

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

<http://dx.doi.org/10.5209/clac.70571> EDICIONES
COMPLUTENSE

El currículo discursivo en los manuales de ELE: análisis de contenidos de cuatro series de los niveles B1 y B2

Julián Muñoz Pérez¹

Recibido: 11 de febrero de 2020 / Aceptado: 6 de abril de 2020

Resumen. En este trabajo nos proponemos analizar en qué medida los materiales de ELE de enfoque comunicativo desarrollan en su diseño curricular los contenidos de la subcompetencia discursivo-textual. Con este fin, analizamos un corpus de 116 unidades didácticas pertenecientes a cuatro series de manuales publicados recientemente en España de los niveles B1 y B2 del MCER basándonos en los ítems de un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta tarea. Los resultados revelan que, aparte de relegar la subcompetencia discursivo-textual a un espacio marginal, para los diseñadores de dichos materiales comprender y producir textos supone principalmente controlar los mecanismos de conexión gramatical y de cita, mientras que apenas dedican espacio a otros aspectos como la cohesión léxica, la coherencia o los tipos textuales expositivo y argumentativo.

Palabras clave: competencia discursiva; didáctica del texto; análisis de materiales; diseño curricular.

[en] The Discourse Curriculum in Spanish as a Foreign Language Textbooks: a Contents Analysis of four Series of Levels B1 and B2

Abstract. This paper's main aim is to explore whether the communicative syllabi of a representative sample of current Spanish as a foreign language materials contribute effectively to the development of the learners' discourse competence. In order to fulfil this goal, 116 units from four series of manuals recently published in Spain of levels B1 and B2 according to the CEFR were analysed on the basis of an *ad hoc* questionnaire validated by experts. The results reveal that materials' designers conceive grammatical cohesion and reported speech as the main mechanisms for text construction, while paying minimal or no attention to other resources like lexical cohesion, coherence or informative and argumentative text types.

Keywords: discourse competence; text-based approach; materials analysis; curriculum design.

Cómo citar: Muñoz Pérez, Julián (2020). El currículo discursivo en los manuales de ELE: análisis de contenidos de cuatro series de los niveles B1 y B2. En *Creación discursiva del destino turístico y del viajero: Maneras de ver, maneras de ser*, L. Chierichetti, G. Garofalo, G. Mapelli (eds.), *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 83, 147-168, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.57902>, <http://dx.doi.org/10.5209/clac.70571>

Índice. Introducción. 1. La subcompetencia discursivo-textual en los modelos de competencia comunicativa. 2. Componentes de la subcompetencia discursivo-textual. 2.1. Cohesión. 2.2. Deixis. 2.3. Coherencia. 2.4. Estructura de los géneros. 2.5. Estructura de la conversación. 3. Metodología. 3.1. Selección de la muestra. 3.2. Instrumento de análisis. 3.3. Procedimiento. 4. Resultados. 4.1 Resultados globales: distribución y cobertura. 4.2. Resultados globales por componentes. 4.3. Resultados por contenidos. 4.3.1. Mecanismos de cohesión. 4.3.2. Mecanismos de deixis. 4.3.3. Mecanismos de coherencia. 4.3.4. Estructura de los géneros discursivos y de los tipos textuales. 4.3.5. Estructura de la conversación. 5. Discusión. Conclusiones. Bibliografía. Anexo1. Anexo 2.

Introducción

En una inmensa mayoría de aulas los libros de texto suponen el principal instrumento de acción didáctica, e incluso en muchos contextos educativos llegan a suplantar en la práctica cotidiana al programa oficial, de modo que el manual determina total o parcialmente los contenidos que se trabajan y marca el ritmo del curso (Baleghizadeh y Dargahi 2016; Tomlinson y Masuhara 2017). En una época de fuerte demanda en la enseñanza del español, atendida por profesionales con una formación mejorable (Muñoz-Basols, Rodríguez Lifante y Cruz Moya 2017) y poco ejercitados en el análisis y la evaluación de materiales (Ezeiza Ramos 2009), no es de extrañar que muchos profesores deleguen acríticamente en aquellos que tienen a su alcance la tarea de seleccionar los contenidos pertinentes y de articular las secuencias didácticas. Por eso, conocerlos en profundidad ayuda a tomar en consideración sus virtudes

¹ Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: julian.munoz@ucm.es

reales, sus riesgos potenciales y sus posibilidades de explotación y, por tanto, a mejorar la calidad docente y de la dinámica de enseñanza/aprendizaje.

Desde la década de los setenta el concepto de competencia comunicativa ha tenido un papel fundamental en la enseñanza de lenguas maternas, segundas y extranjeras (Llobera 1995) y ha ido calando (al menos de forma nominal) en los libros de texto. Disponemos de investigaciones sobre el tratamiento que propician los materiales de ELE a la competencia comunicativa general (Riutort Cánovas 2010), a algunos de sus subcomponentes –en especial, el léxico (Medrano Pastrana 2010; Rodríguez Gil 2012)–, y a cuestiones discursivas aisladas, como cuáles son los rasgos pragmáticos, lingüísticos y discursivos de los textos que contienen (Ares Ares 2007) o el grado de autenticidad de los mismos (Anaya Moix 2001). Sin embargo, se constata un vacío en el estudio de cómo integran y explotan los libros de ELE los conceptos, habilidades, estrategias y actitudes que potencian un mejor dominio en la comprensión y producción de los textos y los discursos que manejan los hablantes de la comunidad meta. Dado que la subcompetencia discursivo-textual es un componente destacado en todos los modelos de competencia comunicativa (Alonso Belmonte 2004), sería esperable que los documentos y materiales curriculares de ELE le prestaran una atención pareja a la que reciben otras subcompetencias (en particular, la lingüística).

Sin embargo, desde nuestra experiencia como docente, investigador y autor de materiales, teníamos la intuición de que dicho tratamiento dista de ser apropiado. Por un lado, porque los materiales no siempre explicitan orgánicamente cuáles son los contenidos discursivo-textuales que incorporan en su planificación curricular; por otro, porque al diluir los contenidos discursivo-textuales en otras partes de la programación (gramática, léxico, destrezas, etc.) es difícil calibrar su contribución a la mejora de la competencia comunicativa de los aprendientes. Con este artículo pretendemos desentrañar en qué medida los materiales tienen en cuenta en su currículo el desarrollo de la subcompetencia discursivo-textual, abriendo de este modo nuevas líneas de investigación en el análisis de materiales en español como lengua extranjera.

Así las cosas, nuestro estudio se fundamenta en la siguiente pregunta: ¿recibe la subcompetencia discursivo-textual en los materiales de ELE un tratamiento adecuado? Es decir: ¿se da una cobertura amplia, rica, frecuente y adecuada a los diversos fenómenos de orden discursivo y textual que la componen? Para responderla, proponemos un análisis cuantitativo de datos obtenidos a partir de un cuestionario validado y pilotado. Nos fijaremos primero en qué entendemos por subcompetencia discursivo-textual, definiremos sus componentes, describiremos en detalle el cuestionario y la metodología empleados para, finalmente, presentar y discutir los resultados.

1. La subcompetencia discursivo-textual en los modelos de competencia comunicativa

Los modelos de competencia comunicativa diseñados específicamente para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas (Canale y Swain 1980; Canale 1983), su evaluación (Bachman 1990; Bachman y Palmer 1996) o para ambas cuestiones –caso del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER en lo sucesivo; Consejo de Europa 2001)– han reservado a la subcompetencia discursivo-textual un espacio propio y destacado en la intersección entre los polos lingüístico, sociocultural y pragmático (Conca, Costa, Cuenca y Lluch 1998). Ahora bien, cotejando dichos modelos se aprecia una notable falta de consenso a la hora de denominar, de definir, y de delimitar dicha subcompetencia, en comparación, por ejemplo, con el subcomponente lingüístico –mucho más homogéneo en cuanto a su identidad y a la configuración interna de sus niveles.

Así, mientras Canale (1983) presenta el componente discursivo como una subcompetencia autónoma (al mismo nivel que las subcompetencias lingüística, sociolingüística y estratégica), la mayoría de los modelos opta por ubicarlo bajo la tutela de otra área. De este modo, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) asocian la organización textual al componente lingüístico –dentro de lo que llaman “competencia organizativa”. Para Canale y Swain (1980) las convenciones discursivas son de naturaleza sociolingüística. Finalmente, el MCER lo sitúa bajo el paraguas de la subcompetencia pragmática.

A pesar de estas divergencias, los modelos citados coinciden en concebir la subcompetencia discursivo-textual como una función macrosintáctica de ordenación lógica de proposiciones para construir fragmentos de lengua mayores que la oración. Es decir, a estos modelos subyace una visión de los mecanismos psicolingüísticos de procesamiento del lenguaje que podemos caracterizar como modular (cada componente se configura como un departamento estanco), jerárquica (unos componentes están subordinados a otros) y lineal (un componente no opera hasta que el anterior ha resuelto todas las tareas que se le asignan). Este planteamiento resulta bastante problemático, pues no es sencillo dilucidar en qué punto del procesamiento de la lengua entra en juego el componente discursivo-textual. Por ejemplo, si nos fijamos en lo que Bachman y Palmer (1996) entienden por competencia organizativa –formación de oraciones, por un lado, y formación de textos, por otro– cabe preguntarse si la ordenación textual opera una vez que disponemos de una serie de oraciones temáticamente relacionadas, o si la situación comunicativa y la tipología textual influyen en la configuración informativa de aquellas y, por tanto, en los patrones lingüísticos que se seleccionan. Tampoco queda clara la naturaleza de dichos procesos de ensamblaje: ¿son de orden sintáctico –es decir, una especie de macrosintaxis, como sugieren Bachman y Palmer (1996)? ¿Responden a un modelo semántico, como son la macroestructura, los esquemas o los guiones? ¿Vienen inducidos por factores pragmáticos –actos de habla complejos, principios de cooperación y de pertinencia–, que es como los concibe el MCER? ¿O son de índole sociocultural –su-

perestructura y macrofunciones de la lengua-, visión esta que encontramos en Canale y Swain (1980)? Como puede apreciarse, bajo estas premisas la solución no resulta sencilla ni satisfactoria, pues, sea cual sea la opción por la que nos escogamos, rápidamente se puede someter a crítica desde cualquiera de las otras perspectivas.

Estas dificultades para precisar el marco psicolingüístico que apuntala cada propuesta explican las oscilaciones en los modelos a la hora de determinar qué contenidos configuran la subcompetencia discursivo-textual. Por ejemplo, para Canale y Swain (1980) los fenómenos de coherencia y cohesión son los únicos procedimientos de orden discursivo que han de controlar los aprendientes de segundas lenguas, sin considerar la adecuación a la situación de comunicación (Conca et al. 1998). En cambio, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) se preocupan por la cohesión y los recursos retóricos y conversacionales (las macrofunciones de la lengua y la estructura de la interacción), dejando de lado la coherencia semántica. Por su parte, el MCER mezcla en el componente pragmático-discursivo cuestiones sociolingüísticas, como el registro y el estilo, e incluso lógico-semánticas, como la ordenación temporal y causal. Puede verse que, aparte de la cohesión o conectividad, cada modelo define unos componentes diferentes, a veces claramente sustraídos a otra subcompetencia, en la que encajarían más cómodamente.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) –revisado en Celce-Murcia (2007)- se decantan, en cambio, por una concepción distribuida y en paralelo del procesamiento de la lengua, de modo que los componentes de la competencia comunicativa no estarían aislados, sino que interactúan continuamente entre ellos. En esta línea, nos interesa destacar la definición de subcompetencia discursiva que proporcionan, entendida como

the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text. This is where the bottom-up lexico-grammatical microlevel intersects with the top-down signals of the macrolevel of communicative intent and sociocultural context to express attitudes and messages, and to create texts. (Celce-Murcia et al. 1995:13)

Esta subcompetencia es, por un lado, vertebradora de la competencia comunicativa, pues interactúa simultáneamente, en sentido descendente (*top-down*), con la competencia lingüística (mecanismos de cohesión, deixis), y, en sentido ascendente (*bottom-up*), con las subcompetencias sociocultural (estructura de los géneros discursivos) y pragmática (estructura de la interacción). Por otro lado, es holística, en tanto que se adquiere ejercitando las diferentes destrezas en prácticas comunicativas relevantes para la comunidad meta (“to achieve a unified spoken or written text”, esto es, un artefacto coherente y adecuado a la situación comunicativa, lo que implica una regulación del proceso discursivo orientada al producto textual), y no mediante el procesamiento de fragmentos de lengua inventados y descontextualizados (Muñoz Pérez 2019).

Además de su mayor capacidad explicativa con respecto a los otros modelos mencionados, este planteamiento se ve respaldado por los resultados experimentales que arrojan los estudios de neurolingüística que emplean resonancias magnéticas cerebrales (Hasson y Small 2008) y electroencefalogramas (van Berkum 2012), los cuales revelan que el discurso se procesa en las mismas zonas del cerebro aunque con señales más intensas y extensas que en el caso de las palabras, los sintagmas o las oraciones; esto es, que el procesamiento del lenguaje no es modular y lineal, sino distribuido y simultáneo. Asimismo, las investigaciones que recurren a modelos computacionales de simulación del procesamiento del lenguaje muestran que las máquinas son sensibles a las prácticas discursivas, y que bastan unas pocas palabras (procesamiento ascendente o *bottom-up*) para que identifiquen exitosamente el género discursivo al que pertenece el input que se les proporciona (procesamiento descendente o *top-down*; Graeser, MacNamara y Rus 2012). Por último, desde una perspectiva aplicada y muy relevante para nuestro estudio, cabe destacar los buenos resultados que arrojan los enfoques pedagógicos inspirados en una visión discursiva (basados en géneros discursivos y tipologías textuales) que se han implantado desde los años noventa en Australia, Suecia o Canadá (Richards y Rodgers 2014), especialmente en programas de educación lingüística para migrantes y escolares (Derewianka 1990; Feez y Joyce 1998). Dichos programas, basados en la lingüística sistémica funcional anglosajona (de Carrico 2000; Eggins 2002), asumen esta misma visión vertebradora y holística de la subcompetencia discursivo-textual, ya que parten de la situación y de las necesidades comunicativas para hacer entender cómo los diferentes textos vehiculan adecuadamente las intenciones de los participantes, a la vez que se propician tareas colectivas e individuales de deconstrucción del texto (*top-down*), atención a la forma y negociación del significado (*bottom-up*), reconstrucción (*bottom-up*) y creación de nuevos textos (*top-down*).

2. Componentes de la subcompetencia discursivo-textual

Delimitada su configuración y su propósito, Celce-Murcia et al. (1995) señalan que los componentes fundamentales de la subcompetencia discursivo-textual son los cinco que pasamos a describir.

2.1. Cohesión

Se trata de “la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico” (Martín Peris 2008); es decir, como entramados de relaciones

entre unidades lingüísticas que se manifiestan en el nivel superficial del texto. Es patente la estrecha vinculación de este componente con la competencia lingüística, ya que moviliza recursos de diversa índole (fonológicos, léxicos, morfosintácticos).

Los contenidos curriculares relativos a la cohesión se han identificado a partir de los inventarios de “Gramática” (2.3, 2.4, 2.7, 2.8, 2.14 y 2.15) y de “Tácticas y estrategias pragmáticas” (6.1.1, 6.1.2 y 6.1.4) del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en lo sucesivo; Instituto Cervantes 2006). Dichos contenidos incluyen aspectos como los marcadores de discurso (Fuentes Rodríguez 1996; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999; Portolés Lázaro 2001; Domínguez García 2016), la organización informativa del texto (Gutiérrez Ordoñez 1997; Fuentes Rodríguez 1999; Zubizarreta 1999), las relaciones del discurso (Duque 2016) o la elipsis (Gandón-Chapela 2020).

2.2. Deixis

Consiste en un tipo especial de referencia que establece relaciones entre las unidades lingüísticas y la situación comunicativa o contextual (referencia exofórica), lo que la sitúa a medio camino entre los fenómenos lingüísticos (proformas) y pragmáticos (enunciación).

De la deixis se ocupa el inventario de “Tácticas y estrategias pragmáticas” del PCIC en el apartado 6.1.3, y se materializa en recursos como los pronombres de primera y segunda persona (García Negroni y Tordesillas 2001), en determinantes, pronombres y adverbios demostrativos (Eguren 1999) o en el contenido semántico de ciertas expresiones (*venir/ir; traer/llevar*, etc.; Cifuentes Honrubia 1999), entre otros.

2.3. Coherencia

“Es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global”, de modo que “los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores” (Martín Peris 2008).

Estamos, por tanto, ante el núcleo de la subcompetencia discursivo-textual, pues no hay texto organizado si no es coherente, aunque presente cohesión formal; y viceversa, un texto aparentemente inconexo puede ser coherente si se logra activar la clave de interpretación adecuada (Carroll 2006). Las relaciones semánticas subyacentes pueden ser explícitas o implícitas, siendo extremadamente sensibles a factores contextuales y socioculturales, de modo que la ausencia de ciertos conocimientos previos compartidos o su activación errónea puede dificultar la comunicación. Por ello, más que de una propiedad inherente al texto, la coherencia es un estado psicológico que inducen ciertos dispositivos del texto, lo que hace de la coherencia un concepto relativo y sensible al contexto.

Quizá todo lo anterior explica que para la coherencia no existe ninguna descripción en el PCIC. No obstante, esto no puede implicar que renunciemos a incorporarla en este estudio, ya que contamos con trabajos sobre coherencia textual abordados tanto desde el punto de vista lingüístico (van Dijk 1980) como pedagógico (McCarthy y Carter 1994; Bernárdez Sanchís 2004), psicolingüístico (Perfetti y Friskoff 2008), computacional (Graeser et al. 2012) y semiótico-cognitivo (Escandell Vidal 2014).

2.4. Estructura de los géneros

Atañe, por un lado, a los géneros discursivos entendidos como los esquemas formales que configuran los diferentes textos reconocidos y sancionados por el uso en una determinada comunidad de hablantes; es por ello que este componente se halla en la zona de confluencia de la subcompetencia discursiva con la subcompetencia sociocultural (en especial, los géneros están muy próximos a la noción de registro, de la que ha sido preciso desligarlos; Swales 1990). Por otro lado, se incluyen aquí las macrofunciones fundamentales (narrar, describir, exponer y argumentar) que se llevan a cabo a través de dichos géneros. El PCIC le dedica un inventario completo: el de “Géneros discursivos y productos textuales”, el cual distingue también entre un listado de géneros que los aprendientes han de comprender y producir en cada nivel, y las cuatro macrofunciones mencionadas, de las que se detalla el proceso prototípico de estructuración de la secuencia, los elementos lingüísticos recurrentes y la combinación con otras secuencias. No pueden aquí faltar las referencias a los estudios teóricos de Adam (1990, 1992, 2005), Álvarez (1993, 1994) y Loureda Lamas (2009), ni, por supuesto, sus aplicaciones a la didáctica de las lenguas, en especial Derewianka (1990), Juanatey (1996, 1998), Álvarez Angulo (2005) y Beard (2008).

2.5. Estructura de la conversación

Se refiere a los conocimientos que tienen los usuarios de la lengua sobre el sistema de turnos inherente a los intercambios orales, escritos o multimodales, siendo el género discursivo prototípico la conversación espontánea. La de conversar es una habilidad que implica el conocimiento de las pautas socioculturales (verbales y no verbales) que rigen estos encuentros (Cestero Mancera 1999), el dominio de ciertas estrategias para conseguir, mantener, disputar, ceder, rechazar y/o concluir el turno de habla (Briz Gómez 2001, 2004; Thornbury y Slade 2006; García García 2014; Tusón Valls 1997, 2015), así como la habilidad para introducir otras voces en el propio discurso (Reyes 1993,

1994; Maldonado González 1999). En el PCIC el inventario de “Funciones” cuenta con un epígrafe (el número 5.6) denominado “Estructurar el discurso”, que es el que se ocupa de estas cuestiones.

Además de los estudios que se han ido mencionando para cada componente de la subcompetencia discursivo-textual, no podemos dejar de hacer referencia a los trabajos de Cook (1989), Hatch (1992), McCarthy (1991, 2001), McCarthy y Carter (1994), de Beaugrande y Dressler (1997), Conca et al. (1998), Calsamiglia y Tusón (1999), Celce-Murcia y Olshtain (2000), Thornbury (2005), Cuenca Oriñana (2010), y López Ferrero y Martín Peris (2013). Todos ellos describen estos contenidos en un marco global, y muchos surgen de una reflexión eminentemente didáctica, por lo que incluyen interesantes propuestas de explotación.

3. Metodología

Siguiendo a Ezeiza Ramos (2009), podemos definir nuestra metodología como un estudio cuantitativo a partir de datos nominales, preactivo, de orientación descriptiva y modalidad sistemática, cuyo agente investigador adopta un punto de vista externo. No se trata, pues, de abordar un análisis morfológico detallado de los manuales, si bien aportaremos ejemplos que permitan calibrar mejor el sentido de nuestros resultados, interpretación y conclusiones.

3.1. Selección de la muestra

Para constituir nuestro corpus se seleccionaron los volúmenes de las series *Agencia ELE* (SGEL), *Aula Nueva Edición* (Difusión), *Etapas Plus* (Edinumen) y *Pasaporte ELE* (Edelsa) correspondientes a los niveles B1 y B2 del MCER; en total suman 14 manuales y 116 unidades. Se trata de materiales diseñados para cursos generales de español, de enfoque comunicativo, destinados a un público adulto, publicados por editoriales españolas de impacto especializadas en ELE con posterioridad a la aparición del PCIC (2006), y de una misma y única colección por editorial.

Se descartaron los niveles A1 y A2 porque los descriptores generales del capítulo 3 del MCER limitan la competencia comunicativa en dichos niveles a la producción y comprensión de frases, expresiones de uso frecuente e intercambios sencillos y directos; y no es hasta el nivel B1 cuando hace referencia a la capacidad de producir e interpretar textos completos. Por otro lado, la principal razón para excluir los niveles C1 y C2 es la escasez de materiales disponibles en el mercado que cubran los seis niveles de competencia junto al hecho de que los libros de nivel C no suelen integrarse en series. En este sentido, nos interesaba que los manuales fueran de una misma colección para detectar si, manteniendo una línea editorial y un formato similares, el tratamiento de los componentes discursivos era coherente y progresivo, tal y como sugieren los descriptores del MCER (p. 26): “textos claros” en el nivel B1, y “textos complejos” en B2.

3.2. Instrumento de análisis

El protocolo de análisis consiste en un cuestionario (Apéndice 1) que presenta los cinco componentes discursivos propuestos por Celce-Murcia et al. (1995), descritos en los apartados 2.1 a 2.5. Cada uno se concreta en un elenco de mecanismos discursivos con objeto de indagar si en una unidad pueden hallarse explicaciones de tipo teórico-deductivo, ejercicios para la inducción del conocimiento o llamadas en cuadros laterales (listados de recursos, ejemplos de uso) sobre alguno de los ítems inventariados. Las 22 categorías propuestas se inspiran en el listado que proporcionan Celce-Murcia et al. (1995), complementado con los descriptores del MCER y, al tratarse de manuales de ELE, con los inventarios del PCIC reseñados en 2.1-2.5.

La primera versión del cuestionario fue validada por cuatro evaluadores externos doctores: dos expertos en didáctica de las lenguas y dos en filología hispánica y enseñanza del español. Sus aportaciones contribuyeron a mejorar el diseño y perfilar los descriptores para que fueran suficientemente precisos y recogieran al menos los aspectos discursivo-textuales más significativos en cada categoría.

Para comprobar su manejabilidad y fiabilidad, el cuestionario fue pilotado sobre una unidad del corpus elegida al azar. Se ocuparon de ello tres profesoras con más de 15 años en el cuerpo de Escuelas Oficiales de Idiomas, con formación de posgrado y autoras a su vez de materiales didácticos de ELE en diferentes editoriales. Posteriormente se calculó el grado de acuerdo en la aplicación del cuestionario, incluyendo al investigador principal, mediante el coeficiente Kappa de Fleiss. La fuerza de la concordancia resulta substancial (0,672) teniendo en cuenta que, a más participantes, los resultados tienden a discrepar más. Así, la concordancia entre el investigador y cada una de las participantes en el pilotaje, según ese mismo índice, es de 0,879, 0,682 y 0,546, respectivamente, lo que significa que –al menos en los dos primeros casos– la tendencia a emitir un juicio similar al del investigador es muy alta.

3.3. Procedimiento

El cuestionario se aplicó al resto del corpus, recogándose en una base de datos las categorías de cada unidad que arrojaban ocurrencias positivas, con independencia del número de fenómenos trabajados. Para poder contar con

información más detallada, se elaboró paralelamente un registro en el que se anotaban los fenómenos particulares observados; de este modo podremos precisar mejor cuáles forman realmente parte del currículo de los materiales. Proporcionamos dos muestras de dicho registro en el Apéndice 2.

4. Resultados

4.1. Resultados globales: distribución y cobertura

Si nos fijamos en la Tabla 1, podemos apreciar que 92 unidades (el 79%) revelan al menos una ocurrencia para alguna categoría discursivo-textual, lo que a primera vista indicaría una cobertura amplia de los fenómenos discursivos en el currículo de estos materiales. Ahora bien; si el MCER fija la competencia de los aprendientes de estos niveles en su habilidad para bregar con textos (vid. supra 3.1), habría que preguntarse por qué un quinto de las unidades no los trabaja explícitamente.

Tabla 1. Unidades con contenidos discursivos por manual.

Manual	Número total de unidades	Unidades con contenidos discursivos
<i>Agencia ELE 3</i>	8	6
<i>Agencia ELE 4</i>	8	8
<i>Agencia ELE 5</i>	8	6
<i>Agencia ELE 6</i>	8	8
<i>Aula NE 3</i>	8	7
<i>Aula NE 4</i>	8	7
<i>Aula NE 5</i>	6	6
<i>Aula NE 6</i>	6	6
<i>Etapas Plus B1.1</i>	10	8
<i>Etapas Plus B1.2</i>	10	6
<i>Etapas Plus B2.1</i>	10	7
<i>Etapas Plus B2.2</i>	10	6
<i>Pasaporte ELE B1</i>	8	4
<i>Pasaporte ELE B2</i>	8	7
TOTAL	116	92

La serie *Aula Nueva Edición* tiene una mayor proporción (92,85%) de unidades con contenidos discursivos –lo que significa que estos forman parte recurrente del programa- y respeta el principio de progresividad (todas las unidades de B2 los incluyen). En *Agencia ELE* su presencia también es destacada (87,5% de las unidades), pero con una leve caída en el volumen 5 (75%). *Pasaporte ELE B1* presenta los resultados más bajos de todo el corpus en el nivel B1 (50% de las unidades), aunque gracias al incremento en el nivel B2 logra remontar hasta el 68,75%. *Etapas Plus* es la que peores resultados presenta (67,5 % de las unidades); aparte, observamos que la relación entre mayor nivel y número de unidades con contenidos discursivos es inversa (lo cual, en principio, afectaría a la progresividad). Veamos a continuación si esta primera visión global (distribución) afecta a un tratamiento rico y variado de estos contenidos (cobertura).

Las Tablas 2.A. y 2.B. recogen los resultados obtenidos por manuales y por categorías discursivo-textuales, expresados en términos del número de unidades con ocurrencias positivas (vid. supra 3.1). Para que su lectura e interpretación sea más fácil, hemos distribuido los datos por parejas de manuales (*Agencia ELE* y *Aula* en la Tabla 2.A., y *Etapas Plus* y *Pasaporte ELE* en la Tabla 2.B.), y hemos eliminado en cada una de ellas aquellas categorías discursivas que no puntuaban en ninguno de los manuales analizados.

Tabla 2.A. Contenidos discursivos presentes en el currículo de los materiales de las series *Agencia ELE* y *Aula* (número de unidades con ocurrencias).

Serie:	Agencia ELE				Aula Nueva Edición			
Volumen/Nivel:	3	4	5	6	3	4	5	6
A. Contenidos relacionados con la COHESIÓN								
1. Referencia anafórica/catafórica	1	2	1	2	1			1
2. Mecanismos de sustitución								1
3. Mecanismos de elipsis								1
4. Nexos gramaticales y conjunciones	2	2	4	5	5	4	4	5
5. Marcadores y organizadores del discurso	2		1	2	1	2	2	3
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales				2		1	2	
7. Cadenas léxicas								2
B. Contenidos relacionados con la DEIXIS								
8. Elementos de deixis personal			1	1		1		1
9. Elementos de deixis espacial				1				
10. Elementos de deixis temporal				1				
C. Contenidos relacionados con la COHERENCIA								
14. Desarrollo temático de la información								1
15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos	1							
D. Contenidos relacionados con los GÉNEROS DISCURSIVOS								
16. Estructura de los géneros discursivos	2	3		1	1		1	1
17. Estructuras narrativas				1	2			1
18. Estructuras descriptivas		2		1	2	1		
19. Estructuras explicativas							1	
20. Estructuras argumentativas							1	
E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN								
21. Estructuras dialógicas					1			
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	3	1	2	1	2	3	1	2

Tabla 2.B. Contenidos discursivos presentes en el currículo de los materiales de las series *Etapas Plus* y *Pasaporte ELE* (número de unidades con ocurrencias).

Serie:	Etapas Plus				Pasaporte ELE	
Volumen/Nivel:	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	B1	B2
A. Contenidos relacionados con la COHESIÓN						
1. Referencia anafórica/catafórica	1		1		1	
4. Nexos gramaticales y conjunciones	1	4	5	5	3	4
5. Marcadores y organizadores del discurso		1	1	1	1	1
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	1			1		
D. Contenidos relacionados con los GÉNEROS DISCURSIVOS						
16. Estructura de los géneros discursivos	2		1	1	1	2
17. Estructuras narrativas	2			1		1
18. Estructuras descriptivas				1	1	1

Serie:	<i>Etapas Plus</i>				<i>Pasaporte ELE</i>	
	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	B1	B2
Volumen/Nivel:						
19. Estructuras explicativas				1		
20. Estructuras argumentativas				2		
E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN						
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	2		1	1	1	1

Recordamos que, según el MCER (p. 26), los aprendientes de nivel B1 deben procesar “textos claros”, mientras que los de nivel B2 tienen que bregar con “textos complejos”. Esto debería traducirse en (a) una atención adecuada a los contenidos discursivo-textuales en ambos niveles –atendiendo a todos los componentes-, y (b) una mayor presencia y variedad en los recursos discursivo-textuales programados que permitan a los aprendientes afrontar con éxito las tareas que se les propongan a medida que aumenta su competencia y la complejidad de los textos (progresividad).

En la Tabla 2.A podemos ver que, en términos de cobertura, la serie *Aula* es, de nuevo, la que mejores resultados obtiene, ya que puntúa para los cinco componentes de la subcompetencia discursivo-textual y en 19 de las 22 categorías del cuestionario (lo que representa el 86,3%). Los únicos contenidos que no se trabajan en esa serie son los elementos de deixis textual, la macroestructura de los textos y la ordenación de las estructuras proposicionales. Se confirma además la progresión curricular que avanzamos más arriba, ya que el nivel B2 (volúmenes 5 y 6) cubre un espectro más amplio de fenómenos, si bien cuantitativamente decrece el interés por la estructura de los géneros discursivos y de la conversación.

La serie *Agencia ELE*, por su parte, aunque trabaja también los cinco componentes discursivo-textuales, solo puntúa en 12 de las 22 categorías (54,5%). Es cierto que ofrece una mayor cobertura de la deixis, de los procedimientos de referencia endofórica y de los géneros discursivos que *Aula*, pero a las carencias ya citadas para la serie *Aula* hay que añadirle aquí la ausencia de tratamiento de la elipsis, la sustitución, las cadenas léxicas, la estructura de los textos dialogales, y –lo que es especialmente llamativo- de las secuencias textuales expositiva y argumentativa. De hecho, en general la progresión en el nivel B2 es evidente en el tratamiento de los mecanismos de cohesión y de deixis, mientras que la coherencia, la estructura de los géneros discursivos y la estructura de la conversación se trabajan más en el nivel B1.

Al fijarnos en la Tabla 2.B apreciamos, de entrada, que hay dos componentes discursivo-textuales que no han puntuado ni en *Etapas Plus* ni en *Pasaporte ELE*: la deixis y la coherencia. Tampoco reciben atención, entre los mecanismos de cohesión, procedimientos y recursos como la elipsis, la sustitución ni las cadenas léxicas (algo que ya constatamos en *Agencia ELE*), ni la tipología textual dialógica. Todo ello afecta a la cobertura curricular que ofrecen las programaciones de esos materiales. En el caso de *Etapas Plus* solo tienen cabida 9 de las 22 categorías discursivo-textuales de nuestro cuestionario (esto es, el 40,9%), si bien en esta serie es evidente una mayor cobertura en el nivel B2.2; hay que recordar aquí que este era el volumen de la colección que presentaba menos unidades con contenidos discursivo-textuales (6 de 10; vid. Tabla 1), lo cual revela que sí que hay progresión en la programación, pero esto no se ha traducido en una mayor distribución (es decir, se tiende a concentrar estos contenidos, a presentarlos conjuntamente y no sucesivamente). Por su parte, *Pasaporte ELE* obtiene los peores resultados de la muestra al incluir solo 6 de las 22 categorías (un 27,2%). A diferencia de los otros manuales, aquí no se trabajan los mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales ni tampoco –como ocurría en *Agencia ELE*– las secuencias textuales expositiva y argumentativa. Eso sí, el manual de B2 incrementa ligeramente la variedad y cantidad de fenómenos discursivo-textuales con respecto a B1, donde están mucho más concentrados.

4.2. Resultados globales por componentes

La Tabla 3 ofrece los sumatorios totales de las ocurrencias de las Tablas 2.A y 2.B. (columna ΣO) presentándolos en orden decreciente. Al lado anotamos cuál es el peso de la categoría en relación con los demás componentes discursivo-textuales presentes en el corpus (O%); la proporción de unidades con ocurrencias considerando el total del corpus ($U/\Sigma U$), el número de manuales en que está presente (nM) y la proporción sobre el total de manuales (%nM).

Tabla 3. Contenidos del currículo ordenados por ocurrencia, porcentaje, proporción y distribución.

Contenido discursivo-textual	ΣO	O%	$U/\Sigma U$	nM	%nM
4. Nexos gramaticales y conjunciones	53	32,9	0,456	14	100
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	21	13	0,181	13	92,8
5. Marcadores y organizadores del discurso	18	11,2	0,155	12	85,7

Contenido discursivo-textual	ΣO	O%	U/ΣU	nM	%nM
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	16	9,9	0,138	11	78,6
1. Referencia anafórica/catafórica	11	6,8	0,095	9	64,2
18. Esquemas formales de la descripción	9	5,6	0,077	7	50
17. Esquemas formales de la narración	8	5	0,069	6	42,8
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de la oración	7	4,3	0,069	5	35,7
8. Elementos de deixis personal	4	2,5	0,034	4	28,6
20. Esquemas formales de la argumentación	3	1,8	0,026	2	14,3
19. Esquemas formales de la explicación	2	1,2	0,017	2	14,3
7. Cadenas léxicas					
2. Mecanismos de sustitución					
3. Mecanismos de elipsis					
9. Elementos de deixis espacial					
10. Elementos de deixis temporal	1	0,6	0,008	1	7,1
14. Desarrollo temático de la información					
15. Esquemas de combinación de las microfunciones					
21. Esquemas formales del diálogo					
11. Elementos de deixis textual	0	0	0	0	0
12. Macroestructura de los textos					
13. Ordenación de las estructuras proposicionales					

A modo de resumen, recogemos en la Tabla 4 la suma de los valores anteriores por componentes, organizados de modo decreciente, y en proporción al número total de ocurrencias (161).

Tabla 4. Contenidos curriculares por componentes (número total de ocurrencias y proporción).

Componentes de la subcompetencia discursivo-textual	Ocurrencias	Proporción
Cohesión	93	57,76%
Estructura de los géneros discursivos	38	23,6%
Estructura de la conversación	22	13,66%
Deixis	6	3,72%
Coherencia	2	1,24%

De todo lo anterior se deduce que, a pesar de que encontramos fenómenos discursivo-textuales en cuatro de cada cinco unidades, más de la mitad de estos contenidos programados corresponde a fenómenos de cohesión, con una fuerte presencia en todos los materiales (por ejemplo, los nexos gramaticales y conectores), lo cual decantaría la balanza del lado del componente gramatical e ignoraría así otros fenómenos discursivos de carácter semántico, socio-cultural y pragmático. Para aportar una visión más completa, pasamos a analizar de modo más detallado y a ilustrar con ejemplos cómo se trabajan los diferentes contenidos, agrupados por componentes.

4.3. Resultados por contenidos

4.3.1. Mecanismos de cohesión

La cohesión es el mecanismo que todos los modelos de competencia comunicativa revisados en la sección 1 atribuyen indudablemente al subcomponente discursivo-textual; de ahí su fuerte presencia en los todos materiales (93 ocurrencias de 161), aunque con diferente fortuna. Los mejores resultados de todas las categorías, en número y distribución, los obtienen los nexos gramaticales y conjunciones (presentes en todos los manuales; vid. Tabla 3) junto con

los marcadores y organizadores del discurso (ausentes solo en *Agencia ELE 3* y *Etapas Plus B1.1*); en una posición más discreta encontramos los fenómenos de referencia (9 manuales) y de desplazamiento de los elementos oracionales (5 manuales). La suma de todos estos contenidos supone el 55,2% de las explicaciones de orden discursivo-textual en los materiales analizados.

De entre los primeros, a partir de las notas recogidas en el diario, hemos constatado una fuerte presencia de los nexos temporales (15 ocurrencias), seguidos por los nexos concesivos (8), relativos (8), causales (7), consecutivos (7), adversativos (6), condicionales (6), restrictivos (6), finales (5), comparativos (2), y modales (2). Junto a estos, hay testimonios aislados de otros tipos de nexos (copulativos, completivos) o explicaciones exhaustivas de los usos de un mismo nexo (la conjunción *como*).

(1) Conectores que explican las causas de los acontecimientos:

como/ porque /es que*

*Sira se va a Tánger con Ramiro **porque** está enamorada de él.*

***Como** está enamorada de Ramiro, Sira se va a Tánger con él.*

***Es que** se usa en la lengua oral para introducir una justificación.

- *¿No has visto el capítulo de hoy?*

- *No, **es que** estaba terminando de preparar la cena.*

(Aula 3 Nueva Edición, pág. 101)

Como se aprecia en (1), los ejemplos y las explicaciones se limitan en no pocas ocasiones a un contexto oracional. Además se reducen a una mera enumeración, sin explicitar las diferencias entre conectores y nexos gramaticales, por un lado, y marcadores y organizadores del discurso, por otro, ni los matices en el significado, la prosodia, la puntuación, la posición, la sintaxis o el registro, aspectos todos ellos de suma importancia para que la descripción sea pertinente (vid. Briz, Pons y Portolés 2008) y no induzca a los aprendientes a usos indebidos o a sobregeneralizaciones inadecuadas. Así, el ejemplo siguiente (2) induce a pensar que la diferencia entre *sin embargo* y *aunque* es meramente posicional

(2) Conectores para expresar contraste de ideas:

pero/ sin embargo/ aunque

*El padre de la protagonista se opone a su relación con Tomás, **sin embargo** ellos siguen viéndose en secreto.*

***Aunque** el padre de la protagonista se opone a su relación con Tomás, ellos siguen viéndose en secreto.*

(Aula 3 Nueva Edición, pág. 101)

Sin embargo, el enunciado *El padre de la protagonista se opone a su relación con Tomás, **aunque** ellos siguen viéndose en secreto* no se diferencia del que aparece en (2) por su sentido adversativo, sino fundamentalmente por el registro y la prosodia.

En cuanto a la cohesión léxica, ya hemos señalado que solo se toma en consideración en un manual (*Aula 6 Nueva Edición*); no obstante, las explicaciones facilitadas incluyen aspectos cuantitativos (“muchos textos”, “en numerosas ocasiones”, “muchas/varias veces”) y modales (“no queremos”, “podemos”, “es conveniente”) que resultan bastante vagos desde un punto de vista pedagógico, en lugar de proporcionar explicaciones relativas al registro, el género, el canal y el estilo:

(3) COHESIONAR TEXTOS. RECURSOS LÉXICOS

En muchos textos, es necesario retomar partes del discurso ya mencionadas y, en numerosas ocasiones, no queremos repetir con las mismas palabras aquello que ya hemos dicho. Para ello podemos usar varios recursos:

SINÓNIMOS

El incendio se propagó rápidamente. Las causas del fuego son aún desconocidas.

NOMBRES REFERIDOS A UNA CATEGORÍA A LA QUE PERTENECE EL NOMBRE CITADO O A UNA CARACTERÍSTICA DEL MISMO

El accidente destrozó el coche. No obstante, los ocupantes abandonaron el vehículo por su propio pie.

(Aula 6 Nueva Edición, pág. 59)

(4) LA COHESIÓN LÉXICA

Muchas veces debemos retomar varias veces un mismo concepto, por lo que, en ocasiones, es conveniente utilizar sinónimos o palabras de un mismo campo semántico.

Este año los termómetros van a registrar las temperaturas más bajas de los últimos 10 años. Este descenso se debe a una ola de frío polar que nos visitará hasta el próximo mes de febrero y que...

(Aula 6 Nueva Edición, pág. 73)

Los fenómenos de sustitución y de elipsis, al igual que ocurre con la cohesión léxica, solo se recogen en *Aula 6 Nueva Edición*. Pero observemos con más detalle cómo se presentan:

(5) LA COHESIÓN GRAMATICAL

En un texto bien cohesionado, aparecen diversos mecanismos que permiten hacer referencia a elementos que ya han aparecido antes o que aparecerán después.

artículos (determinados o indeterminados),

sustitución mediante pronombres,

elipsis (palabras que se omiten porque todavía permanecen en el contexto inmediato del texto).

(Aula 6 Nueva Edición, pág. 73)

En el caso de la sustitución, el manual parece reconducirla a una única categoría gramatical (la de los pronombres) obviando otras posibles proformas que, en cambio, sí recoge el inventario de “Tácticas y estrategias pragmáticas” del PCIC. En cuanto a la elipsis, se proporciona una escueta explicación que, además de ser poco transparente (¿qué es el contexto inmediato y cómo se sabe que una palabra permanece en el mismo?), no incluye ningún tipo de ejemplo que la ilustre.

4.3.2. Mecanismos de deixis

Como puede verse en las Tablas 2 y 3, la deixis apenas ocupa la atención de los diseñadores de materiales; de hecho, solo *Agencia ELE 6* trabaja de modo sistemático tres de los cuatro tipos de deixis reseñados (personal, espacial y temporal). Eso sí: lo hace en el marco de una unidad en la que el contenido fundamental es el discurso referido, lo cual limita bastante su alcance. En cuanto al modo de presentación de este contenido, podemos caracterizarlo como más expositivo que explicativo, pues se reduce a un cuadro que contiene varios listados de deícticos (pronombres personales, posesivos, demostrativos, adverbios de lugar, marcadores de tiempo, verbos) y que, de nuevo, contienen algunas expresiones modalizadoras (“pueden cambiar”) poco pedagógicas para el aprendiente.

(6)

	Discurso directo	Discurso indirecto
Pronombres sujeto	yo, tú, él/ella/usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as/ustedes	Los pronombres y posesivos pueden cambiar en función del emisor y receptor de los mensajes:
Pronombres objeto	me, te, se/le/lo/la, nos, os, se/les/los/las	<i>Yo compro el pan. → Yo dije que compraba el pan.</i> (El emisor es el mismo en los dos mensajes)
Posesivos	mi, tu, su, nuestro/a, vuestro/a, su	<i>Yo compro el pan. → Tú dijiste que comprabas el pan.</i> (El emisor del mensaje 1 es receptor del mensaje 2) <i>Yo compro el pan. → Él dijo que compraba el pan.</i> (El emisor del mensaje 1 no es ni el emisor ni el receptor del mensaje 2)
* Demostrativos	este	ese/aquel
* Adverbios de lugar	aquí	ahí/allí
* Marcadores temporales	esta mañana hoy mañana ahora	esa mañana ese día al día siguiente en ese momento
* Verbos	ir traer	venir llevar

*Estos cambios se producen si hay diferencias en el tiempo o el lugar en el que se usa el estilo indirecto: *Este coche me gusta → Dijo que ese coche le gustaba. / Dijo que este coche le gustaba.*

(Agencia ELE 6, pág. 86)

4.3.3. Mecanismos de coherencia

La coherencia es, sin duda, el componente que menos atención ha recibido en el corpus de manuales analizados, como se aprecia en las Tablas 2.A, 3 y 4. Solo *Aula 6 Nueva Edición* señala explícitamente, en la unidad 5, que la coherencia es un aspecto fundamental de textualidad:

(7) DAR COHERENCIA Y COHESIÓN A UN TEXTO

Para escribir un buen texto, debemos tener en cuenta una serie de aspectos.

(Aula 6 Nueva Edición, pág. 73)

Acto seguido, se presentan bajo este epígrafe una serie de mecanismos de cohesión léxica (los que hemos presentado supra, en el ejemplo [4]) y de cohesión gramatical (vid. supra, ejemplo [5], al que se le añaden los conectores causales, temporales, concesivos y consecutivos), de modo que, en la práctica, la coherencia semántica acaba identificándose con la cohesión formal.

Por su parte, la unidad 7 de *Agencia ELE 3* muestra cómo combinar las funciones de pedir y justificar en un único acto de habla, aunque de manera bastante escueta y en una llamada que acompaña a un ejercicio sobre cómo proponer, aceptar y rechazar en español:

(8) *Para pedir algo tenemos que dar una justificación. La petición se expresa de manera cortés y, si es delicada, la justificación tiene que ser más detallada.

(*Agencia ELE 3*, pág. 68)

4.3.4. Estructura de los géneros discursivos y de los tipos textuales

Otro de los aspectos fundamentales de la didáctica de las lenguas (maternas o extranjeras) es el referido a enseñar los esquemas formales de los géneros discursivos –cómo interiorizar un amplio abanico de modelos discursivos que permitan enfrentarse a situaciones comunicativas variadas–, así como de los tipos textuales –cómo desarrollar algunas estrategias para narrar, describir, exponer y argumentar. En la muestra, la estructura composicional de los géneros discursivos recibe atención explícita en 16 de las 116 unidades. Buena parte de los géneros discursivos que se trabajan explícitamente en el corpus tiene que ver con los ámbitos epistolar (cartas formales e informales, de reclamación, invitación), periodístico (noticia, carta al director, crónica, debate), laboral (currículum vitae, carta de presentación), académico (presentación oral), personal (anécdota, blog, correo electrónico, SMS) y folklórico-literario (cuento, microcuento, leyendas urbanas). Hay que señalar también que, en la gran mayoría de los casos, la aproximación a los géneros textuales se hace según una metodología inductiva (análisis pautado de muestras), como vemos en el ejemplo (9), y no mediante una síntesis estructurada sobre cuáles son la situación de enunciación (proto)típica, la finalidad, los temas que tratan, los recursos formales característicos, los movimientos en que se articulan o las variantes de estilo y registro que admiten (¿acaso una carta, una tarjeta o una nota son siempre formales o informales?).

(9) 2. UNA CARTA, UNA NOTA

A. Lee los siguientes textos. ¿Qué tipo de mensajes son?

- | | | |
|------------------------|---------------|---|
| a) una carta | b) una postal | c) una tarjeta que acompaña unas flores |
| d) un mensaje de móvil | e) una nota | f) un mail |

B. ¿Qué textos son formales? ¿Cuáles informales? Marca en qué lo notas. Fíjate en estos aspectos:

Fórmulas para saludar y despedirse.

Uso de **tú** o **usted**.

C. ¿Cuál de los anteriores tipos de texto escribes tú con más frecuencia? Coméntalo con tus compañeros.

(*Aula 3 Nueva Edición*, pág. 72)

En cuanto a las tipologías textuales, la unidad 3 de *Etapas Plus B2.2* contiene un ejercicio que realiza una presentación de conjunto bastante sintética:

(10) Como sabes, según la forma del discurso existen cuatro tipos de textos diferentes. Rellena el cuadro de la página siguiente con estos datos para tener la información completa.

(*Etapas Plus B2.2*, pág. 43)

Dicho cuadro se concibe en torno a los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, caracterizados en función de la intención (“Explica de forma objetiva unos hechos”), la pregunta fundamental a la que responden (“¿Por qué es así?”), los géneros más representativos (“Guías de viaje, novelas, cuentos, cartas, diarios”) y las características lingüísticas más destacadas (“Lenguaje claro y directo”).

Si nos fijamos en cómo está representado cada tipo textual en el corpus, hay un ligero predominio en el análisis de las secuencias descriptivas (etopeya, prosopografía, descripción de objetos, anuncios, obras de arte y programas de televisión, instrucciones; vid. ejemplo [11]) y narrativas (narrar/relatar en pasado y en presente, imperfecto narrativo; vid. ejemplo [12]).

(11) HABLAR DE ARTE

Descripción objetiva:

Incluye:

- datos técnicos
- datos biográficos del autor
- descripción y análisis de los elementos de la obra
- contextualización de la obra en la evolución del artista y del arte, en general

Elementos lingüísticos que aportan objetividad:

- tercera persona
- adjetivación descriptiva, no valorativa
- tecnicismos (...)

(Agencia ELE 6, pág. 27)

(12) RELATAR EN PRESENTE

Cuando resumimos obras de ficción o contamos chistes, o a veces cuando relatamos anécdotas, usamos el presente.

Es una película muy buena. Va de una chica muy tímida que trabaja en un café y un día conoce a...

Están tres hormigas bailando debajo de una palmera y, de repente, cae un coco...

¿Sabes qué me pasó ayer? Pues nada, que salgo de clase y me encuentro con Clara.

(Aula 3 Nueva Edición, pág. 101)

La secuencia argumentativa se trabaja solo en 2 manuales de B2. En la unidad 2 de *Aula 5 Nueva Edición* lo que se presentan son, por un lado, organizadores de la argumentación y conectores con los que se pretende:

- introducir una opinión personal (*en mi opinión, para mí...*),
- dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad (*según dicen, según parece...*),
- añadir argumentos o insistir en un aspecto de nuestra argumentación (*en el fondo, la verdad es que...*),
- añadir una nueva información negativa (*y para colmo, y por si fuera poco...*),
- resumir y concluir (*en resumen, total, que...*), y
- ordenar la información (*en primer lugar, en segundo lugar...*).

Por otro lado, se proponen una serie de exponentes funcionales para:

- opinar y reaccionar ante opiniones (*Creo **que** esa ley es necesaria. / No creo **que** esa ley sea necesaria*),
- valorar (*Me parece mal **tener** que pagar tantos impuestos. / A Marisa le parece mal que su marido **trabaje** de noche*),
- hacer propuestas ([YO] *Yo lo que propongo es [TODO EL MUNDO] empezar antes.* INFNITIVO/[Yo] *Lo que propongo es que los contables [ELLOS] lleguen antes.* SUBJUNTIVO),
- poner condiciones para negociar (*Iré a la cena (solo) si me invitan. / Iré a la cena siempre y cuando me inviten*), y
- respaldar/rechazar una propuesta (*Yo estoy a favor de la propuesta del alcalde. / Yo estoy en contra de/ no estoy a favor de lo que ha propuesto el alcalde.*)

Es bastante evidente, observando los elementos que el manual destaca en negrita, que las miras están más bien puestas en la conectividad y en la rección del modo verbal, y no tanto en presentar sistemáticamente la argumentación como secuencia textual y retórica (tesis, antítesis, síntesis).

La exposición como tal solo se trabaja en la unidad 3 de *Aula 5 Nueva Edición*, donde –bajo el epígrafe de contenido léxico (?)– se proporciona un esquema sobre cómo hablar de deportes y tradiciones.

(13) LÉXICO: HABLAR DE DEPORTES Y TRADICIONES

Consiste en saltar/ hacer/ trasladar...

Viene de(l).../ Tiene su(s) origen(-ígenes) en... una tradición asiática/ el alpinismo...

Data de.../ Existe desde... el siglo XX/ principios/ mediados/ finales del siglo XX/ 1920

Se popularizó en...

Se ha convertido en... una atracción turística/ un deporte muy caro...

Está considerado/-a / se considera un deporte/ el deporte más extremo...

(Aula 5 Nueva Edición, pág. 45)

4.3.5. Estructura de la conversación

Las Tablas 2.A, 2.B y 3 revelan que el tratamiento que se hace de los géneros orales es muy limitado: se reduce al estudio de las interacciones telefónicas en la unidad 6 de *Aula 3 Nueva Edición*. En dicho material se trabajan las diferentes secuencias de inicio de la conversación telefónica:

- responder (*¿Diga?/ ¿Dígame?*),
- preguntar por alguien (*Hola, ¿está Javier?/ Hola, quería hablar con César.*),
- identificar a la persona que llama (*¿De parte de quién, por favor?*),
- pasar una llamada (*Un momento, ahora te/le paso con él/ella.*), y
- tomar un mensaje (*¿Quiere/s dejar algún mensaje/recado?*).

En cuanto a las tácticas y estrategias pragmáticas, estas reciben una mejor cobertura (excepto en *Etapas Plus B1.2*), si bien hay un claro protagonista: citar el discurso de otros, con 11 ocurrencias en el corpus, y que en algunos manuales se diferencia expresamente de transmitir órdenes, promesas y sugerencias (lo que sumaría dos ocurrencias más).

(13) Cuando reproducimos las palabras que nos dijeron, utilizamos _____ para presentar informaciones que en aquel momento eran actuales. Cuando reproducimos promesas, ideas de futuro o predicciones, utilizamos _____ o la perífrasis *ir a* + infinitivo en _____

(*Pasaporte B2*, pág. 95)

Otras estrategias que hemos constatado, aunque de modo incidental, son reaccionar al discurso de otros, gestionar los turnos de habla, añadir información, argumentar, debatir y rebatir (vid. supra, 4.3.4), cambiar de tema, introducir el tema del discurso, pedir atención o suavizar el desacuerdo.

(14) GESTIONAR LOS TURNOS DE HABLA

CEDER EL TURNO A OTRA PERSONA

Para dar la entrada en una conversación a otra persona disponemos de diferentes recursos.

¿Tú qué opinas, Néstor?

Ya tí, Néstor; ¿qué te parece todo esto?

¿(A ustedes) Les parece bien esta propuesta?

¿Tú cómo lo ves?

¿Cómo veis lo que ha planteado Pedro? (...)

(*Aula 6 Nueva Edición*, pág. 73)

5. Discusión

Según acabamos de comprobar, el currículo que desarrolla el subcomponente discursivo en los manuales de ELE analizados gira fundamentalmente en torno a los fenómenos de cohesión. Pero, a la vista de los resultados y ejemplos presentados, nos preguntamos: ¿verdaderamente se trabaja la cohesión desde una perspectiva discursiva o meramente frástica? La preferencia de los manuales por las construcciones sintácticas que expresan algún tipo de relación semántica (temporalidad, causa, consecuencia, concesión, finalidad; vid. 4.3.1.), circunscritas en los mismos ejemplos que se proporcionan al ámbito de la oración, nos hacen ser cautelosos. Si la hemos considerado aquí es porque tanto el modelo de Celce-Murcia et al. (1995) como los nuevos enfoques en sintaxis (Rodríguez Ramalle 2015) la sitúan a caballo entre lo discursivo y lo sintáctico (Conca et al. 1998). Pero dado que el alcance con que se trata la cohesión en los manuales es oracional, su finalidad discursiva queda un tanto deslavazada y dejaría muy mermado el inventario de fenómenos discursivo-textuales que realmente explotan los materiales, reduciéndolo prácticamente a la mitad.

La auténtica protagonista de estos currículos es la *conexión* gramatical –y no la cohesión, dado el poco valor que se concede al léxico para conseguir un estilo cohesionado–, concebida como un mecanismo para generar “superoraciones” (Thornbury y Slade 2006) y que apenas presta atención a su potencial en la formación de textos: todo lo más que se explica y ejemplifica es cómo los conectores enlazan un par de enunciados consecutivos, y no siempre de una forma completa y adecuada (esto es, atendiendo a factores prosódicos, semánticos, de registro, etc.; vid. supra, ejemplo [1]).

Esta visión de lo discursivo como una sintaxis de segundo nivel (Fuentes Rodríguez 2013) la refuerza el hecho de que ningún manual trabaja la integración de las oraciones en unidades mayores (como el párrafo), entendidas como secuencias de proposiciones dotadas de cierta coherencia interna y de una función pragmática en el circuito comunicativo. Al no atender a estas unidades mayores, se entiende la poca atención que reciben los fenómenos de sustitución y de elipsis –que, precisamente, intervienen en esa integración de las proposiciones para configurar la macroestructura del texto–, o la cohesión léxica –que vincula el texto a un tema concreto y tiene un marcado carácter enciclopédico y cultural (Conca et al. 1998). Hemos mencionado además lo poco claras que son las explicaciones que se proporcionan sobre estas cuestiones, y lo difícil que es comprenderlas en ausencia de muestras que las ilustren.

Por ejemplo, en el caso de la elipsis se haría necesaria, además de una explicación teórica fundamentada (Gandón-Chapela 2020) que aclare cómo influye el “contexto inmediato del texto” en la supresión de formas redundantes o superfluas (vid. supra, ejemplo [5]), una práctica más intensiva de los procedimientos que llevan a los hablantes a decidir qué elementos lingüísticos consideran superficiales, algo que los manuales no propician aún en suficiente medida (Muñoz Pérez 2017). En este sentido, se ha desaprovechado el material que se recoge en el epígrafe “Mantenimiento del referente y del hilo discursivo”, que forma parte del inventario de “Tácticas y estrategias pragmáticas” del PCIC y que ofrece una buena gama de muestras de los tres mecanismos de cohesión mencionados.

También se aprecia el marcado carácter sintáctico del currículo discursivo en el escaso interés por los diferentes mecanismos de deixis, más dependientes del contexto de enunciación que de la semántica oracional. Y esto resulta preocupante, dada la dificultad que, según nuestra experiencia docente, experimentan los alumnos de español a la hora de referirse a las personas (uso/ausencia del pronombre personal; selección de las formas de cortesía *tú/vos/*

usted-vosotros/ustedes; consistencia del tratamiento mediante las formas verbales y los posesivos) y, en particular, al espacio (*ir/venir, traer/llevar, aquí-acá/ahí/allí-allá, esto/eso/aquello*, etc.) y al tiempo (*el año pasado/anterior; ayer/un día antes, mañana/al día siguiente*, etc.) incluso en niveles tan avanzados como B2 y C1.

Explicaciones como las de (6) son insuficientes si no vienen acompañadas de una práctica apoyada por recursos (imágenes, gráficos, etc.) que ilustren con claridad las situaciones de enunciación y sus alteraciones. También es necesario que se informe de los usos pragmáticos (*¿Vienes esta noche al cumpleaños de Terencio? Yo al final me he animado y sí que voy.*) de los que no da cuenta la tabla que recogemos en dicho ejemplo (vid. la propuesta didáctica de Muñoz Pérez y Fernández Vargas 2012). En cuanto a la deixis textual (*como decíamos más arriba, vid. infra*, etc.), tal vez su ausencia en este corpus se deba a que el PCIC la sitúa en el nivel C1. Aun así, si un estudiante de B2 debe enfrentarse a textos complejos, es necesario que se le dote de algunas estrategias para referirse deícticamente a su propio discurso.

Pero, sin duda, el componente que sale peor parado de nuestro análisis es la coherencia. No hay cabida en los manuales para cuestiones como la organización de la macroestructura textual (secuencias, fragmentos, párrafos, capítulos), ni sobre los marcos textuales prototípicos de composición (problema-solución, hipótesis-realidad, generalización-detalles, etc.). La ausencia de tratamiento de la coherencia en el PCIC, o su reducción a “coherencia de los tiempos verbales” en el discurso, que es como figura reiteradamente en el desarrollo curricular de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid (Decreto 106/2018, de 19 de junio), resultan sintomáticas del trabajo que queda por hacer. Sin embargo, contamos ya con algunas propuestas didácticas interesantes. Por ejemplo, a propósito de la ordenación de las estructuras proposicionales, McCarthy y Carter (1994) exponen algunos ejemplos teóricos y pedagógicos de organización retórica de los enunciados para satisfacer determinadas necesidades comunicativas. En el caso de la macroestructura de los textos existen modelos sobre estructuración de los párrafos (Cassany i Comas 1995; Montolío 2014) que bien podrían inspirar a los autores de materiales de español. No obstante, los manuales no apuestan por este tipo de planteamientos, lastrados por una tradición pedagógica que prima las explicaciones sobre la estructura de la oración, propia de la lengua escrita, aderezada con algunos exponentes funcionales útiles para la lengua oral. El discurso del aprendiente se concibe todavía en términos de oración, no de enunciación, y por eso parecería que para lograr un texto coherente basta con tener en cuenta algunas nociones semánticas generales –causa, consecuencia, etc.– que remiten a la idea de conectividad; de ahí la confusión que señalamos en el ejemplo (7) entre ambos fenómenos.

Tampoco resulta suficiente el tratamiento de los géneros discursivos, lo cual es un claro indicador del escaso interés que han suscitado las propuestas didácticas basadas en tipologías textuales (Derewianka 1990; Burns 2012; Richards y Rodgers 2014). Se presentan muy pocos géneros, algunos de escasa relevancia para la comunicación diaria de los aprendientes (géneros epistolares o periodísticos), y los que se trabajan se proponen aleatoriamente –es decir, no se percibe una justificación didáctica clara de la pertinencia en la selección y gradación, más allá del encaje con la temática de la unidad- y de forma aislada –esto es, sin establecer correlaciones entre unos géneros y otros, como ocurre por ejemplo con la oferta de empleo, el curriculum vitae, la carta de presentación y la entrevista de trabajo, estrechamente vinculados en la práctica cotidiana. Todo ello impide al alumno captar su relevancia comunicativa, a la par que le dificulta percibir las diferencias de campo, tenor y modo entre géneros próximos (Feez y Joyce 1998).

Se hace patente que los currículos de los materiales son, en este sentido, bastante conservadores: se limitan a analizar unos pocos géneros escritos (excepción hecha del debate y la anécdota) y, en especial, a los que tradicionalmente se han trabajado en la enseñanza de lenguas (la correspondencia y la composición escolar). Esta preferencia puede deberse al efecto rebote (*washback effect*) que generan los exámenes de idiomas (DELE, EOI) sobre la enseñanza. Dado que en esas pruebas el alumno se enfrenta a la tarea de redactar una carta o un correo electrónico y una composición sobre un tema, se ignora premeditadamente el trabajo con géneros discursivos que pueden resultar rentables al aprendiente en su entorno inmediato y de cierta extensión (formularios, instancias, informes, etc.) para entrenarlo en la superación de un examen.

La poca variedad, extensión y relevancia de esos géneros para el nivel de los aprendientes (recordamos que en B2 han de enfrentarse a “textos complejos”) podría desembocar en una falta de pericia para comprender y producir textos cuya estructura se desconoce y, consecuentemente, en una reducción de la motivación (Hyland 2013). Aparte, se daría por hecho que los aprendientes no necesitan instrucción explícita en esta materia: se parte de la suposición de que los conocimientos y destrezas que poseen los aprendientes en la lengua materna serían suficientes y transferibles automáticamente a la lengua segunda o extranjera (Saville-Troike y Barto 2017; Muñoz Pérez 2019), lo cual contradicen algunos estudios desarrollados sobre la enseñanza del español como lengua materna (Ferrer y Rodríguez 2010; Lomas 2015; Fernández Martín 2019). Si los nativos no logran enfrentarse sin instrucción explícita y reiterada a tareas de comprensión y composición de determinados géneros discursivos con un cierto grado de complejidad, no existen competencias que se puedan transferir. Además, como se ha encargado de demostrar la retórica contrastiva, cada cultura tiene sus propias tradiciones (las lenguas semíticas tienen preferencia por las estructuras paralelas y las repeticiones; el ensayo en chino tiene una división en ocho partes, mientras que la *dissertation* en francés tiene tres; el japonés tiende a ser menos explícito; las lenguas románicas usan estructuras más complejas y producen textos más elaborados que el inglés, etc.; Connor 1996), de modo que no cabe esperar una transferencia positiva si los aprendientes no pertenecen a una comunidad lingüística y cultural próxima a la de la lengua meta.

El trabajo con las secuencias discursivas o macrofunciones de la lengua tampoco es satisfactorio. En primer lugar, porque, como en el caso de los géneros discursivos, se presume que el alumno transfiere sus conocimientos sobre

cómo narrar, describir, exponer o argumentar de la L1 a la L2 (vid. supra el ejemplo [10]: “*Como sabes*, según la forma del discurso existen cuatro tipos de textos diferentes”). Descendiendo a los detalles, de entre las secuencias descriptivas que se recogen en la muestra, solo un manual (*Agencia ELE 4*) trata la secuencia instructiva, a pesar de que saber dar e interpretar instrucciones resulta fundamental para enfrentarse a géneros como el manual técnico, los reglamentos, las bases de convocatoria, las normas administrativas, etc. En cambio, en la muestra se proponen tareas de descripción de obras de arte (vid. supra, ejemplo [11]), de anuncios publicitarios y de otros elementos relacionados con el diseño, lo que presupone un perfil de alumno con inquietudes estéticas del más alto nivel (algo que, en muchas ocasiones, no se corresponde con la realidad). Dichas tareas y las explicaciones que las acompañan, no facilitan pistas sobre los movimientos prototípicos de la secuencia; volviendo al ejemplo (11), se proporciona un listado de partes de las que ha de constar el texto, por un lado, y se mencionan algunos recursos lingüísticos útiles, por otro, pero no se menciona la necesidad de anclar el texto y actualizar la descripción (del todo a las partes, por ejemplo; vid. Adam 1992).

También es significativo el escaso protagonismo de la *secuencia narrativa* en contraste con la fuerte presencia de los nexos temporales como recurso cohesivo (vid. supra 4.3.1). De entre todos los posibles rasgos que podrían interesar de dicha secuencia (perspectiva, foco, voz, trama, personajes, etc.), los manuales centran su interés fundamentalmente en el manejo de los tiempos verbales (imperfecto narrativo, narrar en pasado o en presente; vid. supra, ejemplo [12]), lo que nos parece también muy conservador, y nos lleva a preguntarnos por la rentabilidad de incidir tanto en los nexos temporales y sus usos, aislados de su función narrativa en el marco discursivo.

Resulta también llamativa la escasa presencia de las secuencias expositiva y argumentativa en la muestra analizada. Sin las pertinentes orientaciones sobre qué es exponer y argumentar –tan necesarias en la formación lingüística de los nativos–, ¿cómo puede enfrentarse el aprendiente de una L2 a la comprensión y producción de textos complejos, como los que requiere el nivel B2 del MCER? Y, más aún, ¿qué sentido tiene entonces todo el trabajo sobre nexos oracionales –causales, consecutivos, finales, etc.– y marcadores y organizadores del discurso? ¿Cómo puede explicarse que, mientras en el ámbito de la didáctica de la lengua materna esas secuencias tengan tanta relevancia para la educación lingüística, se les preste tan poca atención en la enseñanza de ELE?

Todo lo anterior nos lleva a formular una crítica global al tratamiento de las macrofunciones de la lengua. Al igual que ocurre con los géneros textuales, no se aprecia una coherencia pedagógica en el planteamiento curricular. En lugar de presentar una secuencia textual prototípica (Adam 1992) e ir proponiendo variaciones en cuanto al tema, al registro, al contexto, a los participantes o al género discursivo en tareas o unidades sucesivas para apreciar similitudes y diferencias en la composición textual (Feez y Joyce 1998; Muñoz Pérez 2018), los manuales plantean tareas difíciles de encajar en la unidad y el programa, de modo que cuesta apreciar en qué medida ese trabajo beneficia al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente, cómo se vincula con lo que ya sabe, y cómo le capacita para afrontar nuevas situaciones.

Finalmente, en lo que al tratamiento de la conversación se refiere, el descuido de buena parte de los géneros dialogados, como la entrevista, el debate, la tertulia, etc. –de innegable interés para aprendientes que han de enfrentarse a textos complejos– nos parece injustificable por los mismos motivos a que aducíamos más arriba con respecto al tratamiento de los demás géneros textuales. En cambio, buena parte de los contenidos curriculares los protagoniza la presentación y práctica del discurso referido.

Seguramente ello se deba al arraigo de los enfoques nocional-funcionales en la enseñanza comunicativa de lenguas, y, muy especialmente, al peso que conserva en los currículos el discurso referido desde tiempos remotos en la didáctica de las lenguas (vivas y clásicas) por el interés que ha suscitado tradicionalmente en los estudios gramaticales la complejidad morfosintáctica inherente a los procedimientos de cita. Nos encontramos así ante un requisito de *pedigree*: un buen método de idiomas que se precie de serlo debe abordar indefectiblemente –y, de modo inexorable, en el nivel B2- fenómenos como la *consecutio temporum* o las transformaciones en las diferentes marcas deícticas (vid. supra, ejemplos [6] y [14]). Todo ello es expuesto, normalmente, a través de tablas o gráficos que permitirían una conversión casi algebraica de las fórmulas lingüísticas en función de dudosos parámetros personales y espacio-temporales. Este tipo de presentaciones ofrece sin duda un gran atractivo psicoafectivo para el docente y los discentes, a pesar de que sea cuestionable tanto desde el punto de vista de su adecuación lingüística como de su rentabilidad didáctica. En palabras de Stranks (2013) el del discurso indirecto es un ejemplo de ítem del syllabus gramatical –y no tanto discursivo- que persiste a pesar de que se haya verificado su poca incidencia estadística en los principales corpus de lengua, creándose en el aprendiente una necesidad artificial. Para este autor, muchos de los elementos requeridos para articular el discurso indirecto pueden presentarse independientemente desde las primeras fases del aprendizaje como una estrategia comunicativa, y no como un bloque de contenidos con una compleja casuística de formas y significados. En cambio, otros procedimientos de cita (directa, encubierta, ecos), que aparecen en el inventario de “Tácticas y estrategias pragmáticas” del PCIC y que son muy rentables desde el punto de vista comunicativo, no reciben en los manuales ningún tipo de consideración, lo cual es bastante sintomático de que lo que quiere enseñarse no es tanto la estrategia pragmático-discursiva de “citar” –con toda la riqueza de efectos expresivos, retóricos y estilísticos que conlleva (Reyes 1993, 1994; Maldonado González 1999)- como la ejercitación en la manipulación de oraciones/enunciados en función de cambios contextuales bastante controlados. Por otra parte, la baja frecuencia y relevancia en nuestro corpus de los demás contenidos conversacionales –a los que el PCIC dedica toda una sección del inventario de “Funciones”- exigiría una revisión de cuáles son los planteamientos didácticos en la enseñanza de

la conversación en el aula de ELE (Thornbury y Slade 2006; García García 2014). Seguramente aquí, como en tantas otras cuestiones, influya la inexistencia de gramáticas pedagógicas del español para extranjeros basadas en corpus.

Conclusiones

Llegados a este punto, podemos responder a la pregunta planteada en la introducción señalando que en los materiales de ELE analizados no se da una cobertura amplia, rica, frecuente ni adecuada de los diversos fenómenos de orden discursivo y textual que la componen. No es frecuente porque la quinta parte de las unidades no contiene ningún contenido discursivo-textual (solo *Agencia ELE 4 y 6* y *Aula 5 y 6* disponen de estos contenidos en todas las unidades), y porque algunos materiales los acumulan en unas pocas unidades, como ocurre en *Pasaporte ELE B1 y Etapas Plus B2.2*. No es amplia porque no se respeta el principio de progresión en el paso del nivel B1 al B2; de hecho, tres de las series (*Agencia ELE, Aula y Pasaporte ELE*) bajan la puntuación en algunos componentes en el nivel B2. Tampoco es adecuada porque hay contenidos que aparecen meramente listados o enunciados y algunas explicaciones son poco claras o pedagógicas; lo hemos ilustrado con el tratamiento de la sustitución, la elipsis y la coherencia en *Aula 6 Nueva Edición* y de la deixis en *Agencia ELE 6*. Y, desde luego, no es rica, ya que los manuales analizados privilegian la conexión gramatical y los procedimientos de cita y marginan otros mecanismos que permitirían a los alumnos procesar textos complejos, como la cohesión léxica, la elipsis, la sustitución, la deixis, o los aspectos más generales sobre la coherencia o sobre géneros discursivos o secuencias textuales.

Hemos podido, por tanto, verificar en los manuales de ELE una deriva hacia una postura conservadora en la que es la gramática (nexos, conjunciones, conectores y organizadores) la que articula el currículo discursivo, a pesar (o, mejor aún, en contra) de las pretensiones comunicativas en que dicen apoyarse (Mishan 2013; Mishan y Timmis 2015). Esta escora revela una práctica pedagógica que choca frontalmente con la esencia del enfoque comunicativo, según el cual la subcompetencia discursivo-textual debería ser el andamiaje de las demás subcompetencias (Thornbury y Slade 2006; Celce-Murcia 2007), y produce claras incongruencias en la organización curricular. Por un lado, los recursos lingüísticos no están vinculados con los aspectos discursivo-textuales, sino que siguen su propia progresión: son los textos los que se adaptan a lo gramatical (*text as pretext*, en palabras de Maley y Prowse 2013; Muñoz Pérez 2019), y no al revés. Por otro lado, choca claramente con el hecho de que las pruebas de dominio (DELE, EOI) concedan un peso sustancial en la evaluación a criterios como la coherencia cuando apenas tienen presencia curricular.

No son estos defectos exclusivos de los materiales de ELE, sino que tienen seguramente su origen en los planteamientos curriculares en que se inspiran y en el poco arraigo de que gozan aún los estudios discursivo-textuales en la formación inicial y continua de los profesores y la didáctica del español como L1 y L2. Así, mientras contamos con abundantes y prolifas descripciones teóricas y didácticas de los niveles del sistema lingüístico, no sucede lo mismo con los mecanismos discursivo-textuales.

Esto se comprueba fácilmente en el PCIC, documento que está organizado en torno a la descripción de elementos lingüísticos (gramática, funciones y nociones). Así se reconoce en la “Introducción general”: “el inventario de ‘Funciones’ sirvió de base fundamental para garantizar la coherencia en la distribución de las especificaciones por niveles en el conjunto del sistema”. En este documento los mecanismos discursivo-textuales se reducen a un elenco de géneros orales y escritos sin referencias cruzadas a los demás inventarios; a la descripción modélica de cuatro secuencias textuales (“macrofunciones”) desgajadas de los géneros de discurso y del medio en que se realizan; y a una serie de tácticas y estrategias conversacionales para la construcción e interpretación del discurso sin incardinarlo en prácticas sociales concretas. Parece que existe un salto entre el nivel de la oración, entendido como estructura, y el texto, entendido como ámbito de práctica de destrezas. Faltan explicaciones y trabajo sobre la organización secuencial de las oraciones en unidades intermedias, como el párrafo, descripciones de los movimientos y las secuencias textuales típicos de cada género (por ejemplo, en una instancia hay una exposición narrativa y una solicitud argumentada).

Y, sin embargo, hay otro modo de hacer las cosas. Así nos lo muestran, por ejemplo, las descripciones curriculares elaboradas para el francés (Beacco, Bouquet y Porquier 2004a). En este documento, es el análisis de los textos lo que origina la selección de los contenidos lingüísticos (op. cit., p. 26). El desarrollo curricular del MCER para el francés no solo propone sendas parrillas que ilustran cómo analizar los géneros orales y escritos propios del nivel, sino que ofrece un ejemplo detallado de cómo seleccionar contenidos discursivos y lingüísticos en el caso de un género interactivo oral (la conversación intrascendente o “conversation à bâtons rompus”) y uno escrito (el reportaje en la prensa escrita) basándose ambos en un minucioso estudio de corpus (Beacco, Bouquet y Porquier 2004b).

Bibliografía

- Adam, J.M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
 Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Armand Colin.
 Adam, J.M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. París: Armand Colin.

- Alonso Belmonte, I. (2004). La subcompetencia discursiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, 553-572. Madrid: SGEL.
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- Álvarez, M. (1994). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- Anaya Moix, V. (2001). *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*. Memoria de máster. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Ares Ares, M.A. (2007). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baleghizadeh, S. y Dargahi, Z. (2016). What Aspects of Creativity Enhancement do ELT Textbooks Take into Account? En B. Tomlinson (Ed.). *SLA Research and Materials Development for Language Learning*, 185-197. Nueva York: Routledge.
- Beacco, J., Bouquet, S. y Porquier, R. (2004a). *Niveau B2 pour le Français. Un référentiel*. París: Didier.
- Beacco, J., Bouquet, S. y Porquier, R. (2004b). *Niveau B2 pour le Français. Textes et références*. París: Didier.
- Beard, A. (Ed.) (2008³). *Working with Texts. A core introduction to language analysis*. Oxon: Routledge.
- Bernárdez Sanchís, E. (2004). Aportaciones de la lingüística del texto. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, 199-218. Madrid: SGEL.
- Briz Gómez, A. (2001²). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatría*. Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (2004). Aportaciones del análisis del discurso oral. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, 219-242. Madrid: SGEL.
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (Coords.) (2008). Diccionario de partículas discursivas del español. En línea: www.dpde.es
- Burns, A. (2012). Text-Based Teaching. En A. Burns y J.C. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, 140-148. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*, 2-27. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases on communicative approaches to second language acquisition. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje*. Madrid: ITES Paraninfo.
- Cassany i Comas, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41-57. Heidelberg: Springer.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cestero Mancera, A.M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cifuentes Honrubia, J.L. (1999). *Sintaxis y semántica del movimiento: Aspectos de gramática cognitiva*. Alicante: Generalitat Valenciana-Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Conca, M., Costa, A., Cuenca, M.J. y Lluch, G. (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuenca Oriñana, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- de Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1997 [1981]). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- de Carrico, J.S. (2000). *The Structure of English. Studies in Form and Function for Language Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring How Texts Work*. Newton: PETA.
- Domínguez García, M.N. (2016). *Organizadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Duque, E. (2016). *Las relaciones de discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Egins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Eguren, L.J. (1999). Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 929-972. Madrid: Espasa-RAE.

- Escandell Vidal, M.V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *marcoELE*, 9. En línea: <http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>
- Feez, S. y Joyce, H. (1998). *Text-based syllabus design*. Sídney: NCELTR.
- Fernández Martín, P. (2019). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Ferrer, M. y Rodríguez, C. (2010). La lingüística del texto en los materiales de la ESO. En T. Ribas Seix (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, 97-116. Barcelona: Graó.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*, 2, 15-36.
- Gandón-Chapela, E. (2020). *On Invisible Language in Modern English. A Corpus-based Approach to Ellipsis*. Nueva York: Bloomsbury.
- García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH.
- García Negroni, M.M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Graeser, A.C., MacNamara, D.S. y Rus, V. (2012). Computational Modelling of Discourse and Conversation. En M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joannis (Eds.). *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, 558-572. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.
- Hasson, U. y Small S.L. (2008). Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) Research of Language. En B. Stemmer y H.A. Whitaker (Eds.). *Handbook of the neuroscience of language*, 81-89. Amsterdam: Academic Press/Elsevier.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2013). Materials for Developing Writing Skills. En B. Tomlinson (Ed.). *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, 391-405. Londres: Bloomsbury.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Juanatey, L. (1996). *Aproximación a los textos narrativos en el aula (I)*. Madrid: Arco Libros.
- Juanatey, L. (1998). *Aproximación a los textos narrativos en el aula (II)*. Madrid: Arco Libros.
- Llobera, M. (Ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (Ed.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- Loureda Lamas, O. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Maldonado González, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3549-3595. Madrid: Espasa-RAE.
- Maley, A. y Prowse, P. (2013). Reading. En B. Tomlinson (Ed.). *Applied Linguistics and Materials Development*, 165-182. Londres: Bloomsbury.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL. En línea: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4051-4213. Madrid: Espasa-RAE.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (2001). Discourse. En R. Carter y D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, 48-55. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. y Carter, R. (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Medrano Pastrana, D. (2010). *La enseñanza del léxico en E/LE, Análisis comparativo del análisis del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula. Memoria de máster*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Mishan, F. (2013). Studies of pedagogy. En B. Tomlinson (Ed.). *Applied Linguistics and Materials Development*, 269-281. Londres: Bloomsbury.
- Mishan, F. y Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Montolío, E. (2014). El párrafo en la escritura del siglo XXI: una unidad adaptativa. En E. Montolío (Dir.). *Manual de escritura académica y profesional. Vol. I. Estrategias gramaticales*, 275-326. Barcelona: Ariel.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez Lifante, A. y Cruz Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1), 1-34.
- Muñoz Pérez, J. (2017). *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz Pérez, J. (2018). Textos eficaces, alumnos felices: técnicas y reflexiones para mejorar la competencia discursiva de los aprendientes de E/LE. *Foro de profesores de E/LE* 14, 185-194.

- Muñoz Pérez, J. (2019). ¿Textos o pretextos? Naturaleza y uso didáctico de los textos en los manuales de ELE. En M.C. Ainciburu (Ed.). *Actas del IV Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*, 90-99. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija - Procedia. En línea: https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasIVCongresoSLANebrija.pdf
- Muñoz Pérez, J. y Fernández Vargas, F. (2012). *Problemas frecuentes del español. B1*. Madrid: SGEL.
- Perfetti, Ch.A. y Frishkoff, G.A. (2008). The Neural Bases of Text and Discourse Processing. En B. Stemmer y H.A. Whitaker (Eds.). *Handbook of the neuroscience of language*, 165-174. Amsterdam: Academic Press/Elsevier.
- Portolés Lázaro, J. (2001²). *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching. Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riutort Cánovas, A. (2010). *La competencia comunicativa e intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid
- Rodríguez Gil, E. (2012). *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*. Memoria de máster. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Ramalle, T.M. (2015). *Las relaciones sintácticas*. Madrid: Síntesis.
- Saville-Troike, M. y Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition. Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stranks, J. (2013). Materials for the Teaching of Grammar. En B. Tomlinson (Ed.). *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*, 337-350. Londres: Bloomsbury.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence. Introducing discourse analysis*. Oxford: Macmillan.
- Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2017). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Tusón Valls, A. (1997). *El análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Tusón Valls, A. (2015). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (Coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, 25-74. Barcelona: Graó.
- van Berkum, J.J.A. (2012). The Electrophysiology of Discourse and Conversation. En M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joannisse (Eds.). *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*, 589-612. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1980 [1978]). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Zubizarreta, M.L. (1999). Las funciones informativa: tema y foco. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4215-4244. Madrid: Espasa-RAE.

ANEXO 1. Cuestionario para el análisis de unidades didácticas

Título del manual:		Nivel:
Unidad:	Número de páginas:	Número de actividades:

Marque con una X los contenidos discursivos que se presentan en la unidad, ya sea mediante explicaciones de tipo teórico-deductivo, ejercicios de atención a la forma o para la inducción de reglas, o en cuadros laterales (listados, ejemplos de uso).

A. Contenidos relacionados con la COHESIÓN	
1. Referencia anafórica/catafórica	()
2. Mecanismos de sustitución	()
2. Mecanismos de elipsis	()
4. Nexos gramaticales y conjunciones	()
5. Marcadores y organizadores del discurso	()
6. Mecanismos de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	()
7. Cadenas léxicas	()
B. Contenidos relacionados con la DEIXIS	
8. Elementos de deixis personal	()
9. Elementos de deixis espacial	()
10. Elementos de deixis temporal	()
11. Elementos de deixis textual	()
C. Contenidos relacionados con la COHERENCIA	
12. Macroestructura de los textos	()
13. Ordenación de las estructuras proposicionales	()
14. Desarrollo temático de la información	()
15. Esquemas de combinación de las microfunciones en actos de habla complejos	()
D. Contenidos relacionados con los GÉNEROS DISCURSIVOS	
16. Esquemas formales de los géneros discursivos	()
17. Esquemas formales de la narración	()
18. Esquemas formales de la descripción	()
19. Esquemas formales de la explicación	()
20. Esquemas formales de la argumentación	()
E. Contenidos relacionados con la ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN	
21. Esquemas formales del diálogo	()
22. Tácticas y estrategias pragmático-discursivas	()

ANEXO 2. Muestras del registro detallado de contenidos**Muestra 1. Agencia ELE 4. UNIDAD 6****Contenidos que se trabajan:**

- IA4. Nexos adversativos
- IA4. Nexos consecutivos
- IA4. Nexos aditivos (copulativos)

Muestra 2. Pasaporte ELE B1. UNIDAD 5**Contenidos que se trabajan:**

- IA4. Nexos adversativos
- IA4. Nexos concesivos

- **IA5.** Organizadores del discurso
- **ID16.** Carta
- **ID16.** Correo electrónico
- **ID16.** SMS
- **ID16.** Carta al director
- **ID16.** Carta de reclamación