

La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia

VANESSA ANAYA, Universidad de París 8
ERNESTO MARTÍN PERIS, Universidad Pompeu Fabra

Vanessa Anaya se ha licenciado en Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra y ha realizado el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Desde 2003 trabaja como lectora de catalán en la Universidad de París 8 y anteriormente ha sido lectora de español y catalán en las universidades francesas Lumière-Lyon 2 y Jean Monnet. Actualmente está escribiendo una tesis sobre la enseñanza de ELE en los centros de secundaria franceses, que está siendo dirigida por el Dr. Miquel Llobera, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona

Ernesto Martín Peris: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Licenciado en Filología Hispánica y en Filología Germánica. Profesor Titular de Lengua Española en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Miembro fundador de "GR@EL, Grup de Recerca sobre Adquisició, Aprenentatge i Ensenyament de Llengües" (UPF). Profesor y Coordinador de la asignatura de Metodología en el "Curso Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera" de la Universidad de Barcelona, desde su fundación. Ha sido Catedrático de Español para Extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Ha desempeñado los cargos de Director Académico del Instituto Cervantes, de Coordinador del Departamento de Español en el Programa de Lenguas de la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York y de Director de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Ha sido miembro del Consejo Asesor de los exámenes DELE del Ministerio de Educación y Ciencia; y miembro de la Comissió d'Exàmens d'Escoles Oficials d'Idiomes de la Generalitat de Catalunya. Es miembro del Consejo de Redacción de la revista Carabela, Metodología y didáctica del español como lengua extranjera, y lo fue de Cable, Revista de didáctica de español como lengua extranjera, hasta que se interrumpió la publicación. Su investigación se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el aula y en el análisis de materiales didácticos. Es autor o coautor de diversas obras para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Gramática Práctica de Español para Extranjeros, Para Empezar, Vamos a Ver, Hablemos de Negocios, Eurolingua, Gente, Diccionario de términos clave de ELE.

Resumen: La aparición de la competencia comunicativa trajo consigo un interés por acercar los modos de hacer cotidianos al aula de lengua extranjera. Hasta ese momento, libros, cassettes y otros materiales presentaban tipos de discurso artificiales, diseñados con el único propósito de facilitar a los estudiantes el

acceso a la lengua meta. El presente artículo es el resultado de un trabajo de investigación¹ que trata de determinar la importancia que cuatro manuales de ELE² para secundaria³ editados en Francia otorgan al concepto de autenticidad, en un intento de reivindicar que la acomodación de la lengua aportada al aula a las necesidades de los alumnos no caiga en la artificialidad.

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El discurso llevado a cabo en el aula de LE se ha considerado, habitualmente, artificial y poco auténtico. En los años ochenta, la enseñanza de la competencia comunicativa despertó un interés por acercar el mundo real al aula de LE. La preocupación por integrar los modos de hacer cotidianos en un contexto de enseñanza formal supuso que el concepto de *autenticidad* tomara una importancia capital en la metodología del aula y que apareciera como una alternativa a los métodos preestablecidos y descontextualizados que venían produciéndose en ese contexto de enseñanza-aprendizaje. Hasta ese momento, la actividad comunicativa en el aula solía confundirse con métodos de simulación de la comunicación diseñados a beneficio de los estudiantes que se presentaban sobre todo en los textos de enseñanza de LE (Zanón y Hernández, 1990; Martín Peris, 1996). La decepción que supuso ese aspecto artificial de los métodos existentes propició que la enseñanza de LE tomase un nuevo rumbo, encaminándose hacia nuevos métodos que se acercaran a la lengua cotidiana.

Resulta extraño, sin embargo, que tres décadas después de que el término *competencia comunicativa* fuese introducido por Hymes, las implicaciones de ese concepto en la enseñanza de LE no estén del todo claras. Es el caso, por ejemplo, de numerosos manuales de ELE editados en Francia que se autopresentan como “cursos destinados a la comunicación” y cuyos planteamientos no distan mucho de los propuestos por los enfoques más tradicionales, basados en ejercicios de gramática y traducción.

El presente artículo pretende, en definitiva, determinar la importancia que cuatro de los manuales más utilizados en los centros de secundaria franceses conceden a la *autenticidad* a la hora de seleccionar textos escritos y actividades propicias a su explotación.

Para ello, hemos dividido este artículo en varios apartados: en el primero se exponen los tipos de autenticidad a que todo profesor debe enfrentarse en la vida cotidiana del aula, siguiendo la clasificación establecida por Breen (1985); dedicamos el segundo apartado al análisis de manuales, a partir de una serie de variables que hemos diseñado con ese fin; el tercer apartado tiene como objetivo la presentación y comentario de los resultados de dicho análisis; finalmente, dedicamos el último apartado a la discusión de resultados y conclusiones.

¹ ANAYA, V.: *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*. Memoria de máster dirigida por Ernesto Martín Peris, Universidad de Barcelona, 2001. [Publicada en Biblioteca Virtual RedELE, núm. 3, primer semestre 2005: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/anaya.shtml].

² *Gran Vía. Espagnol. Seconde*. París, Didier, 1991.

¿Qué pasa?. Espagnol. Seconde. París, Nathan, 1993.

Encuentro. Espagnol. Classe de seconde. París, Hachette, 1994.

Tengo. Espagnol. Seconde. París, Delagrave, 1997.

³ Hemos analizado únicamente manuales para la *classe de seconde*, que en nuestro país equivaldría a 4º de E.S.O.

1. El concepto de autenticidad

Breen (1985) señala que, en la vida del aula, el profesor debe enfrentarse a cuatro tipos de autenticidad:

- a) *Autenticidad de los textos*: a este conjunto de muestras de la lengua se le piden una serie de requisitos (Martín Peris, 1998):
 - *Aspectos formales*: los textos deben ser fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula (respetar los rasgos propios de los usos orales y escritos, del formato de los textos, etc.);
 - *aspectos relativos al contenido*: los textos deben ser próximos al mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Los textos de los ámbitos social (anuncios, correspondencia personal, etc.) o literario (novelas, poemas, etc.) son los más propicios a una explotación;
 - *aspectos relativos al uso*: los alumnos deben poder realizar a partir de esos textos los mismos usos para los que fueron creados fuera del aula;
 - *aspectos socioculturales*: los textos deben ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos.

- b) *Autenticidad de las interpretaciones de los textos*: el lector debe poder comunicarse con el texto que tiene en sus manos:
 - Los textos literarios ayudan al lector a activar procedimientos de interpretación y negociación de significado; contrariamente, los textos no literarios son generalmente textos de información a un solo nivel de interpretación que ofrecen por ellos mismos poca interacción entre autor y lector (Kramsch, 1984; Martín Peris, 2001);
 - con el fin de que los alumnos puedan establecer un marco de referencia que les permita interpretar un texto, esos textos deben encontrarse vinculados a un contexto de uso (mediante imágenes, instrucciones, respecto a los rasgos propios del tipo de texto, tanto si es escrito como oral), y contener las informaciones necesarias para ser interpretado (información sobre el lugar donde se produce la escena, los diferentes personajes, etc.) (Martín Peris, 1996).

- c) *Autenticidad de las tareas*: las tareas deben conducir a los alumnos al aprendizaje y a la comunicación:
 - *Tareas de comunicación*: derivan del análisis de las tareas reales que una persona emprende cuando se comunica;
 - *tareas de aprendizaje*: facilitan la participación del alumno en las tareas de comunicación y pueden generar una comunicación auténtica en el aula entre alumnos o entre alumnos y profesor.

- d) *Autenticidad de la situación social de la clase de lengua*: un aula es un contexto social casi único en que los alumnos se reúnen para el aprendizaje, por lo que el profesor debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El papel más socialmente apropiado y auténtico del aula es dar a los alumnos la oportunidad de compartir públicamente y de modo interpersonal los diferentes contenidos del aprendizaje de una lengua y los problemas de esos contenidos, y rebelar los medios y estrategias más efectivos para solucionar esos problemas.

Una vez expuestos estos cuatro tipos de *autenticidad*, vamos a pasar al análisis de manuales.

2. Análisis de manuales

Para llevar a cabo el análisis, hemos diseñado las siguientes variables:

a) *Tipos de texto presentes en los manuales. Procedencia*

Nuestro objetivo es analizar dos aspectos:

Queremos saber, por una parte, qué tipos de texto están presentes en los manuales, a partir de la propuesta de Werlich (véase Ciapuscio, 1994):

- Narrativo;
- Descriptivo;
- Argumentativo;
- Expositivo;
- Inductivo o directivo

Y, por otra parte, nos interesa conocer a qué ámbitos están arraigadas esas prácticas discursivas, siguiendo la clasificación establecida por Calsamiglia y Tusón (1999):

- Literario: novelas, teatro, guiones cinematográficos;
- Periodístico: editoriales, reportajes, noticias;
- De las instituciones: eslóganes, folletos;
- Publicitario: anuncios;
- De la vida cotidiana: correspondencia personal, notas y apuntes, tarjetas;
- No observable

A partir del análisis de esta variable queremos conocer si los manuales presentan una selección amplia de textos que pueda adaptarse a los gustos y necesidades de los alumnos.

b) *Textos literarios versus textos no literarios*

En este caso hemos tomado como referencia la distinción que hacen autores como Kramsch (1984) o Martín Peris (2001) entre textos literarios y no literarios:

- Textos literarios: ayudan al lector a activar procedimientos de interpretación de significado;
- Textos no literarios: textos de información a un solo nivel de interpretación.

Mediante este análisis queremos conocer si la selección de textos en los manuales pretende propiciar la ampliación de las bases del conocimiento del alumno, bases que le permitan adquirir referentes culturales que le ayuden a comunicarse con el texto que tiene en sus manos.

c) Relación de los textos con el resto de la unidad didáctica

Hemos establecido los siguientes tipos de relación:

- Temática: se da una coincidencia entre el tema sobre el que versa el texto y el de los otros textos que aparecen en la unidad;
- Formal: el texto contiene estructuras sintácticas o morfológicas que forman parte de los contenidos de aprendizaje de la unidad;
- Nociofuncional: las nociones y funciones que se trabajan en la unidad;
- Léxica: el vocabulario de la unidad;
- No observable

Mediante este análisis queremos comprobar si la presencia de textos en la unidad didáctica está relacionada con los contenidos de aprendizaje de la misma, esto es, si los textos están vinculados a un contexto didáctico o si, por el contrario, no tienen ninguna relación ni con la unidad ni entre ellos mismos y aparecen descontextualizados y sin ningún motivo aparente. Ello nos permitirá comprobar si el texto está vinculado a un contexto de uso que permita al alumno establecer un marco de referencia que pueda serle de ayuda en su interpretación.

d) Finalidad didáctica de los textos. Competencias que se propone desarrollar en los alumnos

Para llevar a cabo este análisis hemos tomado como referencia los diferentes contenidos de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980) que debe dominar el aprendiente:

- Comunicación: cuando a partir del texto se trabajan contenidos nociofuncionales o se activan procedimientos de obtención de significado;
- Competencia del discurso: se realizan actividades de tipo discursivo o textual;
- Competencia gramatical: se realizan ejercicios morfológicos o gramaticales;
- Conocimientos temáticos y socioculturales;
- Léxico: ejercicios de vocabulario;
- No observable

Mediante el análisis de esta variable queremos conocer el potencial de aprendizaje que los autores de los manuales asignan a los textos y, en definitiva, si las actividades propuestas tienen como objetivo fundamental desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente.

e) *Relación que se establece entre los usos que hacen los alumnos de los textos y aquéllos que se hacen en el mundo externo al aula*

Hemos establecido variables relacionadas con las destrezas, otra relacionada con la forma y otra en que pueden combinarse las cuatro destrezas, lo cual señalaría una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos:

- Análisis de fenómenos lingüísticos en el texto: cuando las actividades que los alumnos realizan se relacionan con el dominio de los aspectos formales;
- Comprensión lectora;
- Expresión escrita;
- Expresión oral;
- Combinación de las anteriores;
- No observable

Con la ayuda de esta variable queremos comprobar si las actividades que proponen los manuales son próximas a aquéllas que se realizan en el mundo externo al aula o si, por el contrario, suelen ser más propias del mundo del aula.

f) *Tareas que los alumnos realizan*

A partir de esta variable queremos analizar dos aspectos:

En primer lugar, queremos saber si las actividades que acompañan a un texto tienen conexión entre ellas:

- Actividades individuales, inconexas entre sí;
- Actividades que forman una secuencia encadenada;
- No observable

Y, en segundo lugar, en el caso de que observemos que las actividades forman una secuencia encadenada, nos fijaremos en qué consisten cada una de esas actividades:

- Responder a preguntas sobre el texto;
- Escribir un texto semejante;
- Hacer descripciones;
- Comparar textos

Mediante este análisis queremos comprobar si las actividades que los alumnos realizan se aproximan a los enfoques de la enseñanza mediante tareas y, en caso de ser así, en qué medida estas tareas se corresponden con las tareas de comunicación y aprendizaje propuestas por el mismo enfoque.

3. Resultados y comentarios

Más abajo presentamos un esquema con los resultados obtenidos (en %):

	Gran Vía	¿Qué pasa?	Encuentro	Tengo	TOTAL
<i>Tipos de texto</i>					
Narrativo	50	27	53	71	51
Descriptivo	0	0	0	0	0
Argumentativo	20	31	11	13	18
Expositivo	14	21	22	10	17
Directivo	4	7	3	0	3
<i>Ámbitos</i>					
Literario	54	66	61	66	57
Periodístico	14	15	15	15	15
Instituciones	0	0	0	0	0
Publicitario	16	8	11	8	14
Vida cotidiana	0	0	0	0	0
No observable	1	3	6	0	3
<i>Textos</i>					
Literarios	81	70	72	84	77
No literarios	19	30	28	16	23
<i>Relación</i>					
Temática	82	65	76	52	69
Formal	0	24	0	0	7
Nociofuncional	0	0	0	0	0
Léxica	0	8	0	0	2
No observable	18	3	24	48	22
<i>Competencias</i>					
Comunicación	33	25	23	30	29
Discursiva	27	64	38	31	37
Gramatical	27	0	16	29	21
Sociocultural	9	8	12	4	8
Léxico	0	0	0	0	0
No observable	4	3	11	6	5
<i>Usos</i>					
Lingüísticos	29	1	19	30	23
Comp. lectora	29	53	35	32	34
Expr. escrita	1	11	3	0	3
Expresión oral	40	29	29	32	33
Combinación	0	1	2	0	1
No observable	1	5	12	6	6
<i>Tareas</i>					
Inconexas	81	38	53	84	65
Encadenadas	14	32	19	0	16
No observable	5	30	28	16	19
<i>Tipo</i>					
Preguntas	90	54	68	0	67
Texto igual	5	7	0	0	4
Descripciones	0	2	11	0	4
Comparaciones	5	37	21	0	25

Una vez expuestos los resultados, vamos a proceder al comentario de los mismos. Queremos destacar los siguientes aspectos:

- Excesiva presencia de textos del ámbito literario en detrimento de ámbitos como el de la vida cotidiana. En este último se generan, de hecho, un buen número de prácticas discursivas que los alumnos encontrarán en el día a día del país en que se habla la lengua meta;
- La mayoría de textos son literarios, por lo que se pone al alcance del alumno una selección de textos que pretende en gran medida propiciar la ampliación de las bases de su conocimiento;
- La relación de los textos con el resto de la unidad didáctica es mayoritariamente temática, aunque el alumno tiene que enfrentarse con frecuencia a muestras de la lengua descontextualizadas y sin relación aparente entre sí;
- Escasa presencia de actividades de orientación comunicativa. La finalidad de los textos ha sido fundamentalmente desarrollar la competencia discursiva del alumno;
- Actividades poco próximas a las que se realizan en el mundo externo al aula. La mayoría de ejercicios pretende desarrollar la comprensión lectora del alumno, por lo que en muy pocas ocasiones hemos podido encontrar actividades que combinen las cuatro destrezas y que puedan señalar una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos;
- La mayoría de tareas son actividades individuales, inconexas entre sí, por lo que se alejan de los planteamientos de la enseñanza mediante tareas;
- El tipo de tareas que debe realizar el alumno consiste básicamente en responder a preguntas sobre el texto. Estas tareas suelen ser más propias del mundo del aula, por lo que se alejan de aquellas actividades de comunicación que una persona emprende al comunicarse en la lengua meta.

Dicho esto, en el próximo apartado procederemos a la discusión de resultados y expondremos las conclusiones finales.

4. Discusión y conclusiones

En lo referente a la autenticidad de los textos, consideramos que los documentos reales que encontramos en los manuales no son próximos al mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Por una parte, los autores de los libros de texto dejan de lado un buen número de prácticas discursivas que los alumnos pueden encontrar en su vida cotidiana y, por otra parte, se expone a los aprendientes a un tipo de estructuras sintácticas o vocabulario no apropiados a su nivel de lengua, por lo que pueden verse perdidos al intentar asociar sus conocimientos previos a los tipos de texto que se ponen a su alcance. Además, con frecuencia los textos no son fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, puesto que no respetan los rasgos propios de los usos escritos, del formato de los textos, y los fragmentos aparecen descontextualizados, sin instrucciones que nos permitan conocer el lugar donde se produce la escena o los diferentes personajes.

Tenemos que tener en cuenta que, cuando un estudiante se enfrenta al reto de comunicarse en una nueva lengua, suele hacerlo con unos objetivos determinados. No es necesario, pues, someter a los estudiantes a un tipo de prácticas que pueda considerar innecesarias para sus finalidades más inmediatas de comunicación, ya sea ésta oral o escrita.

En lo referente a la autenticidad de las interpretaciones de los textos, los manuales presentan con frecuencia textos que propician la ampliación de las bases del conocimiento del alumno, lo que le ayuda a adquirir referentes culturales mediante los cuales puede comunicarse con el texto que tiene en sus manos. De hecho, el alumno tiene a su alcance un buen número de textos literarios que le ayudan a entender la realidad social y cultural del país en que se habla la lengua meta. Estos textos pueden facilitar al aprendiente su inmersión en la realidad de una lengua ajena a la suya y éste puede tomarlos como modelo para su producción en la lengua.

En determinadas ocasiones, sin embargo, la autenticidad de las interpretaciones que los alumnos hacen de los textos puede verse frenada por diferentes aspectos a los que ya hemos apuntado más arriba, a propósito de la autenticidad de los textos. Muchos de los textos, por ejemplo, no están vinculados a un contexto de uso que facilite a los aprendientes su interpretación posterior, ya que se presentan en la unidad didáctica sin ningún motivo aparente y no tienen ninguna relación ni con los otros textos ni con los contenidos de aprendizaje de la unidad.

A pesar de que las tareas tendrían que tener como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes, del análisis de los manuales se desprende que los enfoques más tradicionales tienen aún un lugar destacado en los planteamientos actuales de enseñanza de lenguas. Los ejercicios, pues, no pretenden preparar a los estudiantes para utilizar la lengua en las situaciones más básicas de la vida cotidiana. Asimismo, el acercamiento del mundo real al aula mediante actividades próximas a las que se desarrollan fuera de la clase de lengua no se tiene en cuenta, puesto que se da mayor importancia a unas destrezas que a otras, y no se facilita en absoluto la integración de las cuatro destrezas mediante actividades altamente motivadoras.

Finalmente, el tipo de ejercicios propuestos por los manuales no pretende en absoluto propiciar que en el aula se dé un contexto social donde los aprendientes puedan exponer sus opiniones acerca del aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que podemos señalar que los manuales de ELE no tienen en consideración que el uso de la resolución de problemas debe considerarse una fase más del proceso de aprendizaje.

En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que todavía existen lagunas en lo que se refiere a la inclusión de textos y el diseño de actividades que puedan facilitar a los estudiantes el aprendizaje de la LE y que puedan adaptarse a las diferentes situaciones de enseñanza. No hay que olvidar que los manuales deberían intentar adaptarse a las características del grupo meta, a sus conocimientos previos y al país en que se lleva a cabo la enseñanza, y que la motivación y la aproximación de los textos y las actividades a los intereses de los alumnos constituye uno de los fundamentos del éxito de todo aprendizaje de lenguas.

Bibliografía

BREEN, M.: “Authenticity in the language classroom”, en *Applied Linguistics*, 60 (1985), pp. 60-70.

CALSAMIGLIA, H., TUSÓN, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel Lingüística, 1999.

CANALE, M., SWAIN, M.: “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics*, 1, 1 (1980), pp. 1-47.

CIAPUSCIO, G. E.: *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1994.

HYMES, D.: “On communicative competence”, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.

KRAMSCH, C.: *Interaction et discours dans la classe de langue*. París, Hatier-Credif, 1984.

MARTÍN PERIS, E.: *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral dirigida por Miquel Llobera, Universidad de Barcelona, 1996. [Publicada en Biblioteca Virtual RedELE, núm. 2, segundo semestre 2004: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml].

- “El profesor de lenguas: papel y funciones”, en A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori, 1998.

- “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Lenguaje y textos*, 16 (2001), pp. 101-131.

ZANÓN, J., HERNÁNDEZ, M. J.: “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, en *Cable* (1990), pp. 12-19.