades

- b) ¿El texto está conectado con el resto de actividades de la lección o es independiente de ellas?

C—Conectado con ejercicios que le preceden y le siguen; se entiende que está conectado cuando su explotación está integrada en la unidad, se contempla como necesaria para su desarrollo, es indisoluble de ella. Se trata, por tanto, de un criterio diferente al que se ha analizado anteriormente, para determinar si existe entre el texto y la unidad una relación de contenido

I—Independiente: forma una unidad de trabajo autónoma y separable del resto de la lección.

Esta última categoría permite ver el grado de integración del texto literario en la concepción del manual, en la medida en que forme un todo con el resto de textos y actividades o bien constituya un apartado independiente.

3. RELACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS ENCONTRADOS EN LOS MANUALES

El corpus de manuales analizados es una muestra aleatoria de los publicados recientemente por editoriales españolas. Son estos seis manuales:

Para Empezar & Esto Funciona
Fórmula
Curso E/LE

Intercambio
Ven
Rápido.

Los seis comparten como características comunes el haber sido publicados entre los años 1980 y 1994 y presentarse como cursos de orientación comunicativa. Aunque en el mencionado período de tiempo ha aparecido algún otro manual de estas características, el estudio no tenía voluntad de ser exhaustivo, y el número de obras estudiadas puede considerarse suficientemente representativo. Los manuales se presentan en sucesión cronológica, de acuerdo con la fecha de la aparición del primer libro de los que suelen componer un manual, y que, además de figurar en la bibliografía general, incluyo entre paréntesis en la siguiente lista, a continuación del título.

A continuación de la lista de textos literarios de cada manual se presenta el cuadro estadístico resultante del análisis, seguido de un comentario sobre los datos obtenidos.

Clave para la interpretación de los códigos usados:

La letra o letras iniciales del código indican el libro; el número que aparece a continuación identifica el texto. Entre paréntesis se indica la página del libro en que aparece. Y a continuación, el autor, la obra y la extensión del fragmento (Cuando no se indica nada, se trata de la obra completa —canción, poema, cuento...):

IA2 (50) L. E. Aute: Menú (Canción)

I (*Intercambio*) **A** (*Volumen A*) **2** (*2º texto encontrado*) (50) (*Página 50*) L. E. Aute: Menú (Canción)

Los textos que presento referenciados en cursiva no son textos propiamente literarios, pero los he incluido por guardar con aquellos un estrecho parentesco temático; se trata generalmente de informaciones sobre una obra, un autor o un movimientos literario.

Curso comunicativo de español para extranjeros

Curso compuesto de 4 niveles, distribuidos en dos libros: *Para Empezar (A y B)* y *Esto Funciona (A y B)*¹¹.

PARA EMPEZAR (PE)

PE1 (46) P. Neruda: Fragmento de un poema (5 versos)

PE2 (64) García Lorca: Canción tonta (8 versos)

PE3 (100) M. Hernández/J. M. Serrat: Con tres heridas. (Breve poema, 12 versos)

PE4 (154) P. Neruda: Oda al hombre sencillo (Fragmento, 30 versos)

+ R. Gómez de la Serna: Greguerías (4)

PE5 (172) R. Alberti: Rutas (Fragmento, 8 versos)

PE6 (190) B. de Otero: Aire libre (Breve poema, 12 versos)

PE7 (226) D. Alonso: Mujer con alcuza (Poema, 28 versos)

PE8 (244) G. Celaya: Biografía (Poema, 16 versos)

+ Refranero clásico español (5 refranes)

PE9 (262) A. Machado/J.M. Serrat: Cantares (fragmento, 10 versos).

ESTO FUNCIONA (EF)

EF1 (32) N. Guevara: Si te quiero es porque sos, mi amor, mi cómplice (Canción)

EF2 (32) Manifestaciones y fotografías de diversos autores españoles contemporáneos¹¹

EF3 (32) R. Montero: Crónica del desamor (Fragmento de narrativa, 5 líneas)

EF4 (54) C.J. Cela: La Colmena (Fragmento de narrativa, 15 líneas)

EF5 (76) V. Jara: Te recuerdo, Amanda (Canción)

EF6 (76) J. A. Goytisolo: Un mundo al revés (Breve poema)

EF7 (76) M. Benedetti: Hombre que mira más allá de sus narices (Poema)

EF8 (98) J.M. Serrat: Uno de mi calle me ha dicho..." (Canción)

EF9 (98) Tres fragmentos de novelas

(11) Aunque unas ediciones constan de dos volúmenes (*Para Empezar* y *Esto Funciona*), y otras de cuatro (cada uno de los anteriores, dividido en A y B), la numeración es continua en el mismo título; señalo con unos puntos suspensivos la separación entre A y B.

- M. Vázquez Montalbán: La Rosa de Alejandría (6 líneas)
 R.J. Sender: La tesis de Nancy (15 líneas)
 M. Delibes: Cinco horas con Mario (10 líneas)
- EF10** (120) La Mandrágora: Pongamos que hablo de Madrid. Canción
EF11 (120) G. Fuertes: Hay frases. (Breve poema)
EF12 (120) N. Guillén: Me matan si no trabajo (Fragmento de poema: 12 versos)
EF13 (39/LE) García Lorca: Los Pelegrinitos (Breve poema)
EF14 (40/LE) L. Buñuel: A favor y en contra, Mi último suspiro (1 página)
EF15 (74/LE) Sinopsis argumental de Soldados de plomo (1 página)
EF16 (75/LE) M. Puig: Boquitas pintadas (Fragmento: 1 página)
EF17 (75/LE) M. Vicent: Semáforo (artículo periódico)
EF18 (76/LE) R. Montero: La función delta (Fragmento: 1 pág.)
EF19 (76/LE) B. Fernández Moreno: Setenta balcones y ninguna flor (Breve poema)
EF20 (146) A. Belén: Sólo le pido a Dios (Canción)
EF21 (146) J. Cortázar: Historia de cronopios y de famas (fragmento, 10 líneas)
EF22 (146) J. Cortázar: Un tal Lucas (Fragmento, 30 líneas)
EF23 (168) E. Sábato: ¿Cómo reconstruir al hombre argentino? (Fragmento ensayo, 10 líneas).
EF24 (190) L.E. Aute: Las cuatro y diez (Canción)
EF25 (190) García Hortelano: Gente de Madrid (Fragmento de narrativa, 2 páginas)
EF26 (212) Manzanita: Un ramito de violetas (Canción)
EF27 (212) J. Marsé: Un día volveré (Fragmento de narrativa, 1 página)
EF28 (212) M. Vargas Llosa: Historia de Mayta (Fragmento de narrativa, 1 página)
EF29 (234) P. Milanés: Para vivir (Canción)
EF30 (234) J. García Hortelano: El gran momento de Mary Tribune (Fragmento de narrativa, 1/2 página)
EF31 (234) A. Pombo: El héroe de las mansardas de Mansard (Fragmento de narrativa, 1/2 página)
EF32 (114LE) M. Vargas Llosa: ¿Quién mató a Palomino Molero? (Fragmento de narrativa, 3 líneas)
EF33 (114LE) B. Pérez Galdós: Fortunata y Jacinta (Fragmento de narrativa, 1 página)
EF34 (135LE) L. Goytisolo: Las afueras (Fragmento de narrativa, 2 páginas)
EF35 (135LE) J. Plà: Madrid, 1921. Un dietario. (Fragmento de narrativa, 1 página)
EF36 (146LE) R.J. Sender: Crónica del alba. (Fragmento de narrativa, 2 páginas)
EF37 (155LE) L. Ortiz: Arcángeles. (Fragmento de narrativa, 1 página)
EF38 (156LE) G. García Márquez: La aventura de Miguel Littin clandestino en Chile (Fragmento de narrativa, 1 página)
EF39 (157LE) O. Paz: India y América Latina: Diálogo de culturas (Fragmento, 2 páginas)
EF40 (176LE) R. J. Sender: Crónica del alba (Fragmento, 1 página)
EF41 (176LE) J. Goytisolo: Señas de identidad (Fragmento, 1 página)
EF42 (184LE) Crítica de prensa sobre un estreno teatral de A. Gala. Firmada por R.Torres
EF43 (186LE) Crítica de prensa sobre un estreno teatral de A. Gala. Firmada por E. Haro Tecglen
EF44 (195LE) C.J. Cela: Bonito crimen del carabinero (Fragmento, 2 páginas).

Intercambio

Curso compuesto de 2 niveles, distribuidos en tres libros: *Intercambio 1 e Intercambio 2.*

INTERCAMBIO 1 (IA)

- IA1** (40) R. León: José se llamaba el padre (Canción popular adaptada: 12 versos)
IA2 (50) L. E. Aute: Menú (Canción)
IA3 (63) Cecilia: Nuestro Cuarto (Canción)
IA4 (68) Me gusta el sol... (Canción)
IA5 (72) A. Steimberg: El árbol del placer (Texto adaptado, 200 p.)
IA6 (84) G. Fuertes: Historia de Gloria (Poema)
IA7 (88) 4 fragmentos de poemas:
 P. Neruda: Oda a la claridad (20 versos)
 G. A. Bécquer: Rimas (4 versos)
 J. Cortázar: Historias de cronopios y de famas (3 líneas)

- IA8** (108) N. Guillén/Calchakis: La muralla
IA9 (116) A. Monterroso: La vida en común (8 líneas) Cuentos
IA10 (121) E. Krauze: Enigma para el doctor Fortes (fragmento) Un día te amaré
IA11 (128) E. Hernández: Gente (Canción)
IA12 (149) N. Guillén: Salida (Breve poema)
IA13 (64LE) N. Guillén (Breve fragmento de un poema sin título)
IA14 (64LE) N. Guillén: El apellido (Breve poema)
IA15 (64LE) A. Skármeta. (Breve fragmento de texto dialogado, sin título).

INTERCAMBIO 2 (IB)

- IB1** (30) B. de Otero: Ergo sum
IB2 (40) 4 Fragmentos de poemas
 A. Machado: Campos de Soria (12 versos)
 M. Altolaguirre (15 versos)
 G. Lorca: Romance sonámbulo (4 versos)
 M. Benedetti: Poemas de otros (15 versos)
IB3 (49) P. I. Taibo II: La vida misma (Texto adaptado, 15 líneas)
IB4 (50) D. Alonso: Los contadores de estrellas (Breve poema)
IB5 (63) J. Salvago: Variaciones y reincidencias (Poema)
IB6 (75) M. Giardinelli: El cielo con las manos (15 líneas)
IB7 (86) Dos poemas:
 R. Castellanos: Meditación en el umbral
 G. Lorca: Memento
IB8 (118) Fragmentos de las cartas de Lorca a su familia desde NY.
IB9 (135) A. Gala: Charlas con Troylo. (Fragmento: 8 líneas)
IB10 (141) J. Krahe: ¿Dónde se habrá metido esta mujer? (Canción)
IB11 (142) G. Loeza: Las niñas bien (Texto adaptado) (1 página)
IB12 (165) 2 fragmentos de prosa:
 A. Hernández: Silvestrito (20 líneas)
 M. Giardinelli: El cielo con las manos (8 líneas)
IB13 (173) M. Benedetti: Oh (Poema)
IB14 (183) M. Benedetti: Pesadilla (Poema)
IB15 (LE24) G. Loeza: Las niñas bien (Fragmento narrativa, 1 página)
IB16 (LE40) J. Quezada: Huerfanías (Poema)
IB17 (LE56) D. Serafín: Golpe de Reyes (Fragmento narrativa, 1 página)
IB18 (LE66) Lista selectiva de novelas de la literatura occidental (22 títulos).

Fórmula

Curso compuesto de 3 niveles, distribuidos en tres libros: *Fórmula 1*, *Fórmula 2* y *Fórmula 3*

FÓRMULA 2 (FA)

- FA1** (43) G. Lorca La casa de Bernarda Alba (Fragmento de los apuntes para la escenografía: 50 palabras)
FA2 (47) C. J. Cela: Nuevo viaje a la Alcarria (Fragmento de la dedicatoria, 200 palabras)
FA3 (52) Torrente Ballester: El señor llega (Fragmento, 150 palabras)
FA4 (59) M. Rodoreda: La Plaza del Diamante (Fragmento, 50 líneas).

FÓRMULA 3 (FB)

- FB1** (17) G. Lorca: Romance de la luna, luna. (Fragmento, 20 versos)
FB2 (25) D. Juan Manuel: El Conde Lucanor (Adaptado: 120 palabras)
FB3 (33) R. J. Sender: La tesis de Nancy (Fragmento, 150 palabras)
FB4 (40) J.L. Borges: Las calles, Fervor de Buenos Aires

Ven

Curso compuesto de 3 niveles, distribuidos en tres libros: *Ven 1*, *Ven 2* y *Ven 3*.

Este curso ofrece una interesante novedad en el tratamiento del texto literario: éste entra a formar parte del trabajo de las unidades, de manera progresiva a medida que avanzamos del nivel 1 al 3, y con un objetivo explícito de transmisión de contenidos culturales del mundo hispano.

La incorporación de los textos literarios en cada uno de los niveles se efectúa del siguiente modo:

VEN 1 (VA)

Cada unidad didáctica contiene una sección titulada **DESCUBRIENDO**, en la cual, junto a otros contenidos culturales (históricos, de artes plásticas, etc.) aparece un texto literario con mención explícita de nombre del autor, género que cultiva, nacionalidad y fechas biográficas. Esta información suministrada al alumno en las páginas del libro se complementa con otra sección del libro del profesor, titulada *BANCO DE DATOS*, en la cual los profesores pueden encontrar información adicional que puede ser útil para sus clases o de interés para los alumnos.

En la sección **DESCUBRIENDO** aparecen los siguientes textos literarios:

VEN 1 (VA)

VA1 (16) M. Hernández: Vientos del pueblo

VA2 (26) J. Martí: Guantanamera

VA3 (38) Dos fragmentos (de unas 50 palabras):

P. Baroja: Vidas sombrías

E. Galeano: Las venas abiertas de América latina

VA4 (61) 2 refranes españoles + Unos versos de M. Machado (Phoenix, 1936)

VA5 (68) Esquema de relaciones familiares, ejemplificado con los nombres de

Cien años de soledad, mencionada expresamente como novela de García Márquez.

VA6 (72) Canción popular: Vamos de boda + Refrán español

VA7 (73) R. Gallegos: El cuarto de enfrente (Fragmento, 10 líneas)

VA8 (107) Refranero: "El año en refranes" (10 refranes)

VA9 (120) F. de Quevedo: A un hombre de gran nariz

VA10 (131) S. Rodríguez: Te doy una canción

VA11 (142) Canción popular boliviana

VA12 (166) B. de Otero / Aguaviva: Me queda la palabra.

VEN 2 (VB)

A) Cada unidad didáctica contiene una sección autónoma titulada **TEXTO LITERARIO**, que presenta las siguientes características:

- Presencia de un fragmento de aproximadamente una página, extraído de una novela contemporánea del mundo hispano.
- Relación temática de este fragmento con los contenidos comunicativos de la unidad.
- Función del fragmento como texto-fuente para diversas tareas generalmente clasificadas en dos apartados (cada uno de ellos, con varias tareas): el primero, de CL, y el segundo de EO/EE o de debate.

B) Además, presencia de los siguientes textos literarios en diversas unidades:

VEN 2 (VB)

VB1 (6) O. Paz: Canción Mexicana

VB2 (15) S. Puértolas: Queda la noche (Biografía de contraportada)

VB3 (165) Argumento de Crónica de una muerte anunciada (G. Márquez) (1 página).

VEN 3 (VC)

A) Función central de un texto literario en muchas de las unidades:

Cada unidad está provista de dos textos fuente: Uno consta de un documento que los autores denominan "auténtico" (de prensa o de libros), y el otro de un diálogo creado por los autores. Se deja a la elección del profesor empezar por uno u otro de los textos.

De las 12 unidades, 9 tienen como documento auténtico extractos de obras literarias. De las restantes, una consiste en una entrevista a C.J. Cela, otro de datos autobiográficos de Nuria Espert, J. Gil de Biedma y P. Domingo, publicados en la prensa.

En cuanto al apartado reservado a los diálogos, alguna unidad presenta un diálogo extraído de la literatura (U.4: Cuentos completos de I. Aldecoa).

Cada uno de estos textos va seguido de un par de páginas de explotación "tradicional": CL, ampliación de vocabulario, etc.

B) Además, presencia de los siguientes textos literarios en diversas unidades:

VEN 3 (VC)

VC1 (16) V. Jara: Gracias a la vida

VC2 (26) E. Galeano: Memoria del fuego (Fragmento, 12 líneas)

VC3 (130) A. Machado: Campos de Castilla (Fragmentos)

ELE

Curso compuesto de 2 niveles, distribuidos en dos libros: *Ele 1* y *Ele 2*.

ELE 2 (E)

E1 (28) J. M. Serrat: Cada loco con su tema (Canción)

E2 (114) Pedro Navaja (Canción)

E3 (177) B. Artuñedo: Poema (8 versos)

E4 (180) R. Gómez de la Serna: El viajero indispuerto (Cuento, 1 pág.)

E5 (181) G. García Márquez: El verano feliz de la señora Forbes (extracto, 1 página).

E6 (194 - 195) 4 poemas:

P. Salinas: Si me llamas, La voz a ti debida

J. Gil de Biedma: De Vita Beata, Volver

L. Cernuda: Si el hombre pudiera decir, Los placeres prohibidos

B. de Otero: Dadme una cinta para atar el tiempo, Que trata de España.

Rápido

Curso compuesto de 1 solo nivel, con un solo libro: *Rápido*.

RÁPIDO (R)

R1 (98) Julio Cortázar, El diario que a diario (Texto adaptado) (Fragmento: 200 palabras)

R2 (100) Sam Lloyd, Los dos relojes (Texto completo, 10 líneas)

R3 (100) Gloria Fuertes: Tengo, tengo, tengo... tú no tienes nada (Poema completo, 12 versos)

R4 (166) Anónimo: Breve cuento incompleto. (150 palabras)

- R5** (168) M. Benedetti. Fragmento prosa. (5 líneas)
R6 (168) Anónimo: Leyenda chilena.
R7 (194) Grupo de rock peruano: Canción (270 palabras)
R8 (194) A. Machado: 3 fragmentos de distintos poemas (Total: 11 versos)
R9 (208) M. Benedetti: Primavera con una esquina rota (Fragmento: 20 líneas)
R10 (221) M. Hernández: Tristes guerras (Poema completo: 9 versos)
R11 (222) Canción.

4. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL ESTUDIO

Se presentan a continuación los datos de los diferentes manuales, con un comentario sobre lo más sobresaliente de cada uno de ellos.

Las columnas van encabezadas con los nombres de las cinco categorías de análisis. Los números 4 y 5 aparecen cada uno en dos columnas, ya que esas categorías incluían dos tipos diferentes de variantes. Las distintas variantes de cada una de las categorías de análisis van enunciadas en sus propios términos, en ocasiones abreviados; el número que les sigue indica la cantidad de ocurrencias de la respectiva variante.

Los valores que representan la presencia de cada una de las variantes en las distintas categorías representan la suma total de ocurrencias de esa variante. En los cuadros del anexo se podrá apreciar que en muchas ocasiones un mismo texto ofrecía dos o más variantes de una misma categoría: por ejemplo, la relación con el resto de la unidad puede ser a la vez temática, léxica y nociofuncional. Al cuantificar las ocurrencias, no hemos distinguido entre ocurrencias aisladas de una misma variante y ocurrencias combinadas con otras variantes. Creemos que la información obtenida mediante estos cuadros es la misma en el caso de distinguir que en el caso de no hacerlo, y sin embargo es más clara.

Curso comunicativo (Para Empezar / Esto Funciona)

1	2	3	4 a	4 b	5 a	5 b
Relación	Compet.	Destrezas	Actividad	Actividad	Lugar	Lugar
Temática 23	Comunic. 8	Análisis 0	Indiv. 57	Subrayar 0	Principio 2	Conect. 0
Formal 0	Discurso 0	Compr.D. 7	Encad. 4	Transferir 0	Final 51	Indep 53
Noc-Func 33	Gramática 0	Compr. G. 3		Escribir 0	Interior 0	
Léxico 1	Sociocult. 1	E. Escri. 0		Ampliar 0		
0 5	Léxica 4	E. Oral. 0		Responder 9		
	Fonética 0	Varias 3		Hablar 6		
	0 44	0 41		Versión 0		
				0 44		

Lo primero que se observa es la gran cantidad de textos literarios que contiene el manual en su conjunto (libro de clase más libro de ejercicios), y el notable incremento que se da a partir del primer volumen de *Esto funciona*. Se da el caso de que en algunas unidades aparecen yuxtapuestos dos o más textos (EF1, EF2 y EF3; EF10, EF11 y EF12; etc.). Yo no se trata sólo de un incremento en la cantidad de textos, sino también en su variedad y extensión: si en los primeros libros aparecían fundamentalmente breves poemas, en los últimos hay páginas enteras de novela, y poemas más extensos.

Casi todos los textos (48 sobre un total de 53¹²) presentan una relación con el resto de la unidad. Se trata de una relación de los ámbitos temático y nociofuncional, con exclusión del

(12) Téngase presente que, como se ha señalado en su momento, la relación puede no ser exclusiva de una de las variantes; esa es la razón por la que la suma total de variantes no da (23+33+1+5) no es equivalente al total de textos.

resto, lo cual será una característica constante en el resto de los manuales. No resulta sorprendente, dada la orientación comunicativa de todos ellos.

Invariablemente, los textos aparecen colocados al final de la unidad, tanto si se trata del libro de texto como si es el libro de ejercicios; en ambos casos, además, están integrados en una sección particular, independiente del resto de la lección: en el libro de texto es la sección "**SOMOS ASÍ, ¡QUÉ LE VAMOS A HACER!**"; en el de ejercicios, "**AL PIE DE LA LETRA**". Y en ninguno de los dos casos se dan indicaciones sobre la utilización que debe hacerse de tales textos. Sin embargo, en la introducción al libro del profesor se ofrece una explicación acerca de la presencia de esta sección y acerca del papel del texto literario, para cuyo tratamiento se dan unas directrices generales; estas directrices generales se concretarán en muchas ocasiones en la sección del libro del profesor correspondiente a cada unidad. La declaración de los autores contiene estas afirmaciones (subrayados míos):

En PARA EMPEZAR la lengua está entendida como un vehículo de comprensión y acercamiento del alumno a una nueva realidad [...] haciéndole más abierto, más capaz de comprender y de convivir con culturas distintas a la propia.

Por otra parte, se considera que no puede existir un real aprendizaje de una lengua si no va, como en la realidad misma, indisolublemente asociado a la cultura [...] A lo largo de los apartados de cada unidad se ha ido suministrando información cultural de una manera consciente pero implícita. Pero, además, este apartado se dedica específicamente a la cultura, en el sentido antropológico antes mencionado, incluyendo poemas, canciones, chistes, juegos, refranes, etc.

Con todo ello se pretende dar una imagen plural de la realidad cultural española y latinoamericana, destruir la visión tópica que pesa frecuentemente sobre la misma y motivar el interés del alumno por su conocimiento.

El material que aquí se ofrece guarda una estrecha relación con [...] la temática de la unidad, ya que está concebido no como simple suministro de información que el alumno recibe pasivamente, sino como un instrumento de trabajo activo, por lo que, siempre que se pueda, se motivará la discusión, la comparación con la cultura propia, etc.

Es patente, por otro lado, la inconcreción de su explotación didáctica, con unos valores muy elevados para la variante 0 ("No observable") en 2 (Competencias o subcompetencias que se desarrollan), 3 (Destrezas) y 4 (Actividades).

En casi todos se invita al profesor a dar información sobre el autor, la obra o el movimiento literario. Este aspecto se complementa con imágenes (portadas de libros y de discos, fotografías de los autores, etc.).

Intercambio

1 Relación	2 Compet.	3 Destrezas	4 a Actividad	4 b Actividad	5 a Lugar	5 b Lugar
Temática 15	Comunic. 29	Análisis 0	Indiv. 27	Subrayar 0	Principio 0	Conect. 2
Formal 3	Discurso 0	Compr.D. 15	Encad. 6	Transferir 1	Final 26	Indep. 31
Noc-Func. 16	Gramática 2	Compr. G. 13		Escribir 3	Interior 7	
Léxico 2	Sociocult. 4	E. Escrt. 0		Ampliar 1		
0 2	Léxica 13	E. Oral. 1		Responder 17		
	Fonética 0	Varias 9		Hablar 16		
	0 0			Versión 0		
				0 0		

Encontramos en este manual un planteamiento semejante al de PE/EF: elevado número de textos (33 en total), relación patente en casi todos ellos, con valores agrupados en torno a las mismas variantes (Temática y nociofuncional). Sin embargo, se aprecian sensibles novedades, especialmente en los siguientes apartados:

Competencias: desaparece la inconcreción (resultado en la variante 0) y enorme presencia de las variantes Comunicación y Léxico.

Algo semejante cabe decir con respecto a Destrezas y a Actividades; ahora bien, mientras que en éstas los valores más altos se agrupan en Responder y Hablar, en aquéllas es la Comprensión (en sus dos variantes) la que domina. Algo que indica una comprensión muy próxima a los usos naturales del texto literario: recepción y, dado el caso, expresión sobre sus contenidos. A este respecto merece la pena reproducir el siguiente comentario del libro del profesor en las instrucciones para IB1 e IB2, respectivamente:

*Para facilitar la comprensión del texto será útil situarlo desde el punto de vista histórico: se trata de un poema escrito en plena dictadura franquista y desde una perspectiva claramente comprometida con la oposición democrática al régimen. Obsérvese que cuando dice **sigo pidiendo la paz ... y la palabra**, hay una clara referencia a un famoso texto del propio Blas de Otero, escrito años antes, que se titulaba "Pido la paz y la palabra". (Pág. 25).*

Se pretende que, de una manera muy abierta y simple, aborden los alumnos estos textos poéticos, cada uno desde su sensibilidad y capacidad de comprensión de los diversos elementos a los que aluden los poetas para evocar un determinado paisaje. (Pág. 32).

Este objetivo se ve facilitado por el suministro de la información necesaria para una mejor comprensión de los textos. Así, por ejemplo, el texto IB6 va precedido en el libro del alumno de unas referencias al co-texto del fragmento.

En cuanto a la categoría 5, sigue habiendo una tendencia dominante a colocar el texto literario al final, pero aparecen siete ocasiones en que su lugar es el interior, y dos en que está conectado. Cabe resaltar que se observa por vez primera una utilización del texto literario en el cuaderno de ejercicios, como texto-fuente para una serie de actividades de aprendizaje.

Fórmula

1	2	3	4 a	4 b	5 a	5 b
Relación	Compet.	Destrezas	Actividad	Actividad	Lugar	Lugar
Temática 8	Comunic. Ø	Análisis Ø	Indiv. 8	Subrayar Ø	Principio 2	Conect. Ø
Formal Ø	Discurso Ø	Compr.D. Ø	Encad. Ø	Transferir Ø	Final 6	Indep 8
Noc-Func. Ø	Gramática Ø	Compr. G. Ø		Escribir Ø	Interior Ø	
Léxico Ø	Sociocult. Ø	E. Escrt. Ø		Ampliar Ø		
0 Ø	Léxica Ø	E. Oral. Ø		Responder Ø		
	Fonética Ø	Varias Ø		Hablar Ø		
	0	8	0	8	Versión Ø	
				0	8	

La primera observación es la ausencia de textos literarios en el libro de nivel inicial. Los textos poéticos o los fragmentos de narrativa se reservan para los niveles intermedio y superior.

La presencia de este tipo de textos en los dos libros restantes es muy escasa. En cuanto a su ubicación en la unidad, viene explicada en la introducción al *Libro del Estudiante - 2* en estos términos:

"Cada unidad del **Libro del Estudiante** comprende los siguientes elementos:

—[...]

—"Algo más", sección fija y con carácter optativo, presenta aspectos culturales, coloquiales y humorísticos de la lengua en relación con el tema de la unidad".

Y en el Libro del Estudiante - 3, en términos casi iguales:

—"Y también...", sección fija que presenta aspectos culturales, sociales, coloquiales y humorísticos de la lengua en relación con el tema de la unidad".

En el momento del trabajo no he tenido acceso al libro del profesor, pero en el libro del estudiante no se da indicación alguna para el trabajo que se pueda realizar a partir de estos textos; por otra parte, cabe resaltar el hecho de que suelen ir acompañados de otros textos complementarios, relativos a la biografía del autor, y de imágenes alusivas al autor o a la obra. Este dato, unido a la observación de la distribución de variantes en el cuadro, indica una concepción del texto literario como algo complementario ("opcional", se dice en el libro 2), junto a otros aspectos que acaban de complementar la imagen de la cultura que se desea transmitir.

Ven

1 Relación	2 Compet.	3 Destrezas	4 a Actividad	4 b Actividad	5 a Lugar	5 b Lugar
Temática 13	Comunic. 4	Análisis 0	Indiv. 10	Subrayar 0	Principio 4	Conect. 7
Formal 1	Discurso 0	Compr.D. 3	Encad. 8	Transferir 1	Final 13	Indep 11
Noc-Func. 3	Gramática 0	Compr. G. 7		Escribir 4	Interior 0	
Léxico 1	Sociocult. 10	E. Escri. 0		Ampliar 0		
0 0	Léxica 10	E. Oral. 0		Responder 3		
	Fonética 0	Varias 7		Hablar 5		
	0 1	0 0		Versión 0		
				0 7		

Lo más interesante de este manual reside en la nuevas funciones que asigna al texto literario en la concepción de la unidad, como ya hemos comentado en el apartado precedente. Pero no solo eso, sino que, además, se observa una gran diversificación de tales funciones: Documento-fuente para el conjunto de la unidad, documento-fuente para actividades particulares, documento inserto en la secuencia de actividades...

La relación de los textos con el resto de la unidad sigue la constante general de todos los manuales, agrupándose en torno a la variante Temática; resulta paradójico, sin embargo, el escaso valor de la variante Nociofuncional.

Son novedosos los resultados de la categoría 2, con valores muy altos para las variantes Sociocultural y Léxica.

También se aprecia, en relación con los otros manuales analizados, un incremento de la variante Encadenados de 4-a, (donde casi alcanza los mismos valores que la de Individuales), y de la de Conectados (5-b, en donde se aproxima a Independientes). Ambos incrementos son coherentes con los planteamientos generales del manual, de integrar el texto literario en la unidad didáctica.

Curso E/LE

1 Relación	2 Compet.	3 Destrezas	4 a Actividad	4 b Actividad	5 a Lugar	5 b Lugar
Temática 1	Comunic. 6	Análisis ∅	Indiv. 3	Subrayar ∅	Principio 2	Conect. 3
Formal ∅	Discurso ∅	Compr.D. 2	Encad. 3	Transferir 1	Final 4	Indep 3
Noc-Func. 4	Gramática ∅	Compr. G. 1		Escribir 3	Interior ∅	
Léxico ∅	Sociocult. ∅	E. Escrt. ∅		Ampliar 1		
0 1	Léxica ∅	E. Oral. ∅		Responder 4		
	Fonética ∅	Varias 3		Hablar 3		
	0 ∅	0		Versión ∅		
				0 ∅		

En primer lugar hay que resaltar la ausencia total de textos literarios en el libro correspondiente al nivel inicial. Junto a ella se da, sin embargo, una cierta presencia en el libro del otro nivel (6 textos).

Con una relación mayoritariamente *Nociofuncional* y una competencia exclusivamente *Comunicativa*, en este manual se consolidan las tendencias vistas en *Ven*: equilibrio entre las variantes de 4ª y 5b. Fenómeno parecido se observa en las categorías 3 y 4b, en las que los valores se distribuyen de forma más homogénea entre las diversas variantes.

Rápido

1 Relación	2 Compet.	3 Destrezas	4 a Actividad	4 b Actividad	5 a Lugar	5 b Lugar
Temática 2	Comunic. 7	Análisis 2	Indiv. 8	Subrayar 1	Principio ∅	Conect. 1
Formal 5	Discurso 2	Compr.D. 3	Encad. 3	Transferir 1	Final 8	Indep 10
Noc-Func. 6	Gramática ∅	Compr. G. 2		Escribir 4	Interior 3	
Léxico ∅	Sociocult. 3	E. Escrt. ∅		Ampliar 2		
0 1	Léxica ∅	E. Oral. ∅		Responder 5		
	Fonética ∅	Varias 4		Hablar 3		
	0 1	0 ∅		Versión 1		
				0 1		

Encontramos aquí por vez primera una fuerte relación del texto literario con aspectos formales de la lengua (sin abandono de la relación temática o la nociofuncional). Esta relación formal no afecta a cuestiones gramaticales sino más bien discursivas, elemento también nuevo en las muestras analizadas. También se observa una fuerte presencia de los elementos socioculturales en la categoría 2. Todo ello tiene que ver con la orientación general del curso *Rápido* que, manteniendo un enfoque comunicativo, concede una especial atención a los aspectos formales, tratados en general desde una perspectiva discursiva y con actividades de *Consciousness Raising*, como una primera muestra de lo que es este tipo de acercamiento a la gramática.

Se da la misma diversificación de actividades que ya hemos detectado en otros manuales en la categoría 4b, (o incluso superior, ya que ninguna casilla de las diversas categorías aparece vacía, hallándose incluso por primera vez S —subrayar— y V —traducción a la propia lengua—). Los textos literarios aparecen colocados en el interior de la unidad en 3 ocasiones de las 11 ocurrencias que hay en total. En una sola ocasión, sin embargo, se conectan con otras actividades de la lección.

5. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que en la década de los 80 el texto literario ha entrado de lleno en los manuales publicados en España¹³. Existen todavía algunos casos de ausencia total, pero son los menos. En otros manuales encontramos una cierta cautela, esperando a llegar a los niveles superiores.

Esta presencia del texto literario se caracteriza, de acuerdo con los cinco parámetros que hemos establecido, por los siguientes rasgos:

5.1.- Relación del texto literario con el resto de la unidad didáctica.

Es una relación predominantemente temática o nociofuncional, con muy raros casos de presencia arbitraria. No resulta nada sorprendente, si tenemos en cuenta la fuerza con que las propuestas nociofuncionales entraron en España, no solo en el ámbito del E/LE, sino también, y sobre todo, del inglés.

Esporádicamente encontramos alguna relación de tipo gramatical o léxico, pero son las menos.

5.2.- Ámbito del aprendizaje del español que se propone desarrollar:

Nuevamente aparece aquí la orientación comunicativa, con actividades encaminadas mayoritariamente al desarrollo de esta competencia, y ello en dos vertientes: o bien el texto literario pretende ejemplificar el uso de nociones y funciones, o bien pretende estimular la práctica de la negociación de sentido, tanto con actividades de comprensión lectora como de interacción oral.

5.3.- Actividad que los aprendientes deben llevar a cabo en la lectura del texto:

Predominan las actividades de comprensión, alternando las de comprensión general con las de detalle, y observándose, de los manuales más antiguos a los más recientes, un progreso hacia la pluralidad de actividades (VV)

5.4.- Tareas que se les proponen para la realización de tal actividad:

Las tareas que deben realizar los alumnos se presentan mayoritariamente aisladas, independientes entre sí; no existe una meta hacia la que apuntan todas ellas, cada una tiene su propia finalidad; a medida que nos acercamos a los últimos manuales observamos también un incremento de las tareas encadenadas. Los tipos de tareas son poco variados, y podemos observar un claro predominio de R y de O.

5.5.- Lugar y función del texto en la unidad:

La ubicación general de los textos literarios es, casi de forma invariable, el final de las unidades. Una excepción a esta regla la encontramos en el nivel superior de *Ven*, en donde el texto literario es el documento-fuente de la unidad. Fuera de este libro, hemos encontrado escasísimos casos de ubicación al principio o en medio de la unidad.

(13) El estudio no toma en consideración los manuales publicados con anterioridad; no obstante, no es difícil recordar algunos que carecían por completo de textos literarios, o bien que los adjuntaban como un complemento al estilo de lo que aún se sigue apreciando en el presente, o bien otros que solían titularse "curso avanzado de español" y cuya oferta textual era exclusivamente literaria; de un extremo al otro, pero nunca con el texto como mediador del aprendizaje

De este panorama se desprende una mayor valoración de la funcionalidad didáctica del texto literario, pero paradójicamente, esta funcionalidad didáctica se pretende explotar cuando los estudiantes ya han aprendido: es decir, parecería que la literatura se considere investida de una especial dificultad, o de un especial respeto, que impide ponerla al alcance de los principiantes.

Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa —unidad didáctica— o final del curso —últimos libros del manual—) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.

Sin embargo, los datos obtenidos con ser escasos y estadísticamente poco relevantes, parecen apuntar a una evolución hacia una mayor integración, tanto por la incipiente inclusión de textos literarios en fases intermedias de la unidad didáctica como por la diversidad de trabajos a que da lugar, siempre relacionados con su comprensión y la posterior activación de destrezas productivas a partir del mensaje.

Tal vez ulteriores estudios permitirán obtener una visión más completa y más nítida del desarrollo de este fenómeno, en los nuevos materiales didácticos y en particular en los que se produzcan en el contexto de las nuevas metodologías de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1991): "Cadre théorique d'une typologie sequentielle", *Études de linguistique appliquée*, 83.
- ADAM, J.M. (1985): "Quels types de textes?", *Le français dans le monde*, 192, pp.39-43.
- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- ADAM, J.M. (1997): "Los textos: heterogeneidad y complejidad", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. (CANTERO, F. J., A. MENDOZA Y C. ROMEA, EDS.). Barcelona: SEDLL / Universitat de Barcelona.
- ALLWRIGHT, R. (1984a): "The importance of Interaction in Classroom Language Learning". *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171.
- BAIN, D. Y B. SCHNEUWLY (1994): "Mecanismos de regulació de les activitats textuales". *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura*, 2, 87-105.
- BARUCH, M. (1991): "La mise en oeuvre de l'objectif culturel dans l'enseignement de l'espagnol", en *Les Langues Modernes*, LXXXV, 2, pp. 59-66.
- BATTANER, M. PAZ (1991): "La virtud de lo literario", en M. SIGUÁN (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE / Horsori.
- 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.
- BEDFORD, D.A. (1981): "Aspects of the Relationship of Cultural Information to Motivation and Achievement in Foreign Language Acquisitions", en *HISPANIA*, 64, 4, pp. 584-588.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. París: Didier.
- BOROBIO, V. B. ARTUÑEDO Y C. DONSON (1992): *E/LE Curso de español para extranjereros*. Madrid: SM, 1992.
- 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.
- BRONCKART, J.P. (1997): "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. (CANTERO, F. J., A. MENDOZA Y C. ROMEA, EDS.). Barcelona: SEDLL / Universitat de Barcelona.

- BRUMFIT, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- CARRELL, P. (1984): "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications". *Modern Language Journal*, 68/4, 332-343.
- CARRELL, P., J. DEVINE Y D. ESKEY (EDS.) (1986): *Interactive Approaches in Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASTRO, F., F. MARÍN, R. MORALES Y S: ROSA (1990): Ven. Madrid: EDELSA ,
- CLARKE, D. F. (1989b): "Communicative theory and its influence on materials production". *Language Teaching*. Abril 1989. 73-86.
- COLLIE, J. & S. SLATER (1987): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CORDER, S.P. (1967): "The significance of learners errors". *IRAL*, 4, 161-170. (Traducido al español en: Muñoz Licerias 1991, pp. 31-41).
- COSTE, D. (1991): "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues". *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.s
- CROOKES, G. Y S.M. GASS (COMPS.) (1993): *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE BEAUGRANDE, R. Y W. DRESSLER (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman. (*Introducción a la Lingüística del texto*. Versión española y estudio preliminar de S. Bonilla, Ariel Lingüística, Madrid 1997).
- DE GREGORIO DE MAC. M. I. (COMP.) (1999): *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Santa Fe (Argentina): Editorial Fundación Ross.
- EQUIPO PRAGMA (1983): *Para Empezar*. Madrid: EDELSA.
- EQUIPO PRAGMA (1986): *Esto Funciona*. Madrid: EDELSA.
- 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.
- GIOVANINNI, A. ET AL. (1996): *Profesor en acción*. Madrid: EDELSA.
- GRELLET, F. (1981): *Developping Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- LEGUTKE, M. Y H. THOMAS (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- LICERAS, J. M. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.
- LLOBERA, M. ET AL. (1995): Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: EDELSA.
- LONG, M.H. Y G. CROOKES (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1, 27-57
- LOZANO, J., C. PEÑA-MARÍN Y G. ABRIL (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

- 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. (1994): "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. (1999): "Enseñanza de lenguas mediante tareas. Bases del modelo y comentario de una muestra de tarea para el nivel avanzado", en De Gregorio de Mac (1999).
- MARTÍN PERIS, E. (1999): "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (Comp.): *Contextos para la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta". *FRECUENCIA L*, (en prensa).
- MENDOZA, A. (1993): "Literatura, Cultura, Intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera", *Lenguaje y textos*, 3, pp. 19-42.
- MENDOZA, A. (1998): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona. Octaedro.
- MIQUEL, L. Y N. SANS (1994): *Rápido*. Madrid: Difusión.
- MIQUEL, L. Y N. SANS (1989): *Intercambio*. 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.
- NARANJO, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducido al español: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press, 1997).
- PIEPHO, H.E. (1994): "Aufgaben als hermeneutische Chance der Lernenden im Fremdsprachenunterricht". *Fremdsprache Deutsch*, 10.
- PRABUH, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University
- RAMOS PÉREZ, A. (1990): *Fórmula* (3 niveles). Madrid: Santillana.
- RICHARDS, J. C. (1983): "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure". *TESOL Quarterly*, 17/2, 219-241.
- RICHARDS, J.C. Y T.S. RODGERS (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- SHELDON, L. (ED.) (1987). *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development. ELT Documents*, 126, special issue. Londres: The British Council.
- SKEHAN, P. (1993): "A framework for the Implementation of Task-Based Learning". Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiada.
- SLAGTER, P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- STEVICK, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- SWAFFAR, J. (1988): "Readers, Texts and Second Languages: The Interactive Process". *The Modern Language Journal*, 72/2, 123-143.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. 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.
- VILLANUEVA, M.L. Y NAVARRO, I. (Eds.)(1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló: Universitat Jaume I. Col.lecció Summa. Filologia/6.
- 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. (1984): "The use of literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, 2. Oxford: Oxford University Press.

- 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.
- ZANÓN, J. (COORD.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ZANÓN, J. Y M. J. HERNÁNDEZ (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE*, 5, pp. 12-19. CAMPS, A. (1996): "Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica", *Cultura y Educación*, 2, 43-59.

TABLAS DEL ANALISIS DE RESULTADOS

	1	2	3	4	5
PE1	N	L/C	CD	I - R	-1 - I
PE2	T/L	C	CG	I - O	-1 - I
PE3	T	C/L	CD	I - R	-1 - I
PE4	T	S/L	CG	I - R/O	-1 - I
PE5	N	C	CD	I - R	-1 - I
PE6	N/T	C	VV	E - R/O	-1 - I
PE7	N	C	CD	E - R/O	-1 - I
PE8	N	C	VV	E - R/O	-1 - I
PE9	0	C/L	CD	I - R/O	-1 - I
EF1	T/N	0 ¹⁴	0	I - 0	-3 - I
EF2	T	0	0	I - 0	-2 - I
EF3	T	0	0	I - 0	-1 - I
EF4	T	0	0	I - 0	-1 - I
EF5	N	0	0	I - 0	-3 - I
EF6	N	0	0	I - 0	-2 - I
EF7	T	0	0	I - 0	-1 - I
EF8	N	0	0	I - 0	-2 - I
EF9	T	0	0	I - 0	-1 - I
EF10	T	0	0	I - 0	-3 - I
EF11	T/N	0	0	I - 0	-2 - I
EF12	T	0	0	I - 0	-1 - I
EF13	N	0	0	I - 0	-3 - I (*) ¹⁵
EF14	N	0	0	I - 0	-1 - I (*)
EF15	N	0	0	I - 0	-1 - I (*)
EF16	T	0	0	I - 0	-1 - I (*)
EF17	T	0	0	I - 0	-1 - I (*)
EF18	T	0	0	I - 0	-1 - I (*)
EF19	0	0	0	I - 0	-1 - I (*)
EF20	T/N	0	0	I - 0	-3 - I
EF21	T	0	0	I - 0	-2 - I
EF22	T	0	0	I - 0	-1 - I
EF23	N	0	0	I - 0	-3 - I
EF24	N	0	0	I - 0	-2 - I

(14) Para este estudio no he podido disponer del libro del profesor; dado que en el libro del alumno -como señalo más adelante- no se da instrucción alguna al respecto de las posibles actividades que los alumnos habrían de realizar con estos textos, he optado por dejar un interrogante en las columnas 2, 3 y 4. No obstante, de la analogía entre los resultados de las otras columnas podemos deducir que no existe diferencia de tratamiento entre PE y EF.

(15) El asterisco identifica a aquellos textos que no aparecen en el libro de texto, sino en el cuaderno de ejercicios; se caracterizan por formar parte de un apartado final de cada unidad, junto a otros textos auténticos, tanto literarios como de otro tipo, fundamentalmente periodísticos.

EF25	N	0	0	I-0	-1-I
EF26	N	0	0	I-0	-3-I
EF27	N	0	0	I-0	-2-I
EF28	T/N	0	0	I-0	-1-I
EF29	T/N	0	0	I-0	-3-I
EF30	T/N	0	0	I-0	-2-I
EF31	T/N	0	0	I-0	-1-I
EF32	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF33	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF34	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF35	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF36	N	0	CD	I-R	+4-I
EF37	0	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF38	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF39	0	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF40	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF41	N	0	0	I-0	-1-I ^(*)
EF42	N	0	0	0	-1-I ^(*)
EF43	N	0	CG/CD	E	+4-I ^(*)
EF44	0	0	VV	I-0	-1-I ^(*)

1 2 3 4 5

IA1	N	C	CD	E-E	-2-I
IA2	T	C/L	VV	I-O	-1-I
IA3	T/L	C/G	CD	I-R	-1-I
IA4	N	C/L	VV	E-O	-1-I
IA5	N	C/L	VV	E-E/O	-2-I
IA6	T	C/L	VV	E-R/O	-1-I
IA7	N	C/L	VV	I-O	-1-I
IA8	N	C	CD	I-R	-1-I
IA9	T	C/L	CG	I-O	-1-I
IA10	T/L	C/L	CD	I-R	-1-I
IA11	T	C/L	VV	E-R/O	-2-I
IA12	0	C	CG	I-0	-2-I
IA13	N	C	CG/CD	I-R	0-I ^{(*)16}
IA14	N	C	CG/CD	I-R	0-I ^(*)
IA15	N	C	CG/CD	I-R	0-I ^(*)
IB1	T/F	C/L/G	VV	I-R	-1-I
IB2	N	T/L	CG/CD	I-T	-1-I
IB3	T	T/L	CD	I-R/O	-2-I
IB4	T	T/L	CD	I-R/O	-1-I
IB5	T	C	CG	I-E	-1-I
IB6	N	C	CG/CD	I-R	-1-I
IB7	T/F	C	CG	I-S/O	-1-I
IB8	N	C	CG	I-O	-1-I
IB9	N	C	VV	I-R/O	-1-C
IB10	N	C	VV	I-R/O	-2-C
IB11	N	C/L	CG	I-O	-1-I
IB12	T	T	CD	I-R	-1-I

(16) Los textos referenciados con una asterisco aparecen en el libro de ejercicios, dentro de la sucesión de ejercicios propuestos para una determinada unidad. Coinciden los tres textos en una misma unidad, y en un bloque independiente de los ejercicios que le preceden y le siguen.

IB13	N	C	CD	I - R	-1 - I
IB14	0 ¹⁷	C	CG	I - R	-1 - I
IB15	T/F	C	CG/CD	I - R	0 - I
IB16	T	C	CD	I - R	0 - I
IB17	T	C	VV	E - A	0 - I
IB18	N	C	EO	I - O	0 - I

	1	2	3	4	5
FA1	T	0	0	I - 0	-1 - I
FA2	T	0	0	I - 0	-1 - I
FA3	T	0	0	I - 0	+2 - I
FA4	T	0	0	I - 0	-1 - I
FB1	T	0	0	I - 0	-1 - I
FB2	T	0	0	I - 0	-1 - I
FB3	T	0	0	I - 0	-1 - I
FB4	T	0	0	I - 0	+1 - I

	1	2	3	4	5
VA1	T	T/L	CD	I - T	-1 - C
VA2	N	T/L	CG	I - 0	-1 - I
VA3	T	T	VV	E - O	-1 - C
VA4	T	T/L	VV	E - E	-1 - C
VA5	T	T/L	CD	E - O	+6 - C
VA6	T	T/L	CD	I - R	-2 - I
VA7	T	T/L	CG	I - 0	-1 - I
VA8	T	T/L	CG	I - 0	-2 - I
VA9	L	L	CG	I - 0	-2 - I
VA10	N	L	CG	I - 0	-2 - I
VA11	F	C	CG	I - O	-2 - I
VA12	T	0	0	I - 0	-2 - I
VB1	T	0	CG	I - 0	+1 - I
VB2	T	C	VV	E - E	+3 - C
VB3	N	C	VV	E - A/E/O	+1 - C
VC1	T	T/L	VV	E - R	-1 - I
VC2	T	C	VV	E - E	0 - C
VC3	T	T	VV	E - R/O	-1 - I

(17) En el libro del profesor, las autora afirman lo siguiente, acerca de la razón de la presencia de este texto en la última página del libro:

"Poema de Mario Benedetti que se ha incluido como cierre del curso a modo de homenaje a la lengua española, y que puede dar pie a una nueva reflexión sobre la comunicación, las diferencias entre las lenguas, la relación entre la lengua y el pensamiento, etc." (Pág. 141).

Se percibe aquí una voluntad de conferir al libro un carácter de mayor relación con sus usuarios, de cuidar detalles y dotarlo de una cierta estética literaria. Tal vez aquí resida la clave para interpretar la presencia de otros textos en otras obras en las que han participado estas autoras (*Para Empezar y Esto Funciona*).

	1	2	3	4	5
E1	N	C	VV	E - R/O	-2 - C
E2	N	C	VV	E - T/R/O	+10 - C
E3	T	C	VV	E - R/A/O	+14 - C
E4	N	C	CD	I - R	-2 - I
E5	N	C	CD	I - R	-1 - I
E6	0	C	CG	I - R	-1 - I

	1	2	3	4	5
R1	T/F	D	A	E - S	0 - I
R2	F	D	A	E - VE	0 - I
R3	N	C	VV	I - E	-1 - I
R4	N	C	VV	I - A/O	0 - I
R5	F/N	C	CD	I - R/A	-2 - I
R6	N	C	VV	E - E/O	-1 - C
R7	T	T	CD	I - R	-2 - I
R8	F	0	CG	I - 0	-1 - I
R9	F	C	CD	I - R	-1 - I
R10	N	C/T	CG	I - R	-2 - I
R11	N	C/T	VV	I - R/O	-1 - I