

UN ABORDAJE DE LOS PROCEDIMIENTOS EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS DE LENGUA Y DE CULTURA EN TRES MANUALES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Andrea Rosana Gazali
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Los manuales son una clase textual cuya impronta pedagógica recorre todos los niveles de factura del mismo. Para su análisis y teniendo en cuenta sus características de polifonía y de multimodalidad se seleccionan modelos multiniveles de abordaje. En este caso, se desarrollan los procedimientos tácticos particulares relacionados con la forma en que se organiza la información en los manuales de español como lengua extranjera (ELE). El objetivo es observar cómo estos procedimientos de la lingüística textual pueden ser compatibles con las decisiones que se relacionan con que los textos abordados son didácticos y, en este caso, manuales de ELE. En la investigación se trabaja con unidades seleccionadas de tres manuales de ELE de distinta procedencia.

Palabras clave: procedimientos, manuales, enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

Recibido: 12-XI-2013

Aceptado: 19-III-2014

Anales de Lingüística – Segunda época. Año 1, N° 1 (49-80)

Correspondencia: Mgter. Prof. Andrea Rosana Gazali (andregazali@ffyl.uncu.edu.ar).
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de
Lingüística. Parque Gral. San Martín 5500. Centro Universitario. Mendoza, Argentina.

A STUDY OF THE PROCEDURES IN RELATION TO THE CONTENTS OF LANGUAGE AND CULTURE IN THREE MANUALS OF EDUCATION OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE)

Abstract

The manuals are a textual class whose pedagogic impression crosses all the levels of invoice of itself. For their analysis and considering their characteristics of polyphony and multimodality, multilevel models of boarding are selected. In this case, the particular tactical procedures related to the form are developed in which the information in the manuals of Spanish like a foreign language (ELE) is organized. The objective is to observe how these procedures of textual linguistic can be compatible with the decisions that are related whereupon the texts boarded are didactic and, in this case, manuals of ELE. In the investigation it is worked with units selected of three manuals of ELE of different origin.

Key words: procedures, manuals, teaching Spanish like a foreign language (ELE).

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación mayor, la tesis de Maestría "Análisis de manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)". El objetivo propuesto consistía en caracterizar esta clase textual de manera de llegar a los rasgos típicos más importantes. El problema surge a partir la consideración de que son textos polifónicos, multimodales y codificadores de ideologías. Son polifónicos porque conviven diferentes voces: las de los autores, las de los diseñadores, las de la editorial, las de las voces que proceden de los textos extraídos de la vida real, entre otras. Son multimodales ya que están presentes diferentes modos de representación que coexisten en el texto: lo icónico, el color, los

grafismos y lo verbal se funden en una unidad psicológica que es percibida de ese modo por los lectores. Con codificadores de ideologías se entiende las que poseen sus autores como ciudadanos de un país, las que tienen como ciudadanos del mundo globalizado, las que les confiere su propia labor docente y de escritores; además de las improntas que reciben de las editoriales y los lineamientos generales acerca de los objetivos de enseñanza-aprendizaje que, en algunos países, los ministerios y universidades ofrecen a los autores y a las editoriales como directrices para la elaboración de los manuales.

Para el abordaje de esta clase textual, he seleccionado un modelo de análisis "multinivel", cuyos niveles son cinco: la función, la situación, la información semántica y la estructura; lo icónico, lo gráfico y el color, y lo lingüístico-discursivo. Este modelo se construyó a partir de la concepción de texto como constructo dinámico y formado por distintas dimensiones que responden al modo de producir y de comprender de los hablantes. Sigo a Heinemann y Viehweger en su concepción procedural y cognitiva del texto (Ciapuscio, 1994 y 2003).

En esta oportunidad, he seleccionado la estructura textual y, dentro de ella, los pasos estratégicos de procedimientos en relación con los contenidos de lengua y cultura del español y el desarrollo de las competencias, para ello sigo a Canale y Swain (1980) y Canale, (1995). Considero la competencia comunicativa como macrocompetencia que está formada por componentes o microcompetencias o subcompetencias: *competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica*.

El objetivo propuesto es identificar los pasos estratégicos de procedimientos y observar en función de qué contenidos se encuentran en las unidades seleccionadas de los manuales de ELE consultados. Es decir, de qué manera estas estrategias propias de la clase textual se seleccionan en función de la construcción de un texto que tiene como principal objetivo la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Recordemos que la intención didáctica recorre los manuales de manera transversal con los contenidos de lengua y cultura del español.

1. Marco Teórico

Los manuales de lengua, en este caso de español como lengua extranjera (ELE), son una clase de texto didáctico que tiene como fin acompañar a los docentes y a los alumnos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Los contenidos que presentan los manuales son los relacionados, por una parte, con los distintos niveles de la lengua (morfológico, sintáctico, léxico, semántico, fonético y fonológico), con lo pragmático, con lo discursivo, con cultural, etc. y, por otra parte, los manuales también están relacionados con el modo en que esos contenidos serán acercados al alumno para que los aprehenda y, luego, pueda operar con ellos. QUÉ contenidos relacionados con la lengua son seleccionados y CÓMO están presentados depende de la concepción de la lengua que tengan los autores y de cuál consideren que es el objetivo de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Estos dos aspectos (el *qué* y el *cómo*) deben ser compatibles.

La intención didáctica es la que impone restricciones que operan en todos los niveles de producción del manual. En la etimología del término *manual* ya está prefigurada la impronta pedagógica de esta clase de texto. Manual procede de *manualis-manuale* y alude a lo que es manuable, lo que se puede manejar, tomar con las manos, metáfora del objetivo que se propone: facilitar, poner a mano del aprendiente una serie de conocimientos para que pueda apropiarse de ellos (Gazali, 2005:337). Esta voluntad didáctica que ya se manifiesta en el nombre 'manual' debe ser contemplada por los marcos teóricos que se muestren como los más idóneos para encuadrar cualquier investigación de esta clase textual.

Resulta útil y necesario un abordaje integrador de los manuales de ELE que los tenga en cuenta como clase de texto que emerge del ámbito educativo y que los relacione con la didáctica de la enseñanza de lenguas y que, además, los observe como textos que emergen de un determinado contexto de producción, que deja huellas en todos los niveles de su producción.

Una manera de "cómo transmitir u ordenar la información" es a través de los pasos estratégicos de procedimientos que Ciapuscio

(1994:113) presenta a través del modelo cognitivo procedural de niveles de análisis de Heinemann y Viehweger, 1991 y Heinemann 2000, (Ciapuscio, 1994 y 2003). Se consideran los siguientes procedimientos: *definición, explicación, ejemplificación, descripción, seriación, causa/consecuencia e hipótesis-condición.*

Para el procedimiento de la *definición* sigo a Loffler-Laurian, A M. (1983). La autora parte de la concepción de que para definir se pueden seguir dos abordajes: semasiológico (del vocablo a la noción) y onomasiológico (de la noción al vocablo). Un movimiento de ida y vuelta entre las dos aproximaciones ha permitido distinguir cinco categorías definatorias: *definición por denominación, por equivalencia, por caracterización, por análisis y por función.* Entiende *definición por denominación* a aquella en la que uno de los dos elementos es lingüísticamente de mayor extensión y aporta un suplemento de información y la relación está asegurada por un verbo específico: *llamar* y otros afines como: *nombrar, designar, decir, etc.* Según la autora, este tipo de definición aparece principalmente en los discursos de divulgación y en los discursos pedagógicos. En cuanto a la *definición por equivalencia*, si bien es muy frecuente el uso de los verbos *ser/ estar*, también pueden servir los paréntesis para tal fin. Este tipo de definición se usa tanto en los tipos de discurso científico especializados como en los de divulgación, y queda excluido el discurso pedagógico, para la autora. La *definición por caracterización* es aquella que da rasgos o características de lo que se define, es particularmente utilizada en el discurso de divulgación y en el pedagógico. Entre las formas más frecuentes de introducir caracterizaciones encontramos los adjetivos o su expansión como las proposiciones de relativo, adverbios, etc. Para la *definición por análisis* partimos de la consideración de que el análisis implica descomponer un objeto en elementos, de tal manera que, si sumamos todos los elementos, obtenemos el objeto del que se trata. Las expresiones más frecuentes son las siguientes: *estar compuesto por, estar constituido por, comprender, contener*, entre otros. Según la autora, este tipo de definición es característica del discurso pedagógico. También puede aparecer en discursos especializados y semi-vulgarizados, pero al comienzo del artículo, en el momento en que el autor presenta las bases de lo que luego desarrollará. Finalmente, la *definición por función* se apoya en la finalidad del

objeto, en su uso y en sus posibilidades, eventualmente en sus efectos y es característica de los textos de divulgación. El verbo típico es *permitir* y tiene numerosas realizaciones: *emplear para, utilizar para, conducir a*, etc. La autora aclara que existen ciertas zonas fronterizas donde, según el contexto, podremos estar inclinados hacia un tipo de definición u otro.

Para caracterizar a la *explicación*, resultan apropiadas las palabras de Zamudio y Atorresi (2000:12) al respecto:

(...) aunque- como se ha dicho- el significado de "explicar" es ambiguo, aunque las disciplinas y escuelas que toman como objeto la explicación difieren en sus consideraciones, se hallará siempre una constante: la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso. Es evidente la importancia que tiene el tema para quienes se preocupan por la transmisión y la adquisición de conocimientos.

A partir de esta caracterización se aborda la explicación como una apertura, desarrollo o despliegue de un concepto o idea expresado con el fin de facilitar su procesamiento intelectual.

En cuanto a la *ejemplificación*, la considero, siguiendo también a Zamudio y Atorresi, como una individualización, o particularización de un concepto o de una idea; posea menor nivel de abstracción que aquello que particulariza, lo cual lo constituye en una herramienta didáctica muy importante. El autor de un texto selecciona entre todos los ejemplos (individuos, hechos, objetos) aquel que mejor representa a aquello que se quiere ejemplificar (Zamudio y Atorresi, 2000:96).

Con respecto a la relación de *causalidad*, la considero formada por los siguientes constituyentes: el antecedente, el consecuente, unidos por relaciones de causa-consecuencia y de relación en el tiempo. De este modo, el antecedente (estados, fenómenos, acontecimientos, razones, circunstancias, etc.), anterior al consecuente, constituye una condición necesaria y suficiente para que exista el segundo (Castro y Puiatti, 1999: 96).

Finalmente, hay que reconocer que los procedimientos de *hipótesis* y de *condición* son confundidos, habitualmente. Los dos se caracterizan por poseer dos miembros, la existencia de uno de ellos depende necesariamente del otro. En la *hipótesis*, uno de los miembros se constituye en el marco (Si te visitara mañana, ...) que es eventual, y se construye en subjuntivo, con una posibilidad de realización problemática, por lo que plantea el otro miembro (... te llevaría una planta.) queda en suspenso y es imposible articularlo en el eje temporal, condicionante de la existencia. En el caso de la *condición*, el miembro que se constituye en marco (Si te visito mañana, ...) tiene un valor suspensivo provisorio, pero con posibilidad de actualizarse; de tal modo que si uno de los miembros se actualiza, inmediatamente se realiza el otro (Gómez de Erice y Zalba, 2003:82). Estos dos tipos de procedimientos aparecen en las consignas de los manuales principalmente en la puesta en situación previa a la formulación de la orden

2. Metodología y corpus

La base empírica de la investigación está compuesta por manuales de ELE de distinta procedencia para que la muestra resulte significativa. He tenido en cuenta las siguientes variables: en primer lugar, que correspondan a los niveles de enseñanza intermedio, avanzado y superior; en segundo lugar, que estuvieran editados; en tercer lugar, que adscribieran a un enfoque de desarrollo de competencias en la lengua y cultura del español a través de su señalamiento explícito en prólogos o en estudios preliminares. Finalmente, he considerado que estuvieran representadas, en los manuales, las condiciones de "endolingüismo" y de "exolingüismo". En el primer caso, es decir que el aprendizaje fuera en contextos en donde esa lengua que se está aprendiendo es vehicular y el alumno está en un contexto de inmersión. En el segundo caso, "exolingüismo", el alumno aprende una lengua en contextos en donde la lengua vehicular¹ es otra. Con respecto a la variable "competencia comunicativa", me refiero a ella en cuanto a si los autores adscriben a la consideración de que el objetivo de la enseñanza de una lengua es que el aprendiz pueda poner en juego un conjunto de procesos y

conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos (Lomas, et al.1993:15).

Para el análisis de los procedimientos se tuvieron en cuenta las consignas y los cuadros explicativos de tres unidades de cada uno de los manuales consultados: la primera, la del medio y la última unidad del manual².

A partir de lo anterior, la selección se realiza de la siguiente manera: en M1, que posee cinco unidades, escojo las unidades 1, 3 y 5; en M2, que posee 8 unidades, selecciono las unidades 1, 4 y 8; en M3, que posee 9 unidades, selecciono las unidades 1, 5 y 9.

He partido del concepto de polifonía como definidor de los manuales, en esta oportunidad, tanto las consignas como los cuadros explicativos son generados en su mayoría por los autores de los manuales quienes son los responsables de estas elecciones; de este modo se reducen las voces en estos segmentos de análisis.

2.1. Corpus de manuales para el análisis

A continuación aparecen listados los manuales que conformaron el corpus de estudio y la notación que utilizo para la referencia.

- *Voces del Sur. Nivel intermedio* (Editado en Argentina) M1
- *Hacia el Español. Curso de lengua y Cultura hispánica. Nivel avanzado* (Editado en Brasil) M2
- *A fondo 2. Nivel superior. (C1)* (Editado en España) M3

Observo la siguiente notación: M1:24, siendo M1 el manual utilizado, en este caso *Voces del Sur*, y 24 la página en donde se puede localizar la cita.

3. Resultados y discusión

Los procedimientos más usados en las consignas y en los cuadros explicativos son los siguientes: *definición, explicación, ejemplificación, seriación, causa- consecuencia e hipótesis y condición.*

3.1. Definición

En M1, las definiciones aparecen en los cuadros explicativos, sólo en un caso se localizó en las consignas, y se utilizan para desarrollar contenidos gramaticales principalmente. Predomina la definición por *caracterización*, la cual, para otros autores, se correspondería con la descripción. A través de ella, se presentan aquellas características que le pueden resultar de interés al alumno para la realización de la actividad, ya sea para conocer el contexto de producción de un texto para poder interpretarlo (M1:44), o bien para emplear ciertas formas lingüísticas adecuadas a la situación (M1:15).

M1:15 Las formas verbales *pase, tome, dígame* son una invitación o una apelación para el interlocutor en una situación formal.

M1: 44 Atahualpa Yupanqui es uno de los grandes representantes de la música folclórica argentina. Compositor, guitarrista, cantante y compositor.

Llama la atención la alta frecuencia de presencia de la definición por *función*, a pesar de que Lauffler-Launian (1983) considera que no es propia de los textos pedagógicos. Sucede que lo que se definen son contenidos gramaticales y estamos frente a una gramática de "uso". En esta gramática el alumno debe saber para qué sirve y en qué momento debe usar una estructura o una forma determinada para poder comunicarse eficazmente. Recordemos, además, que el manual es de nivel Intermedio, quizás en uno avanzado o superior el alumno que posee mayor dominio de la lengua puede necesitar otro tipo de definiciones. A continuación aparecen algunos ejemplos de definición

por función:

M1:46 El Imperativo es un modo verbal que se usa para hacer recomendaciones.

M1:56 Para dar instrucciones o recomendaciones de una manera más suave se utilizan algunas formas impersonales.

En M2, se observa que las definiciones aparecen en su mayoría en las primeras unidades y en mayor porcentaje en los cuadros aclaratorios, lo cual implica que el alumno no se ve obligado a leerlo, como ocurre cuando aparece en la consigna. Hay un predominio absoluto de la definición por denominación. Esto está en consonancia con que estas definiciones aparecen en los cuadros que se constituyen en los glosarios de los textos que se ofrecen para la comprensión lectora bajo el título "Léxico" y con vocabulario marcadamente dialectal; por ejemplo:

M2: 13 Tamagás: nombre de un pueblo en un valle al norte de Nicaragua.

En cuanto a la definición por *función*, que es la que sigue en frecuencia de uso, se elige principalmente para los contenidos gramaticales, hallazgo coherente con una concepción de "gramática en uso".

M2:24 Sino: En general se usa tras una negación para sustituir el elemento negado por otro de la misma categoría.

Mientras (que): es un marcador temporal, se usa para hablar de dos acontecimientos que ocurren paralelamente.

También se elige la *función* para las definiciones de frases hechas, esto ocurre porque lo que interesa es en qué situaciones se usan y con qué valor. Por ejemplo:

M2:88 ¡Tengamos la fiesta en paz! Expresión usada para aconsejar que se cese una disputa o una discusión.

Hacer fiestas (a alguien) Agasajo o caricia como expresión de cariño a otro.

¡Se acabó la fiesta! Expresión para manifestar que se pone fin a algo que es habitual.

En M3 las definiciones se encuentran fundamentalmente en la unidad 1, y escasamente en las restantes unidades. Predomina la definición por *caracterización*, por ejemplo:

M3: El "coco" y el "papón" son dos de los muchos personajes tradicionales "asustaniños", normalmente fantasmas, brujas, animales y personas.

3.2. Explicación

Uno de los motivos que lleva a un autor a usar la explicación es la complejidad de un concepto o idea y su nivel de abstracción en relación con el tipo de receptor y su situación de recepción, cuando ese contenido no forma parte de su contexto social o de su historia reciente, como se muestra en el ejemplo que sigue.

M2: 29 En el siglo XX, lo que hoy llamamos Latinoamérica también sufrió momentos difíciles. Muchas naciones fueron duramente castigadas por dictaduras. El único país latinoamericano que no pasó por ninguna fue Costa Rica. Lee este relato de un chileno [...]

Las explicaciones aparecen integradas a las consignas formando parte de lo que habitualmente llamamos "puesta en situación", en donde se le brinda al alumno el *input* que los autores creen necesario para que pueda realizar la actividad. Cuando las explicaciones aparecen en los cuadros explicativos, sin que remita directamente a

la consigna a través de expresiones como 'lea el cuadro', 'a partir de la información del cuadro inferior', etc., es porque los autores consideran que la lectura de la explicación no resulta imprescindible para la realización de la actividad. Recordemos que el autor del manual lo elabora pensando en un primer receptor que es el docente que llevará el manual al aula y, en segundo lugar, en el receptor-alumno que lleva a cabo la actividad. En muchas ocasiones, el autor presenta la información explicativa en los cuadros con lo cual queda a criterio del docente la utilización primaria o secundaria del mismo. Es decir, si la consigna no refiere directamente la lectura del cuadro como condición necesaria para la consecución de la actividad, el docente pueda usarla o no de acuerdo con sus objetivos y circunstancias de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la información que vehiculizan las explicaciones, a partir de los manuales consultados, pueden desplegar contenidos relativos a las diferentes clases de textos, contenidos culturales, contenidos gramaticales (morfosintácticos y léxico-semánticos).

En M1, las explicaciones aparecen siempre en recuadros, corresponden, en la mayoría de los casos, a contenidos relacionados con lo morfosintáctico y semántico, o con clases textuales que son las centrales y hegemónicas para cada una de las unidades (por ejemplo, avisos clasificados, curriculum vitae, folleto turístico, artículo de opinión, entre otros.). Si consideramos que en M1 cada una de las unidades se organiza en torno a la comprensión y /o producción de una clase textual determinada y partiendo de la concepción de que las clases textuales poseen una fuerte impronta cultural, con estructuras convencionalizadas y sus propias rutinas, es congruente con el hallazgo de explicaciones relativas a estos contenidos para el desarrollo de la competencia discursiva en español.

¶ Hay verbos que forman el Pretérito Indefinido[sic] con cambio de raíz en las mismas personas: la segunda persona del singular : Usted, 2º persona del plural: Ustedes, y 3ª persona del singular y plural: Él/Ella-Ellos/Ellas. [...]

M1:7 ¶ En los clasificados, las empresas piden personas capacitadas para cubrir los puestos vacantes. Esta sección se llama "Pedidos".

También hay avisos de "Ofrecidos", publicados por personas con un oficio o profesión que buscan trabajo.

Requisitos para el puesto:

- Conocimientos específicos
- Edad (entre...)
- Manejo de idioma/s: fluido, deseable (excluyente/no excluyente)
- Experiencia en el área
- Disponibilidad de horario (dedicación exclusiva /medio tiempo)
- Remuneración
- Presencia
- Foto
- Sexo

En M2, las explicaciones aparecen tanto incorporadas a las consignas, formando parte del *input* comprensible, como en recuadros separados de las consignas y están al servicio de contenidos gramaticales, históricos, geográficos, artísticos y socioculturales. La presencia es congruente con el objetivo que se habían planteado las autoras en el prólogo de desarrollar en los alumnos contenidos culturales del español.

M2: 29 En el siglo XX, lo que hoy llamamos Latinoamérica también sufrió momentos difíciles. Muchas naciones fueron duramente castigadas por dictaduras. El único país latinoamericano que no pasó por ninguna fue Costa Rica. Lee este relato de un chileno [...]

M2: Siempre hubo dudas acerca de la real existencia de Papá Noel – o Santa Claus, o Viejito Pascuero, otros nombres que recibe. Unos dicen que es pura leyenda, invención de comerciantes; otros, sin embargo, dicen que el viejito bondadoso de mejillas coloradas realmente existe... ¿Qué piensas [...]

M2: 16 "La expresión 'latinoamericano' fue creada por los franceses y estadounidenses para distinguir Iberoamérica de la América anglosajona."

“Ya en los finales del siglo XIX [...] empieza a diferenciarse entre lo norteamericano y lo latinoamericano, a raíz de haberse producido el fenómeno político de la independencia del norte... Empiezan a usarse, entre los escritores franceses sobre todo (y acaso entre todos los europeos) denominaciones nuevas para las cosas de América no sajona: états latins d'Amérique que luce ya en un libro de 1882, peuples latinoaméricains, démocraties latines de l'Amérique.

Recordemos, además, que en M2 los alumnos aprenden en condiciones de exolingüismo, fundamentalmente, esto genera la necesidad, por parte del autor, de desarrollar algunos conceptos, eventos, acontecimientos que al alumno que tiene como primera lengua el portugués puede desconocer, además de no compartir el contexto de cultura de la lengua que está aprendiendo.

En M3, las explicaciones aparecen principalmente en los cuadros aclaratorios. Debido a que M3 es un manual de nivel superior, no es suficiente ofrecer una estructura y señalar cuándo debe usarla, aquí es necesario justificar, ofrecer las razones y permitir que el alumno reflexione acerca de la lengua y de la cultura, esto es compatible con la voluntad de los autores de enseñar de manera inductiva:

M3: 131 Podemos deducir que una construcción de oración subordinada que depende de un sustantivo (“ilusión, posibilidad, conciencia, certidumbre, etc.”) lleva indicativo o subjuntivo siguiendo el mismo comportamiento que los verbos (“creer, temer, arriesgarse”) o verbos + adjetivo (“ser posible, estar seguro”) que tienen un significado equivalente. No hay diferencias gramaticales entre una construcción y otra, pero, generalmente, las expresiones con sustantivo son un poco más formales.

M3: 30 A pesar de este ejercicio, recuerda que:

- No hay un solo español de América.
- No hay un solo español de España.
- Algunas de las palabras que se usan más en América se usan también en algunas partes de España (por ejemplo: “aretes” se dice también en algunas zonas de Andalucía.
- A veces la misma palabra tiene sentidos diferentes en España y en América (por ejemplo, “pena”)

Este último ejemplo se conecta directamente con lo que los autores exponen en el prólogo: "M3: 5 [Este manual] tiene como objetivo principal ayudar a los estudiantes a conseguir comunicarse de una manera más matizada, rica y versátil."

Finalmente, con respecto a la explicación puedo decir que los autores explican acerca de clases textuales, ya que tienen una fuerte impronta cultural, surgen por necesidades de una determinada comunidad, lo cual no necesariamente puede coincidir con las clases textuales que el alumno usa y de la manera en que lo hace en su L1. Los autores explican, también, acerca de ciertos hechos que tiene que ver con la historia reciente o no de algún país de región de habla hispana y que haya ejercido una gran influencia en la idiosincrasia de ese pueblo. Los autores explican acerca de contenidos gramaticales principalmente en los niveles más avanzados y en relación a contenidos de mayor complejidad de acuerdo con el nivel de abstracción que presentan. Las explicaciones nunca son *per se* y, aunque no aparezcan en las consignas, están directamente relacionadas con la consecución de una determinada actividad.

3.3. Ejemplificación

El ejemplo es una individualización, o particularización de un concepto o de una idea; de esto se desprende que posea menor nivel de abstracción que aquello que particulariza lo cual lo convierte en una herramienta didáctica muy importante. No obstante se insiste en que el ejemplo es una forma de repetición de la información que acompaña, no siempre resulta fácilmente suprimible en los manuales consultados, aunque esté claramente coorientado a "lo ejemplificado" como especifican Zamudio y Atorresi, (2000:96).

En M1, los ejemplos aparecen tanto acompañando las consignas, como completando los recuadros explicativos. No obstante, es notorio observar cómo los ejemplos en las consignas están ubicados en las primeras unidades mientras que aparecen escasamente en las últimas; contrariamente, los ejemplos integrados en los recuadros

predominan desde la mitad del manual. Los ejemplos encontrados están, en su mayoría, al servicio del desarrollo de la expresión oral. No hay remisión de la consigna al ejemplo, por lo cual el alumno no se ve obligado a seguirla. Y en pocas ocasiones se le pide al alumno desde la consigna que use una determinada estructura gramatical.

M1: 52 [comprensión detallada] Lea esta información sobre una ciudad balnearia. Dele consejos a un amigo que piensa viajar allí. Utilice la forma "vos" del Imperativo.

Ejemplo: Cuando hay tormenta no hay que bañarse en el mar porque está muy revuelto. No te bañés en el mar cuando hay tormenta porque está muy revuelto.

M1: 55 [producción oral] ¿Qué motivos lo llevan a viajar? ¿Qué tipo de viaje no le gusta hacer? ¿Por qué?

Ejemplo: -A mí me gusta viajar para ver paisajes pero no me gusta viajar por negocios, porque prefiero disfrutar sin tener obligaciones.

En el primer ejemplo (M1:52) se insta a usar la forma "vos", en el segundo (M1:55), si bien no aparece en la consigna, el ejemplo puede inducir a que el alumno use los verbos "gustar" o "preferir".

Cuando los ejemplos están integrados a las explicaciones, la información que aportan no es suprimible, de hacerlo se perdería información nuclear para la comprensión de la explicación. En M1, los ejemplos están en función de esclarecer contenidos morfosintácticos y léxico-semánticos, principalmente, como se muestra a continuación:

M1:86 i

Manifiestar que uno está de acuerdo con alguien.

Formal: Sin duda/ Indudablemente/Eso es exactamente lo que pensaba.

Informal: ¡Eso es!

Manifestar que uno no está de acuerdo con alguien.

Fomal: Estoy en total desacuerdo. / No lo apruebo. / No lo veo así. [...]

Informal: Sos el único que opina eso. / No creo que... [...]

En M2 se registraron sólo dos ejemplos y están en función de ejercitación de estructuras gramaticales.

M2: 46 Modifica el estilo de las oraciones, siguiendo el modelo, desplaza el complemento directo al inicio de la oración y retómalo mediante el respectivo pronombre complemento.

Modelo: Vi a María en aquel pueblo indio.

A María la vi en aquel pueblo indio.

M2: 173 Escribe una oración con las expresiones usando la estructura que te damos en el ejemplo:

Cerrar los ojos: Cuando entré en el templo vi una luz resplandeciente [sic]. Se me cerraron los ojos por unos minutos. Cuando los abrí, ya no podía ver nada. Escuchaba un crujir de dientes que parecía no estar muy lejos.

Cuando en M2 los ejemplos acompañan los cuadros aclaratorios y explicativos, el contenido que vehiculizan se relaciona con lo gramatical principalmente. Y, como se había señalado anteriormente, el ejemplo se constituye en "el que mejor representa lo que se quiere presentar".

M2: 97 Los posesivos y pronombres complemento usados con vos son los de 2ª persona del singular (tu, tuyo, te):

– Mirá Andrés, ¿sabés de quién es esa birome? ¿Por casualidad es tuya?

– No, pensaba que era de tu hermana.

M2: 192 (Usos del gerundio)

Para referirse a una acción paralela a la presentada por otro verbo, sin ser necesariamente simultánea:

“Como cuando comenzó una película en que se veía un charro de sombrero alón atravesando el muy mejicano paseo de la Reforma.”

“(…) regresaba a México a hacerla estrella del cine mexicano. ¿Haciendo qué? Rumbear la rumba rotunda”.

En M3, los ejemplos aparecen tanto en las consignas como en los recuadros explicativos y ambos aparecen distribuidos a lo largo de las unidades. En cuanto a los ejemplos integrados a las consignas, que resultan ser los que predominan, puede ocurrir que la consigna remita directamente o no al ejemplo como condición necesaria para resolver la actividad. De igual modo, siempre los ejemplos aparecen en negrita y con color, resaltan naturalmente por eso.

M3: 21 Seguro que tú no aprendiste de repente el español que sabes. Para contarlo como un proceso paulatino, puedes usar “ir+ gerundio”, como en el ejemplo.

Ejemplo:

Los dos primeros meses siempre estaba callado en clase, pero después fui hablando un poquito más cada día y hoy creo que tengo bastante fluidez cuando hablo.

Cuéntale a un compañero cómo fue el proceso que te llevó a:

- escribir textos largos y complejos**
- entender la televisión o la radio en español [...]**

En la mayoría de los casos observados los ejemplos se refieren a actividades del apartado “Materia prima”. En esta sección siempre el objetivo fundamental es el aprendizaje de algún aspecto de la gramática, como se muestra a continuación:

M3: 125 [Materia prima] Para dominar un poco más las forma, haz la siguiente práctica: vuelve a las frases de los ejercicios 1 y 2; lo que está expresado con "uno", exprésalo con "tú", y al revés. No es necesario que lo hagas con todas las frases, solo hasta que notes que controlas las formas.

Ejemplo:

- **Uno se ve forzado a imaginarse más de lo que ve.**
- **Te ves forzado a imaginarte más de lo que ves.**

M3: 130 [Materia prima] Vamos a trabajar con algunos ejemplos de los textos de "Con textos 1" y "Con textos 2". Fíjate en las palabras que están marcadas en las frases de abajo y sustitúyelas por un verbo o expresión del recuadro (...)

a- (Si pregunta dónde está el servicio) **corre el riesgo** de que le acompañen para que no se confunda de sitio.

Ejemplo:

Se arriesga a que le acompañen para que no se confunda de sitio....

Cabe aclarar que, atendiendo al nivel C1 al que pertenece el manual, el objetivo es que el alumno sea capaz de utilizar estructuras de mayor complejidad para expresar algunas funciones que en los primeros niveles pudo expresar con estructuras más simples.

En cuanto a los ejemplos en los recuadros que aparecen acompañando las explicaciones, se ha observado que no son redundantes o repetitivos sino que forman parte de la explicación es decir que "completan" la información proporcionada por la misma.

M3: 138 Usamos el verbo "hacer" con muchas palabras relacionadas con los viajes:

Hicimos escala en Berlín.

De vez en cuando hacemos una escapada a algún pueblo cercano.

Vamos a hacer un viaje muy especial. [...]

M3: 125 ¡Ojo!: la palabra "uno" se usa con mucha frecuencia después del verbo:

- **Cuanto más piensa uno que está en un avión, peor.**
- **Nunca piensa uno que va a haber un accidente.**
- **En ninguna parte siente uno más la soledad que en un avión.**

En los ejemplos anteriores, la necesidad de presencia del ejemplo se debe a que el enunciado que precede posee palabras de amplia extensión y poca comprensión por lo que es imprescindible el ejemplo para completar la explicación. Esta imprecisión se puede explicar desde el hecho de que no es necesario que al alumno se le ofrezcan fundamentos teóricos en todos los casos, sólo debe ser competente en el uso de esas estructuras, saber cuándo y cómo usarlas.

Finalmente, con respecto a los ejemplos es posible establecer que: en primer lugar, si bien es cierto que hay muestras de ejemplos en los manuales, debido a que corresponden a niveles intermedios y avanzados, no se encontraron con la misma frecuencia que en un nivel inicial, en donde el ejemplo permite que el alumno aclare alguna duda acerca de cómo proceder para la realización de la actividad y no tenga la necesidad de traducir. En segundo lugar, y con respecto a M3, es necesario destacar que corresponde a un nivel C1 del Marco³. Esto implica que el alumno pasó su nivel comunicativo básico y aquí se busca un mayor dominio de las formas y una mayor riqueza en el uso, por lo tanto, en muchas actividades en las que aparece el ejemplo, se insiste en que el alumno sea capaz ahora de incorporar otras estructuras más complejas para expresarse. Recordemos las palabras del prólogo en M3: "comunicarse de una manera más matizada, rica y versátil". Por último, si bien el ejemplo puede ser una herramienta al servicio de la enseñanza, especialmente como guía para la resolución de una consigna, también acota las posibilidades creativas del alumno y limita su autonomía.

El ejemplo, por su capacidad de individualizar, se asemeja a la función de ostensión que tiene lo icónico (foto o dibujo). De este modo, el ejemplo no es fácilmente suprimible, por cuanto dejaría incompleta la consigna o la explicación. En los niveles más avanzados, el ejemplo ofrece formas de mayor complejidad, con otros

matices de tal manera de incentivar al alumno a que se tome el riesgo de emplearlas, con el fin de lograr mayor riqueza, variabilidad y ajuste en su expresión.

Finalmente, el uso de los ejemplos en los manuales de ELE analizados confirma su potencial didáctico al permitirle al alumno que en el proceso de comprensión, vaya de lo general a lo particular o a la individualización (realizado a través del ejemplo) o viceversa y generar un movimiento de vaivén en función de la comprensión de un determinado contenido. Si bien el ejemplo es considerado como fácilmente suprimible, por cuanto está coorientado a lo ejemplificado y es una forma de repetición de la información que acompaña (Zamudio y Atorresi, 2000:96), no obstante, otra es la situación que se observa en estos manuales de ELE. La función de este procedimiento varía atendiendo al lugar en donde aparece y al nivel de experticia del alumno. En los niveles menos expertos, el ejemplo ofrece una muestra de aplicación de algunos contenidos por lo que cumple la doble función de permitir que, a través del ejemplo, se economicen aclaraciones y explicaciones que pueden ser dificultosas para el alumno que no posee experticia en el español.

3.4. Seriación

La seriación está presente en los manuales fundamentalmente en las consignas en donde los alumnos tienen que llevar a cabo una serie de acciones las cuales aparecen encadenadas: es decir, dadas una serie de acciones, la segunda necesita de la primera y la tercera de la segunda y así sucesivamente.

La presencia de la seriación en las consignas es congruente con lo que Silvestri (1995) expresa como característica del texto instruccional: serie de indicaciones para llevar a cabo acciones ordenadas con el fin de realizar exitosamente la tarea que se pretende. En la secuencia, el orden de las acciones es esencial y de su cumplimiento depende el éxito de la tarea encomendada. Los verbos en imperativo enuncian el tipo de acción que el alumno debe llevar a cabo: *escoger, averiguar, inventar, escribir, descubrir*, como se observa en el siguiente ejemplo:

M3: 139 A continuación tienes una lista de nombres que designan accidentes geográficos. Escoge cinco palabras cuyo significado desconozcas; averigua qué significan con ayuda del diccionario e inventa una narración semejante a la del apartado 1. Escríbela y dásele a un compañero: él tendrá que descubrir en tu escrito las cosas que son imposibles, y tú harás lo mismo con el suyo.

En el ejemplo que sigue de M1 se puede observar lo que Silvestri señala en cuanto a la importancia de la organización gráfica: números, letras y diferentes viñetas para señalar los pasos y las relaciones de jerarquía entre ellos y, así orientar al receptor en su lectura, primero y en la ejecución, después.

M1: 61 Preparación de un viaje:

Se divide el grupo en pequeños subgrupos. Cada subgrupo se va a hacer cargo de:

- Elegir un sitio de interés en un país latinoamericano.
- Averiguar información con tres fuentes distintas.
 - a- Ir a la embajada de ese país y averiguar:
 - Requisitos de viajes para extranjeros- si se necesita visa o no, cuánto cuesta, etcétera.
 - Lugares posibles para visitar: cuáles son, las mejores épocas del año, etcétera.
 - b- Ir a una agencia de viajes.
 - c- Recoger información de alguien que viajó al lugar elegido.
 - Comparar los datos obtenidos.
 - Hacer una propuesta de viaje para el grupo.

Otro modo de señalar la secuencia es a través de marcadores discursivos: *primero, ahora, después, luego, al final*, etc.; como se observa en los ejemplos que siguen:

M1: 9 Busque en esta sopa de letras los nombres de siete profesiones. Luego, anote profesiones relacionadas con las que encontró.

M2: 84 Escucha ahora a algunos nativos contando cómo se celebran ciertas fiestas en sus respectivos países. Después, basado en lo que vas a oír, escribe en el recuadro en qué consisten las fiestas, cómo se celebran, a qué ciudades y/o países se refieren y cuál es la fecha de su celebración.

M3: 118 Organízate en un grupo con dos o tres compañeros. Cada grupo de la clase va a hacer una lista de los 20 objetos imprescindibles para un tipo de viaje. El profesor dirá a cada grupo el tipo de viaje sobre el que trabajará. Al final, los compañeros de los demás grupos deberán descubrir para qué viaje es el equipaje de cada grupo.

En general el procedimiento de la seriación se ofrece en actividades guiadas que pueden resultar de mayor complejidad para su consecución por parte del alumno. Como se puede observar, en M2:84 las actividades secuenciales integran macrohabilidades, la actividad de escucha atenta (competencia de comprensión oral) se relaciona con la producción escrita y con el acrecentamiento de contenidos sociales y culturales de los diferentes países en los que se habla el español.

Finalmente, por su naturaleza instruccional, los manuales hacen uso de la señación y su ubicación prototípica es en las consignas; no obstante este procedimiento se materializa de diferente modo atendiendo principalmente a los acuerdos editoriales, en cuanto al uso de grafismos, de íconos o de marcadores discursivos.

3.5. Causa/consecuencia

En las unidades de M1 y de M2 se hallaron muy pocos ejemplos de relación causa-consecuencia y, en general, en función de la enseñanza de contenidos lingüísticos.

Si bien las autoras de M2 utilizan el procedimiento de causa-consecuencia, no lo hacen con mucha frecuencia. Cuando aparece, este procedimiento está en función del desarrollo de contenidos

gramaticales y también culturales. En M2: 107, la causa es prepuesta; en el ejemplo M2:24, en donde la causa es pospuesta, se selecciona este tipo de relación para justificar el uso de ciertos procedimientos morfológicos

M2: 107 (...) Se debe leer como una sílaba: fui, construimos, cuida, viudo, altruismo. Por lo tanto, las palabras en que aparece *ui* no llevan tilde, excepto si hay una regla que lo justifique (...)

M2: 24 Sería interesante observar que los nexos encadenan enunciados y establecen una orientación argumentativa explícita, pero su utilización no es una condición para que un texto sea un texto: la presencia de elementos conectores le da al texto mayor legibilidad, ya que muestra de forma más evidente y organizada las intenciones argumentativas de quien escribe.

Como se puede observar en los ejemplos que siguen, primero aparece el hecho y luego la justificación a través de la causa. Lo que se quiere dimensionar es la sección que aparece en primer lugar, la segunda sección sirve de fundamento, razón para sustentar el porqué del tema elegido para la actividad. Los contenidos sociales y culturales son los que aparecen organizados mayormente a partir de esta relación.

M2: 24 Este poema hace alusión a la llegada de Cortés a Méjico. Los aztecas recibieron a los españoles como dioses, ya que, según una profecía, el dios Quetzacoatl, blanco y barbudo, vendría del este. Léelo con atención.

M2: 90 En Méjico, mañanita es una composición musical que se canta para celebrar el cumpleaños de alguien. Eran cantadas por las mañanas, bien temprano como una especie de 'serenata' diurna para saludar al cumpleañosero, de ahí su nombre y la invitación a levantarse.

En M3, la relación causa-consecuencia se encuentra en las consignas y en los cuadros explicativos. Este procedimiento se utiliza con el fin de desarrollar algunos comportamientos lingüísticos en los

que se ha enfocado el aprendizaje. Como este manual pertenece a un nivel superior, se le pide al alumno que reflexione acerca de los contenidos lingüísticos y se le explica cuál ha sido el antecedente del comportamiento de ciertas estructuras o la causa de un estado actual de lengua; como se puede observar en los ejemplos que siguen. En M3:32, la causa está prepuesta y en M3: 133, la causa está pospuesta.

M3: 32 A veces, ya sea por la diferente pronunciación, ya sea porque usamos distintas palabras, los hablantes nativos del español no nos entendemos bien. [...]

M3: 133 Una misma palabra ("hacerle a alguien mucha ilusión que ..." o "vivir alguien en la ilusión de que...") o dos palabras de la misma familia ("tener alguien la impresión de que..." o impresionarle a alguien que...") pueden usarse para expresar diferentes significados. Como el uso de indicativo/subjuntivo en este tipo de oraciones depende del significado, no podemos pensar en una regla para esta palabra; tenemos que fijarnos en el sentido total de la expresión. Vamos a trabajar con algunos ejemplos de este tipo.

3.6. Relación de hipótesis y de condición

Si bien habitualmente la hipótesis y la condición se confunden con la relación de causa-consecuencia, no se identifican con ella. La similitud tiene que ver con que hay dos miembros relacionados y en dependencia. En los manuales están presentes en la formulación de las consignas especialmente debido a que tanto la hipótesis como la condición se refieren a la relación entre lo que el alumno puede llegar a hacer y lo que puede obtener, o lo que podría llegar a experimentar y lo que lograría.

En M1 no se encontraron ejemplos de esta estrategia en las unidades seleccionadas. Si bien la búsqueda se extendió a las unidades restantes del manual, no obstante su presencia es muy poco significativa.

M1: 27 ¿Recibió invitaciones formales en su país? Si es así, ¿qué instituciones lo invitaron? ¿Para qué eventos? En su cultura, ¿qué medios se utilizan para invitar más comúnmente? (...) (Unidad 2)

M1: 31 ¿Y usted? ¿Qué diría si no pudo cumplir con un compromiso y tiene que dar una explicación? ¿Busque una excusa para estas situaciones: (...)

En M2, las relaciones de hipótesis se encuentran en las consignas cuando las autoras enuncian las actividades que corresponden a la "simulación o microescenas". El objetivo es crear una situación que no se da en la realidad actual del alumno como aprendiente, pero quizás no se dé en su realidad de usuario del español; no obstante que puede proveer de "naturalidad"⁴; y permiten resoluciones abiertas en cuanto el alumno puede expresarse libremente:

M2: 14 (...) Si pertenecieran al equipo de producción de Carlos Mejía Godoy, ¿en qué ciudades lo harían presentar? Indiquen las ciudades (...)

M2: 107 Si tuvieras que organizar en la ciudad una programación para celebrar el Día del Niño, ¿qué prepararías como diversión? Júntate con tres compañeros de curso y piensen en algunas actividades.

En M3, la relación de condición aparece frecuentemente cuando en la consigna los autores presentan dos miembros dependientes en donde para que se dé uno (que queda en suspenso) debe darse un marco o escenario necesario, de ser así, verdaderamente va a observar los beneficios.

M3:19 Si unes un elemento de cada columna, podrás formar siete frases que se corresponden en su contenido, con afirmaciones hechas en el texto que has leído. Deberás usar varias veces algunos elementos de la columna A.

M3: 37 Si en algún momento de vuestra conversación la comunicación no es buena, se pierde alguna palabra, etc., recuerda que tienes recursos para resolver estas situaciones en "materia prima 4" (p.32) y en "Dimes y diretes" (p.33). Quizás sea bueno que eches un vistazo a estas situaciones antes de empezar.

También, como se muestra en el ejemplo que sigue, los autores recomiendan a los alumnos realizar cierta acción y resaltan los beneficios reales y verificables que puede tener si se lleva a cabo:

M3: (...) Léela con atención; te será más fácil entender el texto oral que escucharás más tarde si sabes algo sobre el tema.

En otras consignas la condición tiene la función de suavizar la orden; de modo que, resaltando lo que se puede obtener, se camufla la fuerza de la orden, como en el ejemplo que sigue:

M3:139 Si te fijas, verás que algunas cosas que se cuentan son imposibles: ¿cuáles?

En cuanto a la relación de hipótesis, en M3 aparece también en las consignas cuando los autores presentan una situación en la que el alumno no está comprometido actualmente (en el momento de la lectura), pero que podría darse en un futuro cuando usara el español.

M3:31 Según el escritor Guillermo Cabrera Infante (autor del texto que tienes debajo), si Cristóbal Colón no hubiera llegado a América... ¿Qué cosas no existirían (al menos en el resto del mundo)?

Es importante este procedimiento ya que se usa porque el autor no sabe quién es su alumno ni sabe, tampoco, cuáles van a ser con certeza las situaciones en las que el aprendiz va a usar la lengua, es imposible prever todas las posibilidades. Debido a esto, el alumno debe convertirse en estratégico, es decir, responder constantemente a la pregunta ¿qué haría si...?

Una posible explicación a las diferencias halladas entre M1, con escasos usos de este procedimiento, con respecto a M2 y a M3, es que en M1 las órdenes no aparecen mitigadas en ninguna consigna, una de las funciones asignadas a estos procedimientos en M2 y en M3. Además, no se presentan las actividades con juegos de roles

como “eventuales o provisorios”, se hacen presentes como se muestra a continuación.

M1:11 Usted llega a una fiesta con un amigo. Conoce a todo el mundo, pero su amigo no conoce a nadie. Invente los nombres de los personajes del diálogo y diga qué está haciendo cada uno (...)

De igual modo podría haberse expresado: “Si usted llegara a una fiesta y conociera a todo el mundo (...) qué nombre inventaría (...). Recordemos que en M1 la enseñanza del español se realiza en situación de endolingüismo, las acciones propuestas en dirección al aprendizaje de un determinado contenido pueden darse en el contexto situacional del alumno que sale de la clase e interactúa con nativos de español. Son actividades que llevará a cabo en un tiempo relativamente inmediato y con un alto grado de factibilidad.

Conclusiones

Estos pasos estratégicos de procedimientos son importantes para el despliegue de la información en los manuales especialmente por la posición que ocupan, ya sea en las consignas o en los cuadros explicativos.

La clase textual elegida es el manual, una clase cuya impronta didáctica recorre todos los niveles de factura del mismo. Pero, además, son manuales para la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso, el español. Esta característica transforma las consignas y los cuadros en lugares estratégicos para la inclusión del llamado *input comprensible*, imprescindible para que el alumno pueda llevar a cabo las actividades que se proponen. La cantidad y calidad de *input* son decisivas para que la actividad se lleve a cabo de manera exitosa, ya que en este *input* de la consigna se observa esta doble función del lenguaje: *referencial y metalingüístico* (Gómez del Estal V., 2004: 767). Por un lado, las muestras de lengua que proporciona la consigna se transforman en vehículo o instrumento de aprendizaje, pero también esas mismas muestras de lengua promueven, en muchos

casos, una reflexión acerca de la lengua que se está aprendiendo. Debido a este doble juego de referencia y autorreferencia de la lengua, es que los autores deben ser conscientes de la selección léxica, morfológica y sintáctica de esas muestras de lengua, además de la tipología de actividad que se proponga. La consigna es otra oportunidad a la exposición de "muestras realzadas de lengua". De ahí la importancia de la estrategia seleccionada por los autores de los manuales para ese doble juego de la lengua.

También las condiciones de exolingüismo y endolingüismo condicionan la decisión de vehicular contenidos de lengua y de cultura del español a través de una u otra estrategia, recordemos que en condiciones de exolingüismo los autores deben explicar contenidos sociales, históricos y culturales, que no puede dar por supuestos, para que el alumno pueda llevar a cabo una determinada actividad. El nivel de los manuales y los objetivos propuestos por sus autores y explicitados mayormente en los prólogos y estudios preliminares condicionan el predominio de una u otra estrategias para vehicular los contenidos. Finalmente, también esta diferencia en el uso de determinados procedimientos en los manuales podría obedecer a diferencias idiosincrásicas o culturales, recordemos que cada comunidad se organiza en torno a rutinas que se han ido configurando a lo largo de su historia y esto se refleja en el estilo y estructura de sus textos (Cassany, 2004: 921).

Podemos decir, finalmente, cómo desde categorías de análisis que proceden de la lingüística textual, como los pasos estratégicos de procedimientos, es posible el abordaje de estas unidades de los manuales de ELE consultados y confirmar la imbricación del *qué* se enseña (contenidos relativos a lo morfosintáctico, lo léxico-semántico, contenidos socioculturales, contenidos relativos a clases de textos y a las funciones comunicativas) y de *cómo* se enseña, en este caso, las estrategias utilizadas.

Referencias bibliográficas

- Canale, M. (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". Traducción de Javier Lahuerta. En Llobera, M. et al. *Competencia*

- comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA. pp. 63-81.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*. Vol. 1,1: pp. 1-47.
- Cassany, D. (2004). "La expresión escrita". En: SÁNCHEZ Lobato, J. E Santos Gargallo, I. (drs.) *Vademécum para la formación de profesores como L2 y LE*. Madrid: SGEL. pp. 917-942.
- Castro, E. y Puñatti, H. (1999) "Estrategias superestructurales o esquemáticas". En: Cubo, L. et al. *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UN de Cuyo.
- Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: UBA.
- Ciapuscio, G. (2003) *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cubo de Severino, Liliana. et al. (1999) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UN de Cuyo.
- Cubo de Severino, L. coord. (2005) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Fernández López, M. (2004) "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo I. (drs.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- Gómez de Erice, M. V. y Zalba, E. M. (2003) *Comprensión de textos. Un procedimiento conceptual y procedural*. Mendoza: EDIUNC.
- Heinemann, W y Viehweger, D. (1991) *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Loffler-Laurian, A. (1983) *Typologie des discours scientifiques: deux aproches*. En *Études de Linguistique Appliquée*, CNRS- Paris. Trad. De Filippini, A. M., Partemi, Raquel y Stay de Aguilera, S. en el marco de la Maestría de Lingüística Aplicada.
- Lomas, C; Osorio, A. y Tusón, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (2001). En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Palacios Martínez, I. (dir.) (2007) *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. En: Clave- ELE/ CLE Internacional.
- Silvestri, A. (1995) *El discurso instruccional*. Buenos Aires: UBA.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000) *La explicación*. Buenos Aires: EUDEBA.

Fuentes

- Cabral Bruno, F. y Mendoza, M. A. (2000) *Hacia el español. Curso de lengua y cultura hispánica. Nivel Avanzado*. San Pablo. Editora Saravia.
- Coronado González, M. L., García González, J. y Zarzalejos, A. (2004) *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera. Nivel Superior*. Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Oxman, C. (coord.) (2004) *Voces del Sur 2. Español de hoy. Nivel Intermedio*. Buenos Aires, Agencia Latinoamericana de Educación Integral (ALEI).

Notas

¹ Lengua vehicular: Aquella empleada como medio de instrucción en la educación formal. Suele tratarse de la variedad estándar de la lengua oficial (Palacios Martínez, dir., 2007: 227).

² Esta selección se debe a los siguientes motivos: por un lado, considero poco operativo el análisis de todas las unidades, debido a que he encontrado algunos aspectos que se repiten, especialmente los relacionados con la estructura del manual (organización de cada unidad y distribución de la información), la progresión de los contenidos, la formulación de las consignas y las construcciones morfosintácticas prototípicas, por destacar algunos. Por otro lado, esta triada de unidades seleccionada en cada manual permite observar que la primera unidad es la que muestra cuál es el nivel de exigencia mínimo establecido o pretendido para iniciar el abordaje del manual (conocimientos previos), la unidad que corresponde a la mitad del manual muestra cómo es la progresión en la enseñanza y, finalmente, la última unidad muestra el nivel de complejidad alcanzado.

³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2001). En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

⁴ Con la palabra "naturalidad" me refiero a que es común que se dé de ese modo en la realidad cotidiana de los hablantes.