

Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica
Universidad Abou El Kacem Saâdallah Argel 2



Facultad de Lenguas Extranjeras
Departamento de Español

TESIS DE DOCTORADO

**Análisis comparativo de los manuales de ELE de la enseñanza
secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel: *Un
mundo por descubrir, Puertas abiertas y Aula internacional Plus 1,*
2 y 3**

Especialidad: Didáctica del español como lengua extranjera

Presentada por:

CHENNI Hadjer

Miembros del tribunal

Prof ^a . ZERMANI Malika	Universidad de Argel 2	Presidenta
Prof ^a . BERRAGHDA Rabéa	Universidad de Argel 2	Directora
Dra. BOUSSAFI Nawal	Universidad de Argel 2	Examinadora
Dra. BEGHADID Halima	Universidad de Orán 2	Examinadora
Dra. BENRABRA Loubna	Universidad de Orán 2	Examinadora

Argel 2025

Dedicatoria

A las luces que siempre iluminan mi vida, mis padres: Abdelkader y Hassina Amari,

A mis queridos hermanos: Salah Eddine, Mohamed Yassine y Aboubakeur

Seddik.

Agradecimientos

Gracias a Dios por darme la buena salud y la paciencia de seguir adelante.

Agradezco a mis padres por la compañía, amor y confianza incondicionales que reconozco. Resalto el cariño a mi madre que me ha acompañado en la elaboración de esta tesis. No ha pasado un día desde su inicio que no me preguntara por este trabajo, le doy las infinitas gracias.

A mis hermanos que han sido muy pacientes al escuchar tantas conversaciones sobre este estudio.

Le doy las infinitas gracias a mi gran ejemplo, mi Directora Prof^a. Rabéa BERRAGHDA, fue un gran orgullo y satisfacción poder realizar esta tesis bajo su tutela, gracias por sus orientaciones, apoyos y consejos para que este trabajo se convirtiera en una realidad.

Expreso mis profundos agradecimientos a mis profesores del Departamento de Español por la educación y la enseñanza que me brindaron.

Gracias a los miembros del tribunal por el tiempo dedicado a leer y evaluar mi trabajo.

Dirijo mis gratitudes a mis compañeras, gracias por la amistad beneficiosa y las palabras de ánimo en todo momento.

Índice

Introducción general	13
Capítulo 1: Contribuciones de las disciplinas lingüísticas y corrientes teóricas al estudio y aprendizaje de la lengua	
Introducción.....	22
1.1 Aportaciones lingüísticas.....	22
1.1.1 La Lingüística	22
1.1.2 La Lingüística aplicada	25
1.1.3 La psicolingüística	27
1.1.4 La psicología cognitiva y el constructivismo	30
1.1.5 El interaccionismo social	32
1.1.6 La sociolingüística	34
1.1.7 La antropología y la etnografía de la comunicación.....	36
1.1.8 La Pragmática	42
1.1.8.1 Los actos de habla	43
1.1.8.2 El principio de Cooperación	45
1.1.8.3 La cortesía	46
1.2 Estudios sobre el análisis de los textos.....	47
1.2.1 La lingüística funcional.....	47
1.2.2 Análisis del Discurso	50
1.2.2.1 Los conceptos de <i>discurso</i> y <i>enunciado</i>	51
1.2.2.2 Características del <i>discurso oral</i> y del <i>discurso escrito</i>	52
1.2.3 Lingüística textual.....	57
1.2.3.1 Aproximación al concepto de <i>texto</i>	57
1.2.3.2 Las tipologías textuales	59
1.2.3.3 Clasificación de secuencias según Adam.....	63
1.2.4 El dialogismo de Bajtín y la teoría de la enunciación.....	74
1.2.5 Análisis de la conversación.....	77
Conclusión.....	82
Capítulo 2: Evolución metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras y presentación de los manuales de ELE	
Introducción.....	85
2.1. La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras.....	85
2.1.1. Enfoque nocio-funcional	87
2.1.2. Enfoque comunicativo y la competencia comunicativa	89
2.1.3 Enfoque basado en tareas	93

2.1.4	Enfoque orientado a la acción.....	98
2.1.5	La competencia comunicativa según el MCER (2002, 2021)	100
2.2.	Selección y descripción del corpus: manuales, unidades y textos.....	104
2.2.1.	Recorrido histórico del manual de ELE en Argelia	104
2.2.1.1.	Un mundo por descubrir.....	106
2.2.1.1.1	Características de las unidades didácticas.....	108
2.2.1.2.	Puertas abiertas.....	109
2.2.1.2.1.	Características de las unidades didácticas.....	111
2.2.2.	Recorrido histórico del manual de ELE Aula internacional del Instituto Cervantes.....	112
2.2.2.1	Aula internacional Plus 1.....	116
2.2.2.2	Aula internacional Plus 2.....	117
2.2.2.3	Aula internacional Plus 3.....	118
2.2.2.3.1	Características de las unidades didácticas.....	119
2.2.2.4	Campus Difusión para el ELE.....	121
2.3	El texto en la enseñanza-aprendizaje del ELE.....	124
2.3.1	El texto en el enfoque comunicativo.....	127
2.3.2	Los tipos de textos según el MCER (2002)	128
2.3.3	Las actividades comunicativas de los textos según el MCER (2002, 2021)	130
	Conclusión.....	132

Capítulo 3: Análisis tipológico y lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE: *Un mundo por descubrir* (2006) y *Puertas abiertas* (2007)

	Introducción.....	134
3.1.	Metodología del análisis.....	135
3.1.1.	Criterios para el análisis tipológico de los textos	136
3.1.1.1.	Ámbitos de uso.....	136
3.1.1.2.	Prototipo textual predominante.....	137
3.1.1.3.	Actividades comunicativas	138
3.1.2.	Criterios para el análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase.....	139
3.1.3.	Criterios de selección de unidades didácticas	140
3.1.4.	Criterios de selección de textos	142
3.2	Análisis de la unidad didáctica 2: “Mi mundo: Familia y entorno”, Lección A: Mi casa del manual <i>Un mundo por descubrir</i>	143
3.2.1	Objetivos de la unidad didáctica	143
3.2.2	Análisis tipológico de los textos y resultados	144

3.2.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados	147
3.3 Análisis de la unidad didáctica 3: “Vida cotidiana y compras”, Lección A: Vida cotidiana y Lección B: De compras	158
3.3.1 Objetivos de la unidad didáctica	158
3.3.2 Análisis tipológico de los textos y resultados	159
3.3.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados	162
3.4 Análisis del ámbito 4: laboral, Unidad A: Construir el mañana y Unidad B: El mundo del trabajo del manual <i>Puertas abiertas</i>	171
3.4.1 Objetivos del ámbito	171
3.4.2 Análisis tipológico de los textos	171
3.4.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados	176
3.4.3.2 Discusión de los resultados	192
Conclusión	194

Capítulo 4: Análisis tipológico y lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE del Instituto Cervantes de Argel: *Aula internacional Plus 1 y 2 (2020)* y *3 (2021)*

Introducción	196
4.1 Análisis de la unidad didáctica 4: ¿Cuáles prefieres? del manual de ELE <i>Aula internacional Plus 1</i>	197
4.1.1 Objetivos de la unidad didáctica	197
4.1.2 Análisis tipológico de los textos y resultados	198
4.1.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados	201
4.2 Análisis de la unidad didáctica 4: “Hogar, dulce hogar” del manual de ELE <i>Aula internacional Plus 2</i>	208
4.2.1 Objetivos de la unidad didáctica	208
4.2.2 Análisis tipológico de los textos y resultados	209
4.2.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados	212
4.3 Análisis de la unidad didáctica 2: “Volver a empezar” del manual de ELE <i>Aula internacional Plus 3</i>	222
4.3.1 Objetivos de la unidad didáctica	222
4.3.2 Análisis tipológico de los textos y resultados	223
4.3.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados	226

4.1.3.2 Discusión de los resultados.....	237
Conclusión.....	238
Capítulo 5: Estudio comparativo entre los manuales analizados de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel	
5.1. Comparación del desarrollo de las competencias comunicativas en los manuales.....	242
5.5.1 Discusión de la comparación	244
Conclusión general.....	249
Referencias bibliográficas.....	255
Anexos.....	265

Índice de tablas

Tabla 1: El modelo <i>Speaking</i> de Hymes (1972, citado por Delgado, 2015, pp. 80-81)..	40
Tabla 2: Comentario del modelo <i>Speaking</i> según Duanti (1992).....	41
Tabla 3: Los actos de habla según Searle (1975)	44
Tabla 4: Factores situacionales según Halliday (1978)	49
Tabla 5: Datos bibliográficos del manual <i>Un mundo por descubrir</i>	106
Tabla 6: Unidades del manual de ELE <i>Un mundo por descubrir</i> (Guezati & Motourni-Abdi, 2006)	107
Tabla 7: Estructura interna de la unidad de <i>Un mundo por descubrir</i> (Guezati & Motourni-Abdi, 2006).....	109
Tabla 8: Datos bibliográficos del manual <i>Puertas abiertas</i>	109
Tabla 9: Los ámbitos del manual de ELE <i>Puertas abiertas</i> (Guezati & Motourni-Abdi, 2007)	110
Tabla 10: Estructura interna de la unidad didáctica de <i>Puertas abiertas</i> (Guezati & Mitourni-Abdi, 2007).....	112
Tabla 11: Datos bibliográficos del manual <i>Aula internacional Plus 1, 2 y 3</i>	115
Tabla 12: Las unidades didácticas del manual de ELE <i>Aula internacional Plus 1</i> (Corpas, García, & Garmendia, 2020, pp. 8-9).....	117
Tabla 13: Las unidades didácticas del manual de ELE <i>Aula internacional Plus 2</i> (Corpas, Garmendia, & Soriano, 2020, pp. 8-9).....	118
Tabla 14: Las unidades didácticas del manual de ELE <i>Aula internacional Plus 3</i> (Corpas, Garmendia, & Soriano, 2021, pp. 8-9).....	119
Tabla 15: Estructura interna de las secciones de las unidades didácticas de <i>Aula internacional Plus</i> (Corpas, García, & Garmendia, 2020, pp. 2-5).....	121
Tabla 16: Contenidos adicionales en los manuales de <i>Aula internacional Plus</i> y en la plataforma virtual Campus Difusión (Corpas, Garmendia y Soriano, 2021, p. 6).. ...	123
Tabla 17: Clasificación de los textos según el MCER (2002, p. 93).....	130
Tabla 18: Clasificación de las actividades comunicativas de los textos según el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021, pp. 72 y 59-104)	132
Tabla 19: Textos según el ámbito de uso (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, pp. 333-334)	137
Tabla 20: Secuencias tipológicas de Adam (1985, citado en Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp. 336-337).....	138
Tabla 21: Modelo <i>Speaking</i> de Hymes (1972)	139
Tabla 22: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de <i>Un mundo por descubrir</i>	145
Tabla 23: Resultados de los subtemas tratados en la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de <i>Un mundo por descubrir</i>	157

Tabla 24: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de <i>Un mundo por descubrir</i>	159
Tabla 25: Resultados de los subtemas tratados en la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de <i>Un mundo por descubrir</i>	170
Tabla 26: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en el “ámbito laboral” de <i>Puertas abiertas</i>	173
Tabla 27: Resultados de los subtemas del trabajo tratados del “ámbito laboral” de <i>Puertas abiertas</i>	191
Tabla 28: Objetivos de la unidad didáctica “¿Cuáles prefieres?” de <i>Aula internacional Plus 1</i>	197
Tabla 29: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en la unidad didáctica ¿Cuál prefieres? de <i>Aula internacional Plus 1</i>	198
Tabla 30: Resultados de los subtemas tratados en la unidad ¿Cuál prefieres? de <i>Aula internacional Plus 1</i>	207
Tabla 31: Objetivos de la unidad didáctica “Hogar, dulce hogar” <i>Aula internacional Plus 2</i>	209
Tabla 32: Prototipos textuales y actividades desarrolladas de la unidad “Hogar, dulce hogar” de <i>Aula internacional Plus 2</i>	210
Tabla 33: Resultados de los subtemas tratados en la unidad “Hogar, dulce hogar” de <i>Aula internacional Plus 2</i>	221
Tabla 34: Los objetivos de la unidad didáctica “Volver a empezar” <i>Aula internacional Plus 3</i>	222
Tabla 35: Prototipos textuales y actividades desarrolladas de la unidad didáctica de <i>Aula internacional Plus 3</i>	224
Tabla 36: Resultados de los subtemas del trabajo tratados en la unidad “Volver a empezar” de <i>Aula internacional Plus 3</i>	236
Tabla 37: Cuadro comparativo entre los manuales de ELE <i>Un mundo por descubrir</i> , <i>Puertas abiertas</i> , <i>Aula internacional Plus 1</i> , 2 y 3 (Elaboración propia)	243

Índice de figuras

Figura 1: Esquema general de bases para establecer tipologías según Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.266)	64
Figura 2: Esquema de la secuencia narrativa de Adam (1987, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.217)	65
Figura 3: Esquema profundo de la secuencia narrativa de Adam (1987, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.272)	66
Figura 4: Esquema de la secuencia descriptiva de Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.280)	67
Figura 5: Esquema de la secuencia argumentativa de Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.296)	70
Figura 6: Esquema de la secuencia explicativa de Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.309)	71

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados del ámbito de uso de la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de <i>Un mundo por descubrir</i>	145
Gráfico 2: Resultados de los prototipos textuales de la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de <i>Un mundo por descubrir</i>	146
Gráfico 3: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de <i>Un mundo por descubrir</i>	147
Gráfico 4: Resultados del ámbito de uso de la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de <i>Un mundo por descubrir</i>	160
Gráfico 5: Resultados de los prototipos textuales de la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de <i>Un mundo por descubrir</i>	160
Gráfico 6: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de <i>Un mundo por descubrir</i>	161
Gráfico 7: Resultados del ámbito de uso del “ámbito laboral” de <i>Puertas abiertas</i>	174
Gráfico 8: Resultados de prototipos textuales del “ámbito laboral” de <i>Puertas abiertas</i>	175
Gráfico 9: Resultados de las actividades desarrolladas del “ámbito laboral” de <i>Puertas abiertas</i>	175
Gráfico 10: Resultados del ámbito de uso de la unidad ¿Cuál prefieres? de <i>Aula internacional Plus 1</i>	199
Gráfico 11: Resultados de los prototipos textuales de la unidad ¿Cuál prefieres? de <i>Aula internacional Plus 1</i>	200
Gráfico 12: Resultados de las actividades desarrolladas de la unidad ¿Cuál prefieres? de <i>Aula internacional Plus 1</i>	200
Gráfico 13: Resultados del ámbito de uso de la unidad “Hogar, dulce hogar” de <i>Aula internacional Plus 2</i>	210
Gráfico 14: Resultados de los prototipos textuales de la unidad “Hogar, dulce hogar” de <i>Aula internacional Plus 2</i>	211
Gráfico 15: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad “Hogar, dulce hogar” de <i>Aula internacional Plus 2</i>	211
Gráfico 16: Resultados del ámbito de uso de la unidad “Volver a empezar” de <i>Aula internacional Plus 3</i>	224
Gráfico 17: Resultados de los prototipos textuales de la unidad “Volver a empezar” de <i>Aula internacional Plus 3</i>	225
Gráfico 18: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad “Volver a empezar” de <i>Aula internacional Plus 3</i>	225

Lista de abreviaturas

CAV: Comprensión audiovisual

CO: Comprensión oral

CL: Comprensión lectora

CVC: Centro virtual Cervantes

EAV: Expresión audiovisual

EE: Expresión escrita

ELE: Español como Lengua Extranjera

EO: Expresión oral

ESA: Enseñanza Secundaria Argentina

IE: Interacción escrita

IO: Interacción oral

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OFL: Observación de fenómenos lingüístico-léxicos

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

RM: Reflexión metalingüística

S. p.: Sin página

T: traducción

Introducción general

Introducción general

La competencia comunicativa ha sido siempre uno de los objetivos primordiales que se fomentan en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, este concepto va más allá de la primera concepción chomskiana (1957), *la competencia lingüística* que incluye el conocimiento lingüístico. En los años setenta surgieron nuevos estudios, sobre todo en el ámbito de la sociolingüística, la Etnografía de la comunicación que es un enfoque desarrollado por los lingüistas John Gumperz y Dell Hymes (1972), en particular, ambos formaron el conjunto denominado *competencia comunicativa*, destacando que para comunicarse adecuada y efectivamente en diversas situaciones comunicativas, es necesario que el alumno conozca no únicamente las estructuras lingüísticas (gramática, léxico, etc.), sino también debería dominar las normas extralingüísticas (elementos socioculturales). Posteriormente, Hymes (1972) profundiza y determina en qué consiste la competencia comunicativa desde una perspectiva amplia, considerando que en el análisis de cualquier evento comunicativo se integran tanto aspectos pragmáticos y sociolingüísticos al tener en cuenta todos los componentes contextuales que afectan la producción y la recepción del lenguaje, como también aspectos tipológicos de los textos, al identificar y clasificar los géneros y los fines comunicativos de los textos.

En los países de habla germana surgieron nuevas teorías lingüísticas que han cambiado la tipología y la funcionalidad de los textos y que influyeron significativamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellas, la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso, se empiezan a abordar el *texto* considerándolo como una *unidad o acontecimiento comunicativo* que traspasa los límites de la *oración* del enfoque estructuralista tradicional. La Lingüística textual también se encarga principalmente de buscar una clasificación de los tipos de texto que define los géneros y clasificarlos y construir una tipología con el propósito de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Por otro lado, el Análisis del discurso se caracteriza por la interdisciplinariedad y la diversidad de usos del lenguaje de modo contextualizado, investigando los diferentes tipos de interacción que se producen en la enseñanza, o sea en el aula como un pequeño universo social.

Los textos que se presentan en los manuales didácticos de lenguas extranjeras no abarcan exclusivamente contenidos lingüísticos y culturales, sino también son una herramienta esencial que produce interacciones discursivas en el aula y refleja el uso auténtico de la lengua. Por lo tanto, la diversidad de la tipología textual contribuye de forma específica a la promoción de las habilidades comunicativas de los alumnos dado que permite a estos últimos enfrentarse a situaciones comunicativas muy variadas. El estudio de la realidad del aula es uno de los campos de investigación que le ha interesado al lingüista Llobera (1995), se ocupa del análisis del discurso entre los profesores y alumnos en la clase de ELE, es decir, las variedades de discursos e intercambios que se generan entre profesor y alumno, las funciones que adoptan a través de las actividades, entre otros, ofreciendo los términos de *discurso aportado* que alude al material y todo lo que concierne para desarrollar la clase, manuales y materiales preparados por el profesor o los alumnos, y *discurso generado* que se provoca con la ayuda del primero en la sesión de clase entre profesores y alumnos o entre alumnos.

Motivación

La elección del tema de esta investigación que lleva por título “*Análisis comparativo de los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel: Un mundo por descubrir, Puertas abiertas y Aula internacional Plus 1, 2 y 3*” no ha sido al azar, me ha interesado en especial por mi profesión como docente temporal de lengua española como idioma extranjero en el instituto de la enseñanza secundaria argelina en 2013/2014 y 2014/2015, esto me ha motivado y impulsado a profundizar en las investigaciones sobre el manual didáctico por la gran importancia que representa como base fundamental para enseñar y aprender el ELE. Es importante que la metodología y plan de los manuales se basen en tareas que potencien el conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa de los alumnos de manera que sean capaces de utilizar la lengua en diversos contextos reales.

El hecho de analizar los manuales nos permite, por un lado, obtener informaciones sobre su elaboración y, por otro lado, entender mejor cómo se transmiten conocimientos y competencias visto que su diseño, contenido y estructura

influyen directamente en el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales de los alumnos. En consecuencia, para nuestro estudio, hemos elegido los manuales que se utilizan actualmente en Argelia para la enseñanza del ELE, los de la enseñanza secundaria argelina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas*, y los del centro cultural del Instituto Cervantes de Argel *Aula internacional Plus*, estos últimos son una serie más reciente que empezó a utilizarse en Argelia desde el año 2022.

Problemática

El diseño de los manuales que comprende la selección de los textos y la ordenación de las actividades influye enormemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así que los manuales deberían basarse en unos fundamentos bien estudiados que respondan a las necesidades de los alumnos en la vida real y desarrollen las competencias comunicativas. No obstante, es común coincidir en los manuales de ELE con textos auténticos provenientes de obras famosas en los cuales se presentan descontextualizados dentro de la unidad didáctica y provocan una incompreensión y confusión para los alumnos. Además, los autores o diseñadores de manuales eligen textos que no promueven un discurso real, en palabras más claras, textos que no se tienen en consideración su uso natural y auténtico del idioma tal como se emplea en situaciones cotidianas, fuera del aula. Por eso, el desarrollo de las habilidades comunicativas que se persiguen mediante esos textos no siempre se logra.

Dichas reflexiones mencionadas anteriormente, nos llevan a poner el foco en el *texto* como núcleo de las unidades didácticas en particular y del manual en general. Así que, es necesario plantear las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo los textos en los manuales de ELE pueden desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos?
- ¿Las tipologías textuales son variadas en las unidades didácticas?
- ¿Cuáles son las actividades desarrolladas en torno a los textos?
- ¿Los recursos lingüísticos proporcionados son adecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los alumnos?
- ¿Se toman en consideración los elementos pragmáticos mediante los textos y las actividades propuestos en los manuales?

Objetivos

Nuestro interés se centra en diversos aspectos: en primer lugar, analizar los manuales de ELE, específicamente los textos y las actividades derivadas para examinar cómo contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. En segundo lugar, elaborar un análisis tipológico de los textos, basado en el modelo secuencial de Jean-Michael Adam (1985) con el propósito de identificar su variedad y su función. En tercer lugar, realizar un análisis del contenido lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase usando el modelo *Speaking* de Dell Hymes (1972) para comprender cómo estos manuales se utilizan realmente en práctica y examinar cómo las instrucciones de las actividades se interpretan y se aplican en situaciones reales. Finalmente, pretender hacer un estudio comparativo entre los manuales argelinos y los del Instituto Cervantes de Argel con el fin de examinar cómo se trabaja y se desarrolla la competencia comunicativa en dichos manuales.

Metodología de investigación

Esta investigación se inscribe en una metodología mixta de enfoque cuantitativo y cualitativo, asimismo, se basa en un diseño transversal de tipo descriptivo y comparativo que se aplicará a un corpus constituido por cinco manuales que se dirigen a alumnos no nativos en contexto de no inmersión: *Un mundo por descubrir* (2006) destinado a los alumnos del segundo curso y *Puertas abiertas* (2007) a los del tercer curso de la enseñanza secundaria argelina, y *Aula internacional Plus 1 y 2* (2020) y *3* (2021) tanto de niveles elementales como intermedios del Instituto Cervantes de Argel. Entones, nuestro trabajo se estructura en torno a cuatro capítulos:

En el primer capítulo que se titula *Disciplinas lingüísticas y corrientes teóricas que han contribuido al estudio y aprendizaje de la lengua*, expondremos en la primera parte teórica las corrientes teóricas que han contribuido a la transformación del campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Pues, este capítulo se divide en dos partes: la primera consiste en las aportaciones lingüísticas como la Lingüística, la Lingüística Aplicada, la psicolingüística, la psicología cognitiva y el constructivismo, el interaccionismo social, la sociolingüística, la antropología y la etnografía de la

comunicación y por último la pragmática y algunos de sus principios, los actos de habla, el principio de cooperación y la cortesía. Enseguida, presentaremos la segunda parte dedicada a los estudios concernientes el análisis de los textos donde abordaremos la lingüística funcional, el análisis del discurso y los conceptos de *discurso* y *enunciado*, las características del *discurso oral* y del *discurso escrito*, igualmente, la lingüística textual, planteamos la definición del concepto de *texto* propuesta por varios autores y sus tipologías basándonos en la clasificación del lingüista Adam (1985, 1992). En adición, terminamos este capítulo con el dialogismo y la teoría de la enunciación y el análisis de la conversación.

En el segundo capítulo denominado *Evolución metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras y presentación de los manuales de ELE* que constituye la segunda parte teórica cuyos dos apartados, comenzamos con la evolución metodológica de enseñanza de lenguas extranjeras, iniciamos con una breve historia sobre los métodos tradicionales y continuamos con los enfoques de la enseñanza comunicativa: el enfoque nocio-funcional, enfoque comunicativo y la competencia comunicativa según diferentes autores, enfoque basado en tareas y enfoque orientado a la acción. Mencionamos asimismo las competencias generales y comunicativas que se fomentan en los acontecimientos comunicativos según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002, 2021). El segundo apartado de este capítulo nombrado *selección y descripción del corpus: manuales, unidades y textos*, primero, ofreceremos un recorrido histórico tanto del manual de ELE argelino como el de *Aula internacional* del Instituto Cervantes. Seguido de esto, describiremos los manuales de la secundaria argelina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas*, y los de *Aula internacional Plus 1, 2 y 3*, mencionando sus datos bibliográficos, las características de sus unidades didácticas y sus objetivos. Igualmente, es necesario hablar de la plataforma Campus Difusión que complementa y enriquece el uso de los manuales de ELE *Aula internacional Plus*. Por ende, haremos hincapié en el valor de los textos en la enseñanza-aprendizaje del ELE, principalmente en el enfoque comunicativo. Finalmente, concluiremos este capítulo con un cuadro donde clasificamos los tipos de textos y otras actividades comunicativas de los textos según el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021).

En el tercer capítulo que lleva el título *Análisis tipológico y lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argentina Un mundo por descubrir* (2006) y *Puertas abiertas* (2007), dedicaremos primero un apartado al marco metodológico donde expondremos, por una parte, los criterios del análisis tipológico de los textos que incluye los *ámbitos de uso* según Cassany, Luna y Sanz (1994), las *secuencias prototípicas* de Adam (1985) y las *actividades comunicativas* desarrolladas según el MCER (2002). Por otra parte, estableceremos los criterios del análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de sesión de clase que se manifiestan en la aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes (1972) alineándolo con los criterios del MCER (2002) respecto a la competencia comunicativa con el fin de entender las características de la actividad lingüística desarrollada y los tipos de las interacciones que se generan en la sesión de clase por medio de los textos y las actividades relacionadas. Para elaborar este análisis lingüístico-pragmático, dividiremos las unidades didácticas en una serie de eventos comunicativos que contienen textos y actividades relativos. Finalmente, justificaremos la selección de las unidades didácticas y los textos incluidos, en lo que concierne a las unidades didácticas, vamos a elegir de cada manual una o dos unidades que comparten aproximadamente los mismos temas y que pueden mostrar muchas facetas interesantes en el aspecto pragmático del análisis. Por esta razón, vamos a escoger la unidad 3: Vida cotidiana y compras que corresponde con la unidad 4: ¿Cuál prefieres? de *Aula internacional Plus 1*, la unidad 2: Mi mundo: Familia y entorno de *Un Mundo por descubrir* que coincide con la unidad 4: Hogar, dulce hogar de *Aula internacional Plus 2*, y el ámbito laboral que subdivide en dos unidades: Construir el mañana y El mundo del trabajo de *Puertas abiertas* que conforma con la unidad 2: Volver a empezar de *Aula internacional Plus 3*.

A continuación, en el mismo capítulo, emprendaremos a elaborar el análisis de los textos de los manuales de la enseñanza secundaria argentina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas*, empezaremos por la presentación de los objetivos de las unidades didácticas escogidas. Posteriormente, entablaremos el análisis tipológico de los textos obteniendo los resultados porcentuales y luego el análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos, en los cuales analizamos los textos y las

interacciones que se producen en la sesión de clase a través de las instrucciones de las actividades. Extraeremos los recursos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Por último, discutiremos los resultados obtenidos de los análisis.

En el último capítulo titulado *Análisis tipológico y lingüístico-pragmático de los textos de los manuales del Instituto Cervantes de Argel, Aula internacional Plus 1 (2020), Aula internacional Plus 2 (2020) y Aula internacional Plus 3 (2021)*, comenzaremos con la clasificación de los objetivos generales y específicos de las unidades seleccionadas, continuaremos el análisis tipológico de los textos escritos, orales y audiovisuales, expresando los resultados en forma de porcentaje. Seguiremos el análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos, expondremos los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Por ende, enunciaremos la discusión de los resultados.

Para finalizar, realizaremos un cuadro comparativo entre los manuales analizados de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel. Enseguida, interpretaremos los hallazgos de la comparación, hablando de la variedad de los prototipos textuales, las actividades comunicativas desarrolladas, la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática que se desarrollan mediante los textos y las actividades derivadas.

Es importante mencionar que esta comparación no pretende poner a prueba la calidad de enseñanza de los manuales. Comprendemos que todos éstos presentan características positivas, y solo intentamos hacer unos estudios detallados de estos manuales que se encuentran entre los más significativos y utilizados para la enseñanza del ELE en Argelia con el propósito de ver cómo contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y así para ofrecer un punto de partida para futuras investigaciones.

Después de todo lo presentado, formularemos la conclusión general respondiendo a los interrogantes planteados anteriormente. Por último, presentaremos las referencias bibliográficas que hemos consultado a lo largo de nuestra investigación.

Capítulo I

Contribuciones de las disciplinas lingüísticas y corrientes teóricas al estudio y aprendizaje de la lengua

Introducción

Es cierto que el aprendizaje de las lenguas requiere partir no solo de una sola disciplina, la Lingüística, sino, de una perspectiva interdisciplinar, sea psicológica, social, etc. Por ello, en las siguientes líneas mencionamos algunas de las principales corrientes teóricas que tratan de explicar los procesos internos del aprendizaje como la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las

estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes y sus contribuciones al desarrollo del proceso de aprendizaje, revolucionando la didáctica de las lenguas y dando origen a nuevos enfoques y escuelas metodológicas. Así que, en el primer apartado revisamos de manera sintética las aportaciones de la Lingüística, Lingüística aplicada, la psicolingüística, la psicología cognitiva y el constructivismo y el interaccionismo, la sociolingüística, la antropología y la etnografía de la comunicación y la pragmática.

En el segundo apartado, profundizamos en los estudios que conciernen el análisis de los textos, tratamos las principales teorías lingüísticas que apartan los criterios de la lingüística de enfoque estructuralista y que toman en consideración las funciones del lenguaje y la importancia del contexto de situación en los actos lingüísticos, proponiendo no ya la oración sino el *texto* como unidad mínima comunicativa dentro del campo de los estudios relacionados con el lenguaje. De modo que, planteamos la lingüística funcional, el análisis del discurso, la lingüística textual, enfocándonos en la clasificación de secuencias tipológicas de Adam (1985), igualmente mencionamos el dialogismo de Bajtín y el análisis de la conversación.

1.1 Aportaciones lingüísticas

1.1.1 La Lingüística

El siglo pasado se considera el siglo de la Lingüística por excelencia, ya que en él se producen grandes corrientes, entre ellas, el *estructuralismo*, encabezado por el lingüista Ferdinand De Saussure (1916/1945), considerado el padre de la Lingüística moderna, estableció las bases para el estudio descriptivo de las lenguas. Concibe la lengua por la práctica del habla, como un sistema de comunicación por excelencia entre los miembros de una sociedad. Su punto de vista peculiar consiste en que sitúa al lenguaje como un objeto doble.

De Saussure concibe la lengua como un sistema constituido de elementos relacionados e interdependientes formando un sistema cuyas unidades se determinan mediante sus relaciones, adoptando unas dicotomías (lengua/habla, sincronía/diacronía, significado/significante y relaciones sintagmáticas/relaciones

paradigmáticas). Esta visión estructural se orienta a un estudio de la lengua de tipo descriptivo y empírico con una clasificación de los elementos lingüísticos según fonemas, morfemas, estructuras y oraciones tipo.

Estos presupuestos, en unos casos debatidos, y en otros modificados, han influido de forma más o menos directa, en la enseñanza de las lenguas, a través de otras escuelas lingüísticas importantes; las de Praga (1926), Copenhague (1931), EE.UU., Londres y Moscú.

El estructuralismo americano representado por Bloomfield (1933) que dio lugar al desarrollo del método audio-oral. En el cual se asocia la psicología conductista (behaviorismo), que llevó a considerar la lengua reducida a un conjunto de reglas bajo la forma de automatismos sintácticos que hay que adquirir mediante la repetición.

En la segunda mitad del siglo XX, los *modelos generativos* se proponen definir qué es la sorprendente lengua natural desde los postulados más científicos acerca de su adquisición y su funcionamiento. Las tres últimas décadas del siglo evidencian la fuerza que cobran los opositores del estructuralismo y del generativismo ante el creciente interés por los aspectos pragmáticos de la lengua. Esta visión funcional de la lengua fue desarrollada en Francia por Martinet (1964), bajo el nombre de *lingüística funcional* o *funcionalismo*, y en Inglaterra por Halliday (1973), bajo el nombre de *gramática funcional* o *sistémica*.

La enseñanza de las lenguas extranjeras, también pasa por tres periodos, tres impulsos diferentes, a lo largo del siglo XX. Este recurso a periodo, permite explicar y justificar la progresiva construcción del área de la didáctica de las lenguas extranjeras, no sólo desde los avances que han surgido en su entorno a lo largo de las décadas pasadas sino también ante la necesidad de dar satisfacción a hablar diferentes lenguas a la propia.

Así, en un primer periodo que abarca la primera mitad del siglo XX y buena parte de los años sesenta, la didáctica de las lenguas extranjeras se centra en la lengua como saber. Los modelos iniciales dominantes, centrados en la forma gramatical, conllevan la conocida separación entre la dimensión morfológica y sintáctica de las

lenguas. El hecho más visible y evidente que nos permite hacer tal afirmación es la constatación de que todas las grandes controversias sobre cómo enseñar lengua se han centrado en torno a si la gramática debe tener mayor o menor protagonismo. Por este motivo, las aplicaciones metodológicas de las diversas teorías sobre el lenguaje se dieron en el estudio de la gramática, en la traducción, en la práctica de las estructuras lingüísticas y en los ejercicios de repetición y sustitución. En definitiva, el aprendizaje de la gramática de un idioma siguió siendo el objetivo más importante; lo demás constituía el trasfondo como lo denominó Byram (2001, p.10). Asimismo, como observó Porcher (1986, p. 82), el estudio de la cultura se consideró como un suplemento de la práctica lingüística desarrollada en el aula, una especie de ornamento de la didáctica de la lengua.

Por otro lado, las actividades que contenían algún tipo de información sobre los elementos culturales a menudo se confundían con cierta visión impresionista ofrecida por las imágenes y por los textos que aparecían en algunos manuales.

En un segundo periodo, el impulso de la segunda mitad del siglo XX sitúa la didáctica de las lenguas extranjeras ante el desafío conceptual y metodológico de la lengua como medio de comunicación y saber hacer. Por otra parte, se piensa en una nueva estructura en la formación del profesorado de lenguas extranjeras que comienza, tímidamente, a combinar y conjugar los elementos lingüísticos y metodológicos de la lengua en cuestión con los planteamientos sociológicos y curriculares de quiénes aprenden esa lengua, cuáles son sus intereses, motivaciones y actitudes, qué tipo de finalidades presiden en su proceso de apropiación de una forma de comunicar socialmente.

Así pues, la inclusión del estudio de la cultura en los programas de lengua entronca con los trabajos que proliferaron en los años setenta. En ellos, se cuestionaron todos los fenómenos que intervienen en el proceso de comunicación. Las conclusiones obtenidas estuvieron apoyadas por los resultados de las investigaciones que se estaban llevando a cabo, en aquellos momentos, en el campo de las disciplinas científicas relacionadas con el lenguaje o sea, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la etnografía de la comunicación, la antropología y la semiótica. Las

aportaciones de estos trabajos determinan que los elementos culturales de la lengua deben formar parte de la enseñanza. Así también Byram (1992) ha dedicado varias páginas al estudio de la cultura y su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Finalmente, El tercer periodo abarca los últimos años del siglo pasado, y sin duda, los años del presente, nos sitúan ante un reto de mucho más importancia que es la lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural. Por eso, el concepto de interculturalidad surge precisamente para definir el ideal a conseguir en una realidad multicultural. Es decir, cómo deben ser las relaciones en los distintos grupos sociales, de diversas culturas, en un mismo espacio. Las primeras experiencias se originan en las sociedades multiétnicas como la norteamericana, la británica y la francesa, en las que conviven diferentes grupos sociales. En estos grupos se dan varias posibilidades: unos mantienen su cultura de origen, otros se asimilan a la cultura nativa y otros conservan ambas culturas.

Este fenómeno propugna la necesidad de enriquecer la enseñanza de lengua con los elementos culturales que aparecen en ella. Los profesores que imparten clases de lengua en estas sociedades han constatado en sus prácticas docentes que los exponentes lingüísticos llevan implícitamente una serie de aspectos de naturaleza cultural de los cuales hay que dar cuenta en el aula. En cuanto en las sociedades mucho más homogéneas, el estudio de los aspectos culturales también ha pasado a formar parte de los planes de enseñanza, estableciéndose así una relación directa entre los elementos lingüísticos y culturales.

1.1.2 La Lingüística aplicada

El término de la Lingüística aplicada fue usado por primera como subtítulo de la revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, su reconocimiento como una disciplina interdisciplinar se produjo en 1964, se considera como mediadora y puente entre la Lingüística teórica y la Didáctica de Lenguas y se preocupa por resolver los problemas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este sentido, Agulló (2004) afirma que “la noción de Lingüística aplica se acuñó respondiendo a la carencia

y necesidad de crear una disciplina científica que fundamentara el aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (p.158). Esta disciplina se caracteriza igualmente por la interdisciplinariedad por ocuparse de problemas que tienen que ver con la lingüística descriptiva, la pedagogía, la sociología, la psicología, la psicolingüística, la antropología, la biología, la neurología, la informática y de ella surgen otras ciencias y disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, el bilingüismo, etc. Gargallo (1999) define la lingüística aplicada como “disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística” (p.10).

A continuación, la lingüística aplicada ha sido tratada por diversos autores, entre otros, el lingüista Corder (1973/1992) considera que el lingüista que aplica la lengua debe ser ecléctico en su elección de la descripción lingüística que desea utilizar, es decir, en esa actitud ecléctica, se trata de tener presente una triple perspectiva en el análisis de la lengua y en la planificación de su enseñanza: el punto de vista “psicolingüístico” (la lengua como un conjunto de habilidades y de conducta individual); el “sociológico” (la lengua como institución social, la aceptabilidad o inaceptabilidad social de determinados comportamientos lingüísticos, la adecuación o inadecuación de los mismos); y el punto de vista “lingüístico” (la estructura de las frases y el establecimiento de niveles de análisis en esas estructuras: fonética, léxico y gramática).

A diferencia de Corder (1973) que otorga un papel fundamental a la lingüística, Widdowson (1984) anuncia que el papel de la lingüística aplicada como rama teórica de la didáctica de la lengua es elaborar los modelos de descripción que puedan servir de base a la didáctica, buscar un modelo que recurra y apele a la experiencia del aprendiente en cuanto usuario de la lengua. Igualmente, el especialista en lingüística aplicada deberá interpretar los resultados de la investigación de lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas para incorporarlos a la didáctica de la lengua, porque también el profesor de idiomas tiene sus propios principios de aproximación al

fenómeno de la lengua, una forma de representación de la lengua que responde a sus propias preocupaciones particulares (Martín Peris, 1996, pp. 49-57).

Por añadidura, Marín y Lobato (1991) señalan que “una de las derivaciones de más tradición en el ámbito de la lingüística aplicada se ha producido en el campo de la enseñanza de lenguas segundas” (pp. 17-18). Asimismo, González Nieto (2001) indica que “la Lingüística aplicada, tanto en un principio como en su desarrollo frecuentemente se ha limitado al estudio de la enseñanza de segundas lenguas” (p.30). El mismo autor añade que “la Lingüística aplicada y la Didáctica de la lengua evolucionan convergentemente, lo cual quita importancia a las diferencias entre ambas que se caracterizan por la interdisciplinariedad” (p.35). En conjunto, la Lingüística Aplicada se ocupa especialmente de la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera, también abarca una variedad de campos de estudios.

1.1.3 La psicolingüística

La psicolingüística es una disciplina multidimensional e interdisciplinar que nació en los años 50, se centra en el estudio del lenguaje como comportamiento verbal del ser humano, es decir, se ocupa de estudiar cómo las personas comprenden, producen, adquieren y pierden el lenguaje. A diferencia de otras disciplinas que analizan esta facultad, la psicolingüística es una ciencia experimental. Esto es, se trata de una ciencia que exige que las hipótesis y conclusiones que generan acerca de sus dos grandes objetivos (el análisis de las actividades de producción y comprensión del lenguaje y el estudio de los aspectos evolutivos y patológicos del mismo) sean contrastadas sistemáticamente con datos obtenidos de la observación de la conducta lingüística real de los hablantes en situaciones experimentales o naturales perfectamente controladas.

La psicolingüística procede de la psicología y la lingüística. Sin embargo, la psicolingüística no puede concebirse como la suma de las dos ramas. La lingüística trata de responder fundamentalmente a la pregunta ¿Qué es lo que constituye el conocimiento del lenguaje? Mientras que la psicolingüística se centra en ¿Cómo se utiliza el conocimiento del lenguaje? Esta distinción se apoya en la dicotomía

competencia frente a *actuación*, o sea, distingue entre el conocimiento tácito que todo hablante posee sobre su lengua (competencia) y el conjunto de procedimientos en virtud de los cuales dicho conocimiento se aplica a la comprensión y producción de expresiones lingüísticas (actuación), señala Anula Rebollo (1998, pp.10-11).

En los años 70 y 80 se marca el despegue definitivo de la psicolingüística, que se centra en aspectos como la adquisición del lenguaje, los procesos de comprensión y producción y se va más allá de los aspectos más estructurales, formales o gramaticales, para atender a las dimensiones semántica y pragmática y, como consecuencia, a las variables contextuales y situacionales (comunicativas y de interacción social) que determinan los significados y van más allá de los significados literales, permitiendo solventar los problemas de la ambigüedad, ironía, sarcasmos y bromas, toda vez que estos aspectos se van teniendo en consideración también dentro del ámbito de la lingüística. Estas dos décadas están marcadas por el conocimiento teórico, donde priman los modelos hipotético-deductivos (Garayzábal y Codesido García, 2015, p.18).

Los datos de la conducta lingüística en psicolingüística provienen en su mayoría de experimentos cuidadosamente controlados que han de ser observables, empíricos y reales. A partir de esto, la psicolingüística ha desarrollado tres métodos de investigación para afrontar el estudio del lenguaje:

El método observacional consiste en examinar la conducta lingüística tal y como esta tiene lugar en las distintas actividades verbales de comprensión y producción. Esta estrategia suministra datos naturales sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en situaciones cotidianas perfectamente contextualizadas y comunicativas. Un ejemplo de este método es la grabación encubierta de una conversación en la que los participantes no han sido previamente advertidos del hecho de que están siendo grabadas sus elocuciones. Este método se utiliza especialmente para el estudio de la producción.

El método experimental o hipotético-deductivo, se formula un modelo o hipótesis sobre un evento lingüístico y se deduce el tipo de consecuencias empíricas

que el modelo predice. Posteriormente, se comienza a realizar experimentos que prueben o nieguen a realidad empírica del modelo o la validez explicativa de las hipótesis formuladas. El método parte del supuesto de que la mera observación y descripción de los hechos (la conducta lingüística) es claramente insuficiente como procedimiento científico. Por eso, la psicolingüística basa sus teorías fundamentalmente sobre los datos obtenidos en experimentos realizados en el laboratorio.

La simulación cognitiva procede de las técnicas empleadas en Inteligencia artificial y consiste en elaborar un programa de ordenador para que ejecute determinada tarea lingüística. Si el funcionamiento del programa resulta ser potencialmente semejante a comportamiento lingüístico de un sujeto, entonces obtendremos evidencias empíricas acerca de la conducta verbal, pues se piensa que las operaciones efectuadas por el programa son funcionalmente equivalentes a las que puede realizar la mente humana (Anula, 1998, pp.13-14).

La psicolingüística se beneficia de los avances de la Antropología y de la Sociología, puesto que una de las funciones fundamentales del lenguaje es la de permitir la comunicación entre las personas que hablan una misma lengua; por ello, para entender algunos mecanismos mentales, es necesario acudir a la cultura y a las convenciones sociales que pautan la conducta de cada comunidad lingüística, afirma (J. Fernández, 2007, p. 40).

En resumen, la psicolingüística ha suministrado un marco teórico y práctico bastante productivo para el análisis de la lengua dentro y fuera del aula, especialmente, al contemplar que las producciones y las recepciones de los miembros de la comunidad aparecen insertas en un contexto sociocultural. Como ha ofrecido la posibilidad de comprender mejor las diferentes variables que influyen en el proceso de adquisición de una lengua, así el profesor puede entender que los errores son parte natural e imprescindible de ese proceso y tendría una actitud estigmatizante frente a ellos (Berraghda-Loucif, 2014).

1.1.4 La psicología cognitiva y el constructivismo

Durante la primera mitad del siglo XX, las investigaciones sobre el aprendizaje se fundamentaron en teorías conductistas basadas en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (la secuencia básica es la de estímulo-respuesta) y consideran innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. Para el conductismo el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente. Después, a partir de los años 70 y con la aparición de los ordenadores, que proporcionaron una metáfora creíble para el procesamiento humano de la información y una herramienta significativa para modelar y explorar los procesos cognitivos humanos. La investigación psicológica comenzó a cambiar de una orientación conductista a una orientación cognitiva, esta última se centró su estudio en una variedad de actividades mentales y procesos cognitivos básicos, tales como la percepción del pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria y hasta el razonamiento lógico de cada ser humano. En otras palabras, la psicología cognitiva es una subdisciplina dentro de la psicología que se encarga del papel de la cognición en el aprendizaje humano, estudia los procesos relacionados con la elaboración del conocimiento en su sentido amplio, lo que sucede en la mente del alumno, cómo adquiere, asimila, memoriza y hasta desarrollar sus propias estrategias en el aprendizaje de idiomas que es una actividad interna, personal o cognitiva.

En suma, la psicología cognitiva estudia el funcionamiento más interno de la mente, o sea los procesos mentales que son inherentes al proceso de conocimiento que lo considera básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos. Y A finales del siglo XX, surgen enfoques de estos dos pensamientos psicológicos cabe mencionar:

En la corriente constructivista, el sujeto adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, por lo que sus expectativas y su desarrollo cognitivo determinan la percepción que tiene del mundo. En este enfoque se destaca la teoría psicogenética de Piaget (1936-1969), el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y la teoría del procesamiento de la información de Gagné (1965).

La teoría del pionero Piaget (1936/1969) sobre el desarrollo cognitivo del niño, parte del principio de que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del ser humano que está en permanente construcción desde su nacimiento partiendo de su propia experiencia “*sentido personal*”. Al adoptar su teoría en la enseñanza el sujeto en cuestión no es el contenido mismo sino el aprendizaje con su amplia definición.

En continuación, Piaget (1964/1982) considera que el *constructivismo* en los niños pasa por tres fases psicoevolutivas: periodo *sensorio-motriz*, el niño va explorando su entorno a través de los sentidos básicos, periodo *intuitivo* o *preoperacional*, donde el niño pone en marcha su memoria así que su imaginación y entra en la fase de *operaciones concretas*, y periodo de *operaciones formales* donde se va incrementando el desarrollo del pensamiento abstracto.

Asimismo, para él (1950/1978), el desarrollo cognitivo es como un proceso de *maduración* en el que interactúan genética y experiencia. La mente que está madurando trata de encontrar un equilibrio entre lo que ya conoce y lo que está experimentado (entre conocimientos nuevos y conocimientos previamente construidos). Eso se consigue con los procesos de *asimilación* y de *acomodación*. El primero es el proceso mediante el cual la nueva información se modifica o se cambia en la mente para poder integrarla en lo que ya conocemos. *La acomodación*, es el proceso por el que modificamos lo que ya conocemos para integrar la nueva información. Estas dos operaciones contribuyen a la que Piaget llama *adaptación cognitiva*. Vemos pues el papel central que ocupa el individuo en el aprendizaje cuando los alumnos aprenden un idioma nuevo, están implicados activamente en la construcción del sentido de aquello que se les proporciona como material de entrada. Es por ello importante que los profesores creen un contexto favorable para ayudar y estimular a los alumnos a ser receptores activos en el aprendizaje de la lengua (Williams y Burden, 1995/1999, p. 32).

También, para Piaget, se podría mejorar la enseñanza de idiomas si se tomaran en consideración las siguientes recomendaciones:

- i. Considerar al alumno como un individuo activo capaz de dar su propio sentido al material lingüístico y no como un receptor pasivo de la lengua.
- ii. Alejarse de la enseñanza basada en la memorización y optar por un aprendizaje que desarrolla paralelamente el pensamiento, el lenguaje y la experiencia.
- iii. Optar por tareas que no sean ni muy abstractas ni muy sencilla o concretas.
- iv. Los procesos de acomodación y asimilación de los nuevos contenidos lingüísticos ayudan a que el alumno entienda el funcionamiento del sistema de la segunda lengua.

Un defensor de las ideas de Piaget en cuanto a las consecuencias que sus ideas han tenido en la teoría del aprendizaje por descubrimiento es Bruner (1991) que añade que el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la comprensión de los conceptos y de las destrezas y estrategias cognitivas llamándose *el enfoque cognitivo de la educación*, más que la información en si misma o sea *aprender a aprender*.

Así pues, para potenciar el aprendizaje, tendría que desarrollarse paulatinamente y por descubrimiento, y que las actividades y las tareas sean adecuadas a nivel para que el estudiante logre realizarlas con éxito. Por otro lado, que el método plantee la realización de tareas complejas, articuladas por fases, para que de cada una el discente vaya obteniendo el *feedback* adecuado, tareas en las que haya vacios de información y se requiera tanto la contribución personal como la interacción en grupo.

1.1.5 El interaccionismo social

En la corriente sociocultural distinguimos al ruso Lev Vygotsky, fundador de la escuela sociohistórica y autor de: *El Desarrollo de procesos psicológicos superiores (1931)*, *Lectura de Psicología escolar (1934)* y *Pensamiento y Lenguaje (1934)*, quien es considerado el precursor del constructivismo social, una teoría relacionada directamente con la interacción social en el marco de la cultura dominante, es decir, el desarrollo cognitivo de la persona es consecuencia de la socialización. Lo social es prioritario al desarrollo cognitivo. El aprendizaje surge a partir de la interiorización de los elementos externos en relación con los aprendizajes adquiridos previamente por el individuo en su interacción con otros. El conocimiento se construye a través de la interacción entre un individuo y su medio, por lo que la interacción, la colaboratividad

y el diálogo son elementos imprescindibles para que se produzca aprendizaje en los aprendices (Vygotsky, 1978; Baquero, 1996).

Para Vygotsky (1979) el secreto del aprendizaje eficaz reside en *la interacción comunicativa* entre dos o más individuos que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos, *la interacción* es el motor principal de la adquisición y del desarrollo de la lengua. Esta visión de la participación activa en intercambios comunicativos variados que desarrolla las capacidades lingüísticas conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas. Parece claro que la competencia lingüística no crece sola sino que necesita de las relaciones interpersonales para desarrollarse. En adición, el mismo autor desarrolla en su teoría tres conceptos fundamentales; *la mediación, la interiorización y las funciones mentales*, así nos referimos a su concepto más conocido la Zona de Desarrollo Próximo que consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. En otras palabras más claras, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, señalando lo que el niño es ya capaz de hacer, mientras que la Zona de Desarrollo Próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada por parte de una persona con un nivel superior (que tiene conocimiento y experiencia) al del alumno es el mejor modo para aprender y pasar al siguiente nivel. Vygotsky (1979) enfatiza que la Zona de Desarrollo Próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.
(p.133)

Por consiguiente, el enfoque la Zona de Desarrollo Próximo se fundamenta en el texto *Pensamiento y lenguaje* de Vygotsky (1995) que caracteriza de una nueva

forma la relación entre aprendizaje y desarrollo, y la interacción entre ambos donde el aprendizaje potencia el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. Así, la planificación de la instrucción no debe hacerse sólo para respetar las restricciones del desarrollo real del niño, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial, es decir, enfatizando aquello que se haya en su zona de desarrollo próximo.

En síntesis, el cognitivismo y el constructivismo son grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Sin embargo, estas teorías fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología. En los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje deben reflejar los ambientes sociales subyacentes.

1.1.6 La sociolingüística

La sociolingüística apareció en los años 60, estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad y ha sido forjada por el pionero y el representante de la sociolingüística Labov (1972/1983) que señala:

La palabra sociolingüística está formada por un sustantivo nuclear *lingüística* y por un modificador adjetivo antepuesto *socio*. Este simple análisis pone de manifiesto que estamos ante una disciplina lingüística. Y, en efecto, la sociolingüística estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social. (p. 184)

La relación entre la lengua y la sociedad nos dirige a dos puertos; el de la sociolingüística y el de la sociología del lenguaje, ambas se ocupan de los aspectos lingüísticos y aspectos sociales. La sociolingüística se interesa por las relaciones entre los estratos sociales y la estructura lingüística mientras que la sociología del lenguaje se preocupa por los aspectos como el plurilingüismo, la diglosia, la planificación lingüística y las lealtades lingüísticas (Fernández, 2009).

La gran aportación de la sociolingüística es el *variacionismo* o *la teoría de la variación* considerada como una corriente más netamente lingüística, se centra en el habla de los núcleos urbanos con el fin de descubrir el orden que pueda haber en la variación y en el cambio lingüístico tal y como se producen en su contexto social. Esta investigación intenta cuantificar en qué medida influyen factores lingüísticos (contexto, función, etc.) y extralingüísticos (edad, sexo/género, nivel socioeconómico, nivel de instrucción, profesión, procedencia geográfica, grupo étnico) sobre los fenómenos variables (Labov, 1972/1983). De ahí, Fernández (2009) asegura que se puede encontrar un nivel de análisis más concreto, un nivel eminentemente lingüístico que estudia la variación sociolingüística, concluyendo que el llamado “nivel macrosociológico” sería el objeto prioritario de una *sociología del lenguaje*, que el “nivel microsociológico” sería el objeto de lo que se conoce como *etnografía de la comunicación*. Así pues, propone trabajar desde una perspectiva más amplia distinguiendo varios niveles de análisis denominados *niveles sociolingüísticos*:

- i. Nivel sociológico:** en el que aborda el estudio sociológico de las lenguas y de los fenómenos lingüísticos en las comunidades de habla.
- ii. Nivel etnográfico:** donde se practica el estudio etnográfico de las lenguas en las comunidades de habla y en los grupos sociales.
- iii. Nivel lingüístico:** en el cual se analiza la variación en su contexto social (p.292).

Esta teoría también influye en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjeras, para Tusón (1997), la sociolingüística ofrece una visión de la sociedad y de la escuela como ámbito social, y del individuo y de la interacción que se produce en el aula como escenario comunicativo “el aula es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural, donde continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos” (p.61).

Es conocido que la sociedad en general y el aula en particular se caracterizan por la heterogeneidad tanto a nivel sociocultural como a nivel lingüístico, es decir, cada individuo pertenece a clase y a grupo social diferente en los cual no se utilizan las mismas variedades lingüísticas ni el mismo tipo de registro.

Por ende, es importante que el alumno conozca el funcionamiento y el uso de la lengua en su contexto social, teniendo en cuenta los variables y las especificidades de cada elemento que le ayudan a elegir la opción que se adecúe con el contexto sea oralmente o por escrito.

1.1.7 La antropología y la etnografía de la comunicación

Desde principios del siglo XX, la antropología lingüística se ha interesado muy especialmente por la relación entre lenguaje, pensamiento, cultura y sociedad. Duranti (2003) la define como “una disciplina que se ocupa del estudio de la diversidad de lenguas habladas por las sociedades humanas y cómo se relacionan el léxico y los usos lingüísticos con las características culturales básicas de dichas sociedades” (p.324). Además, esta disciplina estudia el lenguaje como un recurso de la cultura, y el habla como una práctica cultural. Debido a su naturaleza interdisciplinar, la antropología lingüística yace y se desenvuelve gracias a métodos que le pertenecen a diversas disciplinas, en particular a la antropología y a la lingüística, con el fin general de proporcionar una comprensión de los variados aspectos del lenguaje en tanto marco de prácticas culturales, esto es, como un sistema de comunicación que permite las representaciones interpsicológicas (entre individuos) e intrapsicológicas (en el mismo individuo) del orden social, y que contribuye a que las personas utilicen estas representaciones para realizar actos sociales constituyentes (Duranti, 1997/2000, pp. 19-23).

Durante la primera mitad del siglo XX, un grupo de antropólogos hizo del lenguaje su interés teórico fundamental y un instrumento indispensable de la antropología cultural, los antropólogos lingüísticos trabajan, sobre una base etnográfica, en la producción de relatos de las estructuras lingüísticas tal como aparecen en el seno de grupos humanos en un tiempo y espacio determinados. Para Duranti, el interés se centra en tratar de explicar, con un fundamento etnográfico, “cómo unas personas concretas emplean las estructuras lingüísticas en un tiempo y un espacio concretos esto implica que los sujetos de su estudio”, es decir, *los hablantes*, son considerados sobre todo como *actores sociales*, o sea, como miembros de comunidades particulares y complejas, organizadas en diversas instituciones sociales y

mediante una red de conjuntos de expectativas, creencias y valores morales que se cruzan pero no necesariamente se superponen entre sí. Duranti (1999) subraya:

Lo que distingue a la antropología lingüística no es sólo su interés en el uso lingüístico - perspectiva compartida por otros estudios lingüísticos, por ejemplo la dialectología o la sociolingüística -, sino, en particular, su interés en el lenguaje como conjunto de recursos simbólicos que contribuye a constituir el tejido social y la representación individual de mundos reales o posibles. (p.3)

La *Etnografía de la Comunicación* es una rama de la lingüística americana, desarrollada a partir de las teorías y metodologías del lingüista y el antropólogo estadounidense Dell Hymes (1964), se ocupa de la descripción de repertorios verbales y usos lingüísticos desde el interior de comunidades diversas. Respecto a los “contenidos” de la interacción verbal cotidiana, se interesa por la relación entre el uso de la lengua (s) dentro de una comunidad y los sistemas locales de relaciones y de comportamiento social. Desde el punto de vista de la “forma” del uso lingüístico, se ocupa, sobre todo, de la variabilidad contextual de ciertos géneros o estilos del habla en el interior de la misma sociedad, o bien de una sociedad a otra, adoptando una perspectiva intercultural.

Hymes, junto con Gumperz, publicó un conjunto de textos bajo el título *Introduction: Toward Ethnographies of communication* (1966), postulando que “la etnografía y no la lingüística, la comunicación y no el lenguaje, deben proporcionar el marco referencial en cuyo seno podrá definirse el lugar del lenguaje en la cultura y la sociedad”. De este modo, la gran aportación de Hymes es que permite una aproximación a la lengua como realidad social, tomando como unidad de estudio los eventos de habla, y abordando la descripción de las normas, ya sean explícitas o implícitas de los aspectos verbales y averbales que rigen la interacción comunicativa.

Además, según las palabras de Hymes (1974, pp. 3-4) *la etnografía del habla o de la comunicación* es concebida desde dos puntos o acercamientos hacia el estudio del lenguaje:

- i. el estudio no puede estar separado de los resultados de las disciplinas como la lingüística, psicología, sociología y etnografía, sino deben correlacionarse entre sí. Además, hay una necesidad de investigar el uso del lenguaje en contextos o situaciones propias de comunidades de habla.
- ii. No se puede tomar una estructura o forma lingüística en forma aislada, sino se debe tomar como contexto de estudio una comunidad específica o redes de personas investigando las interacciones como un todo, de tal manera que los códigos o canales de interacción estarán relacionados con el comportamiento de sus miembros en una situación específica.

Esta disciplina se basa en la idea de que la estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente, es decir, la lengua es como un sistema de comunicación social que sólo puede interpretarse dentro de un contexto específico. Saville–Troike (1982, pp. 2-3) establece que el objeto de estudio de la etnografía de la comunicación, bien puede ser ilustrado con la pregunta ¿Qué es lo que necesita saber un hablante para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad comunicativa determinada y cómo éste lo aprende? Se debe responder esta pregunta en función del conocimiento que posee el hablante, en conjunción con sus habilidades para comunicarse adecuadamente: lo que se denomina la competencia comunicativa. Asimismo, Lomas, Osoro y Tusón (1993) declaran que:

Gracias a esta aportación, la enseñanza de lenguas encuentra un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación. (p. 40)

Además, esta teoría se centra en el fenómeno de la comunicación, en crear un método válido que incluye tanto los elementos estructurales como elementos funcionales. O sea, estudia los acontecimientos del hablar que se producen en comunidades reducidas (observar, describir y analizar los acontecimientos) y las funciones que cumplen (descubrir los recursos comunicativos) para llegar a una comprensión completa de los fenómenos lingüísticos y para poder hablar una lengua adecuadamente. Hymes (1971/1995) sostiene que el dominio de las estructuras

gramaticales (competencia lingüística) no es suficiente para que el hablante actúe correctamente en una determinada situación lingüística, sino también se requiere un dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de determinado contexto (la competencia comunicativa).

Para describir la conducta lingüística en la etnografía de la comunicación dentro de una comunidad de habla, entendida como el uso de un sistema lingüístico o variedad por todos los miembros del grupo; además del conocimiento de las normas de uso, Hymes (1972) define tres niveles de análisis del uso lingüístico:

- i.** *La situación comunicativa:* se puede encontrar en diversas situaciones asociadas al uso del lenguaje, y que poseen características de tipo lingüístico y no lingüístico.
- ii.** *El evento comunicativo:* se define en función de un contexto y de los límites del contexto, tanto a nivel lingüísticocultural como físico. De esta forma, el evento comunicativo tiene un principio y un final. Los eventos formales tienen límites más fáciles de definir, mientras que los informales se delimitan con mayor dificultad.
- iii.** *El acto comunicativo:* son unidades pequeñas subdivisibles de los eventos comunicativos, que contempla una serie de componentes analíticos de gran relevancia a la hora de realizar un análisis y que son de vital importancia para la etnografía de la comunicación, que determinan los aspectos más denotativos de los eventos comunicativos estudiados (p. 58).

Entonces, Dell Hymes (1972) propone un modelo llamado *Speaking*, acróstico en inglés que reúne ocho factores principales que intervienen en el análisis de cualquier evento comunicativo: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms y Genre*. Así, se infiere que cada evento comunicativo, cada acto comunicativo, está restringido por numerosos factores, y la etnografía de la comunicación perseguiría determinar en qué consiste la competencia comunicativa que nos permite participar adecuadamente y con éxito en estos eventos. Se expone el cuadro que conlleva el modelo *Speaking* de Hymes de análisis del evento lingüístico:

S	<i>Setting/Scene</i> (Situación): Responde a los interrogantes ¿dónde, cómo y cuándo se realiza el acto comunicativo? Se encuentran incluidos dentro de la competencia pragmática y sociolingüística. Abarca la situación de habla, lugar, tiempo y todos lo que caracteriza el espacio en el que se realiza el acto del habla.
----------	--

P	Participants (Participantes): Responde a las preguntas ¿quién y a quién? se incluye dentro de la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. Se refiere a los actores que intervienen en la interacción, los interlocutores y sus características.
E	Ends (finalidades): Responde a la pregunta ¿Para qué? Este componente hace parte de la denominada competencia pragmática, tiene que ver con las intenciones del hablante al producir enunciados y el efecto que espera obtener como resultado de decir algo.
A	Acts (actos de habla): Responde a la pregunta ¿Qué? de igual manera, hace parte de la competencia pragmática. Se expresa como contenido del mensaje. Se distingue tres aspectos simultáneos en formulación de todo enunciado: acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo.
K	Key (clave): Da respuesta al interrogante ¿cómo? este se encuentra inmerso dentro de las competencias lingüística y sociolingüística. Expresa la forma y tono con que se realiza el acto.
I	Instrumentalities (instrumentos): Responde a la pregunta ¿de qué manera? tiene dos componentes: 1) los canales, vía a través de la cual se va el mensaje y 2) las formas de las palabras con las variaciones sociolingüísticas que se presentan en el acto de habla. De acuerdo con Álvarez (2006) se clasifican en: variaciones geográficas o <i>diatópicas</i> relacionadas con las diferencias en la forma de hablar una misma lengua, teniendo en cuenta la distancia geográfica, variaciones sociales o <i>diastráticas</i> que tiene que ver con (La clase social, la educación, la profesión, la edad y la procedencia étnica), variaciones <i>diafásicas</i> que tiene que ver con (el grado de formalidad, registros o estilos, reglas, normas y costumbres en la comunidad lingüística). Este tipo de variantes involucra cambios en el lenguaje a partir de la situación en que se encuentra el hablante y variaciones de registro o estilos; es decir cuando los hablantes al momento de expresarse, deben elegir un registro adecuado a la circunstancia en que se encuentran.
N	Norms (normas de interacción y de interpretación): Responde a la pregunta ¿qué creencias?; Incluyen aspectos de la competencia pragmática y sociolingüística.
G	Genres (género): Responde a la pregunta ¿de qué modo? Se relacionan con las competencias pragmática y sociolingüística. De acuerdo con Bajtin (1973, citado en Serventi, 2004) los géneros discursivos son una serie de enunciados del lenguaje estables que son agrupados porque tienen ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición. Se clasifican en argumentativos, informativos, descriptivos y explicativos.

Tabla 1: El modelo *Speaking* de Hymes (1972, citado por Delgado, 2015, pp. 80-81)

Además, Duranti (1992) afirma que el objetivo del enfoque etnográfico es el de percibir la complejidad del habla cotidiana analizando las relaciones específicas, tanto sistemáticas como ocasionales, que se instauran entre dos dimensiones de la interacción verbal: la relativa al código o códigos de los que se valen los hablantes y la

relativa al sistema sociocultural en el que éstos actúan. La unidad de análisis de la que hay que partir no es ya la frase como se proponía desde un enfoque estructuralista, sino el *texto*, entendido como lo que Hymes denomina el hecho (acontecimiento o evento) comunicativo, que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Hay que describir pues la competencia comunicativa que nace de la idea de huir de los límites impuestos por las formas lingüísticas o por el texto para llamar en causa la “situación social” (Goffman, 1964).

A continuación, Duranti (1992) ofrece un comentario del modelo *Speaking* de Hymes, describiendo e ilustrando con ejemplos sus componentes, partiendo de los que considera más importantes. Así resumimos en el siguiente cuadro todo lo que Duranti comenta:

Fines	- <i>Sociales</i> : que son los individuales o de grupo en cuanto parte de instituciones sociales. - <i>Subjetivos</i> : según el punto de vista de los protagonistas o actores sociales que participan en las acciones cotidianas.
Situación	- <i>Ambientación</i> : corresponde a la dimensión espacio-temporal, física y universal. - <i>Escena</i> : se refiere a la definición cultural del evento, a una particular visión del mundo.
Participantes	-Distingue entre <i>oyente-receptor</i> y <i>oyente destinatario</i> , cuando son diversos, y entre <i>hablante</i> y <i>emisor</i> , en caso donde tampoco coinciden.
Aspectos secuenciales	-Referidos al habla o turnos de conversación.
Clave	-Permite descifrar o interpretar lo que se está diciendo (rasgos prosódicos, aspectos paralingüísticos...).
Instrumentos	-Son los canales de transmisión, variedades lingüísticas, registros, etc.
Normas o reglas	-Rigen las diversas interacciones entre los individuos.
Géneros	-Definen las características formales y de contenido de in determinado tipo de unidad de discurso.

Tabla 2: Comentario del modelo *Speaking* según Duanti (1992, p. 17)

En suma, este modelo se aplica en principio solo a un evento comunicativo real, en cambio nosotros lo usaremos para analizar los eventos generadas en clase y que son reproducidos por los textos y las actividades relacionadas de las unidades didácticas.

1.1.8 La Pragmática

Fue el semiótico americano Morris (1938) quien introdujo el vocablo *pragmática* a las ciencias del lenguaje. En concreto, este investigador defendió que la semiótica o teoría de los signos está formada por tres disciplinas: la sintaxis, que debería atenderla relación formal entre un signo y otro, la semántica, investigaría los vínculos entre los signos y los objetos a los que se refieren y la pragmática se ocuparía de la relación entre los signos y sus intérpretes; para Morris, la pragmática abarca todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que se presentan en el funcionamiento de los signos.

Sin embargo, existen múltiples definiciones del término pragmática. Entre ellas, podemos citar la de Levinson (1983) “la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios del lenguaje para emparejar oraciones con los contextos en que éstas serían adecuadas” (p. 21). Enseguida, Escandell (1996) señala que:

La pragmática se ocupa del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario. (pp. 13-14)

Gallardo Paúls (2007) entiende que la pragmática puede dividirse en tres grandes ámbitos:

- i. *Pragmática enunciativa*: tomando como referencia el emisor, sus unidades de análisis son el acto de habla, la presuposición y la implicatura conversacional que se deriva de su respecto del principio de cooperación. La noción de acto ilocucional da cuenta de la intención comunicativa del hablante.
- ii. *Pragmática textual*: basándose en el estudio del enunciado y su organización interna, se preocupa por la deixis, el tópico o tema, y la superestructura; los principios básicos son la coherencia, la cohesión y la conexidad.

- iii. *Pragmática interactiva*: asentándose en el receptor y en el uso del lenguaje en situaciones reales de interacción, se centra en la organización estructural y secuencial de la conservación (pp.45-46).

En la pragmática, como en cualquier acto comunicativo verbal, intervienen como piezas clave cuatro elementos básicos: *emisor*, *destinatario*, *situación* y *enunciado*. Además, hay otros factores agramaticales tan importantes que debemos tenerlos en cuenta, son *las relaciones* que entre ellos se establecen *la intención comunicativa*, *contexto verbal*, *inferencia* y *conocimiento del mundo*.

En pocas palabras, la pragmática se encarga del uso de la lengua en su contexto, adoptando un enfoque más amplio que toma también en consideración a los usuarios y su entorno. Esta disciplina estudia los actos de habla y, más en general, las funciones de los enunciados lingüísticos y sus componentes en la interacción comunicativa.

1.1.8.1 Los actos de habla

La pragmática nace de la concepción filosófica de la lengua como actividad. Desde el punto de vista de la acción, en los años 60, el filósofo inglés J. L. Austin (1962), el más representante de esta teoría, distingue tres aspectos simultáneos en la formulación de todo enunciado:

- 1) El acto *locutivo* (o *locucionario*): es la producción de unos sonidos o de unos signos gráficos pertenecientes a un sistema lingüístico que encierran un concepto.
- 2) El acto *ilocutivo* (o *ilocucionario*): es el objetivo que el emisor persigue con el enunciado, su intención de cambiar el contexto en el que se produce la emisión.
- 3) El acto *perlocutivo* (o *perlocucionario*): es el efecto conseguido en el receptor, el cambio producido en el contexto, el análisis a este nivel no se realiza en términos de corrección o incorrección del enunciado, sino de éxito o fracaso del mismo (pp.138-146).

A partir de las investigaciones de Austin, muchos investigadores han seguido trabajando con la teoría de actos de habla, entre ellos, el más destacado J. Searle (1969) quien desarrolla y perfecciona la idea de que distintas oraciones con el mismo

contenido proposicional pueden diferir en su fuerza ilocutiva, según se presenten como una aseveración, una pregunta, una orden o una expresión de deseo. También, las fuerzas ilocutivas de un acto de habla pueden describirse siguiendo reglas o condiciones especificables dadas, tanto por las circunstancias, como por el propósito que tienen en los diferentes actos ilocutivos (Escandell, 1996, pp. 62-63).

Además, Searle (1976) agrupa cinco tipos nuevos de actos de habla, resumimos en el cuadro siguiente su clasificación con ejemplos sacados del libro *Fundamentos de pragmática* de Ridao Rodrigo (2020, p.31):

Actos asertivos (o representativos)	Donde el hablante se compromete con la veracidad de la proposición que expresa. Ejemplo: <i>El próximo domingo a las cinco de la tarde el cine del pueblo proyectará una película de humor.</i>
Actos directivos	Tales como “ordeno, pido, suplico... a través de los cuales el hablante intenta inducir al oyente a hacer alguna cosa. Ejemplo: <i>Está prohibido que entren animales en este local.</i>
Actos comisivos	Que son actos mediante los cuales el hablante se compromete a seguir una determinada conducta, ofrecer, prometer, jurar, etc. Ejemplo: <i>Nos prometió que realizaría el trabajo en el plazo previsto.</i>
Actos expresivos	En los que el hablante reacciona ante el mundo expresando sus sentimientos, agradezco, lamento, lo siento, etc. Ejemplo: <i>Agradezco el interés que han mostrado en nuestro proyecto.</i>
Actos declarativos	Se trata de actos lingüísticos que mientras se emiten, se están cumpliendo como actos reales, del tipo, os declaro marido y mujer... este es diferente de todos los demás y demuestran que la acción es connatural al lenguaje. Ejemplo: <i>Como solicitaste, has sido cesado de tu cargo de presidente de la comunidad de vecino.</i>

Tabla 3: Los actos de habla según Searle (1976)

Para analizar cualquier tipo de *acto ilocutivo*, Searle (1969) propone un modelo que recoge tanto las características formales de la oración emitida como las condiciones que deben darse en las circunstancias de emisión para poder realizar con éxito cualquier determinado tipo de acto. Dentro de su concepción, la fuerza ilocutiva y la forma lingüística están íntimamente unidas con una relación regular y constante. Igualmente, sostiene que la diferencia que suele establecerse entre semántica y pragmática es artificial, ya que el estudio de los actos ilocutivos vendría a constituir

una parte de la semántica. Ello no significa que no distinga entre el contenido preposicional y la fuerza ilocutiva. De hecho, en la producción de un enunciado se puede individualizar tres tipos de actos diferentes:

- 1) Actos de *emisión*: emitir palabras, morfemas, oraciones,
- 2) Actos *proposicionales*: hacer referencia y predicar,
- 3) Actos *ilocutivos* o *ilocucionarios*: enunciar, preguntar, ordenar, prometer, etc. (pp.63-64).

Por último, el acto perlocutivo, que hace referencia a la respuesta dada por el destinatario, el cambio producido en el contexto, de acuerdo con las circunstancias.

1.1.8.2 El principio de Cooperación

El filósofo Grice propuso teorías que se incluyen ya completamente en el terreno de la pragmática. Él se centra en los principios que regulan la interpretación de los enunciados, también trata de identificar y caracterizar cuáles son los mecanismos que rigen el intercambio comunicativo y los responsables del “significado añadido” de los mismos (Escandell, 1996, p. 77). Por consiguiente, Grice (1975) establece una serie de principios incluidos en el llamado *principio de cooperación*, que abarca cuatro categorías o máximas conversacionales:

- 1) *Máxima de Cantidad*: guarda relación con la cantidad de información que debe darse, es decir, que la contribución sea todo lo informativa que el intercambio requiera. Pero no sea más informativa de lo necesario.
- 2) *Máxima de Cualidad* o *calidad*: se refiere a la verdad de la contribución, es decir, no diga lo que crea que es falso, ni diga nada de lo que no tenga pruebas adecuadas.
- 3) *Máxima de Relación* o *Relevancia*: hace referencia a la relevancia de la contribución, eso quiere decir, que diga cosas pertinentes y que tengan relación con aquello de los que se está hablando.
- 4) *Máxima de Modalidad* o *manera*: la supermáxima es que sea usted claro, se evite la oscuridad y la ambigüedad, sea escueto y ordenado (pp.45-47).

Por lo tanto, se trata de unas condiciones preparatorias que se espera que los participantes en la conversación sean conscientes de su existencia, porque, de lo contrario, el intercambio comunicativo resultaría incoherente y absurdo. Este principio se propone describir una situación comunicativa ideal, de tal manera que, si todos los participantes en la conversación cooperan en función de estas cuatro máximas, el acto comunicativo se producirá de forma correcta.

Grice establece una distinción fundamental entre *lo que se dice* frente a *lo que se comunica*; la primera se refiere al contenido proposicional, al enunciado, y la segunda es toda la información que se transmite mediante el enunciado, pero que puede diferir de su contenido proposicional, poseer además un contenido implícito que él llama *implicatura* (Caffi, 2002, pp.71-85).

1.1.8.3 La cortesía

En el mismo contexto, además de las cuatro máximas del principio de cooperación, Grice añadió otra condicionante para la adecuación conversacional: *sea claro y cortés*. En la regla sea cortés presenta tres posibilidades; no se imponga, ofrezca opciones y refuerce los lazos de camaradería. De ahí, se desarrollan las teorías relacionadas con la cortesía. Esta última es aquella que se desarrolla por las sociedades para reducir fricciones en una interacción personal. La cortesía va desde lo formal a lo impersonal. Es ante todo una estrategia conversacional que nos permite evitar el conflicto interpersonal tomando como punto de partida las máximas conversacionales de Grice. (Lakoff, 1973).

Otra visión de Leech (1983), los hablantes persiguen dos tipos de objetivos: los ilocutivos y fines sociales, clasificando la relación entre estos dos últimos en cuatro tipos: relación competitiva, amistosa, colaborativa y conflictiva. Igualmente, formulando seis máximas complementarias que describen la interacción y minimizar los riesgos de conflictos; la máxima de *tacto*, de *generosidad*, de *aprobación*, de *modestia*, de *acuerdo* y de *empatía*. Añadiendo que lo indirecto es más cortés porque incrementa el grado de opcionalidad y es una ilocución, menor más tentativa tiende a ser su fuerza.

Según Brown y Levinson (1987), la cortesía lingüística se basa en el concepto de *imagen pública* o “*face*” que conlleva dos vertientes *la negativa*, que representa el deseo de un individuo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el propio territorio. Y *la positiva*, que representa el deseo de un individuo de ser apreciado por los demás, y de que otros compartan los mismos deseos:

El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta que consiste en dos clases específicas de deseos (*facewants*), que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (imagen negativa) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados hasta cierto punto (imagen positiva). (p. 39)

En resumidas cuentas, estas teorías de la pragmática tanto los actos de habla como la cortesía son de mayor interés en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y el alumno debe ir adquiriendo habilidades comunicativas y culturales desde el primer momento de su aprendizaje para eludir los malentendidos y prejuicios de la cultura extranjera que están asimilando.

1.2 Estudios sobre el análisis de los textos

1.2.1 La lingüística funcional

John Firth (1957), uno de los máximos exponentes de la Lingüística Funcional, sigue la tradición del Círculo de Praga (1926), Jakobson (1948) y la concepción antropológica de Malinowski (1923) de que la lengua se ha de estudiar dentro de un contexto determinado, planteando una gramática que tiene como horizonte el texto y las situaciones en las que aparece. Jakobson (1963) completa las teorías de K. Bühler (1918), enuncia ya las funciones de los distintos enunciados o textos (representativa, conativa, fática...) y observa que para que un mensaje sea eficaz requiere un contexto de situación que el destinatario pueda captar. Firth señala la necesidad de llegar a establecer una tipología de las funciones del lenguaje y de los contextos de situación en que las lenguas son usadas y en las que las palabras y enunciados adquieren un significado preciso.

A partir de estos estudios, en los años 60, el lingüista Halliday desarrolla una teoría gramatical conocida como Gramática sistémica funcional o Lingüística sistémico-funcional considerada como una teoría del funcionamiento social del lenguaje. La inscribe dentro de una semiótica social, entendiéndolo como un sistema por el cual se crean y se intercambian significados. En pocas palabras más claras, esta teoría estudia cómo la lengua crea significados y de qué manera permite intercambiarlos (Menéndez, 2010). La teoría lingüística de Halliday (1970) sobre la descripción funcional está presente en la enseñanza comunicativa, en la que afirma que:

La lingüística ha de estudiar la descripción de los actos de habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua tal como se manifiesta se pueden comprender todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado. (p. 14)

Además, Halliday (1975) describe las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua:

- *Función instrumental*: usar la lengua para obtener cosas;
- *Función reguladora*: usar la lengua para controlar la conducta de otros;
- *Función interactiva*: para crear una interacción con otros;
- *Función personal*: para expresar sentimientos y significados personales;
- *Función heurística*: para aprender y para descubrir;
- *Función imaginativa*: para crear el mundo de la imaginación;
- *Función representativa*: para comunicar información (Richards & Rodgers, 2003, pp. 73-74).

Halliday (1978) desarrolla el concepto de *registro*, que es un producto de los contextos de situación en que se utiliza el lenguaje, y se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo al tipo de situación. Halliday (1970,1978, pp.62-63) distingue tres *macrofunciones del lenguaje*:

i. *La ideacional*: se relaciona con la posibilidad del lenguaje de ser un medio de expresión de nuestra experiencia (exterior o interior);

ii. *La interpersonal*: considera el lenguaje desde la perspectiva de los participantes que intervienen en el proceso comunicativo, es decir, de la interacción y de la relación social;

iii. *La textual*: ayuda al hablante a estructurar lo que dice, de manera que tenga sentido dentro de un contexto concreto y que cumpla su misión como mensaje.

Estas macrofunciones están en relación con lo que llama el “contexto” de situación. Un hablante que se encuentra en una situación comunicativa ha de elegir el conjunto de elementos lingüístico-textuales adecuados que definen el perfil del “registro” utilizado. El cuadro siguiente representa los factores situacionales que condicionan, orientan y a veces determinan el uso lingüístico:

Contexto de situación de un texto
<p>Campo del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Determina el significado experiencial. -Es el evento en su totalidad, en donde el texto se halla encuadrado. -Comprende el tema principal.
<p>Modo del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se trata del significado textual. -Se trata del funcionamiento del texto dentro del evento. -Comprende: canal utilizado, registro, género y tipo retórico.
<p>Tenor del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influye en el significado interpersonal. -Es el tipo de interacción entendida como la organización del discurso según los roles de los interlocutores. -Comprende el conjunto de relaciones sociales pertinentes que se establecen entre los participantes de la interacción (normas de relación y jerarquía, cortesía, etc.).

Tabla 4: Factores situacionales según Halliday (1978)

En definitiva, la correlación que Halliday establece entre estas macrofunciones del lenguaje y el contexto de situación lengua crea un significado y amplia el potencial de significación, para él (1993), la lengua es entendida como “potencial de significación”, es representación mental e interacción a un mismo tiempo. Resumiendo, “aprender es aprender a significar y a ampliar el propio potencial de significación”. Esta concepción del aprendizaje no se limita al aprendizaje verbal, sino que se extiende también a los aprendizajes no verbales (p. 113).

1.2.2 Análisis del Discurso

Es una corriente científica que apareció en los años 60 a partir de una diversidad de enfoques, conceptos y teorías acerca del *acto lingüístico*, desarrollados por los filósofos Austin, Searle y Grice, así como la línea funcionalista de la Lingüística estructural, en especial Jakobson y su esquema de los componentes de la comunicación y de las funciones del lenguaje y la escuela firthiana que influyeron en el *Funcionalismo* de Halliday. Estos autores consideran que los enunciados no se presentan como frases o secuencias de frases, sino como *textos*, un producto que posee un modo de organización específica, y que se estudia en relación con el “contexto” que delimita el significado de una intervención lingüística. Los pioneros del Análisis del Discurso, Brown y Yule (1983) afirman que “nuestro interés primero es el objetivo tradicional de la lingüística descriptiva: ofrecer una explicación de cómo se usan las formas lingüísticas en la comunicación” (p.12). Además añaden “el análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en su uso. Como tal, no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas con independencia de los propósitos y las funciones a las cuales están destinadas esas formas” (p.19).

El análisis del discurso también llamado *Lingüística Textual* o *Gramática del Texto*, llevada a cabo por muchos lingüistas como Beaugrande y Dressler, Petofi y Van Dijk, así como Werlich y Adam que se centran en el estudio de las tipologías textuales o secuencias prototípicas. Van Dijk (1977, 1978, 1980) considera que los textos son como unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales, en lo que explica la *macroestructura* (contenido temático) y la *superestructura* (esquema organizativo) de los mismos. A partir de esto, Otaola (1989, pp. 93-95) confirma que han surgido diversas maneras de acercarse al texto, bien como *producto* (se centra exclusivamente en el texto en sí, una secuencia lingüística cerrada sobre sí misma, no se hace referencia a las condiciones de producción y de interpretación), o bien en el *proceso* de su producción y de su interpretación (se centran en tomar la función comunicativa del lenguaje como principal área de investigación e intentan describir la forma lingüística como algo dinámico cuya finalidad es expresar el significado intencionado).

Para analizar los textos se toma una perspectiva cognitiva: de procesamiento de la información (De Beaugrande y Dressler, 1981; De Beaugrande, 1984), de planificación (Adam, 1990, 1992), de comprensión o recuerdo (Kintsch y Van Dijk, 1978), o de los procesos de producción e interpretación (Petofi, 1974). Por consiguiente, se empieza a definir las propiedades del texto, como la *coherencia* y la *cohesión*, intentando también clasificar los tipos de textos. Las clasificaciones que se basan en la combinatoria de elementos lingüísticos a partir de sus *bases* o *secuencias* prototípicas (Werlich, 1975; Adam, 1985, 1992) constituyen uno de los puntos de referencia más extendidos para el estudio de las tipologías textuales.

1.2.2.1 Los conceptos de *discurso* y *enunciado*

En cuanto al *discurso* decimos que este término ha sido definido por muchos autores y se varía de uno a otro. Para Maingueneau, (1976, p.11) lo considera como sinónimo del *habla (parole)* de De Saussure. Algunos como G. Brown y G. Yule (1983, p. 6) precisan más y considerándolo como el “registro verbal de un acto comunicativo” que puede ser oral o escrito, pero tomado como proceso. En la misma línea, Benveniste, (1974, pp. 241-242) lo define como “toda enunciación que supone un locutor y un oyente y en el primero la intención de influir en el otro de alguna manera”.

Según Calsamiglia y Tusón (2001, pp. 1-2), el discurso se considera como una práctica social, una forma de acción entre las personas, un uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. Además, es heterogéneo, pero no es caótico, se regula mediante una serie de *normas, reglas y principios* de carácter textual y sociocultural que guían a las personas a construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación.

El estudio de los aspectos concretos del *discurso*, la unidad básica para ordenar el análisis es el *enunciado*, entendido como el producto concreto y tangible de un proceso de *enunciación* realizado por un *Enunciador* y destinado a un *Enunciatario*. Este enunciado puede tener o no la forma de una oración, o sea puede ser más amplio

y formar parte de un intercambio lingüístico. Los enunciados se combinan entre sí para formar *textos* orales o escritos.

Benveniste (1970) trata cómo funciona *la enunciación* y establece la distinción entre ésta, *el discurso* y *la lengua*. La *lengua* es un conjunto acabado relativamente estable de elementos potenciales, mientras que la *enunciación* es *el acto individual* por el cual un locutor activa el sistema de la *lengua*, es la conversión de la lengua en *discurso*. El *discurso* sería la manifestación del enunciado cada vez que alguien habla.

El discurso no es sólo el lenguaje literal, sino, en el cual se intervienen muchos componentes que están interrelacionados entre sí. Van Dijk (1985, p. 10, citado en Otaola, 1989, p. 83) afirma que “en el discurso están implicados el conocimiento, interacción, sociedad y cultura, pues el discurso es una manifestación de todas estas dimensiones de la sociedad”. De ahí, podemos deducir que el discurso es el portador o el manifestador de todas las dimensiones de la sociedad y varía de uno a otro, dependiendo de éstas. Van Dijk (2001) expone una definición básica del discurso, comúnmente aceptada por los lingüistas diciendo:

Simplemente, se puede describir el discurso como un hipertexto: una macroestructura formada por el texto y su contexto, es decir que podemos entenderlo como un sistema de signos codificados en el marco del contexto social de la creación, recepción y divulgación de este sistema. (pp. 11-13)

En resumidas palabras, el discurso se refiere tanto al discurso oral como al discurso escrito (texto). Y se aplican ambos términos, discurso o texto, sin distinción, a todos los enunciados, ya sean orales o escritos.

1.2.2.2 Características del *discurso oral* y del *discurso escrito*

El complejo sistema de comunicación y de representación del mundo, es el lenguaje humano que se materializa a través de dos medios; el oral y el escrito. La modalidad oral es consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce, como es sabido, a través de los órganos de la fonación y se percibe a través de los órganos auditivos, pero el lenguaje oral va

acompañado también de diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las “vocalizaciones”, “ruidos”, y también los elementos no verbales o paralingüísticos, como los proxémicos, cinésicos (kinésicos), paraverbales, artefactos, etc. (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 15-16 y 36-37). Estos son de gran interés para el estudio de la comunicación y la interacción humana y para analizar el discurso oral, es necesario incluir el registro de los elementos no verbales.

Igualmente, ellos declaran que la situación de enunciación oral prototípica se caracteriza, básicamente por los siguientes rasgos:

i. Por la participación simultánea de las personas que intervienen en ella. Más que emisores y receptores, es preferible o más ajustado referirnos a ellas como interlocutores.

ii. Por la presencia simultánea de quienes interactúan, se comparte el espacio y el tiempo, los interlocutores participan cara a cara

iii. Relación interpersonal en la que los interlocutores activan, construyen y negocian en la interacción, también está basada en sus características psicosociales: el estatus, los papeles o la imagen.

Además de la comunicación *cara a cara*, también el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación audiovisuales nos han ofrecido nuevas formas de comunicación oral como; la telefónica, la de videoconferencia, mediante el interfono, asimismo, diferidos en el espacio o en el tiempo, como la retransmisión por radio o televisión o a través de grabaciones en casetes, videos, DVD (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 18-19).

Por otra parte, el discurso oral se caracteriza por poseer unos rasgos que atañen a los distintos niveles lingüísticos textuales: Calsamiglia y Tusón (2001, pp. 56-61) afirman sobre el discurso oral:

i. *Al nivel fónico:* (variedades diatópicas, diatrásticas, diafásicas y de idiolecto) y al prosódico (entonación, intensidad, ritmo).

ii. *Al nivel morfosintáctico:* dependiendo de la improvisación mayor o menor del discurso oral, encontramos repeticiones, titubeos, discordancias, muletillas,

completadores, reparadores, etc., también es característico del discurso oral directo el uso de los deícticos y de los marcadores del discurso, modalizadores, etc.

iii. *Al nivel léxico:* hay que tener en cuenta que según el evento comunicativo, la variación léxica marca el cambio de registro y las características socioculturales de los interlocutores (registro formal, coloquial, familiar, jergal, habla de hombres y mujeres, medio rural o urbano, profesiones diferentes, etc.).

iv. *Al nivel de organización textual y discursiva:* discursos dialogales (turnos de palabra) o monológicos (presentación – progresión – finalización).

Además, en los intercambios o los discursos orales confluyen muchos elementos diversos, entre ellos, los que tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción, es decir, qué roles eligen y qué posición adoptan, cómo manifiestan y cómo interpretan la posición de los demás, son aspectos cruciales para el inicio y desarrollo de las interacciones orales. Goffman (1959, p. 1) estudia con gran minuciosidad los rituales que configuran los encuentros orales, desde los más espontáneos hasta los más institucionalizados, proponiendo el concepto de imagen (*face*) y territorio o posicionamiento (*footing*) para entender la complejidad de la presentación de la persona.

El habla no requiere un aprendizaje formal, se aprende a hablar como parte del proceso de socialización, toda persona está expuesta desde su infancia a situaciones de comunicación diferente, entonces, es evidente el papel fundamental que desempeña el entorno sociocultural en la adquisición y el desarrollo de la competencia discursiva oral. Ya que el acceso a diferentes y variadas situaciones de comunicación que hagan posible la ampliación y el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas es algo que está en íntima relación con las estructuras de poder y con las relaciones de dominación (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 31-32).

Por otro lado, el discurso escrito, se entiende como un conjunto de funciones de conservar la memoria de los acontecimientos, oficialidad, difusión pública y medio de expresión de ciencia y cultura, lo encontramos que ha obtenido más valor y prestigio social inalcanzable por ser el vehículo de la expresión política, jurídica y administrativa (instancias reguladores de la vida social), de la expresión cultural

(literatura, ciencia, técnica) y de la comunicación periodística. Sus funciones cognitivas, asimismo, han potenciado el desarrollo intelectual, la reflexión y la elaboración mental, desarrollando las funciones metalingüística, referencial y poética del lenguaje.

La situación de enunciación escrita prototípica se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos, que se pueden confrontar con los que hemos subrayado en el discurso oral:

- La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llama escritores y lectores.
- La comunicación diferida. Los protagonistas no comparten ni espacio ni tiempo. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
- Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 61-63).

Las características lingüístico-textuales del discurso escrito, señalamos las que conciernan a los distintos niveles de análisis:

i. *Al nivel gráfico:* la aplicación de reglas de ortografía y de puntuación, el cuidado del estilo, la redacción elaborada;

ii. *Al nivel léxico:* en general el escrito se basa en el léxico estándar normativo, representado por el DRAE para el español peninsular y en los de las Academias correspondientes para los países latinoamericanos, los cuales se complementan con los diccionarios especializados para lo que concierne a los textos científico-técnicos;

iii. *Al nivel de organización textual discursiva:* el texto escrito posee una distribución material de los contenidos en temas y subtemas que tiene como propósito ayudar a los lectores a orientarse e interpretar mejor la información;

iv. *Al nivel morfosintáctico:* la adecuación del escrito a las reglas morfosintácticas académicas, así como el uso de formulas características y una distribución formal del contenido preestablecida en ciertos escritos. En el nivel sintáctico, dependiendo también del tipo de texto, encontramos un cuidado por la claridad, orden,

construcciones impersonales o pasivas, períodos largos de frase, etc. Asimismo, encontramos una serie de indicadores discursivos (marcadores, ordenadores, conectores lógicos) del tipo mientras que, por otra parte, sin embargo, no obstante... que apenas se usan en el lenguaje oral, que tiende más a las construcciones paratácticas y donde las frases se suelen relacionar a través de unos pocos marcadores característicos (bueno, pero, pues, y, entonces...). También es frecuente encontrar sintagmas nominales precedidos o seguidos de varios modificadores, mientras que en el oral, es raro encontrar un sustantivo con más de dos adjetivos. Por otra parte, la información referida a un cierto sujeto se encuentra siguiendo un orden clásico, mientras que en el oral es frecuente la estructura “topicalizada”, las frases donde se coloca delante el “tema” o “tópico”, del tipo “su coche lo ha dejado ahí fuera”. (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 91-95).

En la práctica de la escritura, la información se organiza mediante unos procedimientos básicos que orientan a los lectores a interpretar los contenidos, tal como *la segmentación* (la distribución de los enunciados, los temas, los subtemas, etc. que forman el texto. La unidad básica es el párrafo, unidad significativa supraoracional, constituido por un conjunto de enunciados relacionados entre sí por el contenido). *La puntuación* (los signos de puntuación para la organización gramatical, la lógica del sentido y la interpretación adecuada). Y *la titulación* (Títulos y subtítulos que organizan el contenido del texto).

La característica más importante para la adquisición de la competencia escrita es la alfabetización es la condición básica para el acceso a la cultura escrita, que en el mundo occidental, forma el depósito de los conocimientos. La capacidad de leer en el sentido de comprender, contextualizar, interpretar textos elaborados, y la capacidad de escribir para dar cuenta de la adquisición de estos conocimientos se ha convertido en el eje fundamental de la instrucción. Todo currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos. Por consiguiente, el uso escrito de la lengua se ha convertido en una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción, aduana de puestos de trabajo (Calsamiglia & Tusón, 2001, pp. 78-86).

1.2.3 Lingüística textual

Como hemos mencionado en el apartado anterior del Análisis del Discurso, que a partir de los años 60, apareció en Europa una nueva corriente lingüística denominada, la Lingüística textual, que estudia los textos y supera las teorías tradicionales estructuralistas y generativistas en la que la unidad superior del discurso era la oración. Esta disciplina se plantea, recuperando una cierta tradición filológica y retórica, el estudio de unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales, para explicar la *macroestructura* (contenido temático) y la *superestructura* (el esquema organizativo) de los textos (Van Dijk, 1977, 1978, 1980). En este ámbito se han planteado distintas maneras de acercarse al texto, bien como producto o bien en el proceso de su producción y de su interpretación. La retórica clásica de origen aristotélico fue una de las primeras teorías que se plantearon el estudio del texto y de la relación entre el hablante/orador y su audiencia. Van Dijk (1983) considera “la retórica clásica como un precedente histórico de la ciencia del texto, teniendo en cuenta que ésta se ocupa de la descripción de los textos y de sus funciones específicas” (p.19).

A continuación presentamos algunos principios y definiciones de *texto* que provienen de la lingüística textual.

1.2.3.1 Aproximación al concepto de *texto*

Van Dijk, en su obra *La ciencia del texto* (1983) expone su modelo de estructura textual, desarrollando dos conceptos clave en relación con la construcción global del texto, considerando los textos como unidades que poseen: una *macroestructura* (o contenido semántico de la información) se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí, y una *superestructura* (o el esquema organizativo), es decir, la forma como se presenta en un texto determinado la información). A nivel oracional el texto estructura sus elementos a través de la *microestructura* (planos de organización textual) que corresponde a la coherencia semántica entre las oraciones.

En palabras de Bernárdez, la Lingüística Textual vino para ampliar el concepto de Chomsky “la *competencia* de la Gramática generativa”, entendida como la *competencia lingüística*, y sustituir esta última por la *competencia comunicativa* de Hymes (1971). Aquí el texto se considera como una unidad básicamente comunicativa. A partir de eso, Bernárdez (1982) define el texto del siguiente modo:

Es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; esta caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto integro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

En el mismo contexto, el texto es una unidad comunicativa, semántico-pragmática, intencional y de interacción. Es la integración de un sistema lingüístico con el uso en la interacción comunicativa, donde intervienen el productor textual y el receptor del texto como participantes de la comunicación. Además, señalan que todo texto debe ser entendido como un evento (o acontecimiento) comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Por eso, en el análisis se ha de basar en la descripción del evento comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida. Como hemos mencionado anteriormente, el conjunto de elementos que intervienen en cualquier evento comunicativo lo organizó Hymes (1972) en lo que se conoce como el modelo *SPEAKING* (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 219).

En el mismo contexto y en relación con la definición del texto, este últimos se considera como un *acontecimiento comunicativo* que ha de cumplir siete normas de *textualidad principios constitutivos*: 1. *Cohesión*: dependencias gramaticales, 2. *Coherencia*: relaciones conceptuales, 3. *Intencionalidad y modalidad* (la actitud de productor del texto), 4. *Aceptabilidad* (la actitud del que recibe el texto), 5. *Informatividad*, 6. *Situacionalidad*, 7. *Intertextualidad*. Además, añaden los *principios regulativos* que son: la *eficacia*, la *efectividad* y la *propiedad* del texto que controlan la producción lingüística y la comunicación textual. Si un texto no satisface alguna de

estas condiciones, no posee ya valor comunicativo (De Beaugrande y Dressler, 1997, pp. 35-47).

El Marco Común Europeo de Referencia (2002) asegura que el término *texto* se utiliza para referirse a “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (p.19).

Llorca (2008) confirma que “el texto oral o escrito como una unidad dinámica de interacción lingüística entre los participantes en un intercambio comunicativo” (p.41). La *interacción lingüística* aquí no se refiere únicamente a la interacción verbal-oral, sino a cualquier tipo de actividad lingüístico-comunicativa, incluida, desde luego, a la que se realiza a través de la escritura que el objetivo casi prioritario del análisis de textos. Esta autora sigue a Van Dijk (2000) y su concepto de *interacción escrita* con el que se refiere a la relación que se establece entre los participantes en un intercambio comunicativo mediante textos escritos. Esta autora prefiere el termino general *discurso* para hacer referencia al uso del lenguaje en contexto sea cual sea la modalidad de intercambio elegida por los hablantes.

Por consiguiente, el texto se convierte en un término céntrico para esta rama y es así que surge la necesidad de clasificar la enorme cantidad de textos múltiples y variados con los que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. La búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales.

1.2.3.2 Las tipologías textuales

Las investigaciones sobre las tipologías textuales proliferan en los años 80, desarrolladas principalmente en Francia por autores como Adam, Bronckart, Bain, Scheneuwly, entre otros. Las tipologías discursivas son de la *competencia discursiva* de Canale (1983), una de las subcompetencias que componen la *comunicativa*. Ares (2006, p.57) menciona que los autores que han tratado de las tipologías textuales definen la competencia discursiva como una doble competencia: una de tipo general,

que es responsable de los mecanismos de la construcción de textos, que se agrupan en torno a los conceptos de *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* (Charolles, 1978; Halliday y Hasan, 1976), y otra especifican responsable de la elaboración e interpretación de cada uno de los diferentes tipos de textos (Werlich, 1975; Adam, 1986, 1992).

En este apartado tratamos primero, el concepto de *género* como un hecho sociocultural y discursivo, y segundo el de *secuencia* como realidad lingüístico-comunicativa y como unidad de composición de los textos normalmente heterogéneos en cuanto a las secuencias que se producen en los diversos ámbitos de la vida social. Ambos conceptos nos acercan a la clasificación de los discursos y de los textos y también nos explican la complejidad de la comunicación humana.

Según Calsamiglia y Tusón (2001, pp. 252-253), la historia del concepto *género* discursivo ha estado relacionada con la del concepto de *tipo* de texto. Esta confusión o uso indiferente de los dos términos ha sido señalada, recientemente por los teóricos del texto; Ciapusio (1994), Maingueneau (1996, 1998) y Reyes (1998). A continuación, presentamos cómo se aborda el concepto de *género* desde diferentes perspectivas.

La dificultad de establecer y clasificar una tipología de textos proviene de tres fuentes: de los estudios literarios, de la teoría de la traducción y de la lingüística del texto. Para conocer las diversas clasificaciones de los discursos y de los textos, partimos de la distinción entre dos conceptos que a menudo han sido confundidos: el concepto de *género* discursivo y el concepto de *tipo* de texto. La primera clasificación de géneros discursivos no literarios se la debemos a Aristóteles, quien, en su *Retórica* plantea que los discursos pueden ser de tres tipos; *Forenses o jurídicos, deliberativos o políticos* y *epidícticos o de ocasión*. Y los clásicos géneros literarios llamados “mayores”; *lirico-poéticos, épico-narrativos* y *dramático-teatral*. Esos se han mantenido hasta el siglo XIX. Después en el siglo XX, se ha añadido en la teoría de la literatura el cuarto género *didáctico-ensayístico*, dividiendo cada uno en un amplio abanico de subgéneros.

Segundo, una conocida propuesta de sistematización tipológica procedente del ámbito de la *traducción*, fue elaborada por Reiss (1976) consideraba tres tipologías de textos *representativos, expresivos y apelativos*. Partiendo de la función dominante del lenguaje. Koller (1983) fue el que elaboró una clasificación más exhaustiva desde el punto de vista de la teoría de la traducción, sin tener en cuenta específicamente la naturaleza textual. Él propone una clasificación más compleja basada en cinco campos relevantes para la traducción: la función predominante del lenguaje (representativa, expresiva y apelativa), las características del contenido, las características lingüístico-estilísticas, las características formales y estéticas y las características pragmáticas (Sánchez, 2002).

Tercero, respecto a *la Lingüística del texto*, Bernárdez (1982) se lamentaba de que no existiera una teoría general ni un modelo tipológico completo elaborado. Ya que, si bien existía una tipología elemental en el campo de la literatura, la clasificación tradicional por géneros—lirica, épica y dramática—, el concepto de *género* no era utilizable para los textos no literarios de los que también se ocupaba la lingüística textual. También Isenberg (1983/1987) establece las condiciones siguientes que debía tener la clasificación tipológica, pero no llegó a desarrollar una tipología textual de acuerdo con los principios propuestos.

i. Homogeneidad: todos los tipos deben caracterizarse de igual manera en relación con la base de tipologización.

ii. Monotipia: un texto dividido no debe permitir que sus partes sean a su vez clasificadas como diferentes tipos de textos.

iii. Rigor: un texto no se puede clasificar en dos tipos diferentes.

iv. Exhaustividad: la tipología debe ser capaz de clasificar todos los textos del campo de aplicación.

Mijaíl Bajtín (1982) preocupado por la relación entre los usos lingüísticos la vida social, la ideología o la visión del mundo y la historia. Estudió la estrecha relación existente entre el concepto de *género* y el de *estilo funcional (registro)*.

En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier

esfera existen y se aplican sus propios géneros, que corresponden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (p.252)

Entonces, los géneros según este pensador están relacionados con cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro o (estilo funcional) utilizado y la estabilidad de todo ello. Él distinguía entre los géneros primarios o simples (la conversación en todo sus formas), y los géneros secundarios o complejos, derivados de los simples, producto de la elaboración intelectual (los literarios, periodísticos y científico). Estudiando los géneros discursivos primarios subraya la importancia de considerar la situación, las finalidades, la relación entre los participantes, así como la relación del enunciado con enunciados anteriores y las expectativas de respuesta (verbal, no verbal, inmediata o diferida) que genera dicho enunciado. En suma, sus teorías coinciden con ciertas modernas aportaciones de la pragmática, la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística interaccional, por lo que han tenido una notable y muy fructífera influencia, también una repercusión en el ámbito del Análisis del Discurso y la Lingüística del texto, en lo que se refiere al concepto de *género*.

Entre todos los modelos tipológicos propuestos, destacamos el de Werlich (1975, p. 39), su propuesta combina factores que corresponde estrictamente al orden cognitivo (modos de abordar la realidad, procesos innatos de categorización del conocimiento y del pensamiento) con los de orden lingüístico (modos de representar la realidad). Enseguida, clasifica los tipos de textos en cinco bases: *descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo*. Pero a la hora de clasificar los textos, él se centra en las unidades informativas (secuencias), sin profundizar ni en el contenido ni en la forma de los tipos.

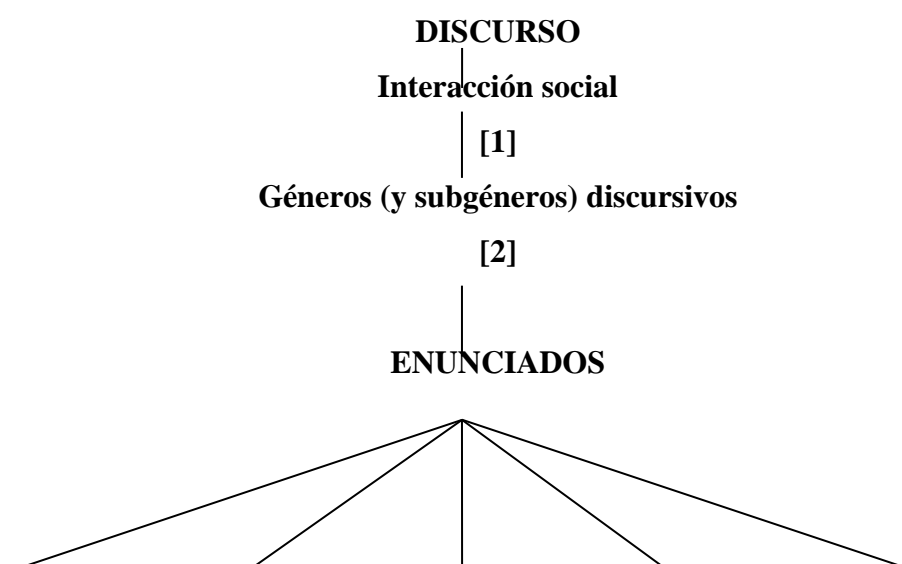
Por otra parte, Van Dijk (1983) abordó el tema de las tipologías textuales, partiendo de la *superestructura* que describe de forma esquemática las

superestructuras propias de la narración, la argumentación y el tratado científico y sostiene que para definir una tipología textual adecuada, han de tenerse en cuenta la *macroestructura*, la *superestructura*, las estructuras estilísticas y retóricas, las funciones pragmáticas y las funciones sociales.

En resumida cuentas, la enseñanza de lenguas debería basarse en el conocimiento del texto, su diversidad y en el dominio de sus características textuales y lingüísticas. Es decir, es muy importante enseñar a los alumnos los distintos tipos textuales para que aprenda a adecuar su producción a cada contexto.

1.2.3.3 Clasificación de secuencias según Adam

El modelo secuencial es uno de los más influyentes en los respecta a la distinción de los textos, fue elaborado por el lingüista francés Adam, quien recoge e incorpora las ideas sobre los *géneros* de Bajtín, las *bases textuales* de Werlich y los *esquemas* o *superestructuras* de Van Dijk. En los primeros trabajos de Adam (1985), los textos se clasifican en *descriptivo*, *narrativo*, *explicativo*, *argumentativo* e *inductivo*, enseguida añade otros tres: *predictivo*, *conversacional* y *retórico*. Para construir una tipología textual, Adam propone un esquema general en el cual señala su propia opción que está basada en la secuencialidad.



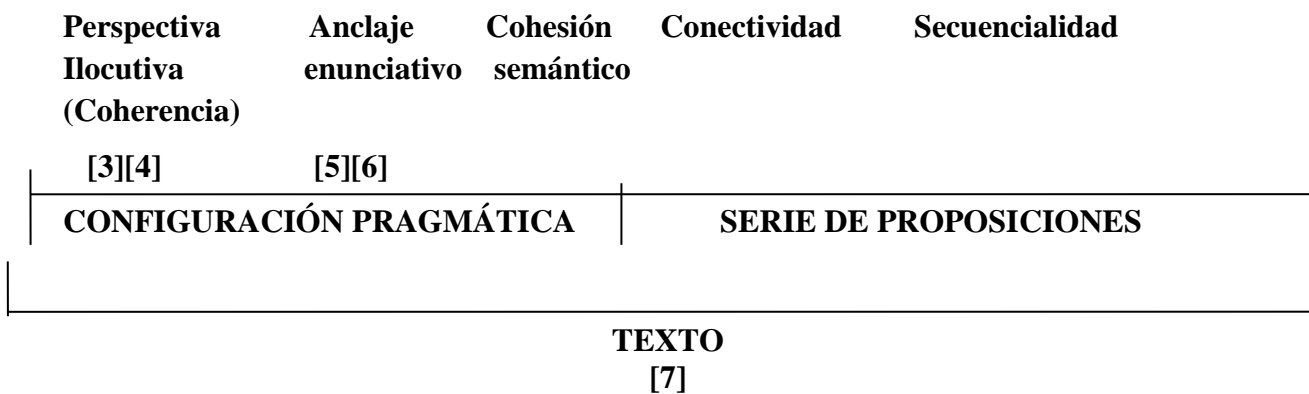


Figura 1: Esquema general de bases para establecer tipologías según Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.266)

La secuencia es la *unidad constituyente* del texto, constituida por paquetes de proposiciones (P: macroproposiciones), a su vez constituidas por *n* proposiciones (p: microproposiciones). Es heterogénea, pero se puede identificar una secuencia predominante o “envolvente”, también postula los tipos de *secuencia textual prototípica* que puedan proporcionar los instrumentos necesarios para adscribir un texto a un tipo determinado. Se trata de unidades modélicas, clasificadas en; *secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal* (Adam, 1992, p.17), que describe mediante los parámetros: definición, función comunicativa, características lingüísticas, estructura y manifestaciones (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 265).

i. Secuencia narrativa

La narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas. Como secuencia dominante o “envolvente”, el ser humano, como ser cultural y social, la recurre cuando necesita explicar los orígenes de su grupo (cosmogonías), o para explicarse a sí mismo o a los otros (narraciones (auto)biografías). Los mitos, las leyendas, las gestas de los héroes, las crónicas y la historia, los cuentos y relatos antiguos y modernos tienen también una secuencia narrativa. Su importancia es básica para la transmisión cultural. Como secuencia secundaria puede combinarse con el diálogo, la explicación, la argumentación e incluso con la descripción. La narración no solo aparecerá pues en la literatura y en los géneros de ficción, sino que puede aparecer en los medios de comunicación, dentro de géneros periodísticos, en el ámbito

académico, en el campo de la investigación, en sociología, antropología, sociolingüística, geografía humana, etc., siempre que se recurra a testimonios vivos, a *relatos de vida*, sean orales o escritos (Adam 1992, 1995, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, pp.269-271).

Según Adam (1992) la estructura interna de la secuencia narrativa posee seis constituyentes básicos:

- **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
- **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- **Transformación:** los estados cambian; de pobreza a riqueza, de tristeza a alegría, etc.
- **Unidad de acción:** existe un proceso integrador que inicia y se cierra.
- **Causalidad:** hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

A partir de estos constituyentes, Adam establece el siguiente esquema narrativo canónico:

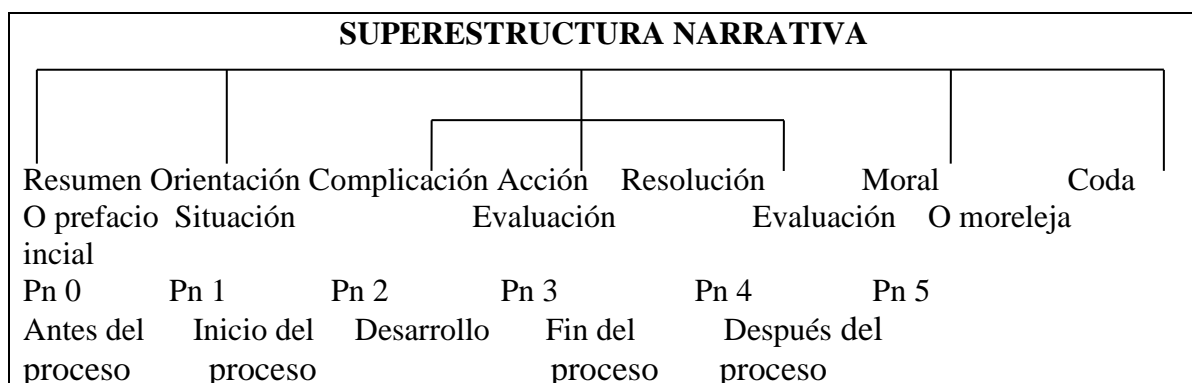


Figura 2: Esquema de la secuencia narrativa de Adam (1987, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.217)

Esta superestructura lineal, posee un orden jerárquico más profundo que el siguiente esquema intenta simular:

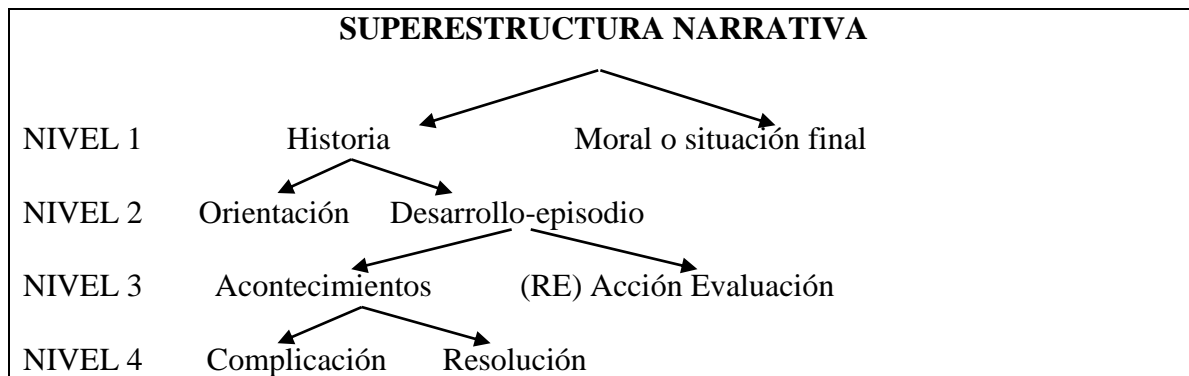


Figura 3: Esquema profundo de la secuencia narrativa de Adam (1987, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.272)

Con la estructura de Adam, Calsamiglia y Tusón (2001, pp. 272-273) señalan los elementos morfosintácticos y discursos típicos. Primero, los tiempos verbales en pasado, también encontramos el uso del presente en las narraciones históricas, en los resúmenes de relatos y en la conversación espontánea para dar *mayores visos* de realidad a la narración. Segundo, los conectores y los marcadores; en las partes de la acción y las transformaciones se utilizan los temporales, causales y consecutivos; y en las partes descriptivas los espaciales y los organizadores discursivos de orden. Tercero, en cuanto a los tipos de progresión temática, se combinan el de tipo lineal y el de tema constante, pues se trata de asegurar la unidad temática al tiempo que se hace progresar la acción con nuevos elementos. Y por último, es importante en la narración el punto de vista del narrador: narración en primera o en tercera persona, lo que implica un uso específico de las marcas morfológicas de los referentes personales (deícticos), y se asocia generalmente con un tipo de narración más subjetiva u objetiva.

ii. Secuencia descriptiva

Con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado y expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos y de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta. La descripción se aplica tanto a *estados* como a *procesos* y se realiza según una *perspectiva o punto* de vista determinados, que se presenta desde el ángulo más objetivo al más subjetivo. Toda descripción está condicionada por el contexto que aparece en la comunicación; la relación entre los

interlocutores, el contrato comunicativo y el conocimiento compartido. El propósito que se pretende ya sea persuadir, convencer, criticar, informar, burlarse o conmovir orienta la descripción, cuya función puede ser predominantemente informativa o bien expresiva, argumentativa o directiva. El contenido responde a preguntas, explícitas o implícitas, del tipo: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene? ¿Para qué sirve? ¿Qué hace? ¿Cómo se comporta? ¿A qué se parece? Todo ello forma de la configuración pragmática (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 279).

Adam (1992) propone una organización esquemática del prototipo de secuencia descriptiva:

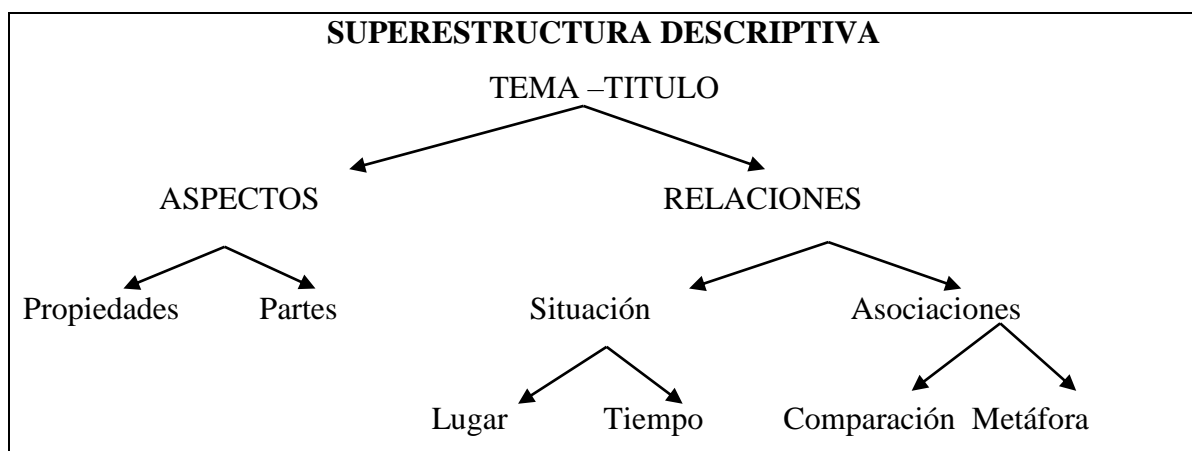


Figura 4: Esquema de la secuencia descriptiva de Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.280)

Desde la perspectiva del proceso de composición de un texto descriptivo, propone considerar tres procedimientos: el primero es el *anclaje descriptivo*, de establecer un tema objeto de la descripción, el segundo es la *aspectualización* que a través del cual se distingue las cualidades, propiedades y las partes del objeto de la descripción. Y el tercero es la *puesta en relación* con el mundo exterior, tanto en los que refiere al espacio y el tiempo como mediante asociaciones de ese asociaciones de ese objeto o tema con otros análogos (comparación, metonimia, metáfora).

Los referentes introducidos pueden ser a su vez *tematizados*. Por otro lado, tanto durante el proceso como al final, puede haber *reformulaciones*, que tiene como función sintetizar o dar una orientación argumentativa determinada al conjunto de propiedades y características enumeradas.

Los elementos lingüístico-discursivos más característicos de la secuencia descriptiva son; la abundancia de léxico nominal (sustantivos y adjetivos), las enumeraciones y listados con verbos elípticos, los verbos más frecuentes son: es, esta, hay, parece, tiene, constituye... la abundancia de los deícticos de espacio y de tiempo que funcionan como organizadores del discurso, pero para establecer un orden en la descripción generalmente se suele ir de lo general a lo particular, del todo a las partes, o bien se utilizan referentes espaciales: de arriba abajo o de izquierda a derecha, de fuera a dentro, de grande a pequeño, etc.

La descripción tiene una función relevante en el ámbito de las disciplinas científicas que se proponen dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social, también se caracteriza por la neutralidad y la objetividad, la completitud y la ordenación. Toda ciencia posee una dimensión descriptiva junto a la explicativa y demostrativa.

La descripción enlaza con la definición, simple en los diccionarios y extendida en enciclopedias, libros de texto, etc. Ya que es una operación discursiva que sirve para especificar un concepto a partir de establecer sus características y la clase de objetos a que pertenece (Calsamiglia y Tusón, 2001, pp. 280-28).

iii. Secuencia argumentativa

La argumentación, como secuencia textual, dominante o secundaria, envolvente o incrustada, aparece en muchas actividades discursivas de la vida social pública o privada: conversación cotidiana, debate, coloquio, juicio, asamblea, alocución parlamentaria, artículo de opinión, etc. Se argumenta en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, formada por una persona o por muchas. La argumentación es una práctica discursiva comunicativa, la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión, mediante estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, con instrumentos o armas más orientadas a la racionalidad o a la emoción (Calsamiglia y Tusón, 2001, p.294).

El interés por la argumentación arranca de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, cuando se formulan los principios y las técnicas de persuasión en los

discursos propios de la vida institucional y pública. En los años 50 se ha producido un resurgimiento de los estudios sobre la argumentación, aplicada no solo a los discursos más institucionales sino a todos aquellos que tienen esa finalidad persuasiva. Así surgen los trabajos de Toulmin, (1958), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), Van Dijk (1977, 1978), Ansombre y Ducrot (1983), Oleron (1983), Eemeren y Grootendorts (1987), Weston (1987), Plantin (1990-1996), Adam (1986-1992) y Eggs (1994), (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.296).

Según Adam (1986, 1992) la función argumentativa podría establecerse como una función con autonomía propia, añadida a las otras funciones, que se orienta hacia el *hacer creer* o el *hacer hacer* o ambas cosas a un interlocutor o a un público.

A continuación, Calsamiglia y Tusón (2001, p.294) hay que distinguir entre *argumentación* (ligada a un mundo de valores y creencias propios de una época y una sociedad determinada) y *demostración lógica*, que también se basa en argumentos, pero de orden distinto. La *argumentación* se dirige a un auditorio, se expresa en lengua natural, las premisas son probables, verosímiles en relación con un sistema de valores, su progresión depende del orador y las conclusiones son siempre discutibles. Mientras que la *demostración* tiene valor en sí misma, se expresa en lenguaje formal, las premisas son verdaderas o falsas, su progresión depende de mecanismos internos y las conclusiones son verdaderas o falsas. Las características fundamentales de la argumentación son las siguientes:

- *Objeto*: cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que se puede formular como pregunta.
- *Locutor*: ha de mostrar su manera de pensar y de interpretar la realidad. Expone su opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- *Carácter*: polémico, marcadamente dialógico (se manifiesta la oposición, el contraste, el ataque, la provocación, entre dos o más posturas).
- *Objetivo*: provocar la adhesión, convencer, persuadir de la propia opinión al interlocutor, al público.

En el texto argumentativo, la organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenido por partes en confrontación, también puede haber

descripciones, narraciones, explicaciones, que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva. Para justificar, defender y sostener una posición, se parte de unos datos iniciales o de una premisa y se proponen argumentos para defender un nuevo enunciado, y se llega a una conclusión. El esquema de argumentación más simple, monologal es el siguiente:

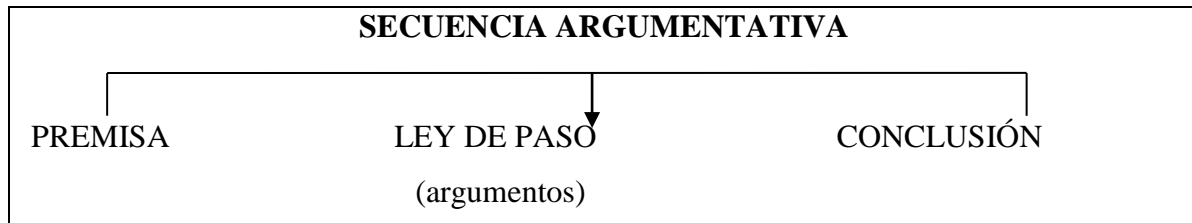


Figura 5: Esquema de la secuencia argumentativa de Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.296)

En cuanto a los elementos lingüístico-discursivos de la argumentación, Cuenca (1995, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.297) afirma que es necesario el uso de la deixis personal, la antonimia, la modalización oracional, y sobre todo los conectores que articulan el discurso polémico.

iv. Secuencia explicativa

Calsamiglia y Tusón (2001, pp.307-308) mencionan que el texto relacionado con la información y el conocimiento ha sido clasificado en *informativo* (Combettes y Tomassone, 1998); aquel que se orienta al contenido y cuyo estudio se centra en la organización, distribución y desarrollo de la información. También el texto con *base textual expositiva* (Werlich, 1975), la cual se relaciona con la capacidad humana de aprender a partir de conceptos y de operaciones de análisis y de síntesis. Mientras Adam por su parte, propone la secuencia *explicativa*, basándose particularmente en los estudios semiológicos sobre las condiciones pragmáticas del discurso explicativo elaborados por el grupo de investigación de Grice (1981, 1990) y en los análisis propuestos desde el punto de vista de la didáctica, por ser en este ámbito donde la explicación se convierte en el núcleo fundamental del discurso de transmisión y de construcción del conocimiento.

La secuencia explicativa, como las otras secuencias prototípicas, no se presenta de forma homogénea en un texto, sino combinada con la secuencia descriptiva y argumentativa, e incluso la dialogal cuando haya una interrupción por incomprensión y una demanda de aclaración. Adam (1992) representa el siguiente esquema prototípico de la secuencia explicativa:

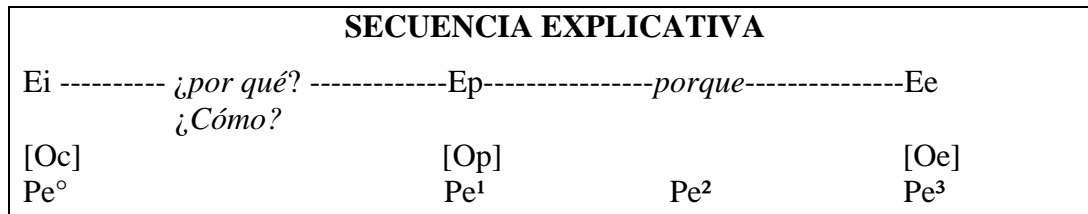


Figura 6: Esquema de la secuencia explicativa de Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p.309)

Se parte de un esquema inicial (Ei): la referencia a un objeto (tema) complejo [Oc], representado como algo desconocido o difícil. A partir de él, el primer movimiento explicativo aparece con la pregunta (¿por qué?, ¿Cómo?), el cuestionamiento que lleva a la construcción de un esquema problemático (Ep), donde el objeto-tema [Op] plantea un problema cognitivo que se ha de resolver. Seguidamente, se pasa después a la fase resolutoria (porque) en la que se da respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Ee) cuyo resultado es que el objeto-tema queda claro e inteligible [Oe].

Cada uno de los momentos de la secuencia está representado por una macroproposición explicativa (**Pe**). En la secuencia inicial (**Pe^o**) nos encontramos con un enunciado que se presenta difícil. Éste se somete a la pregunta. Una vez problematizada la cuestión (**Pe¹**) se activa el proceso explicativo que se realiza concretamente en la (**Pe²**) mediante estrategias discursivas específicas de esta secuencia: *la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación*. Y se llega a la conclusión final (**Pe³**).

Desde el punto de vista de la organización textual, la secuencia explicativa requiere orden, claridad y marcadores orientados tanto al proceso de la enunciación, como a la concatenación lógica del conjunto de enunciados. En el nivel léxico, la terminología aparece, dosificada y escogida según el nivel de la explicación,

reformulada o sustituida por palabras o perífrasis de distintos niveles de abstracción, con construcciones comparativas o metáforas, cuando el conocimiento supuesto del interlocutor necesita de la analogía. En la explicación se usa el presente de indicativo y el uso del modo condicional es para limitar la validez de las aserciones, la hipótesis o algo que todavía no está comprobado. La modalización epistémica también puede estar presente como medio para expresar la fiabilidad otorgado por Locutor a lo que se afirma con los enunciados.

v. Secuencia dialogal

Según Bajtín (1959-1961), el diálogo es la forma básica de la comunicación humana. La conversación es el *protogénero* que mejor ilustra esa característica dialógica de la comunicación, que impregna todas las demás formas de expresión discursiva. El discurso se orienta hacia una audiencia a la que se quiere convencer, explicar o describir algo. La secuencia dialogal tiene que describirse atendiendo a una doble perspectiva: su carácter secuencial y su carácter jerárquico, el primero que puede interpretarse de forma cabal en función de lo que ha dicho y lo que se dirá a continuación (por la misma persona o por otra), mientras el segundo, referidos a la existencia de unidades de diferentes rango o nivel imbricadas unas en otras de menor a mayor en la construcción conversacional, desde la unidad mínima monológica (acto) hasta la máxima dialogal (interacción).

Además, el diálogo aparece como secuencia secundaria o incrustada en otros modos de organización textual. El teatro o el cine toman el diálogo como forma en que se desarrolla el relato. También, la novela o el cuento incluyen fragmentos dialogados. La explicación y la argumentación tuvieron su expresión primera en forma de diálogos, e incluso la poesía puede incorporar formas dialogales en los versos. Los diálogos constituyeron en el cine, la única parte verbal de la narración cinematográfica. Por otra parte, también al hablar, a menudo evocamos diálogos de nosotros mismos con otras personas o de otras personas entre sí para contárselos a nuestro interlocutor o interlocutores, lo que contribuye a lo que Ducrot (1984), llama *Polifonía del lenguaje* de Bajtín (Ares, 2006, pp.67-68).

vi. Secuencia instructiva, predictiva y retórica

En cuanto a estas tres secuencias, Cassany, Luna y Sanz (1994) no las consideran como tipologías de la misma importancia como las otras, señalando que el tipo *predictivo* se podría integrar en el *descriptivo*, en el *narrativo* o bien en el *explicativo o argumentativo*, referido al futuro; asimismo la *retórica*, característica del lenguaje literario, puede formar parte también de los restantes tipos y las *instrucciones* podrían ser incluidas en el prototipo *explicativo o expositivo*.

En 1985 Adam redefinía el tipo instructivo, que había sido propuesto por primera vez por Werlich, entendiendo su uso de una manera más amplia, como tipo inductivo que incita a *hacer hacer*, y que estaría representado, por ejemplo, por las recetas de cocina, las instrucciones de montaje o funcionamiento y las consignas en general. El tipo retórico, en la definición de Adam, engloba, entre otros, los poemas, la prosa poética, las canciones, incluidas las oraciones, los eslóganes publicitarios, los proverbios, las máximas, los dichos y los refranes. Como característica de estos textos, en los que predomina la función poética que señalaba Jakobson (1963), hay que considerar la correlación entre el plano de la expresión y el plano del contenido, así como la utilización de figuras y, en mayor medida, medios retóricos, que entrañan un sometimiento del texto al metro y al ritmo, y un juego de paralelismos (sintácticos, métricos, fónicos o gráficos) que incluso pueden llegar a alterar el orden sintáctico de la lengua. El tipo predictivo para Adam es aquel que desarrolla el acto discursivo de predecir algo que va a suceder o que debe suceder, y se actualiza en las profecías, los boletines meteorológicos, los horóscopos, etc.

Otros estudiosos, como Roulet, (1985, citado en Bassons y Torrent 1997, p.20) señalan también algunos rasgos que se han de observar a la hora de caracterizar cada realización textual y diferenciarla de las demás:

- La continuidad dentro del discurso, las relaciones temáticas y anafóricas (el tema opera de forma diferente, por ejemplo, en una narración que en una explicación)
- La dimensión enunciativa, la toma de posición del emisor, que no se implica de igual modo en una argumentación que en una descripción.

- La relación existente entre los interlocutores (entre iguales o jerarquizada, cordial o distante)
- La macroestructura semántica del discurso (hechos en la narración; estados en la explicación; juicios en la argumentación, disposición en el espacio y el tiempo en la descripción)
- La organización en la actividad de la que forma parte (consulta al médico; compra de un libro...)
- Los procedimientos inferenciales que rigen su interpretación (con sobreentendidos abundantes en según qué argumentaciones, sin argumentos implícitos en la mayoría de descripciones).

El enfoque que propone Roulet para determinar la tipología textual se basa en elementos pragmáticos, tiende en cuenta tanto las características textuales internas como externas, considera al emisor, mediante la toma de posición y la modalidad, al receptor, mediante el proceso inferencial de la interpretación, y el contexto, atendiendo a la actividad dentro de la que se materializa el texto. Por otra parte, Roulet considera también los elementos mediante los cuales se materializa la coherencia del texto: la progresión temática, la estructura tema-rema es decir, la relación entre lo que sirve de base o punto de partida, que ya es conocido por el receptor (tema) y lo realmente nuevo (rema), así como la macroestructura semántica. Si enfoque se encuentra en la misma línea que caracteriza a las tipologías propuestas por Werlich y Adam (Ares, 2006, p.69).

1.2.4 El dialogismo de Bajtín y la teoría de la enunciación

La *teoría de la enunciación* parte de la concepción *dialógica* y *heteroglósica* del lenguaje del filósofo Michael Bajtín desarrollada a fines de los años 50 y principios de los 60. En sus libros *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (atribuido a Voloshinov) y *El método formal en los estudios literarios* (adjudicado a Medvedev) Bajtín tiende a superar al formalismo en cuanto que es un término descriptivo y metalingüístico que dice algo sobre el lenguaje y no del mundo. En otras palabras, más bien él (1929-1993, p. 227) crítica el carácter estructural del lenguaje de Saussure, y

plantea que el lenguaje no debe ser concebido como una estructura abstracta plena de reglas gramaticales aplicables en casos concretos, sino como un proceso vivo sólo existente en la actividad práctica que realizan los hablantes, también enfatiza que es un producto de la actividad humana colectiva, y que refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado. Sobre la noción de *dialogismo*, Bajtín (1929/1993) dice:

El lenguaje emerge como interacción, surgiendo la noción de diálogo: “puede decirse que cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de intercambio de enunciaciones, o sea bajo la forma de diálogo”. (p.250)

La producción monologal también se considera como un diálogo, determinada por un conjunto de producciones anteriores y son comunicaciones unilaterales, pueden ser considerados, con el mismo derecho que las producciones dialogadas, como materiales interactivos, es sobre todo porque participan del *dialogismo* inherente a toda actividad verbal.

Para Bajtín (1982) toda forma monológica lo es solo en su forma externa, pero en su forma semántica y estilística es esencialmente dialógica en la medida en que incorpora generalmente una pluralidad de voces atribuibles a otros tantos sujetos distintos. La teoría del *dialogismo* engloba el concepto de *polifonía*. La *polifonía* o *dialogismo interno* dentro del discurso producido por un solo locutor es una teoría que ya había sido elaborada previamente a partir del estudio de los discursos literarios.

Seguidamente, Todorov (1981) añadió la idea de que el discurso no es una entidad homogénea, sino una entidad continuamente atravesada por la presencia de *el otro*:

El discurso se encuentra con el discurso de los otros en todos los caminos que lo conducen a su objetivo, y no puede rehuir establecer con él una interacción viva e intensa. Solo el mítico Adam, abordando con su primer discurso un mundo virgen y todavía no nombrado, el solitario Adam, podía evitar

verdaderamente de manera absoluta esta reorientación mutua en relación con el discurso del otro.(p.98)

Las hipótesis del círculo de Bajtín consiste en abrir los estudios literarios hacia ámbitos que están más allá del sistema cerrado de la lengua y las estructuras que estudiaban los formalistas y estructuralistas que han sido actualmente desarrolladas y afinadas por un grupo de investigadores, entre otros G. Genette (1983) que establece categorías que abren las teorías literarias al análisis del discurso, este autor centra sus investigaciones en la que define “*la transcendencia textual del texto*” o más exactamente; *todo lo que pone al texto en relación, manifiesta u oculta, con los otros textos, estableciendo un orden cruzado de abstracción, de implicación y de globalidad*”. Partiendo de esta idea, el autor individua 5 tipos característicos de relaciones textuales:

- La intertextualidad, que se caracteriza por una co-presencia entre dos o más textos, es decir, por la presencia efectiva de un texto dentro de otro, como por ejemplo sucede con las citas.
- La paratextualidad, que es la relación meno explícita, más distante, que un texto propiamente dicho mantiene con los índices potadores de significado, pero una a menudo pasan inadvertidos en un lector no atento, como los títulos, los subtítulos, dedicatorias, prefacios...
- La metatextualidad, que engloba la relación de “comentario” que une un texto a otro texto del que se habla necesariamente sin citarlo o nombrarlo.
- La architextualidad, que determina la relación de pura pertenecía taxonómica. Este plano textual permite identificar las producciones en términos de géneros textuales.
- La hipertextualidad, que permite identificar la relación unificadora entre un texto B (hipertexto) y un texto A (hipotexto) que se inserta dentro de él.

Ducrot (1984, pp.173-233) en su libro *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, aporta una contribución a la teoría de la *polifonía enunciativa*, poniendo

en entredicho la unicidad del sujeto hablante, en el que propone una distinción entre el *sujeto hablante, locutor y enunciador*;

i. El *sujeto hablante*: es el autor efectivo, el de la realidad social que produce el enunciado.

ii. El *locutor*: es un ser del discurso que es responsable de enunciados a los que hace referencia el pronombre *yo* y otros marcadores de primera persona.

iii. El *enunciador*: ese ser que está obligado a expresarse a través de la enunciación sin que por consiguiente se le atribuyan palabras precisas.

Para Authier-Revuz (1982), las nociones de dialogismo y polifonía se han de abordar bajo formas de heterogeneidad mostrada y formas de heterogeneidad constitutiva. El hecho de que se encuentren trazas de discurso inconsciente en el análisis del discurso delata que todo discurso es polifónico. El locutor muestra en su mensaje el discurso de otros, si bien delimitando, circunscribiendo, el lugar que le corresponde en el propio discurso.

De acuerdo con Anscombe (2009), las teorías sobre la polifonía han dividido su campo de estudio en tres niveles: “a) el nivel de la producción empírica del enunciado, b) el nivel de la responsabilidad del enunciado y c) el nivel de los actores que el enunciado y su responsable ponen en escena” (p.16).

1.2.5 Análisis de la conversación

El análisis de la conversación, se representa como una rama de la sociolingüística, y también ha atraído el interés de varias disciplinas como la sociología, la pragmática y la lingüística misma. Esta corriente derivada de la etnometodología, que a su vez remonta a la etnociencia proveniente de la antropología cultural norteamericana. Su objeto de estudio ha centrado su atención en las conversaciones cotidianas. Entonces, la finalidad de esta teoría es analizar detalladamente las interacciones verbales, o mejor dicho descubrir la estructura del habla en funcionamiento para resolver los problemas de comunicación entre diferentes grupos sociales y profesionales, en contextos multilingües, y sobre todo en la interacción verbal en las diversas instituciones de enseñanza ya que el mayor

conocimiento del funcionamiento de la interacción maestro-alumno puede contribuir a mejorar el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje.

La teoría del análisis de la conversación de los etnometodólogos Sacks y Schegloff (1973) y Edmonson (1981) se plantean como objetivo fundamental estudiar de qué manera los turnos de palabra se constituye y se articulan como base organizativa de las conversaciones. La escuela de Birmingham (Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1983), la de Ginebra (Roulet, 1985, et al.) y la de Lyon (Anscombe y Ducrot, 1980; Kerbrat-Orecchini, 1990, 1992, 1994, et al.) donde se desarrollan posteriormente el análisis conversacional, partiendo de las teorías de los conversacionalistas americanos y de los postulados de Bajtín y Benveniste.

Roulet (1985) desarrolla su modelo que da cuenta del funcionamiento del discurso que se va construyendo mediante la vinculación de los diversos enunciados entre sí. Para analizar la conversación propone dos niveles; **i.** *el análisis jerárquico* que se apoya en tres elementos fundamentales: el acto de habla, el intercambio y la intervención. **ii.** *el análisis funcional* que es las relaciones entre estos diversos elementos que constituyen su objeto y que trata de subrayar la función ilocutoria de cada elemento de un intercambio, así como las funciones interactivas que ligan los constituyentes de cada intervención.

Las investigaciones sobre el discurso oral de la Escuela de Ginebra que se basan en el modelo propuesto por Roulet (1985), concluyen que se pueden formular dos principios que permiten analizar la estructura y el funcionamiento del discurso desde dos perspectivas: desde el punto de vista de su unidad interaccional y desde el punto de vista de su unidad interactiva. Según estos principios todo discurso obliga a sus participantes a satisfacer los rituales de *apertura, cierre y satisfacción* que permiten llegar a un común acuerdo que consienta concluir la negociación. Entonces, el desarrollo del dialogo se logra a través de intercambios bien negociados, que son necesarias las negociaciones secundarias para llegar a obtener el resultado pretendiente.

El análisis de la conversación se desarrolla principalmente en Lyon por parte de Kerbrat Orecchioni, Bange y Cosnier que han introducido una dimensión tan importante en el análisis de la conversación, consistiendo en superar el cuadro del análisis intrínseco de las unidades lingüísticas, e integrando en el análisis de los aspectos acústicos y mimo-gestuales que habían sido descuidados hasta entonces. Según estos investigadores, el flujo conversacional se rige constantemente por las actividades coordinadas del locutor y del interlocutor. Los intercambios verbales permiten describir la interacción como una *construcción progresiva* confirmada por las actividades conjuntas y coordinadas de los interlocutores. Esta perspectiva requiere describir y comparar el conjunto de los reguladores sonoros y visuales. Surge el concepto de *regulación mutua*, que el locutor y el receptor en *feed-back* mantienen y orientan el curso de la interacción. Esta regulación es el resultado de las actividades y que se manifiesta a través de recursos no verbales: expresivos (mirada, sonrisa..., movimientos (afirmaciones con la cabeza...), vocalizaciones (murmullos...), así como mediante los recursos verbales como los llamados reguladores que sirven de marcas o señales para el que escucha (así es, de acuerdo, claro, por supuesto...). Pues, para continuar y verificar que el interlocutor se interese por el desarrollo del flujo conversacional, el locutor pide al receptor que confirme su rol, solicitándole la autorización. Estos conceptos de regulación y co-acción son el punto de mira de los trabajos de Lyon. En suma, todos estos analistas han propuesto un modelo de estructuración de la conversación en unidades, necesario para poder adentrarse en su objeto.

En el caso del español, el grupo Valesco ha desarrollado un modelo de análisis que, según expresa formalmente N. Gallardo (1993, p. 13, citado en Fuentes Rodríguez, 2000, p.76) intenta conjugar los aciertos de las tres perspectivas vistas, es decir:

- El análisis del discurso de la escuela de Birmingham en acto, movimiento, intercambio, transacción, lección.
- La pragmática dialógica de la escuela de Ginebra y de Lyon: historia conversacional, episodio, intercambio, intervención, acto.

-El análisis de la conversación de los etnometodólogos H. Sacks y E. Schegloff, que privilegian el análisis del turno y la secuencia.

Gallardo (1993) propone las siguientes unidades; una escala de rango estructural: acto, movimiento, intervención (turno), intercambio (par adyacente) y la secuencia como unidad no estructural, sino semántica, que puede estar formada por uno o más intercambios.

El *acto* es la unidad mínima de la pragmática enunciativa, según esta autora. No es propiamente dialogal y lo sustituye por el movimiento que si lo es, donde se integran los movimientos constitutivos en esta unidad, que hace progresar el texto informativamente, y los de enlace interactivo.

La siguiente unidad jerárquica es la *intervención*, diferenciada del *turno* que es un hueco estructural que puede estar ocupado o no por una intervención, A. Briz (1998) dice “la intervención es una unidad lingüística que se realiza al constituir un turno, al producirse un turno de habla y ser tenido en cuenta por parte el oyente.” También, añade “Todo turno supone una intervención, pero no toda intervención constituye necesariamente turno” (pp.53-54). Pues, son dos unidades distintas: el turno es un concepto puramente interactivo, afectado por lo externo, y la intervención parece caracterizada de forma más internamente lingüística. En el mismo contexto, L. Fant (1996, p.150) señala “el turno es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden”.

Sin embargo, para B. Gallardo, es el revés, hay turnos que no constituyen intervención. Solo son aportaciones. La intervención cubre un turno y tiene una función interactiva en el intercambio: iniciativa, reactiva, evaluativa... En el cual afirma que los turnos son las unidades de conversación dotadas de polaridad perspectiva natal, lo que significa que se identifican sin necesidad de reflexiones metalingüísticas: cada cambio de hablante supone un turno de habla (1996, p.97). Según un contenido y su relación con los turnos del entorno, diferenciamos dos tipos:

-La aportación, que solo se explica como turno de oyente referido al habla de otro participante,

-La intervención, que es la emisión propia del hablante, dotada de contenido informativo y referencial.

El *intercambio* es como un conjunto de intervenciones de más de un hablante dirigidas por una intervención iniciativa. El intercambio prototípico es el par adyacente (secesión de dos turnos de hablantes distintos ligados por una relación de predictibilidad. Además, B. Gallardo (1998, p.53) nos dice: “una unidad informativa, cuyo marco proposicional de referencia viene dado también por esas intervenciones de apertura”.

Roulet (1985) distingue entre intercambios coordinados y subordinados según la relación pragmático-semántica que vincula a las intervenciones directrices de cada uno. El intercambio subordinado es aquel cuya intervención iniciativa depende o es generada por una intervención de otro intercambio anterior, mientras que los intercambios coordinados no existe esta relación de dependencia. Pero esto es lo que generara las secuencias.

La *secuencia* según B. Gallardo es una unidad superior, y no es propiamente dialógica, sino de macroestructura porque lo dialogal se resume en lo interactivo, o sea lo dialogal son la intervención y el intercambio. También, unas secuencias se caracterizan por su función específica en la conversación (secuencias marco, de apertura y cierre) y otras son tópicas desarrollan aspectos temáticos del encuentro dialogal. Él (1993, p. 25) afirma “no es una unidad estructural que pertenezca a la escala de rango conversacional, sino que se define con criterios semánticos: intercambio o conjunto de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional en el seno de una conversación” (Fuentes Rodríguez, 2000, pp.76-79).

Conclusión

Como modo de conclusión, en este primer capítulo hemos empezado por la Lingüística, la lingüística aplicada que se considera como una disciplina que tiene un

carácter interdisciplinar y se intermedia entre la Lingüística teórica y la Didáctica de las lenguas. A continuación, hemos abordado también la psicolingüística, la psicología cognitiva y el constructivismo, el interaccionismo social, la sociolingüística, la antropología y la etnografía de la comunicación que nos enseñan que para analizar la lengua en su función comunicativa e interpretar correctamente los textos no basta considerar solo su contenido y sus características lingüísticas sino que es necesario considerarlos como eventos comunicativos, teniendo en cuenta igualmente sus componentes pragmáticos, situación, personajes, finalidad, etc. aplicaremos el modelo *Speaking* (Hymes, 1972, Duranti, 1992) al análisis de los eventos que prevén los manuales que suceden en clase de acuerdo con sus orientaciones. En cuanto al aspecto sociolingüístico, nos interesa observar en los libros la variación lingüística y textual, los acentos y los registros utilizados, así como el respeto de las normas sociales de cortesía propias del tipo de discurso y de las relaciones que se establecen entre los interlocutores en las interacciones.

En seguida, nos hemos basado en las diferentes teorías que se ocupan del análisis y el estudio del texto, eso nos ayudarán en nuestro análisis, y nos acercarán también a los textos desde diversas perspectivas, centrándonos en el contexto de uso, su tipología discursiva y sus características pragmáticas, lingüísticas y didácticas. La lingüística funcional, destacamos la importancia que otorga al contexto de situación y de los factores situacionales campo, tenor y modo para el análisis del discurso oral y escrito. Para la lingüística textual nos importan las clasificaciones de textos en secuencias tipológicas, mientras que en el análisis del discurso, nos interesan los estudios sobre el discurso en el aula, las teorías sobre el lenguaje oral y escrito y las características sociolingüísticas y pragmáticas del lenguaje. En el análisis de la conversación tomaremos sobre todo los estudios sobre las características lingüísticas de las interacciones orales (diálogos, conversaciones, etc.) para observar las que se proponen como muestra en los manuales y ver si reúnen los requisitos de verosimilitud y variedad de registros, acentos, etc. y si se aprovechan para desarrollar la competencia discursiva oral del alumno.

De este modo, podremos observar el carácter interdisciplinar de los estudios y de las distintas escuelas que han contribuido a delinear la situación actual del análisis del texto, las principales corrientes que han contribuido al cambio en los estudios sobre el lenguaje considerando su carácter comunicativo. Además la importancia de los factores sociales y pragmáticos en el análisis de los eventos comunicativos de clase. Así que estos estudios nos van a ayudar en nuestro análisis tipológico, lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE.

Capítulo 2

Evolución metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras y presentación de los manuales de ELE

Introducción

El desarrollo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras ha estado estrechamente vinculado a las teorías tanto lingüísticas como pedagógicas que han ido sucediéndose a lo largo del siglo XX y XXI. No obstante, la evolución de los métodos

no ha sido lineal ya que las corrientes metodológicas han influido una a otras y algunas muy distintas han convivido en una misma época. Así que exponemos las nuevas teorías metodológicas que contribuyen al desarrollo del proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras, empezamos por un recorrido histórico sobre los métodos tradicionales y seguidamente, abordamos el enfoque nocio-funcional, el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa enfoque basado en tareas, enfoque orientado a la acción y la competencia comunicativa según el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021).

En el segundo apartado, describimos los manuales que constituyen nuestro objeto de análisis, los de la enseñanza secundaria argentina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* y los del Instituto Cervantes de Argel *Aula internacional Plus 1, 2 y 3*, las características de las unidades didácticas y la plataforma Campus difusión para el ELE. Más adelante, ponemos en evidencia la importancia del texto en el enfoque comunicativo, los tipos de textos y las actividades comunicativas de los textos según el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021).

2.1. La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras

El objetivo principal de los métodos de enseñanza de lenguas es buscar un método único capaz de resolver los problemas de la enseñanza de idiomas y la frustración de muchos alumnos al aprender una nueva lengua. Antes de abordar la enseñanza comunicativa de lenguas, presentamos primero un breve resumen sobre los métodos tradicionales.

El *método de Gramática y Traducción*, llamado también *método tradicional*, se desarrolla a lo largo del siglo XIX hasta los mediados del siglo XX. Su finalidad era leer perfectamente los textos literarios, aprender memorísticamente las reglas gramaticales a través de la traducción inversa y directa, junto con listas de vocabulario provenientes de los textos escritos. Después, vino un método opuesto a lo anterior que es el *método directo*, surge en la primera mitad del siglo XX, es dinámico, potencia el monolingüismo en el aula y se basa en mucha interacción oral activa en la lengua meta y la comprensión auditiva, con énfasis en la corrección de la pronunciación y de la

gramática. A continuación, el *método audiolingual* o *audio-oral*, se extendió fundamentalmente a lo largo de los años 60 y 70, se apoya en la teoría lingüística estructuralista y la teoría psicológica conductista, su objetivo es el dominio de la competencia lingüística, fundamentada en los cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. El proceso de aprendizaje se basa en memorizar y repetir estructuras sin que intervenga el análisis intelectual. En el aula se utiliza preferentemente la lengua meta, desaconsejándose el uso de la traducción para evitar las interferencias. Por último, el *método audiovisual*, se trata de un modelo muy similar al método *audio-oral*, se desarrolla en Francia durante los años 50 a la vez que surge el *método audiolingual* en EE. UU., este último da prioridad al lenguaje oral y a continuación se comienza el aprendizaje del lenguaje escrito. También se considera el aprendizaje de la lengua extranjera como una combinación entre las grabaciones de diálogos en magnetófono, posteriormente en casete e imágenes en filminas parecidas a las diapositivas (Cuéllar, 2005, pp. 52-53).

Sin embargo, estos métodos han sido criticados, o mejor dicho rechazados en el proceso de aprendizaje por falta de la participación del potencial cognitivo y creativo del alumno. Por consiguiente, en los años 70 surgieron nuevos enfoques que favorecen la enseñanza comunicativa de lenguas y que eran totalmente antagónicos con los métodos tradicionales, mostrando muy buenos resultados en las últimas décadas en la enseñanza de lenguas.

A principios de los años 70, el Consejo de Europa inicia una serie de trabajos en torno a la descripción de un *Threshold Level* que se convirtieron en el eje para la construcción de un sistema válido para las diferentes lenguas europeas, el cual tomada como base las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. De ahí, el interés por la dimensión comunicativa de la lengua ha motivado en las últimas décadas cambios importantes que se reflejan en una renovada atención por los factores relacionados con el aprendizaje y una mayor variedad y flexibilidad en el uso de materiales de enseñanza.

2.1.1. Enfoque nocio-funcional

Después de abandonar los programas de lengua el enfoque tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales, se comienza a elaborar los métodos *nocio-funcionales*. El lingüista británico Wilkins (1972) propone la planificación *nocio-funcional*, o sea un análisis de los significados comunicativos que necesita quien aprende una lengua para entender y para expresarse, Wilkins se basa en dos significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua; los términos de *nociones* que se refieren al contexto en el cual las personas se comunican; tiempo, cantidad, lugar, frecuencia, etc. Y los términos de *funciones* que es la intención concreta del hablante en un contexto determinado; pedir información, agradecer, rechazar u ofrecer. Estos métodos construyeron el primer paso del que se conoce *enfoque comunicativo* (Richards & Rodgers, 2003, p. 154). En cuanto al contenido de lo que ha de ser materia de aprendizaje, el enfoque *nocio-funcional* difiere del enfoque *audiolingual* y *oral-situacional*, estos últimos intentan desarrollar sobre todo la competencia lingüística mediante el aprendizaje de determinadas estructuras gramaticales. En cambio, el enfoque *nocio-funcional* se basa en las teorías de Hymes (1971) sobre el desarrollo de la *competencia comunicativa* y en los modelos funcionales del lenguaje de Halliday (1970).

A continuación, para marcar el cambio producido en la enseñanza y dar soluciones a las deficiencias que tenían los programas anteriores, Wilkins (1976) amplió estas ideas en su posterior libro *Notional Syllabuses*, que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la lengua. Esta contribución los llamó también “programas analíticos” que sigue el proceso inverso de los programas anteriores, denominados “sintéticos” que parten del estudio de las formas lingüísticas para ponerlas después en práctica mediante diversas actividades. Mientras que el programa analítico parte de la realización de determinados ejercicios que llevarán al alumno a inferir las distintas formas lingüísticas, desarrollando su capacidad para comunicarse eficazmente en una gran variedad de contextos de la vida real.

En consecuencia, el modelo de programa *nocio-funcional* de Wilkins recibe críticas por parte de los lingüistas británicos por limitarse a sustituir un tipo de lista, una lista de elementos gramaticales, por otra, una lista de nociones y funciones. Es decir, se especificaban los resultados o los productos más que los procesos comunicativos. Como Sánchez (2009, citado en Holgado Saéz, 2015 p.22) afirma que el programa *nocio-funcional*, aunque introdujo muchas novedades beneficiosas para la enseñanza de lenguas, no constituye un método por sí mismo, pues se limita a dar un listado de nociones y funciones y de las estructuras y unidades lingüísticas presentes en ella, sin tratar otros aspectos propios de la metodología.

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1993-2022), elaborado por un equipo, entre otros, García Santa-Cecilia, basado en los estudios que inspiraron el enfoque *nocio-funcional* de *Un nivel umbral* y en las adaptaciones resultantes de su aplicación en las diversas lenguas, incorpora nuevos conceptos como las *estrategias discursivas*, la definición de un *componente sociocultural*, las *estrategias de compensación* y un componente específico sobre *aprender a aprender*, así como el tratamiento explícito de los modelos de entonación y añade dos nuevas funciones: la organización del discurso y el control de la comunicación. En el ámbito de los contenidos, el Plan Curricular parte de un análisis que se basa en el carácter lingüístico y también psicolingüístico para reconocer la naturaleza de los procesos de la comunicación y la importancia de practicar en el aula este tipo de procesos (Breen y Candlin, 1980). El currículo considera los siguientes bloques de contenidos que el profesor habrá de tener en cuenta durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la autonomía de los alumnos:

- Lengua y comunicación: contenido funcional
- Lengua y sistema: contenido gramatical
- Lengua, cultura y sociedad: contenido temático
- Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico

El *Plan curricular* mantiene por una parte la organización de los contenidos gramaticales y funcionales en cuatro grandes niveles (iniciales, -intermedio-avanzado y superior), con objeto de dar respuesta a una serie de prescripciones institucionales –

exámenes, certificados, etc.-, pero por otra parte propone ya las tareas como opción metodológica. La nueva orientación de los cursos de lengua y de los manuales de enseñanza basados en estos presupuestos se corresponde con un cambio en la práctica docente que obedece a una serie de tendencias de las que desatacan las siguientes:

- El uso de lengua con fines comunicativos;
- Énfasis en los procesos naturales de aprendizaje;
- Valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Enseñanza centrada en el alumno;
- Importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural;
- Desarrollo de la autonomía del alumno (CVC, 1993-2022).

Posteriormente, en el ámbito de la enseñanza comunicativa de la lengua, surgen otros programas de enseñanza que van más allá de los contenidos necesarios para la comunicación y que incluyen también los procesos que la componen.

2.1.2. Enfoque comunicativo y la competencia comunicativa

En la década de los años 70, apareció el *enfoque comunicativo* o la enseñanza comunicativa en Europa, exactamente en Gran Bretaña, como reacción a los métodos estructurales anteriores. Una de las características de este enfoque es prestar atención a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, fusionándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa, Entonces, este enfoque considera que la lengua es comunicación y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. Muchos autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas han profundizado en el concepto, partiendo de la famosa dicotomía propuesta por el lingüista Chomsky (1957) *competencia/actuación*. El primer término de la dicotomía hace referencia al saber lingüístico, los hablantes son capaces de pronunciar y comprender un número infinito de oraciones. Mientras el segundo, tiene que ver con la codificación y descodificación del mensaje, esto da cuenta de las diversas utilizaciones de la lengua en los actos de habla. Entonces, no se aprecia a los factores socioculturales implícitos en el acto de comunicación y el término competencia hace referencia exclusivamente a la única

competencia lingüística la que consta de un conjunto de conocimientos formado por varios elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos y las reglas de combinación de esos elementos (Berraghda-Loucif, 2014, p.130).

Seguidamente, aparecieron nuevos estudios que parten particularmente del ámbito de la sociolingüística, las aportaciones de los autores Gumperz y Hymes en especial (1972) que plantearon dos dimensiones de la llamada *proficiencia*¹ en una lengua: una es la lingüística, y la otra, la sociolingüística. Estas dos componen la competencia comunicativa entendida de la siguiente manera:

Es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe- cuáles son sus capacidades- y cómo actúa en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades (Gumperz y Hymes, 1972/2005).

Widdowson (1995) expresa la diferencia entre los dos conceptos de competencia, una como estado y no como proceso y en el conocimiento y no en la habilidad. Así afirma diciendo:

Para Chomsky, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es la habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la

¹ Es una traducción del término inglés *proficiency*. Este concepto remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera (Centro Virtual Cervantes, 1997-2022).

lengua. Par él, el conocimiento gramatical es un recurso, no es una configuración abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa. (p.84)

En el mismo contexto relacionado con lo anterior, Canale y Swain (1980, pp. 29-30) y Canale (1983, p.7) intentan perfeccionar el concepto original de competencia comunicativa subdividiéndolo en cuatro dimensiones:

- i. La *competencia lingüística* o *gramatical*, son los elementos léxicos, morfosintáctica, fonológica y semántica.
- ii. La *competencia sociolingüística*, es la capacidad de adaptar un discurso a un contexto específico.
- iii. La *competencia discursiva*, es la habilidad de combinar ideas de forma cohesiva y coherente.
- iv. La *competencia estratégica*, son las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

A continuación, Littlwood (1981/2003) dice que “una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales” (p.155), es decir, a la hora de aprender una lengua extranjera el alumno ha de combinar el aspecto funcional con el aspecto estructural para lograr una comunicación más completa dado que una misma forma lingüística puede expresar varias funciones y depende de los factores relacionados con la situación y con el entorno social, igual que una misma función comunicativa se puede expresar a través de varias formas lingüísticas.

La enseñanza se centra en el alumno correspondiente al nivel umbral (*Threshold Level*) considerándose el nivel básico de competencia comunicativa en una L2, en el cual el alumno necesita adquirir una habilidad comunicativa general que le permita desenvolverse en situaciones cotidianas reales, es decir, alumno que sea capaz

de comunicarse socialmente sobre temas diarias desenvolviéndose de manera normal y natural.

En consecuencia, en la enseñanza comunicativa, el profesor no enseña solamente a los estudiantes como manipular las estructuras de la lengua extranjera, sino el alumno ha de entender primero las estructuras lingüísticas y vocabulario, después tener conocimientos no lingüísticos (funciones comunicativas) y por último, saber relacionar las estructuras lingüísticas y extralingüísticas adecuadamente con el fin de conseguir una transmisión eficaz de significado funcional al hablante y también desarrollar estrategias de interpretación de la lengua en su uso real y concreto.

Richards y Rodgers (2003) resumen así las características de la teoría comunicativa:

- La lengua es un sistema para expresar el significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua no son solo los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso. (p.74)

Respecto a las teorías acerca del proceso de aprendizaje que es compatible con el enfoque comunicativo, estos autores extraen también algunos elementos que subyacen en las propias prácticas del enfoque comunicativo:

- *Principio de la comunicación*: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje;
- *Principio de la tarea*: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas, mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982);
- *Principio del significado*: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Martin Peris (2008) cierra este apartado de antecedentes y considera que en el enfoque comunicativo:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta [...]. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cumulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. (p.185)

En resumen, el concepto de competencia comunicativa, nacido en el seno de la etnografía de la comunicación, intenta precisamente, dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 42).

2.1.3 Enfoque basado en tareas

A mediados de los años ochenta, los investigadores empiezan a utilizar las tareas como instrumentos de investigación de la adquisición de la segunda lengua. De ahí, nació la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas denominada también *enfoque por tareas* o *enfoque vivencial* (Font, 2004, citado en Holgado Saéz, 2015, p.138). Richards y Rodgers (2003) lo presentan como un desarrollo lógico del *enfoque comunicativo* de la lengua por inspirarse en los siguientes principios: **i.** Las actividades, propias de la comunicación real, son básicas para el aprendizaje de la L2; **ii.** La realización de tareas con sentido contribuyen al aprendizaje; **iii.** Una L2 que posea un significado para el alumno favorece el proceso de aprendizaje (p.220). Su fundamentación se basa en que el aprendizaje de una L2 depende tanto de la inmersión a los alumnos en un *input* comprensible, como la realización de actividades que les requieran intercambiar un significado y que estén relacionadas con situaciones que ocurran en la vida real.

Este enfoque se basa en el uso de *tareas* como el eje central de la planificación y la instrucción en la enseñanza de lenguas. Las tareas están propuestas como vehículos útiles para la aplicación de estos principios. La implicación de los

aprendices en el trabajo de tareas provee un mejor contexto para la activación de los procesos de aprendizaje que esas actividades basadas en la forma (Livingstone, 2010, p. 4).

En seguida, el enfoque basado en tareas dirige su programa hacia la realización de tareas y proyectos como potenciales componentes básicos de la instrucción en la segunda lengua. Su objetivo es alcanzar el éxito en la adquisición de la competencia comunicativa y el desarrollo de un aprendizaje eficaz y permanente en los alumnos. Cortés (2000) afirma que:

La enseñanza de la lengua mediante tareas es un modelo didáctico engendrado en el seno de la enseñanza comunicativa de la lengua en un afán de superación de este. En él se da prioridad al aprendizaje social y cooperativo, mediante la realización de tareas de comunicación real que fomenten y desarrollen la plena competencia comunicativa del alumno. (p. 268)

A partir de esta cita, se puede decir que este enfoque viene para completar la misión del enfoque comunicativo, en el cual los alumnos aprenden en un ambiente social y cooperativo a través de las tareas de comunicación real para fomentar su competencia comunicativa.

A continuación, los diseñadores de programas de estudios clasifican las tareas para asegurar la variedad dentro del curso, identificar los tipos de tareas que se adaptan a las necesidades o preferencias de los alumnos. De este modo, los profesores pueden probar sistemáticamente los distintos tipos de tareas para descubrir cuáles son más propicias para sus alumnos (Livingstone, 2010, pp. 11-13). Entonces, los diseñadores dividen las tareas en cuatro clasificaciones:

i. Clasificación cognitiva: se basa en el tipo de operaciones cognitivas. Prabhu (1987) distingue tres tipos generales de tareas:

- *Tareas de vaciado de información:* involucran “la transferencia de información dada de una persona a otra, o de una forma a otra, o de un lugar a otro, generalmente pidiendo la codificación o la decodificación de la información desde o hacia la lengua”.

- *Tareas de vaciado de razonamiento*: implican “la obtención de nueva información ya dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico, o de una percepción de relaciones o patrones”.
- *Tareas de vaciado de opinión*: comprenden “la identificación y articulación de una preferencia, sentimiento o actitud personales en respuesta a una situación dada”.

ii. Clasificación retórica: cuenta con teorías de la retórica que distinguen dominios de discurso distintos en términos de su estructura y características lingüísticas—narrativa, instrucciones, descripción, informes, etc. este dominio de discurso se ha demostrado ser el factor que influye tanto en la negociación del significado como en la calidad de la producción del alumno.

Un enfoque alternativo y más retóricamente satisfaciente en lo que respecta a la clasificación retórica de tareas es utilizar el concepto de tipo, definido por Swales (1990, p.58) como “una clase de sucesos comunicativos, los miembros de los cuales comparten cierto conjunto de propósitos comunicativos”. Ejemplos de "tareas de género" son recetas, discursos políticos, cartas de solicitud de empleo, carta de buenas/malas noticias, consultas médicas y mensajes de control de vuelo radio-telefónicos. Además, sigue mencionando que una tarea debe incorporar un propósito comunicativo auténtico para que se califique como "tarea de género". Se requiere de un establecimiento de la situación socio-cultural de una tarea por identificar la comunidad discursiva a la que pertenece el género bajo consideración.

iii. Clasificación psicolingüística: Pica, Kanagy y Falodun (1993) proponen una clasificación que consiste en un sistema psicolingüístico, se basa en categorías de interacción que facilitan el aprendizaje de lenguas y que favorecen a los alumnos la comprensión de *input*, la obtención de *feedback* y la modificación de su propio *output*. Las categorías son:

- *La relación del que interactúa*: se ocupa de tareas recíprocas y tareas no recíprocas. Según esta categoría de investigación, la relación mutua de pedir y dar información produce más posibilidades de la negociación del significado.

- *El requerimiento de interacción*: son aquellas tareas que requieren la participación de todos los alumnos, esta actividad de interacción anima mucho la negociación del significado.
- *Orientación de objetos*: según esta categoría, las tareas que requieren de la colaboración (convergencia) resultan en más negociación del significado que tareas que permitan la independencia (divergencia).
- *Opciones del resultado final*: se basa en la envergadura de los resultados finales de las tareas cerradas (un solo desenlace) sugiriendo que sean más efectivas en la promoción de negociación del significado que las tareas abiertas (varios desenlaces) (Livingstone, 2010, pp.14-15).

iv. Clasificación Pedagógica: Willis (1996) nos ofrece tareas basadas en el análisis, en las que los alumnos necesitan realizar estos puntos:

- Hacer listas (el resultado completado es una lista);
- Ordenar y sortear (tareas que implican la secuenciación, la categorización, o la clasificación de ítems);
- Comparar (tareas que involucran la búsqueda de diferencias y similitudes en la información presentada);
- Resolver problemas (tareas que exigen la actividad intelectual tales como puzles y problemas de lógica);
- Compartir experiencias personales (tareas que permiten a los aprendices hablar libremente de sí mismos y compartir experiencias);
- Tareas creativas (proyectos, a menudo la resolución de varias etapas que puedan incorporar otras tareas ya mencionadas, y puedan incluir la necesidad de realizar investigaciones).

En el mismo contexto, Nunan (2004) menciona cómo Breen y Candlin (1980) le adjudican tres papeles al profesor en la clase comunicativa: “El primero es actuar como *facilitador*, el segundo es actuar como *participante*, y el tercero es actuar como *observador y alumno*” (p.89). Por cuanto se pretende que el estudiante vaya ganando grados de autonomía en su progreso de aprendizaje, el profesor, paulatinamente, debe

ir deponiendo su control y permitiendo la independencia de los alumnos (Littlewood, 1981, p.17).

El profesor debe analizar las necesidades y los intereses de los alumnos para poder saber qué hace y cómo respecto al proceso de aprendizaje, luego el profesor diseña actividades relacionadas con situaciones que ocurran en la vida real de los alumnos. Entonces, en cuanto el proceso de enseñanza de idiomas esta en conformidad con sus intereses, eso aumentara la motivación del alumno y facilitara el aprendizaje de la LE.

Seguidamente, el enfoque basado en tareas tiene como objetivo es desarrollar la capacidad de los alumnos para realizar cosas a través de la lengua y conseguir la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. Este enfoque se basa en una concepción cognitivo-constructivista del aprendizaje de LE, dentro de la cual el alumno es agente activo de su propio aprendizaje que construye y reestructura conocimientos. Asimismo, este enfoque está basado en una “concepción social del aprendizaje de LE” que considera el aula como un contexto social, rica de oportunidades para el desarrollo de la lengua, subrayando su naturaleza social (Estaire, 2004, p.2).

En definitiva, el aprendizaje de lenguas tiene la finalidad de estimular a los estudiantes no meramente con un *input comprensible*, sino también con tareas que requieren la negociación del significado y la participación en la comunicación significativa y naturalista (Livingstone, 2009, p.33). Ya que este enfoque se basa en tareas de conversación que son la clave de la adquisición de una SL, donde los alumnos usan la lengua con fines comunicativos, utilizando los recursos lingüísticos disponibles y comunicativos. El profesor quien debe utilizar estos criterios, diseñar cursos, planes de estudios y unidades didácticas mediante tareas, analizar los resultados, y corregir su práctica para añadir, modificar o eliminar algún elemento para que logre éxito y productivo en el proceso de aprendizaje de los aprendices.

2.1.4 Enfoque orientado a la acción

Antes de nada, no podemos hablar del *enfoque orientado a la acción* sin mencionar el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, en adelante) para las lenguas: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) que forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Este trabajo es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva, llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada (2002, p. IX).

La base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El MCER define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Además, el MCER plantea objetivos como:

- Propicia y facilita la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- Proporciona una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
- Proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan de sus alumnos (MCER, 2002, p.1).

En 2018, surgió una nueva edición del MCER, “Volumen complementario”, es una actualización que fue publicada por primera vez en inglés y en francés como *CEFR Companion Volume with New Descriptors* y *CECR Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, y para el español en 2021. Con esta nueva versión más accesible, el Consejo de Europa da respuesta a muchos comentarios de parte de muchos profesionales de las lenguas acerca de la dificultad y la complejidad de la edición de 2001, que presenta de forma detallada algunas de las nociones clave que hacen del MCER un vehículo para fomentar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de SL o LE, así como en la educación plurilingüe e intercultural. Esta versión actualizada amplía la perspectiva de la enseñanza de lenguas de diversas formas, por ejemplo; en las actividades comunicativas de la lengua añadieron la *interacción en línea* también nuevos descriptores de *mediación*, añadieron *competencia plurilingüe y pluricultural*, asimismo *competencias en lengua de signos*, en la competencia lingüística añadieron la *fonología*, cambios en *los niveles de A1 a C2* mejorando la descripción de *los niveles+*, cambiaron la comprensión *auditiva* por *oral*. Esta publicación pone al día y sustituye a la versión de 2001.

Seguidamente, el MCER (2002, p. 9) adopta un enfoque innovador, en sentido general, se centra en la acción, en la realización de tareas, en la medida en que considera a los aprendientes como usuarios de la lengua y agentes sociales y, por consiguiente, al ver la lengua como un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio.

El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. Por lo tanto, el criterio que se sugiere para la evaluación es la capacidad de comunicarse en la vida real, en relación con un contínuum de capacidades (Niveles A1-C2).

En adición, se habla de tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Este enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como

toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, según el MCER (Consejo de Europa, 2002), cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (p.9)

Con el fin de realizar las tareas y las actividades, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos que fomentan el aprendizaje de lenguas da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno tanto en el uso a largo plazo, contribuyen a la capacidad comunicativa del usuario, y también se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa.

2.1.5 La competencia comunicativa según el MCER (2002, 2021)

Según el MCER (2002), las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones distingue entre dos competencias del alumno o usuario:

i. Competencias generales

Son las que no se relacionan directamente con la lengua y las competencias lingüísticas, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Y que se componen de cuatro tipos de conocimientos:

-*Conocimiento declarativo* (saber) que incluye:

- Conocimiento del mundo derivado de la experiencia (empírico), de un aprendizaje más formal (académico) o de las fuentes de información, etc.;
- Conocimiento sociocultural (conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad de la L2);
- Consciencia intercultural (la relación; similitudes y diferencias entre el país de la lengua materna y de la L2).

-*Destrezas y habilidades* (saber hacer) que subdividen en:

- Destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales, de vida, de ocio);
- Destrezas y habilidades interculturales; capacidad de relacionar entre la cultura de origen y la de L2, y ser intermediario cultural que identifique, aborde con eficacia los malentendidos interculturales y supere relaciones estereotipadas.

-*Competencia existencial* (saber ser): la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se afecta por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

-*Capacidad de aprender* (saber aprender): es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes. La capacidad de aprender tiene varios componentes como:

- La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
- La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes.
- Las destrezas de estudio.
- Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis) (MCER, 2002, pp.11-12).

ii. Competencias comunicativas

Los alumnos ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa relacionada con la lengua para la realización de las intenciones comunicativas. La competencia comunicativa se compone de las competencias

lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Estos aspectos o parámetros descriptivos, están siempre entrelazados en cualquier uso de la lengua, no son componentes independientes y no pueden separarse unos de otros. Se asume que cada uno, conocimientos, destrezas y habilidades (Consejo de Europa, 2002, 13-14).

-La competencia lingüística: incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonologías y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Dentro de las competencias lingüísticas se incluyen la competencia léxica, gramatical, semántica, fonología, ortografía y ortoepía.

En el volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2021, pp.144-153) se proporcionan descriptores para los diferentes aspectos de la competencia lingüística: «Alcance» (dividido en «Alcance morfosintáctico», más tarde renombrado «Alcance lingüístico general», y en «Alcance léxico»); «Control» (dividido en «Corrección gramatical» y en «Control léxico»), «Control fonológico» y «Control ortográfico». La distinción habitual alcance/control refleja la necesidad de considerar la complejidad del uso de la lengua en lugar de limitarse a registrar errores. «Control fonológico» se presenta como una parrilla que incluye las categorías «Control fonológico en general», «Articulación de sonidos» y «Rasgos prosódicos» (acento y entonación).

-La competencia sociolingüística: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el MCER, especialmente respecto a este ámbito, resulta relevante para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. El componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

-La competencia pragmática: la distinción entre la lingüística y la pragmática es que la competencia lingüística se refiere al uso de la lengua (como en «uso correcto») y está relacionada, por lo tanto, con los recursos lingüísticos y el conocimiento de la lengua como sistema, mientras que la competencia pragmática se refiere al uso en sí de la lengua en la (co) construcción del texto. La competencia pragmática se refiere principalmente al conocimiento que posee el/la usuario/a y/o aprendiente de los principios según los cuales los mensajes:

- Se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva que es la capacidad de elaborar textos, incluidos aspectos genéricos como el Desarrollo temático y la Coherencia y cohesión, así como, en una interacción, los principios cooperativos de los Turnos de palabra);
- Se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional que incluye la Flexibilidad en el uso del repertorio propio y en la selección de opciones sociolingüísticamente adecuadas);
- Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Además, la competencia pragmática incluye otro aspecto importante que es la Precisión a la hora de expresarse. Por último, decir algo requiere Fluidez que se entiende generalmente de dos maneras complementarias: en primer lugar, de una manera holística, referida a la habilidad para articular un mensaje (posiblemente complejo). Este uso más holístico se refleja en afirmaciones como «se expresa muy bien» o «su ruso es muy fluido» e implica la habilidad de hablar/signar de manera sostenida durante un tiempo largo, diciendo cosas adecuadas en una amplia variedad de contextos. En una interpretación más restringida, más técnica, hablar/signar de manera sostenida durante un tiempo largo implica no incurrir en distracciones debidas a interrupciones y pausas largas en el fluir.

2.2. Selección y descripción del corpus: manuales, unidades y textos

En este apartado presentamos y describimos los manuales de ELE seleccionados para nuestro análisis, los de la enseñanza secundaria argelina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* y los del Instituto Cervantes *Aula internacional Plus 1, 2 y 3*. No obstante, ofrecemos primero la evolución histórica de los manuales. A continuación, elaboramos una tabla que incluye los datos bibliográficos de los manuales (año de publicación, editorial, autores, destinatario, nivel, método utilizado de acuerdo con las declaraciones del autor, materiales y contenido). Además citamos los objetivos que pretende conseguir cada manual y por último, describimos brevemente las características de sus unidades didácticas:

2.2.1. Recorrido histórico del manual de ELE en Argelia

El manual escolar de español ha logrado establecerse en la sociedad argelina, tras una larga historia de esfuerzos, reformas y cambios a diferentes niveles y periodos. Después de la independencia de Argelia en 1962-1963, los manuales franceses de enseñanza del español siguieron siendo presentes en las escuelas argelinas ya que el gobierno no tenía los medios educativos suficientes para publicar sus propios manuales. En aquella época enseñaron el castellano a partir del tercer curso en la escuela fundamental (actualmente escuela media) con el primer manual *Tras el Pirineo* (1962), que está en dos tomos *A España y Por España y América* (1967). En el cuarto año, utilizaron el manual *Pueblo* (1967) que se divide en tres tomos. Luego, en la enseñanza secundaria, ofrecen un seguimiento de la escuela media, el libro era *Por el mundo hispánico* (1967) que se divide en cuatro tomos, los dos primeros *Paso a paso* y *A buen andar* eran para el primer curso, y los otros dos tomos *Tiempos épicos* y *El noble antaño* para el segundo curso. En la clase de bachillerato de lengua vivas, utilizaron el manual *Siglo veinte* (1964) con un sólo volumen.

En los años 80, los manuales escolares fueron editados por el Ministerio de Educación Nacional que dieron una gran importancia a la enseñanza del español y crearon nuevos manuales argelinos de español que sustituyeron los manuales franceses, se trata de *¡Hola chicos!* (1981) que es el primer libro argelino de español

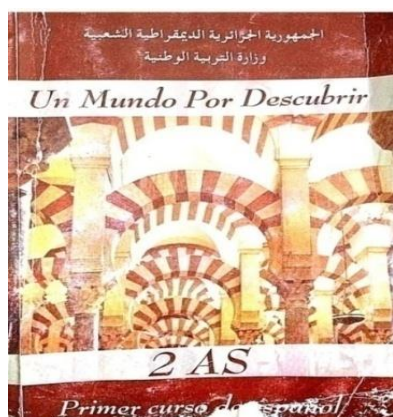
destinado a los alumnos de la escuela fundamental. Sin embargo, después de este auge del español en el sistema educativo argelino, el Ministerio de Educación suspendió la enseñanza del español y del alemán (el ruso había desaparecido antes) en el curso académico 1984-1985 en la enseñanza media y la secundaria. Sólo se mantuvo el inglés y el francés era obligatoriamente desde el tercer curso de primaria.

En los años 90, exactamente en el curso 1991-1992 reapareció el español en la enseñanza secundaria con la reforma educativa como tercera lengua optativa, después del francés y el inglés, junto con el alemán, en la rama de *ciencias humanas*. Gracias a los esfuerzos del inspector Yesri Mustapha, se publicaron manuales basados en el método nocional-funcional y en la pedagogía por objetivos, el manual *En español por favor* para la enseñanza del ELE a los alumnos argelinos del primer curso de enseñanza secundaria. Para el segundo curso, el manual *Buen viaje* (1995). Y el manual *Ven a ver imágenes de hoy* (1995) que se divide en dos tomos, se destina a los alumnos del tercer curso de secundaria (Taleb Abderrahman, 2020, p. 16).

En los años 2003, Argelia decidió buscar nuevas pistas de reforma educativa, empezando por la instalación de una Comisión Nacional de la Reforma del Sistema Educativo, constituida por 157 miembros pertenecientes a la educación. Esta renovación está caracterizada por una apertura hacia el mundo, las culturas y las civilizaciones extranjeras como respuesta a la globalización, la reforma entra en vigor a partir del curso de 2003-2004 con nuevas metodologías y nuevos planes curriculares, guías de profesores y manuales renovados. El español volvió a cobrar su parte de interés. Un equipo de pedagogos contribuyó a elaborar dos nuevos libros, basados en el *Enfoque por Competencias*, su metodología y sus contenidos siguen las directrices curriculares expresadas en el nuevo programa de español elaborado por el ministerio de la educación nacional (Nahel, 2014, pp. 36-45).

Por consiguiente, con lo que acabamos de exponer sobre la situación del manual escolar argelino de español, hemos intentado dar una visión general sobre su evolución desde la época de la postguerra hasta hoy en día. En las siguientes paginas presentamos los dos últimos libros objeto de nuestro análisis siguen siendo presentes en las aulas de lenguas extranjeras.

2.2.1.1. Un mundo por descubrir



Es un manual para el aprendizaje y la enseñanza de ELE, está dirigido a alumnos principiantes del segundo curso de la secundaria argelina. Su metodología y su contenido responden a las exigencias expresadas en el nuevo programa de español elaborado según las directrices del Ministerio de la Educación Nacional (MEN, en adelante):

Manual	Un mundo por descubrir
Autoras	Adiba Guezati y Hassina Mitourni-Abdi
Año de publicación	2006
Editorial	ONPS
Nivel	Segundo curso de la secundaria argelina.
Destinatarios	Alumnos no nativos de la enseñanza secundaria en contexto de no inmersión.
Método	Enfoque por competencias.
Materiales	-Libro compacto del alumno (no se dispone de material sonoro). -Guía del profesor -Web de consulta.

Tabla 5: Datos bibliográficos del manual *Un mundo por descubrir*

En el siguiente cuadro exponemos las unidades y su objetivo final:

Unidad	Título de la unidad	Objetivo final de la unidad
Unidad preparatoria	Primer contacto con el español	Unidad de sensibilización y descubrimiento. Dar la bienvenida a los alumnos.
1	Mi instituto y mis compañeros (pp.15-41) Lección A: En clase de español Lección B: Te presento a...	Aprender a saludar, presentarse y describir el ambiente del aula.
2	Mi mundo: Familia y entorno (pp.43-66)	Hablar de la familia y describir a una persona, una casa, etc.

	Lección A: Mi casa Lección B: Mi familia	
3	Vida cotidiana y compras (pp.67-95) Lección A: Vida cotidiana Lección B: De compras	Expresar acciones habituales, preguntar por un deseo, pedir un producto y preguntar por sus características y su precio.
4	Cuidemos nuestra salud Salvemos nuestro planeta (pp.97-123) Lección A: Nuestra salud Lección B: Nuestro planeta	Expresar estados físicos y anímicos, síntomas y enfermedades. Hablar de la naturaleza.
5	Adictos a las nuevas tecnologías Aficionados a... (pp.125-148) Lección A: Adictos a las nuevas tecnologías Lección B: Aficionados a...	Hablar de la las nuevas tecnologías, adicciones y sus consecuencias.
6	Viajar para conocer... (pp.149-182) Lección A: Por Andalucía Lección B: Por América Latina Páginas recreativas (pp.183-191)	Hablar del futuro, de regiones, ciudades y países turísticos como Andalucía y América Latina.

Tabla 6: Unidades del manual de ELE *Un mundo por descubrir* (Guezati & Motourni-Abdi, 2006)

Los objetivos que se persiguen en *Un mundo por descubrir* son:

- Presentar diferentes topologías textuales tanto orales como escritas, propias del uso diario del hablante de español,
- Centrar la atención en los procesos de aprendizaje mediante las actividades propuestas,
- Dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios para seguir aprendiendo y potenciar la autonomía del aprendizaje,
- Mejorar las estrategias de aprendizaje y comunicación,
- Controlar el proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación (Guezati & Motourni-Abdi, 2006, p. 4).

2.2.1.1.1 Características de las unidades didácticas

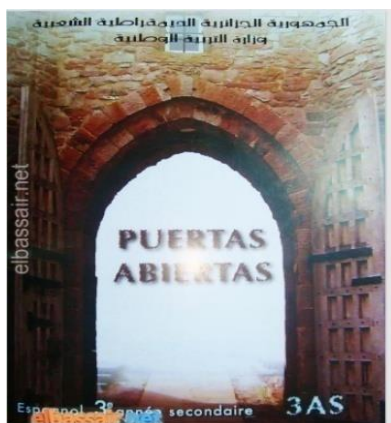
Un mundo por descubrir está estructurado en una unidad preparatoria y 6 unidades de aprendizaje que aportan al alumno los contenidos necesarios para el desarrollo del proyecto final. Cada una está formada por dos ámbitos. Al comienzo de cada unidad de aprendizaje se especifican las diferentes competencias que se va a trabajar. Cada unidad de aprendizaje consta de:

Presentación	Incluye las competencias pragmáticas y lingüísticas con sus respectivos contenidos en forma de temario, el conocimiento sociocultural y sus componentes y los objetivos que se persiguen para la realización del proyecto.
Introducción al tema	Incluye el título de la unidad didáctica y una ilustración motivadora.
Para empezar	Secuencia destinada a la comprensión oral.
Ahora habla	Actividades de interacción para que los alumnos consoliden lo que acaban de aprender.
A trabajar	Se practica la gramática y el léxico. Los diferentes cuadros gramaticales sirven de apoyo al alumno para la realización de las actividades.
Fíjate bien	Esta secuencia trata los contenidos fonéticos y ortográficos. Es un ejercicio para el aprendizaje de las normas de acentuación, entonación, pronunciación y ortografía a partir de poesías o canciones.
Tu lectura	Se desarrolla las destrezas lectora y escrita del alumno.
Ahora tú	Actividades de práctica libre.
Un poco de todo	Secuencia lúdica en la se presentan canciones, poemas, juegos que servirán de complemento cultural y léxico. Pueden ser también actividades para repasar y reforzar los contenidos y desarrollar la autonomía y la espontaneidad.
Para terminar	Propone una variedad de actividades para la evaluación de los progresos del alumno tanto de habilidades como el aprendizaje del léxico.
Descubriendo (contenidos socioculturales)	Su objetivo acercar al alumno a la cultura española y latinoamericana. Contribuye a fomentar la consciencia intercultural del alumno y posibilitar una práctica lingüística adicional.
Proyecto	Cada unidad de aprendizaje termina en un proyecto en el que el alumno aplica con sus compañeros los contenidos aprendidos. El manual se cierra con unas poesías, canciones, citas y frases eternas.
Evalúa tus conocimientos	Se presenta una ficha o una plantilla de autoevaluación que abarca aspectos comunicativos, gramaticales, léxicos y de expresión escrita.
Acercamiento a las	En algunos casos se ofrecen páginas Web para practicar, establecer

nuevas tecnologías	contactos, amistades, conocer la realidad y la actualidad del mundo hispánico con el fin de ampliar los contenidos y progresar en español.
--------------------	--

Tabla 7: Estructura interna de la unidad de *Un mundo por descubrir* (Guezati & Motourni-Abdi, 2006)

2.2.1.2. Puertas abiertas



Es un manual didáctico de ELE, dirigido a los alumnos del tercer curso de la enseñanza secundaria argelina. Su metodología y sus contenidos siguen las directrices curriculares expresadas en el nuevo programa de español elaborado por el MEN:

Manual	Puertas abiertas
Autoras	Adiba Guezati, Hassina Mitourni-Abdi y con la colaboración de Chafia Abada.
Año de publicación	2007
Editorial	ONPS.
Nivel	Tercer curso de la secundaria.
Destinatarios	Alumnos de la enseñanza secundaria en contexto de no inmersión.
Método	Enfoque por competencias.
Materiales	-Libro compacto del alumno (no se dispone de material sonoro). -Guía del profesor. -Web de consulta.

Tabla 8: Datos bibliográficos del manual *Puertas abiertas*

Puertas abiertas pretende desarrollar en el alumno a través de actividades comunicativas, no sólo la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y socio lingüística) sino también las competencias generales (conocimientos destrezas, habilidades, capacidad de aprender). Los planteamientos curriculares de Puertas

abiertas parten de un concepto de lengua entendida como acción comunicativa. Se promueve por lo tanto en clase un aprendizaje de los recursos lingüísticos necesarios en las distintas competencias.

En el siguiente cuadro exponemos los ámbitos y su objetivo final:

Ámbito	Título del ámbito	Objetivo final del ámbito
Unidad puente	Unidad de sensibilización y descubrimiento (pp.7-17)	Repaso general del curso anterior.
1	Ámbito personal (pp.18-56) Unidad A: Los jóvenes de hoy Unidad B: Los sueños	Hablar de los jóvenes de hoy y los sueños.
2	Ámbito educativo (pp.57-88) Unidad A: El mundo de la educación Unidad B: La educación de un buen ciudadano	Hablar del mundo de la enseñanza y de la educación de un buen ciudadano.
3	Ámbito científico y tecnológico (pp.89-122) Unidad A: Los inventos Unidad B: El pro y el contra de la tecnología	Hablar de los inventos y el pro y el contra de la tecnología.
4	Ámbito laboral (pp.125-168) Unidad A: Construir el mañana Unidad B: El mundo del trabajo	Construir el mañana y el mundo del trabajo.
5	Páginas eternas (pp.169-207) Unidad A: Rutas literarias y culturales Unidad B: Rutas históricas	Hablar de las rutas y culturas y rutas históricas.

Tabla 9: Los ámbitos del manual de ELE *Puertas abiertas* (Guezati & Motourni-Abdi, 2007)

Puertas abiertas pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Potenciar una enseñanza activa, participativa y desarrollar la iniciativa y creatividad.
- Adquirir las destrezas, procedimientos y estrategias que le permitan fomentar la capacidad de observación, análisis, crítica y hábitos de trabajo intelectual.
- Adquirir los conceptos, hechos y principios que le permitan acceder al conocimiento del mundo en que vive para integrarse activamente en la sociedad.

- Capacitar al alumno para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.
- Conseguir que el alumno alcance un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de continuar dicho proceso, promover el acercamiento de la cultura española e hispánica, colaborar en el desarrollo de actividades y valores respecto a la sociedad internacional como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.
- Desarrollar valores, normas y actitudes (ante la propia persona, con los demás y ante el conocimiento). Entonces, se pretende formar a un ciudadano consciente que entienda el trabajo intelectual como algo útil, personal y social (MEN, 2007, pp. 2-3).

2.2.1.2.1. Características de las unidades didácticas

Puertas abiertas consta de una Unidad Puente que tiene por objetivo activar los conocimientos de los alumnos y cinco ámbitos o esferas de acción y de interés con las que se organiza la vida social: *ámbito personal, educativo, científico y tecnológico, laboral y páginas eternas*.

Cada ámbito gira en torno a dos unidades temáticas que se subdividen a su vez en lecciones. Los temas elegidos permiten la adquisición de una comunicación auténtica y motivadora, estimulan al alumno y le dan como resultados no solo la realización de actividades significativas en el aula sino también la adquisición de una verdadera competencia intercultural.

En la página de apertura de cada ámbito se plantean tanto la tarea final o proyecto como los objetivos que se persiguen para la realización de éste, por lo que la enseñanza se centra desde el principio en el alumno y en el desarrollo de su autonomía.

Para empezar, ahora habla, a trabajar, fíjate bien	<p>Son actividades en las que los alumnos van desarrollando las capacidades comunicativas necesarias para llevar a cabo el proyecto final.</p> <p>Estas actividades permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La práctica lingüística - La aplicación, el desarrollo y la integración de las diferentes
---	--

	<p>destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La aplicación y el desarrollo de estrategias de comunicación. - El desarrollo de la autonomía del alumno. <p>Los distintos cuadros funcionales, gramaticales y léxicos sirven de apoyo al alumno para la realización de las actividades.</p>
Lectura	A través de los textos escogidos de carácter literario o afines buscando siempre modelos de redacción de autores conocidos o de prestigio se incide particularmente en la capacidad de comprensión y expresión escrita con el fin de preparar al alumno a la prueba del bachillerato.
Ahora tú	Son páginas de práctica que integran las cuatro destrezas y ponen a disposición del alumno y del profesor, materiales destinados al repaso, refuerzo y consolidación de contenidos tratados en el ámbito.
Un poco de todo	Es una página complemento cultural y léxico.
Descubriendo (contenidos socioculturales)	<p>Estas páginas tienen como objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercar al alumno a la cultura española y latinoamericana y, al mismo tiempo desarrollar la comprensión lectora. - Fomentar la conciencia intercultural, aceptar y respetar los valores y estilos de vida de otras culturas.
Proyecto	<p>Cada ámbito termina en un proyecto en el que el alumno aplica e integra los contenidos léxicos, funcionales y gramaticales.</p> <p>Esta tarea final permite una gran autonomía y una toma de decisiones por parte del alumno.</p> <p>En la guía del profesor se ofrecen, junto a sugerencias de explotación del libro del alumno otras actividades así como las fichas de autoevaluación.</p>

Tabla 10: Estructura interna de la unidad didáctica de *Puertas abiertas* (Guezati & Mitourni-Abdi, 2007)

2.2.2. Recorrido histórico del manual de ELE *Aula internacional* del Instituto Cervantes

Aula internacional es un manual que apareció en 2005, y ha ido evolucionando hasta el actual *Aula internacional Plus*, desarrollado por los autores Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Eva García, Carmen Soriano, Nuria Sánchez y con la coordinación pedagógica de Neus Sans y la colaboración de Manuela Gil-Toresano y Bibiana Tonnelier, de la editorial *Campus Difusión*. Es una edición de cuatro niveles (A1, A2, B1, B2), destinados a adultos en contexto de no inmersión y que adopta la

perspectiva orientada a la acción, propuesta por el MCER para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) y los niveles de referencia del PCIC (1993-2022).

Igualmente, es un manual compacto, ya que, cada nivel ofrece, en un único volumen, todos los materiales que necesita el alumno el *libro del alumno*, el *cuaderno/libro de ejercicios*, un resumen gramatical y una rica sección de textos de contenido cultural, y CD audio. También *Aula internacional* proporciona manuales para el profesor que explica de modo detallado como guiar a los alumnos en la realización de las actividades y como explotar de manera eficaz los recursos del manual. Asimismo, cuenta con ediciones especiales para: Alemania, Austria, Suiza, Holanda y Bélgica, todas incluyen un glosario bilingüe o trilingüe.

Es internacional puesto que está basado en el MCER y sus unidades posibilitan una aplicación sencilla de la metodología más actual. También, gracias a su enfoque, el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje y puede desarrollar su autonomía. Su perspectiva intercultural está abierta a España y a América Latina (Corpas, García, Garmendia, & Soriano, 2009, p. 13).

Según los diseñadores, *Aula internacional* (2021) nació con la ilusión de ofrecer una herramienta moderna, eficaz y comprensible con la que llevar a las aulas de español los enfoques comunicativos más avanzados. La respuesta no pudo ser más favorable: cientos de centros de enseñanza de lenguas y miles de estudiantes han aprendido español con él.

En el año 2021 la editorial Difusión ha publicado una versión renovada de la colección *Aula internacional: Aula internacional Plus*. Se trata de manuales didácticos recientes que asumen el reto de aplicar un enfoque por tareas a un currículo predeterminado por documentos oficiales. Es una cuidadosa actualización de esa propuesta y mantiene intactos los mismos objetivos: poner a los alumnos y las alumnas en el centro del proceso de aprendizaje, primar el uso significativo de la lengua, ofrecer una visión moderna y no estereotipada de España y de los países de habla hispana, facilitar la labor docente, etc. Pero, además, esta edición recoge las

aportaciones de más de mil usuarios del manual, actualiza temas, enfoques y textos renueva su lenguaje gráfico, ofrece una mayor flexibilidad e integra aun más las tecnologías de la información.

Aula internacional Plus es una edición híbrida más completa, más flexible, más adaptable y más digital que desarrolla cursos tanto en presenciales como híbridos (*blended*) y a distancia, ofreciendo una mayor flexibilidad e integra aun más las tecnologías de la información. Es un manual compacto ya que cada nivel ofrece en un único volumen todos los materiales que necesita el alumno, además un código de acceso de 12 meses a Campus Difusión. En lo que concierne a los recursos para el enseñante, proporcionan “una edición anotada para docentes” que integra el libro del alumno y las sugerencias de explotación didáctica. También, permite trabajar con el manual con cuatro *itinerarios opcionales*:

- *Itinerario básico* una selección de contenidos esenciales para los cursos con menos horas.
- *Itinerario alternativo* para usar las actividades en un orden diferente al del libro.
- *Itinerario para clases invertidas* una propuesta para aplicar técnicas de *flippclassroom*.
- *Itinerario digital Premium* una secuencia que integra los recursos digitales de la colección y de Campus Difusión (gramaclips, cortometrajes, clases de gramática). (Corpas, García, & Garmendia, 2020)

Con todo, se trata de un manual que reconcilia la dimensión accional del enfoque por tareas con la agenda pedagógica prevista por documentos curriculares. Partiendo de las actuaciones que el aprendiente ha de realizar, se articula una serie de tareas y aportaciones textuales que se retroalimentan para facilitar la apropiación de la lengua y la creación de discurso propio de manera concurrente, integrando las destrezas lingüísticas a lo largo de la secuencia. La variedad de dinámicas, temas y mecánicas de trabajo permite abordar los contenidos de manera redundante y complementaria, con lo que se maximizan las oportunidades de aprendizaje. Además, se aprovechan las potencialidades de los medios digitales para proporcionar mayor

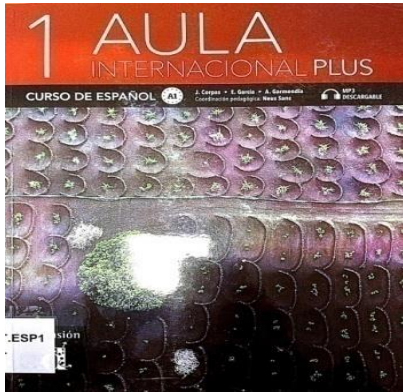
diversidad en la recepción y producción de textos, lo que propicia un uso flexible del material, coherente con lo que hacemos en otros espacios de la vida cotidiana. De manera similar, se reconoce el papel fundamental del docente y se consigue un balance entre disponibilidad de herramientas y libertad para organizar las situaciones de aprendizaje. Esperamos que estas reflexiones le sirvan como primer acercamiento a la propuesta del manual (Garmendia, García, & Corpas, 2020, pp. 87-91).

En este apartado hacemos una presentación de los manuales seleccionados, para lo cual elaboramos una tabla que incluye los datos bibliográficos (año de publicación, editorial, autores, destinatario, método utilizado de acuerdo con las declaraciones del autor, materiales y contenido). Además citamos los objetivos que pretende conseguir cada manual y por último, describimos brevemente las características de la unidad didáctica:

Manuales	Aula internacional Plus 1 (Nivel elemental A1)	Aula internacional Plus 2 (Nivel elemental A2)	Aula internacional Plus 3 (Nivel intermedio B1)
Autores	J. Corpas, E. García, A. Garmendia y C. Soriano.		
Año de publicación	2020 y 2021.		
Editorial	Barcelona Difusión.		
Destinatarios	Adultos en contexto de inmersión.		
Método	Enfoque centrado en la acción.		
Materiales y contenidos	-Libro compacto del alumno: unidades, cuaderno de ejercicios (más ejercicios), extenso resumen gramatical (más gramática) y tabla completa de verbos regulares e irregulares. -Audios MP3 descargable. -Edición anotada para docentes. -Plataforma digital Campus Difusión de materiales y recursos educativos complementaria para alumnos y docentes.		

Tabla 11: Datos bibliográficos del manual *Aula internacional Plus 1, 2 y 3*

2.2.2.1 Aula internacional Plus 1



Según las declaraciones de los autores en los prólogos, se trata de manuales que reconcilian la dimensión accional del enfoque por tareas con la agenda pedagógica prevista por documentos curriculares. Partiendo de las actuaciones que el aprendiente ha de realizar, se articula una serie de tareas y aportaciones textuales que se retroalimentan para facilitar la apropiación de la lengua y la creación de discurso propio de manera concurrente, integrando las destrezas lingüísticas a lo largo de la secuencia. La variedad de dinámicas, temas y mecánicas de trabajo permite abordar los contenidos de manera redundante y complementaria, con lo que se maximizan las oportunidades de aprendizaje.

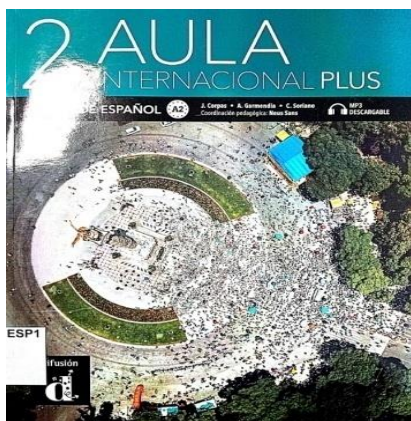
Se trata de un manual que corresponde al nivel A1 que adopta la perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2002) para las lenguas. Se divide en diez unidades didácticas, además estas últimas se complementan, al final del libro, con una sección de actividades de práctica y una sección de gramática más extensa y detallada estudiadas en este nivel. En el siguiente cuadro exponemos todas las unidades didácticas y su objetivo final del manual *Aula internacional Plus 1*:

Unidad	Título de la unidad	Objetivo final de la unidad
0	En el aula	Aprender a presentarse, a preguntar cosas en clase y a saludar y despedirse.
1	Nosotros y nosotras	Conocer mejor a las otras personas de la clase.
2	Quiero aprender español	Hablar sobre nuestra relación con el español y con la cultura hispana.
3	¿Dónde está Santiago?	Hacer un concurso de conocimientos del mundo hispano.

4	¿Cuál prefieres?	Simular compras en un mercadillo.
5	Tus amigos son mis amigos	Presentar y describir a una persona.
6	Día a día	Conocer los hábitos de las personas de la clase y dar premios.
7	¡A comer!	Crear un menú del día y elegir los platos que nos gustan.
8	El barrio ideal	Imaginar y describir un barrio ideal
9	¿Sabes conducir?	Elegir a la persona ideal para realizar un trabajo.
Más ejercicios		
Más gramática		

Tabla 12: Las unidades didácticas del manual de ELE *Aula internacional Plus 1* (Corpas, García, & Garmendia, 2020, pp. 8-9)

2.2.2.2 Aula internacional Plus 2



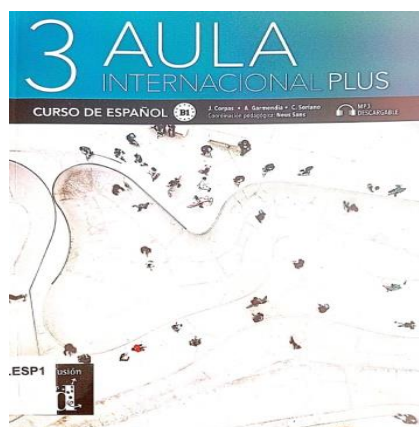
Se trata de un manual que corresponde al nivel A2 que adopta la perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2002) para las lenguas. Se divide en diez unidades didácticas, además estas últimas se complementan, al final del libro, con una sección de actividades de práctica y una sección de gramática más extensa y detallada estudiadas en este nivel. En el siguiente cuadro exponemos todas las unidades didácticas y su objetivo final del manual *Aula internacional Plus 2*:

Unidad	Título/tema de la unidad	Objetivo final de la unidad
1	El español y tú	Dar consejo para aprender un idioma
2	Una vida de película	Escribir una biografía
3	Yo soy así	Describir el perfil de persona ideal para alguien que busca pareja

4	Hogar, dulce hogar	Diseñar y amueblar una vivienda
5	¿Cómo va todo?	Simular situaciones de contacto social utilizando diferentes niveles de formalidad
6	Guía del ocio	Escribir un artículo de las cosas más interesantes del lugar en el que estamos
7	¿Comes todo?	Preparar una cena para una fiesta con toda la clase
8	Estamos muy bien	Hacer una presentación sobre un mal del siglo XXI
9	Antes y ahora	Decidir cuál ha sido el descubrimiento que ha cambiado mas la vida de la gente
10	Momentos especiales	Contar anécdotas personales
Más ejercicios		
Más gramática		

Tabla 13: Las unidades didácticas del manual de ELE *Aula internacional Plus 2* (Corpas, Garmendia, & Soriano, 2020, pp. 8-9)

2.2.2.3 Aula internacional Plus 3



Es un manual que corresponde al nivel B1 que adopta la perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2002) para las lenguas. Se divide en 12 unidades didácticas, además estas últimas se complementan, al final del libro, con una sección de actividades de práctica y una sección de gramática más extensa y detallada estudiadas en este nivel. En el siguiente cuadro exponemos todas las unidades didácticas y su objetivo final del manual *Aula internacional Plus 3*:

Unidad	Título de la unidad	Objetivo de la unidad
1	Prohibido prohibir	Escribir un artículo sobre costumbres y códigos sociales en nuestro país

2	Volver a empezar	Escribir una carta de presentación para un trabajo
3	Mañana	Hacer un cartel con las advertencias que hace la ciencia ficción sobre el futuro
4	Va y le dice...	Escribir la sinopsis de una película
5	Busque y compare	Diseñar y presentar una campaña publicitaria
6	¡Basta ya!	Escribir una carta abierta para exponer un problema
7	Mensajes	Crear y transmitir diferentes tipos de mensajes
8	El turista accidental	Contar anécdotas reales o inventadas
9	Tenemos que hablar	Representar una discusión
10	De diseño	Hacer un poster con los objetos que necesitamos
11	Un mundo mejor	Presentar algunos problemas y proponer soluciones
12	Misterios y enigmas	Escribir un blog sobre misterios de la ciencia
Más ejercicios		
Más gramática		

Tabla 14: Las unidades didácticas del manual de ELE *Aula internacional Plus 3* (Corpas, Garmendia, & Soriano, 2021, pp. 8-9)

2.2.2.3.1 Características de las unidades didácticas

Aula internacional Plus constan de 10 a 12 unidades, en cada volumen presentan una estructura muy clara y coherente, pensada para que profesor y alumno sepan en todo momento en qué fase de la secuencia didáctica se encuentran.

Las unidades se basan en la realización de microtarefas para llegar a una o varias tareas finales en las que se ejercitan diversas destrezas y se concretan en un producto final escrito u oral. La unidad está articulada en siete secciones que permiten el desarrollo de las competencias gramatical e intercultural.

El siguiente punto, describimos en un cuadro las características de la unidad de los manuales de ELE *Aula internacional Plus* que a lo mejor nos puede servir de ayuda y guía para iniciar nuestro análisis, entonces, los contenidos de la unidad se distribuyen del siguiente modo:

Empezar	En la primera doble página de la unidad, se explica qué tarea se va a realizar al final de la unidad y qué recursos comunicativos, gramaticales y léxicos se va a incorporar. Se entra así en la temática de la unidad mediante una actividad que ayuda a activar los conocimientos previos y permite tomar contacto con el léxico que necesitan.
Comprender	En una doble página, se presentan textos y documentos muy variados (páginas, correos electrónicos, artículos periodísticos, folletos, test, anuncios, etc.), estos últimos contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad y con ellos se desarrolla fundamentalmente actividades de comprensión.
Explorar y reflexionar	En cuatro páginas, se realiza un trabajo activo de observación de la lengua mediante textos o pequeños corpus, se descubre el funcionamiento de la lengua en sus diferentes aspectos (morfológico, léxico, sintáctico, funcional, textual, etc.) para que el alumno refuerce su conocimiento explícito de la gramática.
Léxico	Aquí se encuentra el léxico básico de la unidad y se descubre colocaciones léxicas que ayudan a los alumnos a aprender cómo se combinan las palabras en español.
Gramática y comunicación	Esta parte se dispone de esquemas gramaticales y funcionales que se permitirá entender cómo funciona la lengua española y como se usa en la comunicación.
Practicar y comunicar	En las tres páginas de esta sección, está dedicada a la práctica lingüística y comunicativa, e incluyen propuestas de trabajo muy variadas donde se experimenta el funcionamiento de la lengua a través de microtarefas comunicativas en las que se activan los contenidos de la unidad. Al final de esta sección, el manual propone una o varias tareas que implican diversas destrezas y que se concretan en un producto final –escrito u oral- que nos permite conocer nuestro progreso y comprobar qué somos capaces de hacer en español.
Vídeo	Todas las unidades se cierran con un vídeo de diferente tipo: reportajes, entrevistas, cortos de ficción, etc. Este documento audiovisual, disponible en Campus Difusión, se acerca a la realidad sociocultural de los países de habla hispana.
Más ejercicios	Las unidades se complementan, al final del libro, con estas dos últimas secciones, aquí encontramos siete páginas por unidad con actividad de práctica formal que ayudan a fijar los aspectos lingüísticos estudiados, si bien los ejercicios están diseñados para el trabajo autónomo, también se pueden usar en clase.
Más gramática	Como complemento a las páginas de Gramática y comunicación de las unidades, en esta sección encontramos explicaciones más extensas y modelos de conjugación para todos los tiempos verbales estudiados en este nivel.

Tabla 15: Estructura interna de las secciones de las unidades didácticas de *Aula internacional Plus* (Corpas, García, & Garmendia, 2020, pp. 2-5)

Otra innovación se refiere al aprovechamiento de la tecnología para superar las restricciones del formato físico. *Aula internacional Plus* consigue utilizar la plataforma virtual de la editorial para brindar mayor diversidad de opciones tanto en la recepción de *input* como en la producción de *output*.

2.2.2.4 Campus Difusión para el ELE

Los manuales que vamos a analizar, los del Instituto Cervantes *Aula internacional Plus*, los podemos encontrar también de forma digital en *Campus Difusión* que es una plataforma digital complementaria de materiales y recursos educativos, se lanzó en 2016, es la más utilizada en la red internacional del Instituto Cervantes y las escuelas oficiales de idiomas en España, dirigida a docentes y estudiantes, ofreciendo manuales digitales como; *Gente nueva, Socios, La Gramática básica del español, Gente joven, rápido, ventilados, Campus Sur*, hasta el actual *Aula Internacional Plus*, juntos con cuadernos interactivos, contenidos multimedia, textos mapeados y transcritos, pistas de audio y videos desarrollados específicamente para Campus Difusión, noticias didactizadas, actividades interactivas y de corrección inmediata y miles de recursos digitales didácticos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje del ELE/EL2.

Por consiguiente, el objetivo de esta plataforma es contribuir a la evolución de la enseñanza y el aprendizaje del español, creando materiales y soluciones educativas innovadoras y de calidad en todos los contextos, apoyar la labor docente y el desarrollo profesional de los profesores y ser el aliado metodológico de los centros en los que se estudia español. También esta plataforma ahorra tiempo en la preparación de las clases, la gestión del aula, el seguimiento y la evaluación de los alumnos. Además, es un espacio de formación para los profesores en el cual hay videos formativos, webinars, profes que cuentan, ideas para la clase, jornadas didácticas y encuentros de profesores, fichas de TIC, etc. (Corpas, García, & Garmendia, 2016, 2017).

En seguida, en el año 2020, Campus Difusión ha sido actualizado y desarrollado por un equipo de más de mil personas que trabajan desde diferentes países; Francia, España, Ámsterdam, Chicago, Inglaterra, Argentina, entre otros. para ser más interactivo, en tres modelos: 100% online, híbrido y 100% presencial, ofreciendo:

- Audios y vídeos
- Cápsulas de fonética y de ortografía
- Textos mapeados
- Alternativas digitales
- Textos y audios alternativos
- Libro digital interactivo en dos formatos (flipbook hojeable y HTML web)
- Transacciones de los audios
- Fichas proyectables
- Fichas de trabajo complementario
- Edición anotada para docentes
- Exámenes y evaluaciones
- Itinerarios para programar los cursos
- Glosarios y miles de recursos digitales didácticos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje del ELE (Corpas, García, & Garmendia, 2020, p. 7).

En resumen, debido al periodo de la pandemia COVID-19, la plataforma Campus Difusión ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a distancia que ha ayudado y sigue ayudando un mogollón tanto a los alumnos como a los profesores. En el caso de Argelia, por ejemplo, la gente interesada empezó a estudiar en línea desde su casa sin moverse al instituto Cervantes, puesto que antes había solo clases presenciales y ahora ofrecen una enseñanza híbrida de dos modalidades; presencial y en línea. Y para acceder a los recursos digitales de Campus Difusión, el alumno puede crear una cuenta y pagar *online* los materiales didácticos por tiempo limitado, puede ser seis meses o un año renovable.

Además, se puede proporcionar contenidos adicionales tanto en los manuales como en Campus Difusión, los elaboramos de la siguiente manera:


Contenidos adicionales en el manual	
	Se recogen diversas estrategias para la sistematización, ampliación y personalización del vocabulario más rentable del apartado “Comprender” Son actividades de léxico personalizadas y significativas.
	Estos cuadros nos ofrecen notas sobre cuestiones diversas (lingüísticas, socioculturales, etc.) y nos proponen un trabajo de observación y de comparación con nuestra propia lengua o cultura.
	En estos cuadros encontramos recursos lingüísticos que nos ayudan a expresarnos y a producir textos más ricos.
	Estos cuadros proponen preguntas que nos permiten evaluar nuestras producciones y nos ayudan a mejorarlas.
	Esta referencia indica qué ejercicios de la sección Más ejercicios están relacionados con una actividad o la complementan.
	Esta referencia indica qué apartado de la sección Más gramática debemos consultar para saber más sobre el tema gramatical tratado.
Contenidos adicionales en Campus Difusión	
	Este icono indica en qué actividades se debe escuchar un audio, disponible en Campus Difusión.
	Son textos mapeados en Campus Difusión que nos permiten observar el uso de las colocaciones léxicas y de las preposiciones en español, y facilitan su aprendizaje.
	Son audios alternativos que nos indican que, en Campus Difusión, hay un texto oral diferente, en una variedad del español distinta a la que se ofrece en el libro (indicada con las iniciales del país, ej.: CO: Colombia).
	Son cápsulas de fonética y de ortografía son disponibles en Campus Difusión, proponen animaciones en video con explicaciones muy visuales para ayudarnos a mejorar nuestra pronunciación y nuestra ortografía en español.
	En algunos casos, podemos encontrar, a lo largo de la unidad, documentos audiovisuales que ilustran fenómenos léxicos, gramaticales, culturales, etc.
	Son textos alternativos en Campus Difusión. Así, podemos trabajar los contenidos de la unidad con textos y temas diferentes.
	Este icono identifica las actividades que podemos realizar usando herramientas digitales (<i>apps</i> , webs, etc.). En Campus Difusión disponemos de una ficha de trabajo con las pautas que se deben seguir.

Tabla 16: Contenidos adicionales en los manuales de *Aula internacional Plus* y en la plataforma virtual Campus Difusión (Corpas, Garmendia y Soriano, 2021, p. 6)

Así, se plantea un uso flexible de los recursos en función de las necesidades contextuales y los objetivos de aprendizaje. Además, hay una parte incluida en el mismo volumen “Más ejercicios” que contiene numerosas actividades complementarias de cada una de las unidades para ejercitar ulteriormente los contenidos que se trabajan. Asimismo, “Más gramática” un amplio resumen que explica de forma detallada los temas gramaticales abordados en cada nivel. Se incluyen modelos de conjugación de los tiempos verbales presentados.

2.3 El texto en la enseñanza-aprendizaje del ELE

El texto es uno de los recursos fundamentales del aula de aprendizaje de lenguas extranjeras. En palabras de Martin Peris (1996) “los textos incluidos en los manuales son mediadores de la comunicación entre los hablantes, y solo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente)” (p.313).

Asimismo, los textos tienen una doble función en el aula, son *objetos lingüísticos* y *vehículos de comunicación*. Los alumnos necesitarán modelos de los distintos tipos de texto que conlleven esquemas retóricos y convenciones sociales que sirvan de modelo a los textos que los alumnos deberán producir a partir de ellos. En ese sentido, tan necesaria es la vinculación a un contexto (generalmente ficticio, pero dotado de los rasgos que suele tener en la realidad cultural y lingüística de la L2), como el respeto a las características internas propias de cada tipo de texto. Eso para ejemplificar al alumno determinadas rasgos lingüísticos que deberán asimilar, resulta un instrumento de utilidad para la aplicación de las técnicas de sensibilización lingüística² (*consciousness raising*), este tipo de técnicas puede extender a todo el componente lingüístico de los textos, y no solo a los componentes gramaticales, sino también se pueden realizar actividades de sensibilización a elementos

²Relacionada con la conciencia lingüística (*language awareness*), según la ALA (*Association for Language Awareness*), consiste en “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla”. Relacionado con el particular propósito de aprender, este permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas. Este término se refiere particularmente a una técnica de enseñanza para el desarrollo de la conciencia lingüística (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2022).

nociofuncionales, retóricos, sociolingüísticos y socioculturales, etc. (Martín Peris, 1996).

Dicho autor habla también de las escuelas del área francófona que han dedicado mayor atención a los textos escritos, y por extensión a los orales no recíprocos, haciendo referencia a los teóricos que pertenecen a la *Lingüística textual* (como rama diferente del análisis del discurso y que ha producido diversas tipologías textuales), exactamente el lingüista francés D. Coste (1991) que señala que históricamente la escuela conserva y produce sus propios géneros, y que la didáctica tanto de L1 como de L2 ha estado estrechamente vinculada a las tipologías de textos "escolares", que respondían con gran eficacia a las necesidades de didáctica de la lengua; se trata de textos con formatos y reglas propias, que solo lejanamente se corresponden con los textos de fuera del aula, con los que se relacionan mediante procedimientos de reducción, simulación, estilización o idealización. Tal es el caso de los diálogos presentes en los libros de texto o los extractos que desempeñan un papel central en la didáctica de la descripción y del relato. Coste favorece el abandono de los textos "escolares" y enfatiza el hecho de introducir en la enseñanza textos o documentos auténticos, en nombre de la diversidad funcional, situacional y enunciativa, de la explicitación y el respeto a las condiciones de producción, Coste (1991) propone los siguientes principios:

- i.** Afirmar la diversidad de los textos, la unidad de lo gramatical y la centralidad de lo discursivo.
- ii.** Plantear la coexistencia de estas tres entradas, en todos los niveles, frente a un planteamiento más tradicional que propondría una progresión en el aprendizaje que empezaría por lo gramatical, continuaría en lo discursivo y finalizaría en lo textual.
- iii.** Fomentar la diversificación de la categorización de los textos, introduciendo textos, tanto orales como escritos, que correspondan a usos cotidianos de la lengua que sean objeto de un trabajo fundamentalmente sociopragmático. Este tipo de trabajo permitirá a los alumnos poner en relación determinadas características de los documentos escritos y sonoros con la naturaleza de sus emisores y destinatarios, del soporte en que se transmiten, del carácter directo o diferido del intercambio, de la intención comunicativa, etc. Por otro lado, la producción y recepción por parte de los alumnos

de textos de los que ha llamado típicamente escolares, deberá dar lugar también a la explicitación de aquello que los asemeja entre sí o los distingue unos de otros, dejando bien claro que los criterios de clasificación aplicables en la didáctica son necesariamente distintos de los que se aplican a los documentos auténticos: aquí se tratará sobre todo del esclarecimiento de reglas retóricas. Solo teniendo en consideración estas premisas puede resultar interesante recurrir a las tipologías "sabias", resultantes de construcciones explicitadas teóricamente, por el valor más genérico que posee, y por la posibilidad que ofrecen de extraer regularidades y rasgos comunes que las otras formas de clasificación podrían hacer perder de vista. Pero ellas mismas, a su vez, se encuentran relativizadas por las aproximaciones pedagógicas, a las que completan y replican a una, sin invalidarlas ni sustituirlas (Martín Peris, 1996, p. 316).

Por otra parte, Martín Peris afirma que las tipologías textuales ofrecen una gran variedad de textos que permiten a los usuarios elegir entre aquellos que respondan mejor a sus necesidades de aprendizaje; en ese sentido, facilitan notablemente la orientación en la búsqueda y selección de textos. Una vez seleccionados los textos que han de servir de mediadores del aprendizaje, los alumnos harán una utilización auténtica de los mismos, es decir, interpretarán sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado, aplicando no solo sus conocimientos del sistema sino también su capacidad procedimental para desenvolverse con textos en una situación de comunicación.

Además, Martín Peris (2001) nos da a conocer que los textos cumplen una triple función al aplicarlos a los materiales de enseñanza y actividades didácticas:

- i.** Enriquecen el currículum introduciendo variedad y mayor representatividad;
- ii.** Permiten seleccionar determinadas estructuras discursivas en modo que se adapten a los niveles y necesidades del grupo;
- iii.** Consienten una aproximación lingüística a nivel textual de construcción del discurso. (p.122)

En las metodologías que precedieron el enfoque comunicativo, los textos se concebían básicamente como banco de datos; los primeros enfoques comunicativos

oscilaban entre la función de bancos de datos y la de caudal lingüístico; en las más recientes propuestas de la metodología comunicativa se contemplan las tres funciones posibles de los textos que está en estrecha relación con la distinción entre el discurso aportado al aula y el generado en la misma.

2.3.1 El texto en el enfoque comunicativo

Tras unas primeras etapas en las que la primacía de la lengua escrita sobre la oral y de los usos más elaborados del lenguaje sobre los más cotidianos, y también el surgimiento de escuelas metodológicas que defienden del aprendizaje directo, han relegado los textos escritos a un segundo plano, haciendo hincapié principalmente en el aprendizaje de la lengua oral. No obstante, en los últimos años, el enfoque comunicativo recupera la importancia del texto en la didáctica, del texto en general y el texto literario en particular. Su principio básico desarrollar la competencia comunicativa al aprender una segunda lengua por medio de actividades de comunicación realizadas en el aula. El concepto de comunicación en el aprendizaje implica, como mínimo, la realización de los siguientes procesos: a) transmisión efectiva de significado, b) efectuada mediante usos lingüísticos, c) insertos éstos en un determinado contexto, d) con implicación personal de los discentes-comunicadores, e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella. Este enfoque ha evolucionado hacia el desarrollo de programas procesuales o de tareas, en los cuales la ruta del aprendizaje importa más que su meta y los procesos, más que los contenidos los componentes vivenciales de la experiencia discente se ven así revalorizados frente a los estrictamente intelectuales (Martin Peris, 2000, p. 101).

Muchos de los manuales de ELE editados hasta hace poco tiempo que seguían el método audio-oral, audiovisual, e incluso algunos de la primera etapa del método comunicativo nocionalfuncional, iniciaban con un “diálogo”(los textos eran conversacionales) que servía para presentar los contenidos de aprendizaje de la unidad correspondiente, aunque resultaban descontextualizados y artificiales ya que solían forzarse para ajustarlos al contenido y al nivel.

En la actualidad, según el enfoque comunicativo, los textos, por una parte, sirven de estímulo a partir del cual se realizarán actividades en las que se trabaje con los contenidos; esta función de estímulo puede ser desempeñada no solo por los “diálogos” tradicionales, sino por cualquier texto auténtico, de prensa, técnicos, periodísticos o literarios, para provocar interés, enfocar un tema o para dirigir la actividad hacia un determinado objetivo, o también para que funcionen como modelos en la elaboración de otros textos, o como *input* para suscitar un debate, etc.

Por otra parte, para la asimilación y el control del sistema de la lengua, en lugar de los ejercicios repetitivos tradicionales, elaborados a partir de frases sueltas, combinadas al azar, actualmente se prefieren los procedimientos de “sensibilización lingüística”. Sharwood Smith (1981) y Rutherford (1987) que también se apoyan en textos para subrayar determinadas construcciones lingüísticas de manera contextualizada. Proponiendo los textos como unidad de análisis y como modelos, se pretende mejorar la capacidad de comprensión de los distintos tipos de mensajes verbales, así como la capacidad de expresión de los pensamientos, deseos, sentimientos, etc., mediante una mayor corrección idiomática y una mayor propiedad expresiva (Martin Peris, 2000, p. 102).

2.3.2 Los tipos de textos según el MCER (2002)

El texto sea pronunciado o escrito es el resultado del proceso de producción lingüística, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto independiente de su creador. Entonces, el texto funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002) el texto es como “un fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian” (p.91). Asimismo, el texto es fundamental, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto que es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, el texto tiene muchas funciones diferentes en la vida social dependiendo de su variedad en forma y sustancia. Igualmente, los diferentes canales de transmisión de textos se utilizan con fines diversos. En principio, cualquier texto puede ser transmitido por cualquier canal de comunicación, oral o escrito. Sin embargo, en la práctica, canal y texto están

relacionados, los textos generalmente no transmiten toda información fonética significativa que transmiten los textos hablados, ni la información prosódica (acento, entonación, pausa, reducción estilística) ni características paralingüísticas están representadas en los textos escritos. En compensación, los escritos emplean elementos paratextuales, que dependen del medio espacial y no son utilizables en el habla, como la separación en párrafos, los títulos y epígrafes; negritas, cursivas, comillas etc. Así pues, la naturaleza del canal ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto y viceversa. Más concretamente, los mensajes escritos son objetos concretos, escritos a mano, mecanografiados, impresos o generados electrónicamente. Permiten que se produzca la comunicación a pesar de la total separación de emisor y receptor en el espacio y en el tiempo. Mientras que en la interacción oral cara a cara el canal es acústico: ondas de sonido que suelen ser efímeras e irrecuperables. Se produce en un curso de conversación, debate, entrevista, etc. y pocos pueden pronunciar o reproducir el texto en todo detalle. Una vez cumplida su finalidad comunicativa, se desecha de la memoria, si es que ha llegado a habitar allí como una entidad completa. El MCER atiende al canal de transmisión oral o escrito, subdividiendo los textos en dos grupos:

Textos escritos	Textos orales
<ul style="list-style-type: none"> - Libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias - Periódicos - Libros de texto - Catálogos, prospectos - Material publicitario - Señales de supermercado, tienda, puesto de mercado - Billetes, etc. - Diccionarios - Cartas personales - Memorandos, informes y trabajos - Bases de datos (noticias, bibliografía, información - general, etc.) - Revistas - Manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.) - Tiras cómicas - Folletos - Carteles y señales públicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Declaraciones e instrucciones públicas - Rituales (ceremonias, servicios religiosos formales) - Comentarios deportivos (futbol, baloncesto, vuelta ciclista, tenis, etc.) - Debates y discusiones públicas - Conversaciones telefónicas - Discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones - Entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones) - Retransmisión de noticias - Diálogos y conversaciones - Entrevistas de trabajo

<ul style="list-style-type: none"> - Embalaje y etiquetado de mercancías - Formularios y cuestionarios - Cartas y faxes comerciales y profesionales - Redacciones y ejercicios - Notas y mensajes 	
--	--

Tabla 17: Clasificación de los textos según el MCER (2002, p. 93)

En el mismo contexto recomienda también a los docentes y autores de manuales que tengan presente qué tipos de textos tendrá que producir el alumno, como se le capacitara para ello y qué se le exigirá al respecto, en relación con las cuatro destrezas: para la comprensión; para la expresión; de forma interactiva; en la mediación (MCER, Consejo de Europa, 2002, p.93).

2.3.3 Las actividades comunicativas de los textos según el MCER (2002, 2021)

Al realizar una tarea sea en el ámbito personal, público, educativo o profesional por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con un objetivo claramente definido y un resultado específico. Las tareas tienen un carácter variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada que pasa por un número de pasos o de subtareas incorporadas, es difícil definir sus límites (MCER, Consejo de Europa, 2002, p.155).

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan distintas actividades que el MCER (Consejo de Europa, 2002) las clasifica en cuatro ámbitos de comunicación: de *interacción*, *expresión*, *comprensión* y *mediación*, o bien pueden combinarse. Cada una de ellas referidas a la expresión oral o escrita de los textos. Las relaciones existentes que se establecen entre el alumno o el usuario, el interlocutor, las actividades y los textos son las siguientes:

Sin embargo, en el año de 2021 estas actividades han sido ampliadas de la siguiente manera:

- i. Compresión:** se divide en *oral*, *audiovisual* y *lectura* en la cual el usuario o el alumno recibe, de nuevo con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna.
- ii. Expresión:** puede ser *oral* o *escrita* en la que el usuario produce un fragmento hablado o un texto escrito, que a su vez reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores de los no se espera respuesta alguna.
- iii. Interacción:** dividida en *oral*, *escrita* y *en línea*, la oral incluye tanto la interacción hablada como la signación en directo cara a cara, la escrita referida a comunicación interactiva a través de la escritura o la signación, y en línea siempre está mediada a través de una máquina, lo que implica que es poco probable que sea exactamente igual que la interacción cara a cara.
- iv. Mediación:** incluye dos modalidades: la de la *traducción*, (texto escrito), donde el usuario recibe un texto oral o escrito en una lengua o código determinado, sin que el interlocutor esté presente y produce un texto paralelo en una lengua o código diferente, que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente. Y la de la *interpretación*, el usuario o alumno actúa como intermediario en un diálogo directo entre dos interlocutores que no comparten la misma lengua ni el mismo código.

No obstante, en el volumen complementario del MCER (2021) la actividad de *mediación* ha sido desarrollada en tres actividades; mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación. Por consiguiente, en el siguiente cuadro presentamos en detalle todas las actividades comunicativas:

Actividades de comprensión	<p>-Oral: comprender conversaciones entre otras personas, comprender conferencias y presentaciones, comprender anuncios e instrucciones, comprender documentos orales (o signados) y grabaciones.</p> <p>-Audiovisual: comprender un texto leído en voz alta, ver televisión, cine, vídeos o una película con o sin subtítulos, utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, voz en <i>off</i> o signación, etc.).</p> <p>-Lectura (visual o visionado): comprensión de lectura en general, leer para orientarse, leer correspondencia, leer en busca de información y argumentos, leer instrucciones, leer por placer.</p>
Actividades de	-Oral: monólogo sostenido: describir experiencias, monólogo

expresión	<p>sostenido: dar información, monólogo sostenido: argumentar, anuncios públicos, hablar en público.</p> <p>-Escrita: expresión escrita en general, escritura creativa, informes y redacciones.</p>
Actividades de interacción	<p>-Oral: comprender a un/a interlocutor/a, conversación, discusiones informales (con amigos), discusiones formales (reuniones), colaborar para alcanzar un objetivo, obtener bienes y servicios, intercambiar información, entrevistar y ser entrevistado/a, usar las telecomunicaciones (aplicaciones de teléfono y de internet).</p> <p>-Escrita: correspondencia (centrada en los intercambios de carácter interpersonal), notas, mensajes y formularios (referida a la transferencia de información).</p> <p>-En línea: conversaciones y discusiones en línea, colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo.</p>
Actividades de mediación	<p>-Oral: interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.), Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.), Interpretación informal (de visitantes extranjeros en el país propio, de hablantes nativos en el extranjero, en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc., de señales, cartas de menú, anuncios, etc.)</p> <p>-Escrita: traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.), traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.), resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua, paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).</p> <p>-Mediar textos: transmitir información específica, explicar datos, resumir y explicar textos, traducir un texto escrito, tomar notas, expresar una reacción personal a textos creativos, analizar y criticar textos creativos.</p> <p>-Mediar conceptos: colaborar en un grupo (facilitar la interacción colaborativa entre compañeros, colaborar en la construcción de conocimiento), liderar el trabajo en grupo (gestionar la interacción, facilitar el discurso para construir conocimiento).</p> <p>-Mediar la comunicación: facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, actuar como intermediario/a, facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.</p>

Tabla 18: Clasificación de las actividades comunicativas de los textos según el MCER
(Consejo de Europa, 2002-2021, pp. 72 y 59-104)

Conclusión

Para concluir, nos hemos puesto el foco primero en las nuevas metodologías de enseñanza de idiomas extranjeros, hemos introducido esta parte con una breve historia acerca de los métodos tradicionales, a continuación, hemos citado el enfoque nocio-funcional, el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa, el enfoque por tareas y el enfoque centrado en la acción y terminamos esta parte con las competencias generales y comunicativas según el MCER

Además, hemos dedicado una parte de este capítulo al material didáctico para la enseñanza-aprendizaje del ELE, primero hemos hablado del recorrido histórico de los manuales de nuestro objeto de estudio, los de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel, luego hemos presentado sus datos bibliográficos, los objetivos de cada manual y las características de las unidades didácticas. Seguidamente, hemos pasado a la importancia de los textos en la enseñanza-aprendizaje de ELE, principalmente en el enfoque comunicativo. Adicionalmente, hemos elaborado un cuadro de tipos de textos orales y escritos, y otro donde hemos clasificado las actividades comunicativas de los textos de acuerdo con el MCER (2002, 2021).

En los siguientes dos capítulos, iniciamos nuestro análisis tipológico, lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel.

Capítulo 3

Análisis tipológico y lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE: *Un mundo por descubrir* (2006) y *Puertas abiertas* (2007)

Introducción

Antes que nada, presentamos primero el marco metodológico, en el cual planteamos los criterios del análisis tipológico y lingüístico-pragmático, además, delimitamos la selección de las unidades didácticas y los textos que vamos a analizar. Más adelante, emprenderemos nuestro análisis con los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argelina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas*, exponemos y discutimos los resultados y por último, presentamos las conclusiones de los dos manuales.

3.1. Metodología del análisis

El análisis que vamos a realizar nos permite observar cuáles son las características tipológicas, lingüísticas y pragmáticas de los textos y de las actividades conexas con el objetivo de evidenciar la contribución de los textos de los manuales al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Por consiguiente, esta investigación se basa en una metodología mixta de enfoques cuantitativos y cualitativos, con un diseño transversal de tipo descriptivo y comparativo. Dividimos nuestro análisis en tres fases dependientes y complementarias:

En primer lugar, usamos el método cuantitativo en el análisis tipológico de los textos para obtener datos cuantitativos en porcentaje que nos facilitan establecer la proveniencia de los textos, sus prototipos textuales y las actividades que se desarrollan a partir de los mismos. Este enfoque se define como un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos. Pues, este enfoque parte de unos elementos fundamentales, se plantea el problema, las hipótesis, recolectar datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.4).

En segundo lugar, empleamos el enfoque cualitativo para el análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase, describimos los textos y las características de las interacciones generadas en clase con el fin de observar el contenido lingüístico, sociolingüístico y pragmático que se produce mediante los

textos y las actividades relacionadas. Dichos autores señalan que el enfoque cualitativo es “una recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7).

En último lugar, esta investigación es de tipo comparativo, en base a los análisis y los datos recogidos, elaboramos una comparación entre los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel para dilucidar cómo se trabaja y se desarrolla la competencia comunicativa. Con palabras de Sánchez-Reyes (1998, citado por Machicao y Ojeda, 2018) este diseño procede de dos o más investigaciones: “Recolectar información relevante en varias muestras a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos” (p. 34).

3.1.1. Criterios para el análisis tipológico de los textos

Para el análisis tipológico de los textos establecemos en los siguientes apartados tres criterios; *ámbitos o esferas de uso, prototipos textuales y actividades comunicativas* que se desarrollan a partir de los textos:

3.1.1.1. Ámbitos de uso

Todos los textos que procesamos durante nuestra actividad cotidiana no tienen las mismas características, sino que varían notablemente según los casos. Cada texto tiene funciones y rasgos lingüísticos (adecuación, coherencia, cohesión, etc.) particulares, además de requerir estrategias comunicativas diferentes.

Para dilucidar la proveniencia de los textos, Cassany, Luna y Sanz (1994, pp. 333-334) constatan que los textos se agrupan por *ámbitos de uso* o sectores de la actividad humana. Cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Los textos de cada ámbito conservan las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización etc. Hemos hecho algunas modificaciones en el ámbito familiar y de amistades, lo hemos fusionado con el ámbito personal ya que casi poseen las mismas características, también hemos añadido al ámbito social el cultural por la

estrecha relación que tienen para obtener el ámbito sociocultural. No obstante, hemos eliminado tanto el ámbito gregario como el académico porque no nos van a interesar para nuestros objetivos de investigación. Así, para llegar a unos resultados más claros y precisos, adoptaremos la siguiente clasificación de los textos por ámbitos de uso:

Ámbito personal	Textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más; de temas generales, del círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o muy libre. - <i>Oral</i> : conversaciones, diálogos, recitación de poemas, parlamentos breves en situaciones formales y sociales (aniversarios, nacimientos, casamientos, etc.), conversaciones telefónicas, etc. - <i>Escrito</i> : cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.
Ámbito laboral	Textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal. - <i>Oral</i> : exposiciones, entrevistas, parlamentos breves, conversaciones telefónicas. etc. - <i>Escrito</i> : informes, cartas, currículums, notas, memorias, instancias, formularios, impresos, peticiones, bandos, reglamentos, etc.
Ámbito sociocultural	Textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas. - <i>Oral</i> : intervenciones en la radio y la televisión, parlamentos en público, reuniones, debates, intervenciones en actos públicos, etc. - <i>Escrito</i> : anuncios, cartas en la prensa, entrevistas, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.
Ámbito literario	Ámbito del ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados. - <i>Oral</i> : tradición oral popular, chistes, películas, teatro, canción, etc. - <i>Escrito</i> : géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.

Tabla 19: Textos según el ámbito de uso (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, pp. 333-334)

3.1.1.2. Prototipo textual predominante

Es difícil encontrar textos puros de un solo tipo en un texto nos encontramos ante una diversidad de tipologías, subrayan Bassols y Torrent (1997). Para identificar la variedad de los textos, nos basaremos en la tipología más utilizada en la didáctica de lenguas, es la que propuso Adam (1985) que se centra en el modelo secuencial. El mismo autor clasifica los textos en ocho tipos: narración, descripción, argumentación, exposición/explicación, diálogo/conversación, instrucción/inducción, predicción y

retórica. Brevemente, el cuadro siguiente resume los tipos y las características de secuencias:

Narrativa	-De hechos, historias; biografías, procesos, etc. -La encontramos en textos orales y escritos: cuentos, noticias, historiografía, etc.
Descriptiva	-De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. -La encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc.
Argumentativa	-Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. -La encontramos en discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión, etc.).
Expositiva o Explicativa	-Definiciones, exposiciones, etc. -La encontramos en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc.
Dialogal o Conversacional	-Lenguaje transaccional: diálogo, discusiones, etc. -La encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos (teatro, novela, etc.).
Instructiva o inductiva	-Órdenes, exhortaciones, obligaciones, etc. -La encontramos en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas, etc.
Predictiva	-Previsiones de futuro, textos prospectivos, etc. -La encontramos en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas, etc.
Retórica	-Función estética. -La encontramos en conversaciones cotidianas, cartas, poemas, etc.

Tabla 20: Secuencias tipológicas de Adam (1985, citado en Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp. 336-337)

3.1.1.3. Actividades comunicativas

Este último criterio, resaltamos las actividades comunicativas según el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 59-104) que se desarrollan mediante la recepción de los textos:

- i.** Comprensión oral (CO), lectora (CL) y audiovisual (CAV).
- ii.** Expresión escrita (EE), oral (EO) y audiovisual (EAV).
- iii.** Interacción oral (IO) y escrita (IE).
- vi.** Mediación escrita, traducción (T).

3.1.2. Criterios para el análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase

El aula de lenguas extranjeras es una situación comunicativa en la que tiene lugar de diferentes hechos o acontecimientos comunicativos, estos últimos depende del material o mejor dicho de los manuales. En este análisis vamos a considerar la unidad didáctica como una sucesión de eventos, en los cual para la resolución de actividades se provocan una serie de interacciones en clase partiendo de las orientaciones y las instrucciones proporcionadas por el manual. En este análisis nos interesa observar los contenidos lingüísticos y pragmáticos que poseen los textos y las actividades derivadas en las unidades didácticas.

Para efectuar este análisis vamos a aplicar el modelo *Speaking* de Dell Hymes (1972), en principio, este modelo se usa solo a un evento comunicativo *real*, sin embargo, nosotros lo emplearemos para analizar los textos de los manuales. Este esquema se compone por ocho elementos, hemos hecho algunas modificaciones que conforman con nuestro análisis, para el último componente del esquema mencionamos solo las secuencias discursivas que se producen en clase visto que las que se relacionan con los textos las vamos a clasificar en el análisis tipológico con el fin de evitar la repetición:

1. Situación (<i>Situation</i>)	1.1. Localización (espacial) 1.2. Escena (psico-social)
2. Participantes (<i>Participants</i>)	2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos.
3. Finalidades (<i>Ends</i>)	3.1. Objetivos globales de las actividades. 3.2. Objetivos individuales del alumno y del profesor.
4. Actos de habla (<i>Act sequences</i>)	4.1. Organización de la interacción y de los temas.
5. Clave (<i>Key</i>)	5.1. Grado de formalidad.
6. Instrumentos (<i>Instrumentalities</i>)	6.1. Canal 6.2. Elementos paralingüísticos (vocalizaciones, cinesia y proxemia) y no lingüísticos.
7. Normas (<i>Norms</i>)	7.1. De interacción 7.2. De interpretación
8. Género (<i>Genres</i>)	8.1. Secuencias discursivas.

Tabla 21: Modelo *Speaking* de Hymes (1972)

Por ende, al finalizar el análisis de los eventos comunicativos de cada unidad, derivamos los resultados en correspondencia con los que establece el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp.106-120) sobre las competencias comunicativas; lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Ver en 2.1.4.1).

3.1.3. Criterios de selección de unidades didácticas

El hecho de seleccionar las unidades didácticas de los manuales no ha sido por azar ya que al elegir por azar no siempre da un resultado justo y equilibrado, puesto que la distribución de los contenidos y de los objetivos que se intentan alcanzar a través del curso que constituye el manual, difiere mucho de uno a otro: los manuales de la secundaria argelina *Un mundo por descubrir* del segundo curso contiene 12 lecciones en 6 unidades y *Puertas abiertas* del tercer curso, contiene 10 unidades en 5 ámbitos, es decir, en cada ámbito encontramos dos unidades, mientras que los manuales de *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* de niveles elementales e intermedios contienen entre 9 y 12 unidades.

Después de haber consultado el contenido de los cinco manuales que vamos a analizar, hemos señalado que comparten específicamente algunos temas como el de “compras”, “casa y hogar” y “trabajo”, por lo tanto, a partir de este criterio que nos ha parecido adecuado para el análisis y para la comparación entre los manuales, vamos a optar por estos temas que seguramente pueden mostrar muchas facetas interesantes en el aspecto pragmático del análisis, ya que afectan a actividades que tienen que ver con la vida personal y profesional del alumno, además, éstos les sirven y los necesitan en el mundo real en la sociedad fuera del aula y en su cotidianidad como las compras, el nombre de las tiendas, los colores, los precios, cómo preguntar, cómo responder, cómo elegir una casa para alquilar, saber las distintas viviendas, asimismo, el trabajo es un tema muy interesante en la vida de cada persona, así el alumno conoce como escribir una carta de presentación, tener una idea como elaborar un currículum vitae, obtener vocabulario relacionado con el mundo laboral, etc. Hemos elegido dos lados o dos temas totalmente diferentes uno de carácter personal donde se usa un registro más o menos informal y el otro profesional de registro formal.

-Temas y subtemas de las unidades didácticas

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002, p.55), los temas son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Se pueden clasificar de formas distintas. Por lo tanto, nos vamos a basar en la clasificación de “temas”, “subtemas” y “nociones específicas” es la presentada en el manual *Un Nivel Umbral* (Slagter, 2007, pp. 21-27), es una versión española del *Threshold Level* (1990) en el cual los temas de comunicación se dividen en 14 temas: 1. Identificación personal, 2. Casa y hogar, 3. Negocio, profesión, ocupación, 4. Tiempo libre, entretenimientos, 5. Viajes y traslados, 6. Relaciones con otras personas, 7. Salud y salud pública, 8. Educación, 9. De compras, 10. Bebidas y comidas, 11. Servicios públicos, 12. Sitios, 13. Lengua extranjera, 14. Condiciones atmosféricas. Y cada tema de éstos subdivide en *subtemas* o *subcategorías* y que a partir de estas últimas se establecen las *nociones específicas*. El MCER (Consejo de Europa, 2002, p.56) justifica que estas últimas son relativas a los *lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos y acciones* que son categorías descriptivas muy importantes. En las siguientes líneas, presentamos los subtemas o subcategorías derivados de los temas de:

i. Casa y hogar: Tipos de vivienda, habitaciones e instalaciones, muebles y ropa de cama, alquiler, servicios, instalaciones y aparatos, región, flora y fauna (Slagter, 2007, pp. 21-22, 68-70).

ii. De compras: tiendas, almacenes, etc., comida, ropa/modas, fumar, artículos de uso doméstico, medicamentos, precios, pesos y medidas (Slagter, 2007, pp. 25, 82-83).

En lo que concierne al trabajo, existe un apartado de “negocio, profesión, ocupación”, pero de poca información. Por esta razón, hemos recogido informaciones basándonos en lo que hay en el libro “Nivel umbral” (2007), además de las categorías descriptivas clasificadas por el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 52-53) para obtener un criterio adecuado para el análisis, hemos elaborado las siguientes subcategorías:

iii. Trabajo: informaciones personales del candidato, titulación y formación, experiencias laborales, profesión, lugar de trabajo, ingresos, condiciones de trabajo, perspectivas de carrera.

Así, el corpus en el que centramos nuestra investigación está constituido por 6 unidades que se encuentran distribuidas en los manuales, 3 unidades para los manuales de enseñanza secundaria argelina y 3 para los del Instituto Cervantes:

i. Un Mundo por descubrir: Unidad 2: Mi mundo: Familia y entorno (pp.43-66)

Lección A: Mi casa

Unidad 3: Vida cotidiana y compras (pp.67-95)

Lección A: Vida cotidiana

Lección B: De compras

ii. Puertas abiertas: Ámbito 4: laboral (pp.125-168)

Unidad A: Construir el mañana

Unidad B: El mundo del trabajo

iii. Aula internacional Plus 1: Unidad 4: ¿Cuál prefieres? (pp.56-69)

iv. Aula internacional Plus 2: Unidad 4: Hogar, dulce hogar (pp.52-61)

v. Aula internacional Plus 3: Unidad 2: Volver a empezar (pp.24-37)

3.1.4. Criterios de selección de textos

Los textos que vamos a analizar se ubican en las unidades didácticas de los manuales de ELE, apartamos los textos, los audios y los vídeos alternativos digitales, también los de las cápsulas de fonética y de ortografía de los manuales de *Aula internacional Plus*. Establecemos los siguientes textos que nos sirvan a propósito para nuestro análisis:

i. Incluir los textos escritos que aparecen en los manuales y los textos orales grabados en audios, *Podcast* y vídeos de *Aula internacional Plus 1, 2 y 3*.

ii. Incluir los poemas, canciones, proverbios, biografías y anuncios publicitarios agrupados en páginas de periódicos o en sitios de internet.

iii. Incluir los textos escritos con huecos por su uso extendido y prevalente en los manuales de la enseñanza secundaria argelina y también para observar mejor la

estructura y el contenido de la unidad en su conjunto, aunque en estos textos se trabaja solamente el nivel lingüístico (construcción sintáctica o gramatical).

Después de haber ajustado los criterios para nuestro análisis, comenzamos por los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argelina *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas*.

3.2 Análisis de la unidad didáctica 2: “Mi mundo: Familia y entorno”, Lección A: Mi casa del manual *Un mundo por descubrir*

Para analizar el manual de ELE *Un mundo por descubrir* del segundo curso de la secundaria argelina, hemos elegido la segunda unidad didáctica “Mi mundo: Familia y entorno (pp.43-66)” y la tercera “Vida cotidiana y compras” (pp.67-95), cada una se subdivide en dos lecciones o subunidades que constituyen siete secuencias (estructura y contenido de la unidad en Anexo 2). Empezamos primero por la de casa y familia, pero antes que nada presentamos los objetivos que persigue la unidad didáctica, a continuación, damos inicio al análisis tipológico de los textos y luego, el lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase:

3.2.1 Objetivos de la unidad didáctica

Los objetivos tanto en la introducción como en la presentación de las unidades didácticas no aparecen de modo explícito. Sin embargo, según el *Guía del profesor* (Guezati & Mitourni-Abdi, 2006, pp. 17-18), los objetivos de esta unidad consisten en que los alumnos sean capaces de:

- Describir su casa, cuarto, aula, instituto, barrio,
- Conocer el léxico más importante relativo a lugares,
- Conocer expresiones de existencia y ubicación,
- Comparar y justificar una opinión: ciudad/campo; familia tradicional/familia moderna,
- Conocer los lugares de interés de una gran ciudad española: Madrid,
- Conocer el vocabulario referente a la calle y sean capaces de manejarlo a partir de un plano,
- Conocer el vocabulario fundamental de la familia y el vocabulario básico para describir a personas por su aspecto físico y por su carácter,
- Entender la diferencia entre ser/estar, llevar y tener.

3.2.2 Análisis tipológico de los textos y resultados

En la siguiente tabla, elaboramos un análisis tipológico y funcional de 11 textos únicamente escritos que los autores han seleccionado dentro de la unidad didáctica 2: “Mi mundo: Familia y entorno”, Lección A: Mi casa, aplicando los criterios que hemos establecido anteriormente. A la hora de analizar la unidad, hemos notado que la mayoría de los textos no llevan títulos, así los hemos intitulado de acuerdo con los contenidos que tratan, y eso para que el análisis sea organizado y claro:

Textos	Ámbitos de uso	Prototipos textuales	Actividades comunicativas
-P.44: La habitación de Aurora.	Personal	Descriptivo	-CL, EO e IO.
-P.50: Nuestro piso.	Personal	Descriptivo	-RM.
-P.53: Poema de Miguel Hernández sobre los habitantes de España.	Literario	Retórica	-OFLL.
-P.54: La familia española entre el pasado y el presente.	Sociocultural	Descriptivo	-CL, OFLL, EO y EE.
-P.57: Biografía del escritor Mario Vargas Llosa	Personal	Narrativo	-CL y EE.
-P.57: Carta escrita por Amel a su amiga Ferial sobre su familia.	Personal	Descriptivo	-OFLL.
P.58: Tres anuncios de viviendas en alquiler.	Sociocultural	Descriptivos	-CL y EE.
-P.60: Poesía “Caminante” del escritor Antonio Machado.	Literario	Retórica	-OFLL.
-P.60: Biografía del escritor Antonio Machado.	Personal	Narrativo	-CL y EE.
-P.61: Mi casa	Personal	Descriptivo	-OFLL.
-P.62: Visitas de interés en Madrid.	Sociocultural	Descriptivo	-CL.

Tabla 22: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de *Un mundo por descubrir*

Del análisis que hemos llevado a cabo, obtenemos los resultados en porcentajes en los siguientes gráficos relativos a los ámbitos de uso, los prototipos textuales y las actividades que se desarrollan mediante los textos:

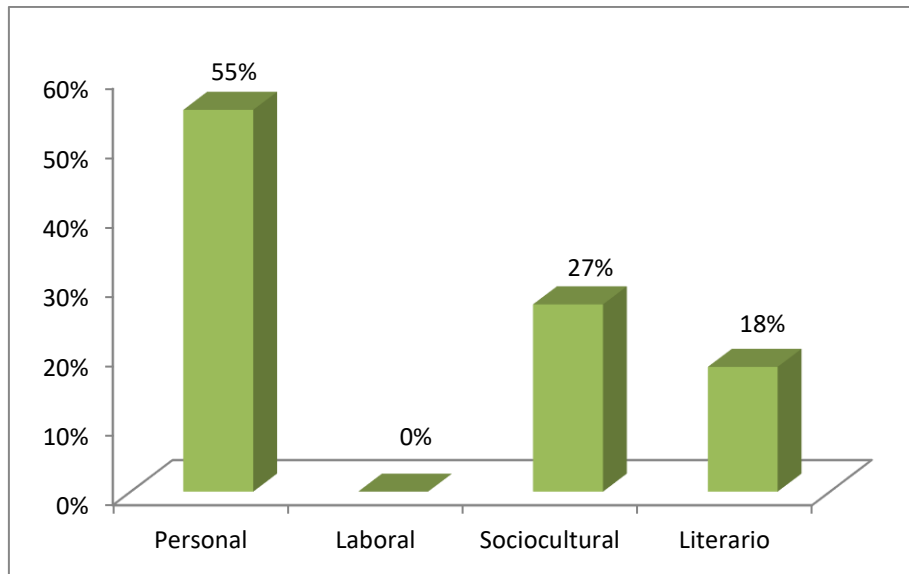


Gráfico 1: Resultados del ámbito de uso de la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de *Un mundo por descubrir*

Hemos observado que en esta unidad hay prevalencia de los textos provenientes del ámbito personal y que constituyen más de la mitad 55%, se manifiesta en la descripción de casa y habitación, carta personal, entre otros. Encontramos también textos del ámbito sociocultural 27% que ocupa el segundo lugar donde se hablan de la familia española, anuncios de viviendas en alquiler, lugares emblemáticos de Madrid, y por último, en menor número hay dos textos que pertenecen al ámbito literario 18% el poema y la poesía.

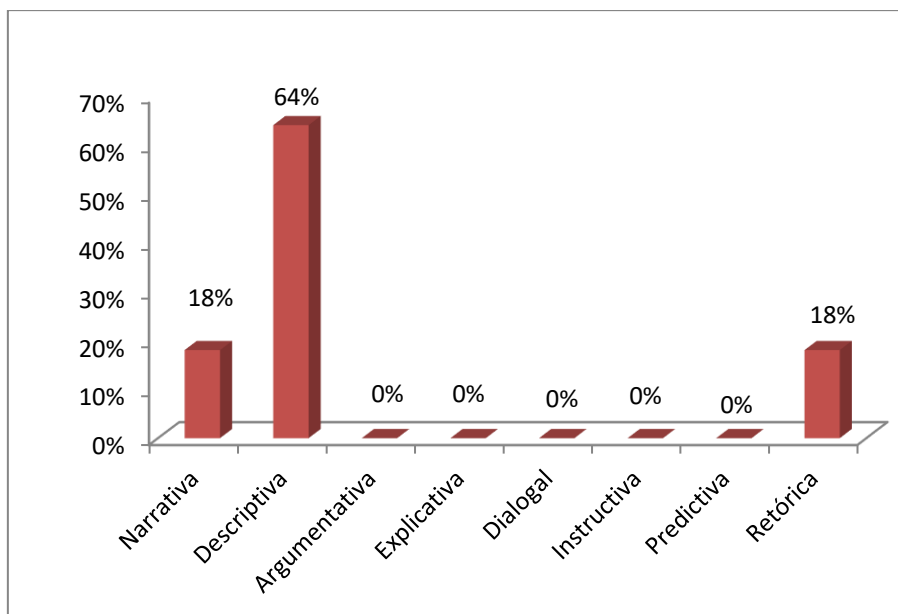


Gráfico 2: Resultados de los prototipos textuales de la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de *Un mundo por descubrir*

En cuanto a las secuencias textuales prototípicas predominantes, se nota un alto porcentaje de la secuencia descriptiva 64%, a continuación tanto las narrativas que hacen referencia a las bibliografías de escritores españoles e hispanoamericanos como las retóricas ubicadas en la lección de “Fijate bien” donde se encuentra una poesía y un poema poseen un porcentaje uniforme 18%. Sin embargo, no hay representación de otras tipologías en la unidad.

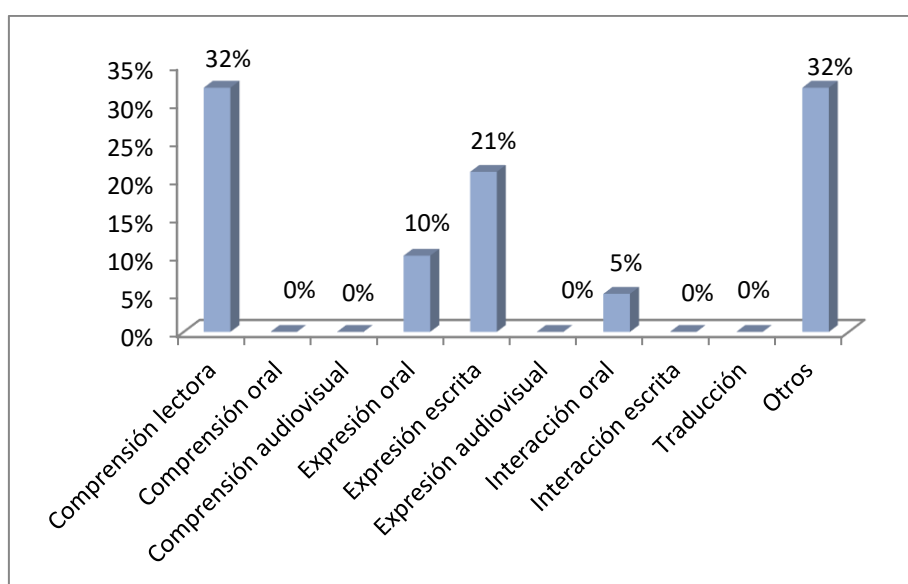


Gráfico 3: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de *Un mundo por descubrir*

En lo que concierne a las actividades que se desarrollan a través de los textos, los resultados del análisis nos proporcionan que tanto la comprensión lectora como los datos de Otros que se refieren a las actividades de carácter estructuralista que consisten especialmente en la observación de los fenómenos lingüístico-léxicos (actividad 4, p.53, 1, p.54, 3, p.57 y 5, p.61) y la reflexión metalingüística (actividad 1, p.50) en la cual el alumno completa el texto con *ser/estar* registran la misma proporción 33%. El segundo grado lo ocupa la expresión escrita 21% (actividad p.54, 2, p.57, 4, p.58 y p.60), la oral tiene 10% (actividad 1 y 2, p.45 y p.54), el alumno responde oralmente a las preguntas relacionadas con el texto y por ende, la interacción oral 5%. No obstante, como hemos dicho en las páginas anteriores que este manual no contiene material sonoro, por consiguiente, las actividades como la comprensión oral y audiovisual, las interacciones orales y escritas son totalmente eliminadas, tampoco las actividades de traducción.

3.2.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados

En este análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos que incluyen textos e interacciones previstas por el manual en la sesión clase, vamos a considerar cada secuencia como evento comunicativo y a partir de este criterio analizamos todas las secuencias que poseen textos. No obstante, excluimos la lección B: “Mi familia y yo” dado que no se dispone de textos, se trata de los miembros de familia con fotografías, descripción de física y moral de personas, preguntar y decir la edad, etc. Asimismo la secuencia de “A trabajar” en el que prevalece una colección de actividades estructurales en el que el alumno practica la gramática y el léxico (completar con *ser/estar*, rellenar los huecos con palabras adecuadas, con artículos, etc.). Y la tarea final de la unidad “Proyecto” que consiste en una serie de actividades que los alumnos hacen sobre el árbol genealógico de la Familia Real española (el nombre y el lugar de su residencia oficial, su política, etc.). Por lo tanto, analizamos los eventos que tendrán lugar en las sesiones de clases, estos eventos comprenden tanto los textos como las interacciones que se producen por las instrucciones de las

actividades propuestas con el fin de extraer las características de los contenidos lingüísticos y pragmáticos.

En las siguientes páginas analizamos ocho eventos comunicativos, describimos la dinámica de cada evento, y al terminar el análisis, ofrecemos los resultados encontrados conforme a los principios del MCER (Consejo de Europa, 2002) en relación con la competencia comunicativa con un breve comentario acerca de los mismos.

i. Aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes

Evento 1: Mi casa

Textos:

-1.1. La habitación de Aurora.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos de segundo curso de secundaria que estudian español. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las elaboran en los manuales.

-Aurora es un personaje ficticio que enseña a su amiga María su habitación.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: capacitar a los alumnos a describir viviendas y sus habitaciones.

3.2. Individuales: del alumno: comprender los textos, saber describir una habitación y localizar objetos.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para llevar a cabo las actividades y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el texto y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generados en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje informal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Semiformal entre alumnos.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio entre profesor-alumnos y entre alumnos).

<p>6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales. -Elementos no lingüísticos: fotografías de la casa y la habitación de Aurora.</p>
<p>7. Normas 7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que explica la gramática (<i>ser, estar y hay</i>, adverbios de lugar, etc.) y sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor y alumnos y entre alumnos. 7.2. De interpretación: es importante conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes. También memorizar y saber aplicar las normas gramaticales y usar los términos adecuados.</p>
<p>8. Género 8.1. Secuencias discursivas: dialogada (los intercambios comunicativos entre profesor y alumnos y entre alumnos).</p>

En este evento se prevé una interacción entre profesor y alumnos que leen el texto y responden a las preguntas, basándose en el cuadro *Para ayudarte* que explica el uso de *ser, estar y hay + sustantivo*, se emplea un registro entre semiformal por el alumno y formal por el profesor. Se prevé otra interacción en parejas hablando del número y el lugar de las habitaciones en sus casas, el registro empleado es semiformal.

Evento 2: A trabajar

<p>Textos: - Nuestro piso (ejercicio).</p>

<p>1. Situación 1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina. 1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes 2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos de segundo curso de secundaria que estudian español. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las consignas que las hacen en los manuales.</p>
<p>3. Finalidad 3.1. Objetivos globales de las actividades: aprender los usos del verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>. 3.2. Individuales: del alumno: entender el texto, saber conjugar y colocar el verbo <i>ser</i> y <i>estar</i> en las frases. Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para realizar los ejercicios con éxito.</p>
<p>4. Secuencia de actos 4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (instrucciones del manual).</p>
<p>5. Clave</p>

5.1. Grado de formalidad: lenguaje informal en el texto. Formal (monólogo del profesor).
6. Instrumentos
6.1. Canal: escrito (texto). Oral (explicaciones del profesor).
6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni de elementos no lingüísticos.
7. Normas
7.1. De interacción: monogestionada por el profesor que explica cuestiones gramaticales y el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar el ejercicio.
7.2. De interpretación: para interpretar el texto y realizar la actividad, es necesario entender las explicaciones y saber conjugar y usar los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> .
8. Género
8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios). Expositiva (monólogo de profesor).

La interacción prevista en este evento, primero es un monólogo de profesor que explica los usos de *ser* y *estar*, después entre los autores del manual y alumnos que completan los huecos del texto con el verbo *ser* o *estar*.

Evento 3: Fíjate bien

Textos:

-Poema de Miguel Hernández sobre los habitantes de España.

1. Situación
1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.
1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.
2. Participantes
2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las hacen en el libro.
3. Finalidad
3.1. Objetivos globales de las actividades: pronunciar y entender el poema.
3.2. Individuales: del alumno: comprender la descripción de los habitantes españoles y situarlos en el mapa. Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para alcanzar los objetivos didácticos.
4. Secuencia de actos
4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el poema y las instrucciones del manual). -Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual).
5. Clave
5.1. Grado de formalidad: lenguaje informal en el poema.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (el poema y el ejercicio).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni de elementos no lingüísticos.

7. Normas

7.1. De interacción: el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar el ejercicio.

7.2. De interpretación: para interpretar el poema y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar el poema.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios).

También en este evento, la interacción que se prevé es entre los autores del manual y alumnos que leen el poema y sacan los adjetivos personales de los españoles.

Evento 4: Tu lectura

Textos:

-La familia española entre el presente y el pasado.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las hacen en el libro.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: conocer la familia pasada y actual española.

3.2. Individuales: del alumno: conocer el nombre de parentesco y saber describir la familia tradicional y moderna.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para efectuar las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (los textos y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase), expresivos (gustos y preferencias).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje formal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

<p>6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio entre profesor-alumnos).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni de elementos no lingüísticos.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevé en clase.</p> <p>7.2. De interpretación: para comprender el texto y responder a las preguntas de comprensión lectora y producir frases y párrafos, es importante conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: Dialogada (los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).</p>

Se prevé una interacción en clase entre profesor y autores del manual y alumnos de tipo preguntas-respuestas, los alumnos leen los textos y responden a las preguntas del léxico, la comprensión lectora y la expresión escrita. Se utiliza un registro entre semiformal y formal.

Evento 5: Ahora tú

<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Biografía del escritor Mario Vargas Llosa. -Carta escrita por Amel a su amiga Ferial sobre su familia. -Tres anuncios de viviendas en alquiler.
--

<p>1. Situación</p> <p>1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.</p> <p>1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes</p> <p>2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las indicaciones de las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mario Vargas Llosa es un personaje real, un escritor internacional. -Amel y Ferial son personajes ficticios y según la carta son amigas.
<p>3. Finalidad</p> <p>3.1. Objetivos globales de las actividades: tener informaciones personales y profesionales sobre el escritor hispanoamericano Vargas Llosa. En la carta, saber describir la familia. En los anuncios, aprender los tipos y las partes de viviendas.</p> <p>3.2. Individuales: del alumno: saber la vida y la familia del escritor, saber hablar de la familia y expresar gustos y preferencias sobre viviendas.</p>

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para hacer las actividades y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (instrucciones del manual).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual). Expresivos (gustos).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje formal en la biografía. Semiformal en los anuncios. Informal en la carta. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: Escritos (biografía, carta y anuncios).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni elementos no lingüísticos

7. Normas

7.1. De interacción: el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar los ejercicios.

7.2. De interpretación: para interpretar y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios).

La interacción prevista es entre los autores del manual y alumnos que rellenan los huecos sobre la información del escritor y las palabras que faltan en la carta.

Evento 6: Un poco de todo

Textos:

-Poesía “Caminante” del escritor Antonio Machado.

-Biografía del escritor Antonio Machado.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones de las actividades.

-Antonio Machado es un personaje real, un poeta español.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: conocer el poeta de la poesía “Caminante” a través de un juego de crucigrama.

3.2. Individuales: del alumno: leer, entender y completar la poesía de “caminante” y conocer la biografía del autor.

Del profesor: guiar a los alumnos y ofrecerles las instrucciones oportunas para realizar los ejercicios y conseguir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (la poesía, la biografía y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: Formal en la biografía. Informal en la poesía.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (poesía y biografía).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de un mar, un bosque y un crucigrama.

7. Normas

7.1. De interacción: el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar los ejercicios.

7.2. De interpretación: para interpretar y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios).

Este evento se prevé una interacción entre los autores del manual y los alumnos que rellenan los vacíos de la poesía y completan el crucigrama para descubrir quién es el poeta de la poesía. Por ello, el juego constituye una novedad dentro del aula, una herramienta útil que saca al alumno de la rutina y el aburrimiento.

Evento 7: Para terminar

Textos:

-Mi casa (ejercicio).

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las hacen en el libro.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber colocar los adverbios de lugar en el texto.

3.2. Individuales: del alumno: entender el texto y rellenar los huecos con la palabra conveniente.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas para llevar a cabo el ejercicio.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el texto y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni elementos no lingüísticos.

7. Normas

7.1. De interacción: el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar los ejercicios.

7.2. De interpretación: para interpretar y realizar el ejercicio, es necesario conocer los adverbios de lugar y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios).

Se prevé una interacción entre los autores del manual y alumnos que rellenan los huecos con las partes del piso y los adverbios de lugar para formar un texto sobre un piso.

Evento 8: Descubriendo

Textos:

-Visitas de interés en Madrid.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual plantean el texto sin actividades para desarrollar.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: conocer los museos y los lugares más representativos de Madrid.

3.2. Individuales: del alumno: saber planear las actividades para pasar un fin de semana en Madrid.

Del profesor: dirigir a los alumnos a leer el texto.
4. Secuencia de actos
4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificado (el texto). No hay planificación ni organización para las interacciones.
5. Clave
5.1. Grado de formalidad: formal en el texto.
6. Instrumentos
6.1. Canal: escrito (texto).
6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales. -Elementos no lingüísticos: fotografías de lugares en Madrid; Gran Vía, Plaza Mayor, Palacio Real y el Parque del Retiro con todas las informaciones para llegar.
7. Normas
7.1. De interacción: No hay planificación ni organización para las interacciones.
7.2. De interpretación: para interpretar el texto, es necesario conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.
8. Género
8.1. Secuencias discursivas: no se dan instrucciones.

A pesar de que en este evento no se dan indicaciones explícitas que conciernen el texto. La función del texto aquí es como una guía turística o reseña de lugares emblemáticos en Madrid.

i. Recursos lingüísticos

Para la resolución de las actividades se proponen considerablemente recursos lingüísticos en los cuadros *Para ayudarte* que comprenden reglas gramaticales, estructuras léxicas y paradigmas, y para su aprendizaje se sugieren una cantidad de ejercicios estructurales (frases y textos con vacíos para rellenar) que los alumnos han de realizar.

Por lo que se refiere al léxico encontrado directamente en los textos, o bien de manera indirecta en las actividades propuestas coinciden solo muy parcialmente con lo establecido en el área temática concerniente al apartado “Casa y hogar” por el manual *Un Nivel Umbral* (Slagter, 2007, pp. 21-22). El siguiente cuadro demuestra los subtemas según el manual mencionado y los resultados que hemos encontrado tras el análisis de la unidad:

Subtemas de “Casa y hogar” según Slagter (2007)	Temas tratados en la unidad
-Tipos de vivienda	Sí
-Habitaciones e instalaciones	Sí
-Muebles y ropa de cama	No
-Alquiler	No
-Servicios	No
-Instalaciones y aparatos	Sí
-Región	No
-Flora y fauna	No

Tabla 23: Resultados de los subtemas tratados en la unidad 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de *Un mundo por descubrir*

ii. Recursos sociolingüísticos y pragmáticos

A partir del análisis de esta la unidad, se puede decir que los objetivos que se persiguen a través de los textos y las actividades relativas es capacitar a los alumnos a describir viviendas y personas, conocer el vocabulario de la familia, saber los adverbios de lugar y aprender los usos del verbo *ser* y *estar*. Por consiguiente, los objetivos se centran principalmente en el refuerzo del léxico y la gramática.

Los textos propuestos son totalmente escritos y en mayor parte con un registro formal en el poema, biografías, poesía, la familia española y visitas de interés en Madrid, semiformal en los anuncios de viviendas e informal en habitación de Aurora, nuestro piso, carta y mi casa. Estos textos provocan ocho interacciones que son mayormente entre los autores del manual y alumnos ya que la mayoría de los textos tienen una función estructural, son para el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y léxicos. Hemos destacado también dos interacciones entre profesor-alumnos de tipo pregunta-respuesta, los alumnos leen los textos y responden a unas preguntas al respecto usando un registro semiformal por parte del profesor y formal por parte del alumno. Igualmente, una interacción entre parejas, describiendo sus habitaciones utilizando un registro informal, sin embargo, las instrucciones de esta actividad son ambiguas no se precisa si el hecho de la descripción se hace por escrito u oral. Enseguida, aparecen textos de contenidos culturales poemas y poesías que desarrollan actividades estructurales, y otro en la *secuencia sociocultural* sobre los lugares

turísticos de Madrid sin indicaciones, no se especifica la función, pues, no hemos podido detectar ninguna actividad e interacción relacionada con él.

3.3 Análisis de la unidad didáctica 3: “Vida cotidiana y compras”, Lección A: Vida cotidiana y Lección B: De compras

Analizamos la segunda unidad didáctica del manual de ELE de segundo curso de la secundaria argelina *Un mundo por descubrir*, “Vida cotidiana y compras” (pp.67-95) (estructura y contenido de la unidad en Anexo 2):

3.3.1 Objetivos de la unidad didáctica

Los objetivos tanto en la introducción como en la presentación de las unidades didácticas no aparecen de modo explícito como la unidad precedente. Sin embargo, según el *Guía del profesor* (Guezati & Mitourni-Abdi, 2006, pp. 21-22), los objetivos de esta unidad es que los alumnos sean capaces de:

- Hacer compras (saber cómo pedir algún producto, identificar y seleccionar productos y preguntar el precio de algo),
- Conocer la sintaxis de verbos como gustar, preferir, etc., expresar gustos y preguntar por los gustos de otra persona,
- Conocer el vocabulario básico para hablar de comidas, pesos y cantidades, de frutas y verduras,
- Conocer el nombre de sus alimentos favoritos,
- Realizar un intercambio oral entre vendedor/a y cliente/a,
- Conocer algunos platos típicos de la gastronomía española,
- Hablar de la frecuencia y la periodicidad con la que se realizan las acciones cotidianas,
- Saber hablar de la hora, que conozcan las expresiones para hablar de la frecuencia y para hablar de los días de la semana,
 - Comprender el texto de las costumbres españolas y que puedan hablar de las de su país,
- Explicar sus hábitos y la frecuencia con la que hacen ciertas actividades,
- Conocer el vocabulario de las labores domésticas.

3.3.2 Análisis tipológico de los textos y resultados

Elaboramos un análisis tipológico y funcional de 11 textos solamente escritos que se distribuyen en la unidad didáctica 3: “Vida cotidiana y compras”. Igual a la unidad previa, hemos propuesto títulos a los textos para que el trabajo sea organizado y estructurado:

Textos	Ámbitos de uso	Prototipos textuales	Actividades comunicativas
-P.68: La vida cotidiana de Marta.	Personal	Descriptivo	-CL, EO e IO.
-P.69: El horario de Paco.	Personal	Descriptivo	-CL y EO.
-P.70: La agenda de María	Personal	Descriptivo	-CL y EO.
-P.81: Cuatro textos con huecos a rellenar con el pretérito imperfecto de indicativo, indefinido y preposiciones.	Personal X4	Descriptivo X4	-OFLL X4.
-P.84: Canción “el señor reloj” de Lucía Condal.	Literario	Retórica	-OFLL.
-P.85: Horario y costumbres españoles.	Sociocultural	Descriptivo	-CL, OFLL, EO Y EE.
-P.91: La dieta española.	Sociocultural	Descriptivo	-CL, EO y desarrollo de la conciencia intercultural.
-P.93: Hábitos alimenticios del mundo hispano.	Sociocultural	Descriptivo	-CL.

Tabla 24: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de *Un mundo por descubrir*

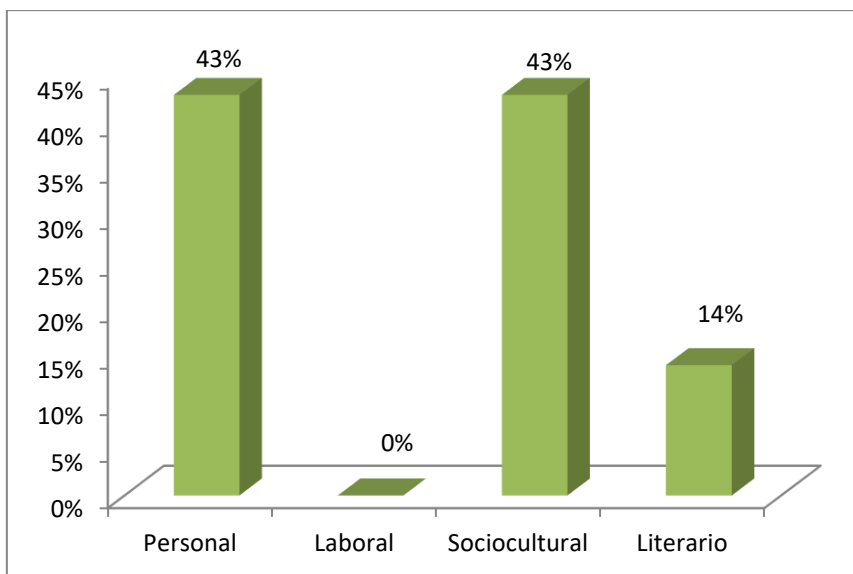


Gráfico 4: Resultados del ámbito de uso de la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de *Un mundo por descubrir*

En esta unidad que trata del tema de la vida cotidiana y compras, hemos encontrado que el ámbito personal y el sociocultural constituyen un resultado análogo 43%, éstos nos proporcionan textos que tratan de las acciones habituales, horario y costumbres españoles, hábitos alimenticios del mundo hispano, etc. Se destaca también 14% del ámbito literario manifestado en la canción del Señor reloj.

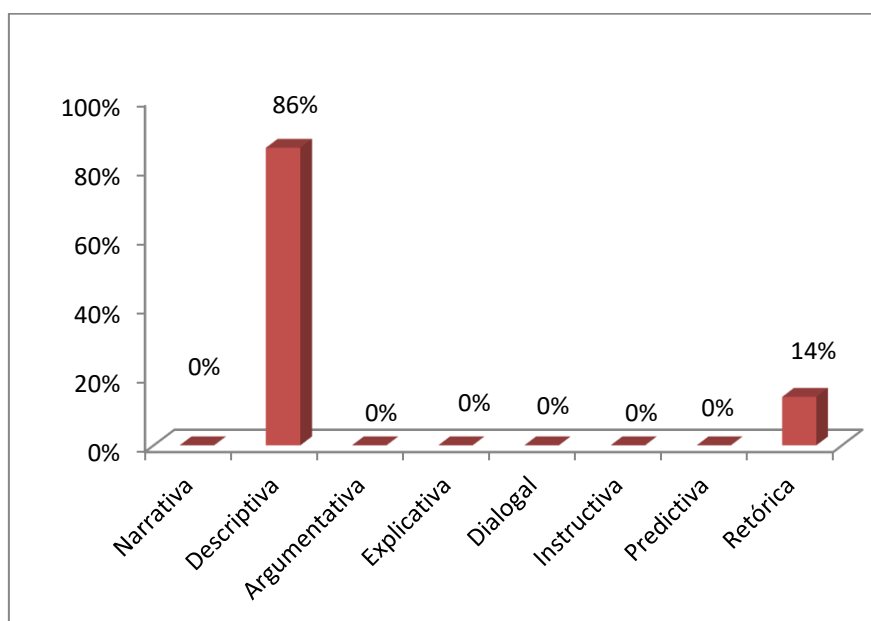


Gráfico 5: Resultados de los prototipos textuales de la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de *Un mundo por descubrir*

Respecto a las secuencias textuales, se destaca un predominio casi total de la descriptiva 86%, el resto de los textos son de la secuencia retórica 14%. Entonces, esta unidad no representa una variedad de secuencias tipológicas.

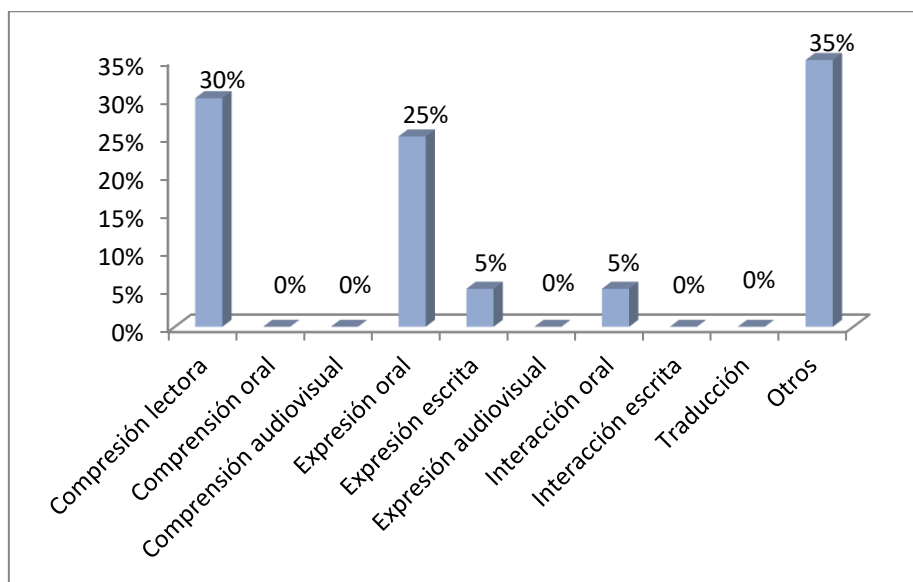


Gráfico 6: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de *Un mundo por descubrir*

En el análisis de los textos y las actividades derivadas, se manifiesta en este gráfico una cifra llamativa, la de Otros que representa 35% referente a las actividades de observación de fenómenos lingüístico-léxicos (actividad, 10, 11 y 12, p.81), son textos donde el alumno conjuga los verbos en el pretérito imperfecto y en el presente de indicativo y otra dirigida al desarrollo de la conciencia intercultural (p.91), el alumno lee el texto sobre la dieta española y luego ha de explicar a su compañero cómo es la dieta en Argelia. El segundo lugar lo toma la destreza de la comprensión lectora comprende 30%, los alumnos leen los textos y responden oralmente a las preguntas y así la expresión oral constituye 25% (pp.68-69, 70, 85, 93). Y un bajo grado la interacción oral y la expresión escrita de resultado uniforme 5% se incluye en la secuencia “Tu lectura” exactamente en las instrucciones de la Expresión escrita (p.85) los alumnos han de escribir un texto sobre los horarios y las costumbres españolas. Para las actividades como la comprensión oral y audiovisual, las interacciones orales y escritas y la traducción son eliminadas e inexistentes tal como la unidad anterior.

3.3.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados

En este análisis lingüístico y pragmático de los eventos que contienen textos e interacciones previstas por el manual en clase en torno a la unidad, apartamos primero la secuencia “Ahora tú” que refuerza los contenidos gramaticales y léxicos y engloba todo lo que los alumnos han estudiado en la unidad, esta parte comprende muchas actividades de consolidación de práctica libre. Asimismo, excluimos “Para terminar” que conoce una variedad de actividades donde los alumnos autoevalúan sus progresos de habilidades y aprendizaje. Y la tarea final de la secuencia “Proyecto”, los alumnos en grupos, deberían organizar una fiesta de fin de curso, siguiendo las consignas. En las siguientes líneas, aplicamos el modelo a siete eventos comunicativos que posee esta unidad:

i. Aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes

Evento 1: Vida cotidiana

Textos:

- La vida cotidiana de Marta.
- El horario de Paco.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones de las actividades.

-Marta y Paco son personajes ficticios que cuentan su vida diaria.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber expresar acciones habituales y de frecuencia.

3.2. Individuales: del alumno: saber hablar de los acontecimientos cotidianos e indicar la hora.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (los textos y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en los textos y entre alumnos. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (2 textos). Oral (intercambio entre profesor-alumnos y entre alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de Marta que hace diferentes tareas en su día.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en los textos y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y alumno-alumno en clase.

7.2. De interpretación: es indispensable conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (los intercambios comunicativos entre profesor y alumnos y entre alumnos en clase).

Este evento consta de una interacción prevista entre el profesor y alumnos que leen los textos y contestan a las preguntas. Se emplea un registro entre semiformal y formal. Y otra en parejas que hablan de los hábitos diarios, se utilizan un registro informal.

Evento 2: De compras

Textos:

-La agenda de María

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las exponen en el manual.

-María es un personaje ficticio que tiene muchas compras.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: conocer el nombre de diferentes tiendas y sus productos.

3.2. Individuales: del alumno: comprender la agenda diaria y enumerar la tiendas.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones convenientes para llevar a cabo las actividades con éxito.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el texto y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generados en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje informal en la agenda. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Formal en el monólogo de profesor.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto). Oral (explicaciones del profesor, intercambio entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni de elementos no lingüísticos.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual y explica las lecciones. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos.

7.2. De interpretación: es importante entender las explicaciones, conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos). Expositiva (monólogo de profesor).

La interacción de este evento es entre el profesor y alumnos que leen la agenda de María y responden a las preguntas. El registro lingüístico empleado es entre semiformal y formal. Además del monólogo de profesor de registro formal que explica cómo pedir opinión y permiso, cómo preguntar por un deseo o necesidad, cómo expresar preferencias, etc.

Evento 3: A trabajar

Textos:

- Cuatro textos con huecos para rellenar con el pretérito imperfecto de indicativo, presente de indicativo y preposiciones (ejercicios).

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las proponen en el manual.

-Lilia es un personaje ficticio que describe su vida diaria.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber conjugar en el pretérito imperfecto de indicativo e indefinido y colocar las preposiciones en los textos con huecos.

3.2. Individuales: del alumno: entender los textos y aprender a conjugar los verbos.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones apropiadas para hacer los ejercicios y cumplir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (instrucciones del manual).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en los textos. Formal (explicaciones del profesor).

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (4 textos). Oral (explicaciones del profesor).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni elementos no lingüísticos.

7. Normas

7.1. De interacción: monólogo del profesor que explica la lección del pretérito imperfecto y el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar los ejercicios.

7.2. De interpretación: comprender las explicaciones y el vocabulario de los ejemplos.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios). Expositiva (monólogo de profesor).

En este evento incluye un monólogo de profesor que explica la forma y el uso del pretérito imperfecto de indicativo, a continuación, la interacción prevista es entre autores del manual y alumnos que rellenan los huecos, conjugando los verbos en pretérito imperfecto de indicativo, presente de indicativo y colocar las preposiciones.

Evento 4: fíjate bien

Textos:

-Canción “el señor reloj” de Lucía Condal.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías

didácticos que intervienen a través de las instrucciones.
3. Finalidad 3.1. Objetivos globales de las actividades: aprender la hora a través de canciones. 3.2. Individuales: del alumno: comprender el texto y saber la hora. Del profesor: pedir a los alumnos a aprender las canciones.
4. Secuencia de actos 4.1. Organización de la interacción y de los temas: no hay ninguna instrucción.
5. Clave 5.1. Grado de formalidad: lenguaje informal en las canciones.
6. Instrumentos 6.1. Canal: escrito (canciones). 6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales. -Elementos no lingüísticos: fotografía de un reloj.
7. Normas 7.1. De interacción: no se prevé ninguna interacción. 7.2. De interpretación: es indispensable conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.
8. Género 8.1. Secuencias discursivas: instructiva (alumnos en clase).

Este evento es un monólogo de alumno que aprende la canción infantil para saber la hora y cómo leer un reloj.

Evento 5: Tu lectura

Textos: -Horario y costumbres españoles.
--

1. Situación 1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina. 1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.
2. Participantes 2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones.
3. Finalidad 3.1. Objetivos globales de las actividades: Capacitar a los alumnos a conocer el horario y las costumbres españoles para desarrollar la conciencia intercultural y también las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita. 3.2. Individuales: del alumno: entender el texto para poder responder a las preguntas, saber antónimos, formar sustantivos y hacer una producción escrita. Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo

para hacer las actividades con éxito y lograr los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el texto y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generados en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje formal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni elementos no lingüísticos.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevén en clase.

7.2. De interpretación: para comprender los textos y responder a las preguntas de comprensión lectora y producir frases y párrafos, es importante conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

La interacción prevista en clase es entre profesor-autores del manual y alumnos de tipo preguntas-respuestas, los alumnos leen los textos y responden a las preguntas del léxico, la comprensión lectora y la expresión escrita. El registro empleado es entre semiformal y formal.

Evento 6: un poco de todo

Textos:

-La dieta española.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías

didácticos que intervienen a través de las instrucciones.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: dar a conocer la dieta española entre el pasado y el presente para desarrollar la conciencia intercultural del alumno.

3.2. Individuales: del alumno: comprender el texto y saber hablar de la dieta argelina en general y su dieta en particular.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones adecuadas para llevar a cabo las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el texto y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase) y expresivos (gustos y disgustos).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje formal en el texto. Informal entre alumnos que trabajan en parejas en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio entre alumnos en clase).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de una pirámide de la dieta mediterránea.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el texto. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre alumnos.

7.2. De interpretación: es indispensable conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar la imagen de la pirámide.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre alumnos).

Se prevé una interacción en parejas que hablan de sus propias dietas, qué les gustan y qué no y el registro utilizado es informal.

Evento 7: descubriendo

Textos:

-Hábitos alimenticios del mundo hispano.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el segundo curso de secundaria. Los autores del manual proponen el texto sin

actividades para desarrollar.
3. Finalidad 3.1. Objetivos globales de las actividades: informar al alumno sobre los hábitos alimenticios del mundo hispano para promover la reflexión intercultural de manera implícita. 3.2. Individuales: del alumno: saber la gastronomía hispana. Del profesor: orientar a los alumnos a leer el texto.
4. Secuencia de actos 4.1. Organización de la interacción y de los temas: no hay ninguna instrucción.
5. Clave 5.1. Grado de formalidad: lenguaje formal en el texto.
6. Instrumentos 6.1. Canal: Escrito (texto). 6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales. -Elementos no lingüísticos: fotografía de un plato de paella.
7. Normas 7.1. De interacción: no se prevé ninguna interacción. 7.2. De interpretación: es necesario conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.
8. Género 8.1. Secuencias discursivas: no se dan instrucciones.

En este evento no se indica instrucciones concernientes el texto para que el alumno pueda desarrollar sus competencias comunicativas.

i. Recursos lingüísticos

Igual a la unidad didáctica anterior para que los alumnos puedan resolver las tareas, se les presentan recursos lingüísticos planteados en los cuadros *Para ayudarte*, cuyas estructuras gramaticales, paradigmas y léxico, y para practicar y aprenderlos, se proponen con abundancia ejercicios estructurales (frases y textos con espacios en blanco para rellenar).

El léxico hallado en los textos y en las actividades propuestos a los alumnos conforme en buena medida con los que se establecen en el área temática concerniente al apartado “De compras” por el manual *Un Nivel Umbral* ((Slagter, 2007, p. 25), si bien faltan algunos como *fumar, medicamentos y pesos y medidas:*

Subtemas de “De compras” según Slagter (2007)	Temas tratados en la unidad
-Tiendas, almacenes, etc.	Sí
-Comida	Sí
-Ropa/modas	Sí
-Fumar	No
-Artículos de uso doméstico	Sí
-Medicamentos	No
-Precios	Sí
-Pesos y medidas	No

Tabla 25: Resultados de los subtemas tratados en la unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de *Un mundo por descubrir*

ii. Recursos sociolingüísticos y pragmáticos

Tras el análisis de esta unidad, se nota que los objetivos que se persiguen a través de los textos y sus actividades es saber expresar acciones habituales y de frecuencia, saber conjugar en el pretérito imperfecto de indicativo e indefinido y colocar las preposiciones en los textos con huecos, éstos se centran más en la gramática y el léxico igual a la unidad previa.

Se ponen de relieve textos que son mayormente de registro informal en la vida cotidiana de Marta, el horario de Paco, agenda de María, textos descriptivos y canciones, y formal en el horario y costumbres españoles, la dieta española, hábitos alimenticios del mundo hispano. Similar a la unidad analizada anterior, a partir de estos textos desatacamos principalmente cinco interacciones previstas en clase entre los autores del manual y alumnos que se ejercitan a través de textos con huecos para rellenar y actividades de carácter estructural con el fin de ayudar a memorizar los tiempos del pasado y la preposiciones y el léxico. También se prevén tres intercambios entre el profesor-alumnos de tipo preguntas-respuestas sobre los textos tratados con un registro entre formal y semiformal, además del monólogo de profesor que explica las construcciones lingüísticas. A continuación, destacamos 2 interacciones entre alumnos que trabajan en parejas.

Igualmente, hemos encontrado textos de contenidos culturales, uno habla sobre los horarios de las tiendas españolas, luego los alumnos hablan de los suyos para

promover la conciencia intercultural del alumno, y el otro se ubica en la secuencia *descubriendo* que habla de los hábitos alimenticios del mundo hispano, sin embargo, no se especifica su función, aparece sin actividades, es solo de información cultural que a lo mejor para desarrollar la comprensión lectora.

3.4 Análisis del ámbito 4: laboral, Unidad A: Construir el mañana y Unidad B: El mundo del trabajo del manual *Puertas abiertas*

Del manual *Puertas abiertas*, que corresponde al nivel del tercer curso de la secundaria argelina, hemos escogido el último ámbito “laboral” (pp.125-168) que subdivide en dos unidades temáticas A: Construir el mañana y B: El mundo del trabajo que tratan los temas del trabajo, las empresas, entre otros (estructura y contenido de la unidad en Anexo 2):

3.4.1 Objetivos del ámbito

Similar a las unidades anteriores, los objetivos no aparecen de modo explícito en la presentación de las unidades didácticas. Sin embargo, según el *Guía del profesor* (MEN, 2007, p. 23), los objetivos del ámbito laboral es que los alumnos sean capaces de:

- Hablar de la vida profesional, valorar cualidades, aptitudes y habilidades,
- Describir una situación laboral de riesgo, una situación de responsabilidad y una situación ideal,
- Conocer y ampliar el vocabulario referente al mundo de la empresa, de la formación y del empleo, del paro,
- Hablar de la vida, la formación al presentarse a una entrevista de trabajo,
- Elaborar el organigrama de una empresa,
- Conocer el léxico necesario para escribir currículum vital y para entender y escribir ofertas de trabajo,
- Hablar de los diferentes problemas de una empresa y de proponer soluciones.

3.4.2 Análisis tipológico de los textos

Elaboramos un análisis tipológico y funcional de 24 textos exclusivamente escritos, distribuidos en la unidad didáctica. Tal como el manual precedente ofrecemos títulos a textos que no los llevan para poder clasificarlos en los cuadros de los análisis:

Textos	Ámbitos de uso	Prototípicas textuales	Actividades comunicativas
-P.126: Elección de una carrera al ser mayor.	Laboral	Descriptivo	CL, EO y OFLL.
-P.127: Oficio de enfermero/a.	Laboral	Descriptivo	OFLL.
-P.129: Profesión con responsabilidad de un cardiólogo.	Personal	Descriptivo	CL y EE.
-P.129: Profesión con responsabilidad de un profesor.	Personal	Descriptivo	CL y EE.
-P.134: Comienza la búsqueda de trabajo.	Laboral	Instructivo	CL.
-P.135: Cinco anuncios publicados en la Prensa para buscar trabajo.	Laboral	Descriptivo	CL y EO.
-P.137: Carta de presentación escrita por Yasmine Berkou a la Empresa Mariposa Azul para encontrar trabajo.	Laboral	Argumentativo	CL.
-P.138: Mujeres al poder.	Sociocultural	Descriptivo	CL y EO.
-P.138: Dos artículos biográficos de Carmen Vilaco y Dolores Muñoz que trabajan en el dominio tecnológico.	Personal X2	Narrativo X2	CL y EO.
-P.138: La vida diaria de Ángela.	Personal	Descriptivo	CL y EO.
-P.139: Día internacional de la Mujer.	Sociocultural	Explicativo	CL, EO y desarrollo de la conciencia intercultural.
-P.141: El doble dividendo de la igualdad de género.	Sociocultural	Descriptivo	CL.
-P.142: El fenómeno del trabajo	Sociocultural	Explicativo	CL, EO, IO y

infantil.			desarrollo de la conciencia intercultural.
-P.145: Expansión de la empresa.	Laboral	Explicativo	CL.
-P.147: Diálogo entre Karim y Faiza sobre el ambiente del trabajo y la cultura de sus empresas.	Personal	Dialogal	CL y EE.
-P.149: Mi jefa ideal.	Personal	Descriptivo	CL, OFLL y EE.
-P.151: Programa de desarrollo de la Economía agrícola.	Laboral	Instructivo	CL, IO y desarrollo de la conciencia intercultural.
-P.157: Poema “Oda al hombre sencillo” de Pablo Neruda.	Literario	Retórica	CL y OFLL.
-P.158: El porvenir magnífico. -P.159: No volveré al pueblo. -P.160: Una ejecutiva en Nueva York. -P.161: Una luz en la oscuridad.	Literario Personal Literario Sociocultural	Narrativo Descriptivo Narrativo Explicativo	CL, EO, EE y OFLL X 4.
-P.166: Artesanía popular en España y América Latina.	Sociocultural	Explicativo	CL, EO y desarrollo de la conciencia intercultural.

Tabla 26: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en el “ámbito laboral” de *Puertas abiertas*

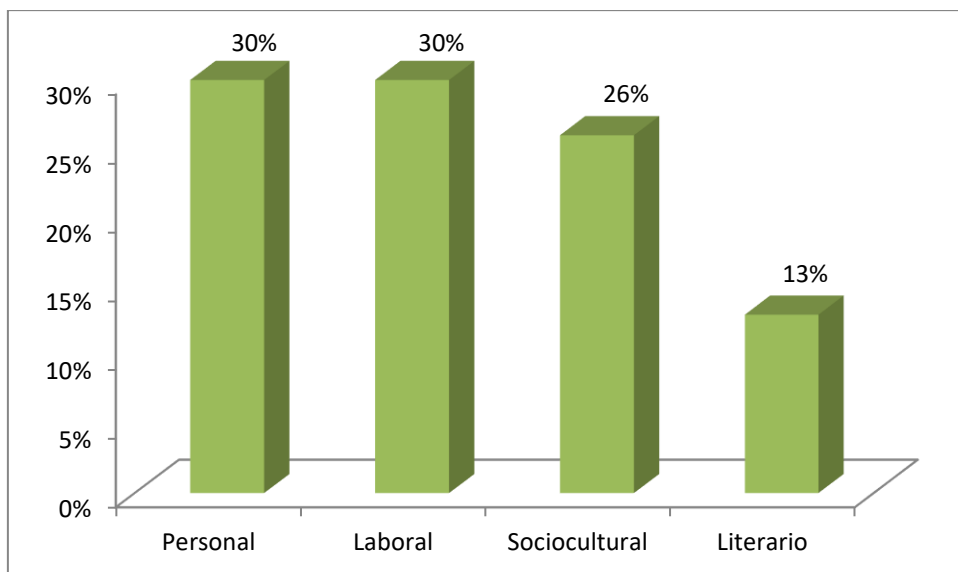


Gráfico 7: Resultados del ámbito de uso del “ámbito laboral” de *Puertas abiertas*

Señalamos que en este ámbito hay una cantidad considerable de textos, pero predominan los que provienen del ámbito personal y laboral que este último se manifiesta en los anuncios de trabajo, textos como “expansión de empresas”, “programa de desarrollo de la economía agrícola”, carta de presentación, etc. y que presentan un porcentaje equitativo 30%. Mientras que el ámbito sociocultural presenta 26% en el cual se trata de los temas de “la mujer trabajadora”, “trabajo infantil” “el Día internacional de la Mujer y “artesanía en España y América Latina”. Y el resto de los textos pertenecen al ámbito literario 13%, un poema y un fragmento de una novela los encontramos en la lección “Fíjate bien” igual al manual anterior.

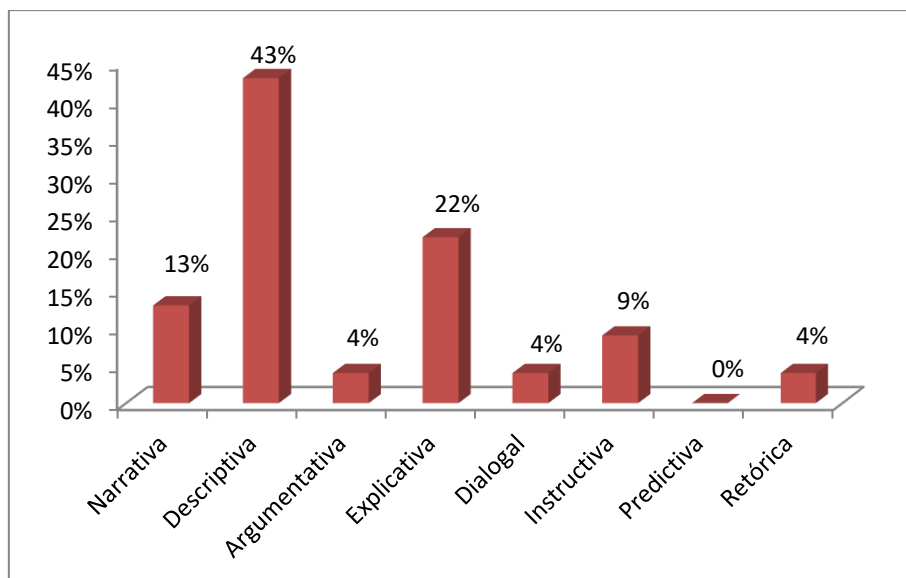


Gráfico 8: Resultados de prototipos textuales del “ámbito laboral” de *Puertas abiertas*

La secuencia más frecuente es la descriptiva 43%, seguida de la explicativa 22% y la narrativa 13%, la instructiva 9% y en menor número, hemos destacado solo un diálogo que comprende 4% e igualmente un poema perteneciente a la retórica 4%.

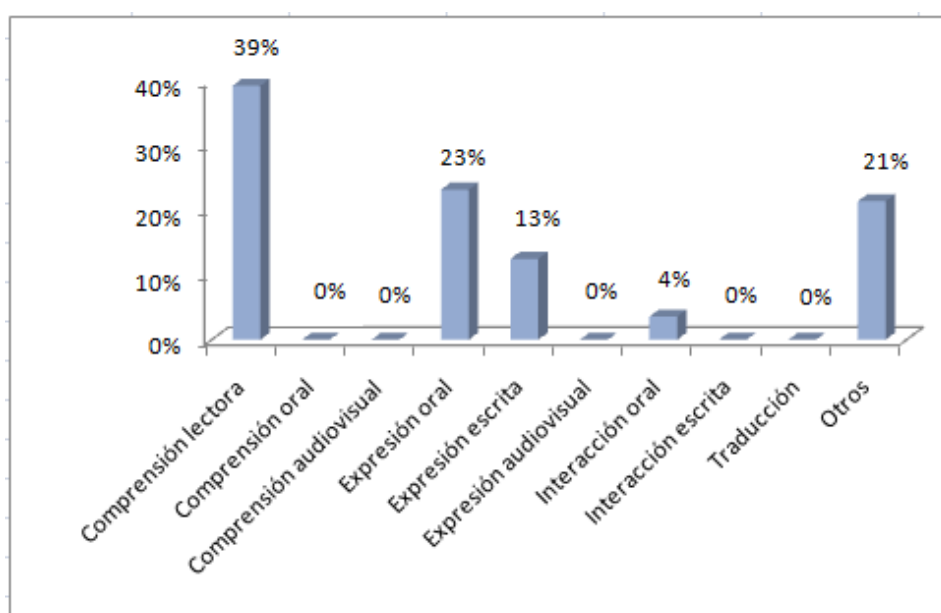


Gráfico 9: Resultados de las actividades desarrolladas del “ámbito laboral” de *Puertas abiertas*

Como lo observamos, tales resultados, nos perciben que las actividades que ocupan un lugar muy grande es la que pretende desarrollar la comprensión lectora

39%, seguida de la expresión oral 23%, el alumno lee el texto, y responde oralmente a las preguntas para comprobar su comprensión (p.126, 139, 142 y 166). En menor medida es la expresión escrita 13% muy reducida y ubicada mucho más en las páginas de “Lectura”, en la consigna de “Expresión escrita”, el alumno tiene que producir ideas y redactar textos, respondiendo a las preguntas (cómo, cuál es, por qué, a tu parecer qué, etc. pp.158-161). Las actividades de interacción oral constituyen un grado muy bajo 4% (actividad 2, p.151 y p.143). También, hemos resaltado también ocho actividades que consisten en observar los fenómenos lingüístico-léxicos, se trata de rellenar los huecos de un texto o un cuadro, subrayar adjetivos, acentuar, etc. (actividad 2, pp.126-127, 148, 158, 159, 160 y 161) y otros que pretenden desarrollar la conciencia intercultural del alumno (pp.140, 142, 151 y 166), ambas constituyen 21% del total. En consecuencia, casi hemos encontrado los mismos resultados como los del manual anterior *Un mundo por descubrir*, en este manual tampoco hay actividades que desarrollan la comprensión oral y audiovisual y la traducción.

3.4.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados

Analizamos las dos unidades; Construir el mañana y El mundo del trabajo, en la primera, excluimos las páginas de “salidas profesionales” y “empresa en dificultad” por no la indisponibilidad de textos y solo poseen ejercicios sobre las profesiones. De igual manera, las páginas de “A trabajar” por contener fórmulas gramaticales de la oración temporal con infinitivo, indicativo y subjuntivo acompañadas a unos ejemplos y un repaso del presente de subjuntivo con actividades al respecto, además la oración final con infinitivo y subjuntivo, seguida con un ejercicio, y por último el estilo directo e indirecto ilustrado con ejemplos y un ejercicio al respecto, después viene un conjunto de ejercicios que resumen todo lo que han hecho los alumnos anteriormente sobre la forma impersonal de los verbos, la comparación, relacionar adjetivos con sus significados, elaboración de un currículum vitae y redacción de anuncios. En este caso, el alumno sigue las instrucciones del manual para realizar los ejercicios y si no entienden, pueden solicitar aclaraciones al profesor que les explica las estructuras gramaticales. Asimismo la de “Ahora tú” por no poseer textos y que se trata de 14 ejercicios estructurales e independientes de autoevaluación de todo el ámbito, éstos

incitan al trabajo personal del alumno que los puede realizar en o fuera del aula. Esta unidad cuenta con diez eventos:

i. Aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes

Unidad A: Construir el mañana

Evento 1: Elegir carrera

Textos:

- Elección de una carrera al ser mayor.
- Oficio de enfermero/a.
- Dos textos de profesiones con responsabilidad de un cardiólogo y un profesor.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de enseñanza secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones planteadas en el manual.

-Brahim cardiólogo y Rachid profesor de francés en un instituto que hablan de sus profesiones con responsabilidad.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: ser capaz de hablar de las diferentes profesiones; enfermero, profesor, médico, periodista, etc.

3.2. Individuales: del alumno: comprender los textos, hablar de las profesiones lucrativas, las con responsabilidad y las de valor reconocido, y saber hacer comparaciones, entre ellas, aprender un vocabulario relativo a profesiones, también algunas estructuras gramaticales de la oración temporal con valor de presente y de finalidad.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para llevar a cabo las actividades y los ejercicios con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (los textos y las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambios generados en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase), expresivos (gustos y preferencias).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje formal en el texto de elección carrera y del enfermero/a. Informal en los textos del cardiólogo y el profesor. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (4 textos). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de enfermera, peluquera, albañil, astronauta, periodista, etc.).

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en los textos y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos.

7.2. De interpretación: las normas para interpretar los textos y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico sectorial del mundo profesional, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes. También memorizar y saber aplicar las normas gramaticales y usar los términos adecuados en las frases propuestas.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

En este evento hay una interacción prevista en clase entre profesor y alumnos de tipo preguntas-respuestas y el registro usado es semiformal por parte del profesor y formal por los alumnos.

Dos interacciones entre autores del manual y alumnos que estos últimos rellenan los vacíos del texto sobre el oficio de enfermero/a y completan las frases comparando entre las dos profesiones del cardiólogo y del profesor. Se prevé un monólogo de profesor que explica lo que hay en el cuadro *Para ayudarte* contiene reglas gramaticales sobre la oración temporal con indicativo y subjuntivo, expresión de finalidad con infinitivo y subjuntivo, estructuras comparativas: igualdad, superioridad e inferioridad que ayudan al alumno a resolver las actividades. Igualmente, léxico relacionado con las profesiones y sus actividades.

Evento 2: En busca de trabajo

Textos:

-Comienza la búsqueda.

-Cinco anuncios de oferta de trabajo publicados en la Prensa.

-Carta de presentación de Yasmine Berkou a la Empresa Mariposa Azul.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

<p>1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes</p> <p>2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones propuestas en el manual.</p> <p>-Perfil de una candidata Yasmine Berkou para el puesto de trabajo en la empresa Mariposa Azul.</p>
<p>3. Finalidad</p> <p>3.1. Objetivos globales de las actividades: aprender a escribir un CV y una carta de presentación para solicitar y encontrar un trabajo.</p> <p>3.2. Individuales: del alumno: entender el textos de las recomendaciones para encontrar trabajo, los puestos de trabajo de los anuncios y la impersonalidad <i>Se + verbo en 3ª persona</i>, saber los pasos de escribir un CV y una carta de presentación.</p> <p>Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para hacer las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.</p>
<p>4. Secuencia de actos</p> <p>4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, el texto, los anuncios y la carta de presentación). Semiplanificados (intercambio generado en clase).</p> <p>-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).</p>
<p>5. Clave</p> <p>5.1. Grado de formalidad: formal en los anuncios y en la carta de presentación. semiformal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.</p>
<p>6. Instrumentos</p> <p>6.1. Canal: escrito (texto “comienza la búsqueda”, cinco anuncios en la prensa, carta de presentación). Oral (explicaciones del profesor, intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.</p> <p>-Elementos no lingüísticos: fotografías de un hombre que lee el periódico, conjunto de diplomados y obreros desempleados, igualmente fotografía de una mujer corriendo para alcanzar un trabajo.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada en el texto, en los anuncios de prensa, en la carta de presentación y por el profesor que explica la gramática y sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos.</p> <p>7.2. De interpretación: para entender el texto, los anuncios, la carta de presentación y realizar las actividades, es necesario conocer la estructura de un CV, ofertas de trabajo y sus contenidos, las normas de cortesía que requiere la carta de presentación, etc. Asimismo, conocer el léxico sectorial del mundo laboral, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes.</p>
<p>8. Género</p>

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

Se prevé una interacción entre los autores del manual y alumnos que enumeran los puestos de trabajo y completan el cuadro según el modelo propuesto sobre los anuncios de prensa. Luego el profesor aclara algunos términos y explica la impersonalidad.

Para el texto Comienza la búsqueda, no se dan instrucciones explícitas en el manual acerca de las actividades que el alumno debe hacer, solo se le pide que los alumnos observen las fotografías y lean el texto, se supone que para tener una idea sobre los pasos para solicitar y encontrar un trabajo.

También para la “carta de presentación”, propuesta como un modelo sin instrucciones, se supone que su objetivo es que el alumno aprenda la estructura y el vocabulario de la carta de presentación, cómo saludar, cómo despedirse, etc.

Evento 3: Mujer y trabajo

Textos:

- Mujeres al poder.
- Dos artículos biográficos de Carmen Vilaco y Dolores Muñoz que trabajan en el dominio tecnológico.
- La vida diaria de Ángela.
- Día internacional de la Mujer.
- El doble dividendo de la igualdad de género.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones elaboradas en el manual.

-En los artículos biográficos; Carmen Vilaco, Dolores Muñoz y Ángela son mujeres reales que trabajan en diferentes sectores.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: hablar de la situación laboral de las

mujeres en esta nueva generación y del papel importante que desempeñan las mujeres en la sociedad como un ser igual a los hombres.

3.2. Individuales: del alumno: saber las nuevas profesiones de las mujeres en el dominio tecnológico, las técnicas del comentario de un anuncio, etc.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo para desarrollar las actividades y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, los artículos biográficos, anuncio y el texto). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: Informal en el texto “la vida diaria de Ángela”. Formal en los artículos biográficos, “el Día internacional de la Mujer”, “el doble dividendo de la igualdad de género” y en el monólogo de alumno. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (artículos biográficos, anuncio y el texto del Día internacional de la Mujer). Oral (monólogo de alumno, intercambio de entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de mujeres que ejercen diferentes trabajos como cocinera, bailadora, pediatra, profesora, empresaria, asimismo hay una fotografía de una mujer india con sus dos hijos.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en los textos, por el profesor que sigue las instrucciones del manual y por el alumno. Plurigestionada que se prevé en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase.

7.2. De interpretación: las normas para comprender e interpretar los textos y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico sectorial del mundo profesional de la mujer, saber interpretar las imágenes y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

Destacamos en este evento una interacción prevista entre el profesor y alumnos de tipo preguntas-respuestas, los alumnos leen dos artículos biográficos y la vida diaria de Ángela y responden a las preguntas y el registro es entre semiformal y formal, además intervienen para expresar sus opiniones sobre el trabajo de la mujer en el

mundo en general y Argelia en particular y el registro es informal. Enseguida, se prevé un monólogo de alumno a la hora de presentar el anuncio sobre el Día internacional de la Mujer y el registro lingüístico previsto es formal.

Para el texto “el doble dividendo de la igualdad de género” no se dan indicaciones para trabajar el texto, se supone que el alumno ha de leerlo para desarrollar su competencia lingüística y lectora.

Evento 4: Trabajo infantil

Textos:

-El fenómeno del trabajo infantil.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español en el tercer curso de enseñanza secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: concienciar a los alumnos de la urgencia de erradicar el trabajo de los niños.

3.2. Individuales: del alumno: saber las causas del problema del trabajo infantil.

Del profesor: orientar a los alumnos y darles las instrucciones adecuadas para realizar las actividades con éxito y conseguir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual y el texto). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: formal en el texto y entre alumnos. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y alumno-alumno en clase).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de un niño vendedor en la calle, otro que trabaja en las minas, otros albañiles y uno que lee un libro.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase que trabajan en parejas.

7.2. De interpretación: para interpretar el texto y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico sectorial del trabajo infantil, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes de los niños.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

La interacción prevista es entre profesor y alumnos de tipo preguntas-respuestas y el registro es entre semiformal y formal. Se prevé otra interacción entre alumnos, comentando sobre el problema del trabajo infantil en Argelia y el registro empleado es formal.

Unidad 2: El mundo del trabajo

Evento 5: Logotipos de empresas argelinas y extranjeras

Textos:

- “Expansión de la empresa”.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.1. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos mediante las consignas de las actividades.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: conocer los tipos de empresas argelinas y extranjeras, sus nacionalidades y sus productos

3.2. Individuales: del alumno: conocer la historia de la sociedad anónima Dulces S.A desde 1950 hasta 1975, saber los verbos de actividad comercial en forma impersonal.

Del profesor: dirigir a los alumnos y darles las instrucciones convenientes con el fin de efectuar las actividades con éxito y lograr los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, el texto). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

<p>5.1. Grado de formalidad: formal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.</p>
<p>6. Instrumentos</p> <p>6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.</p> <p>-Elementos no lingüísticos: un conjunto de logotipos de empresas argelinas y extranjeras, seis dibujos o viñetas que cuentan la historia de la empresa Dulces S.A.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevé en clase.</p> <p>7.2. De interpretación: para interpretar el texto y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico sectorial de las empresas, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar los logotipos de las empresas.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).</p>

Se presenta un texto que habla de la expansión de la empresa, no se dan instrucciones explícitas en el manual para trabajar el texto. Pero en el cuadro *Para ayudarte* se encuentran verbos de actividad comercial en forma impersonal Se + 3ª persona singular.

Evento 6: Trabajo ideal y cultura de empresa

<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo entre Karim y Faiza sobre el ambiente del trabajo y la cultura de sus empresas. - “Mi jefa ideal”.

<p>1. Situación</p> <p>1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.</p> <p>1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes</p> <p>2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que aprenden ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen por medio de las instrucciones.</p> <p>-Karim y Faiza personajes ficticios son amigos que hablan del ambiente de trabajo y la cultura de sus empresas.</p>
<p>3. Finalidad</p>

<p>3.1. Objetivos globales de las actividades: saber hablar del trabajo ideal y el/la jefe/a ideal</p> <p>3.2. Individuales: del alumno: saber describir el trabajo y el jefe ideales, saber los diferentes departamentos en una empresa, aprender algunos términos concernientes la cultura de la empresa.</p> <p>Del profesor: orientar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo para realizar las actividades y alcanzar los objetivos didácticos.</p>
<p>4. Secuencia de actos</p> <p>4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, el diálogo y el texto). Semiplanificados (intercambio generado en clase).</p> <p>-Los actos de habla son: directivos (instrucciones del manual, preguntas de los conversantes y del profesor en clase) y asertivos (respuestas de los conversantes y de los alumnos en clase).</p>
<p>5. Clave</p> <p>5.1. Grado de formalidad: informal en el diálogo y en el texto. semiformal entre alumnos en clase. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.</p>
<p>6. Instrumentos</p> <p>6.1. Canal: escrito (diálogo y texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.</p> <p>-Elementos no lingüísticos: esquema y mapa conceptual.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en el diálogo en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos que trabajan en parejas en clase.</p> <p>7.2. De interpretación: es necesario conocer la alternancia de turnos del diálogo, el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase).</p>

Se prevén un conjunto de interacciones; una entre alumnos en clase, hablando sobre las empresas en que preferirían trabajar y el registro es informal. En el cuadro *Aprende* se encuentra léxico fuera de contexto relativo al mundo empresarial, otra en parejas para describir su jefe ideal y el registro utilizado es informal. Además de una interacción entre el profesor y alumnos, respondiendo a las preguntas del diálogo.

Evento 7: Valorar el trabajo en el mundo rural

Textos:

-Programa de desarrollo de la Economía agrícola.

<p>1. Situación</p> <p>1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.</p> <p>1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes</p> <p>2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es un mediador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las indicaciones elaboradas en el manual.</p>
<p>3. Finalidad</p> <p>3.1. Objetivos globales de las actividades: saber valorar el trabajo en el campo y apoyar a los campesinos para promover la economía del país.</p> <p>3.2. Individuales: del alumno: identificar el problema del éxodo rural y proponer soluciones. Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo para llevar a cabo las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.</p>
<p>4. Secuencia de actos</p> <p>4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual y el texto). Semiplanificados (intercambio generado en clase). -Los actos de habla son: directivos (instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (respuestas de los alumnos en clase).</p>
<p>5. Clave</p> <p>5.1. Grado de formalidad: informal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Semiformal entre alumnos en clase.</p>
<p>6. Instrumentos</p> <p>6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales. -Elementos no lingüísticos: fotografía de personajes campesinos en la cocina de un cortijo en Andalucía en 1915.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: Monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevé en clase.</p> <p>7.2. De interpretación: para entender el texto y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase).</p>

La interacción prevista para resolver la actividad en este evento después de leer el texto es entre alumnos en parejas, comentan sobre el texto y hablan de las asociaciones de ayuda en Argelia para jóvenes, se empela el registro semiformal.

Evento 8: Fíjate bien

Textos:

-Poema “Oda al hombre sencillo” de Pablo Neruda.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen mediante las consignas hechas en el manual.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber leer y acentuar correctamente.

3.2. Individuales: del alumno: entender el texto, saber acentuar los pronombres interrogativos.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones correctas con el objetivo de alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual y el poema). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: Informal en el poema. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales, ni de elementos no lingüísticos.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el poema y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevé en clase.

7.2. De interpretación: para interpretar el poema y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar el poema.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

Este evento es un monólogo de alumno que lee el poema y acentúa los pronombres interrogativos y el profesor lo escucha y lo corrige.

Evento 9: Lectura

Textos:

- “El porvenir magnífico”.
- “No volveré al pueblo”.
- “Una ejecutiva en Nueva York”.
- “Una luz en la oscuridad”.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las plantean en el manual.

-En el T1. Jacinto Solana un niño de once años que vive en el campo, su maestro que convence al padre de Jacinto que termina sus estudios. En el T2. Alfonso De Herrera San Luis de Albondón personaje andaluz ficticio no quiere volver al pueblo y en el T3. Dominicana ejecutiva en Nueva York.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: Capacitar a los alumnos a desarrollar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita.

3.2. Individuales: del alumno: ser capaz de leer y entender el texto para poder responder a sus preguntas, sacar sinónimos y antónimos del texto para obtener un bagaje lingüístico, formar adjetivos, sustantivos y verbos, escribir redacciones y producir frases para fortalecer su expresión escrita.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo para llevar a cabo las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, los cuatro textos). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase) y expresivos (oído y rechazo de volver al pueblo, T2).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: semiformal en T1 y T3. Informal en T2. Formal en el T4. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (4 textos). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase).

6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales.

-Elementos no lingüísticos: fotografía de niños transportando a hombros hojas de banano en

Colombia en el último texto.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el segundo y el cuarto texto, y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en el primer y el tercer texto, en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevé en clase.

7.2. De interpretación: para comprender los textos y responder a las preguntas de comprensión lectora y producir frases y párrafos, es importante conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

En los cuatro textos, la interacción prevista en clase es entre profesor-autores del manual y alumnos de tipo preguntas-respuestas, los alumnos responden a las preguntas de la comprensión lectora y la expresión escrita. El registro empleado es entre semiformal y formal. Y para el léxico, la interacción prevista es entre los autores del manual y alumnos.

Evento 10: Contenido sociocultural

Textos:

-Artesanía popular en España y América Latina.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el instituto de la secundaria argelina.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que es intermediario en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian ELE en el tercer curso de secundaria. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen mediante las instrucciones de las actividades.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: conocer la artesanía popular en España y América Latina para potenciar la habilidad sociocultural de los alumnos.

3.2. Individuales: del alumno: entender el texto, saber el material de los objetos artesanos que se fabrican en cada país, los talleres, etc.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas para realizar las actividades y cumplir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual y el texto). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en clase) y asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).
5. Clave
5.1. Grado de formalidad: Formal en el texto. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.
6. Instrumentos
6.1. Canal: escrito (texto). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos).
6.2. Elementos paralingüísticos: no se dispone de textos orales. -Elementos no lingüísticos: imágenes sobre la artesanía argelina e hispánica, trabajo del cobre, del barro, del mimbre, talleres de cerámica, trajes de boda y de luces, etc.
7. Normas
7.1. De interacción: monogestionada en el texto y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos que se prevé en clase.
7.2. De interpretación: para interpretar el texto y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico de la actividad artesanal, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes sobre la artesanía argelina e hispánica.
8. Género
8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

Después de leer el texto, la interacción que se prevé en este evento es entre profesor y alumnos de tipo preguntas-respuestas y el registro lingüístico empleado es entre semiformal y formal.

i. Recursos lingüísticos

Se proponen para la solución de las actividades algunos recursos lingüísticos en los cuadros azules *Para ayudarte*, *Aprende* y *Recuerda* que contienen estructuras gramaticales y listas de vocabulario. Sin embargo, resultan difíciles y a veces están fuera de contexto, es decir, no son adaptados y no sirven para las actividades.

Los subtemas encontrados en los textos, o bien de manera indirecta en las actividades propuestos a los alumnos coinciden en buena medida con lo que hemos establecido como criterio para el análisis del tema del trabajo, aun cuando faltan algunos:

Subtemas relacionados con el “trabajo”	Temas tratados en la unidad
-Informaciones personales del candidato	Sí
-Titulación y formación	Sí
-Experiencias laborales	Sí
-Profesión	Sí
-Lugar de trabajo	Sí
-Ingresos	No
-Condiciones de trabajo	No
-Perspectivas de carrera	No

Tabla 27: Resultados de los subtemas del trabajo tratados del “ámbito laboral” de *Puertas abiertas*

ii. Recursos sociolingüísticos y pragmáticos

El análisis demuestra que los objetivos se centran más en las funciones lingüísticas y el léxico, se aprenden contenidos lingüísticos para comunicarse y no aprender lengua mediante la comunicación. Destacamos una gran parte de textos formales: elegir una carrera, oficio de enfermero/a, cinco anuncios de oferta de trabajo, carta de presentación, artículos biográficos, el Día internacional de la Mujer, el doble dividendo de la igualdad de género, el fenómeno del trabajo infantil, mujeres al poder, expansión de la empresa, una luz en la oscuridad, artesanía popular en España y América Latina, semiformal: comienza la búsqueda, el porvenir magnífico, una ejecutiva en Nueva York e informal: profesiones con responsabilidad, la vida diaria de Ángela, diálogo entre Karim y Faiza, la jefa ideal, programa de desarrollo de la Economía agrícola, poema “Oda al hombre sencillo”, no volveré al pueblo.

Según los resultados, las interacciones previstas en clase por las instrucciones del manual son en mayor parte ocho intercambios entre profesor-alumnos, esto pone de relieve el rol preponderante del profesor en el manual para la resolución de las actividades y el carácter monogestionado de los intercambios en clase, que serán sobre todo del tipo pregunta-respuesta con un registro entre formal y semiformal. También, siete interacciones entre los autores del manual y alumnos, se proponen actividades estructurales para aprender el léxico y determinados exponentes lingüísticos, otras que

pretenden desarrollar la conciencia intercultural del alumno, hablando del trabajo infantil y de la mujer, asociaciones de ayuda en Argelia, entre otros.

En adición, aparecen cuatro textos sin consignas. Además, dos monólogos de alumnos que presentan el comentario y acentúan el poema y otros monólogos de profesor que interviene para explicar lecciones gramaticales. Para las interacciones en parejas, se prevén cuatro conversaciones para hacer descripciones, expresar preferencias, entre otros, pero no se especifica claramente si estas actividades se hacen oralmente o por escrito.

3.4.3.2 Discusión de los resultados

A partir del análisis tipológico de los textos y lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase de las tres unidades didácticas de los manuales *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas*, los resultados evidencian que la mayoría de los objetivos que se consiguen mediante los textos y las actividades asociadas se centran mayormente en el refuerzo gramatical y léxico debido a la gran cantidad presentada de textos de tipos invariados, o sea, se encuentran solamente textos escritos y se dejan al margen los orales y audiovisuales. En consecuencia, las actividades comunicativas carecen de variedad y esto impide a los alumnos a tener acceso a una gama amplia de contenido que podría enriquecer su comprensión y estimular su interés.

Respecto al prototipo textual que es un aspecto crucial conocer su variedad seleccionada por los autores del manual, se expone una prevalencia de textos descriptivos provenientes de los ámbitos personal y sociocultural, además de un predominio de textos laborales en la unidad didáctica que trata el tema del trabajo en el manual *Puertas abiertas*. No obstante, se echan en falta textos de prototipo dialogal, se resalta solamente un diálogo escrito en las tres unidades analizadas, lo que se considera un gran fallo en estos manuales.

Por medio de estos textos, se proceden actividades que desarrollan principalmente la comprensión lectora debido a la disponibilidad de una cantidad

considerable de textos, entre ellos, textos que no incluyen preguntas o indicaciones para que el alumno pueda desarrollar sus habilidades comunicativas. Además, se señala una existencia de un número muy elevado de ejercicios estructurales que consisten en la observación de fenómenos lingüístico-léxicos. Por ello, se usa el texto para la enseñanza de la gramática automatizada, el desarrollo del léxico y la práctica estructural de la lengua que se aprenden mediante múltiples frases y textos con huecos para rellenar. La mayoría de las actividades propuestas en *Un mundo por descubrir* se realiza por escrito y son exclusivamente estructurales, se trata, muy a menudo, de abordar la morfología flexiva que consiste en conjugar los verbos del texto en un tiempo predeterminado, raras veces, impulsan a la reflexión metalingüística. En *Puertas abiertas* se incluye una lista de términos con definiciones para que el alumno amplíe el campo semántico del tema y adquiera un mayor repertorio léxico. Si bien estas palabras no están contextualizadas e integradas en actividades lo que dificultan su aprendizaje práctico y real en la comunicación porque los alumnos pueden no saber cómo aplicarlas. Así que se revela que estas actividades desarrollan la competencia lingüística, pero de manera parcial ya que no abordan todos los componentes que la complementan como ejercicios de pronunciación, prácticas auditivas, interacciones orales, entre otros.

Las interacciones que se producen en clase en su mayoría son entre profesor y alumnos, éstas tienen una relación directa con los textos, los alumnos responden oralmente a las preguntas del texto para comprobar su comprensión. En menor medida, encontramos la actividad de la expresión escrita aunque hemos constatado que la formulación de algunas instrucciones en el manual resulta un poco clara, en concreto, se enuncian con verbos tales como describir, comparar, hablar, etc. sin especificar si se hacen por escrito u oralmente, no se indica de qué modo ha de realizarse la tarea. Igualmente, las interacciones entre alumnos son muy escasas, lo que impide a ofrecer oportunidades a los alumnos para aprender a interactuar y desarrollar sus capacidades productivas sea oralmente o por escrito. Para las receptoras, el material auditivo y audiovisual es ausente, y eso obstaculiza el desarrollo de las habilidades comunicativas ya que no expone al alumno a situaciones reales de comunicación, lo que seguramente le dificulta adaptarse a conversaciones y situaciones auténticas. Cabe mencionar que

nos parece fundamental incorporar en los manuales algunos contenidos del lenguaje no verbal y otorgarlos la importancia que merece si realmente se pretende que los alumnos sean competentes en la máxima extensión de la palabra.

Asimismo, se encuentran en las secciones *Un poco de todo* y *Descubrimiento en Un mundo por descubrir* y *Contenido sociocultural en Puertas abiertas* textos de contenido sociocultural tal como “dieta española”, “horario y costumbres españoles”, “la familia española” y “artesanía popular en España y América Latina” que pretenden desarrollar la conciencia intercultural pidiendo al alumno compararlo con su país destacando sus semejanzas y diferencias, por si existe algo similar sin minusvalorar ninguna de las dos culturas. Adicionalmente, el texto sobre “los hábitos alimenticios” de las distintas regiones de España no contiene actividades para desarrollar en clase. Los autores lo proponen para que el alumno conozca los platos más representativos de la gastronomía española. Por añadidura, se extrae fundamentalmente en *Un mundo por descubrir* un conjunto de textos de contenido sociocultural como poesías, poemas, canciones, biografías. Sin embargo, trabajan aspectos lingüísticos y no profundizan en su valor cultural o intercultural.

Por lo que se refiere a los manuales, se nota que las páginas son muy cargadas de modo que, a menudo, no resultan atractivas. Asimismo, los textos aparecen sin títulos y las actividades sin números, lo que plantea unas dificultades para la comprensión de las instrucciones de las actividades de aprendizaje. Pues los manuales carecen de una organización icónica que acompaña a las actividades para facilitar manipular el material por parte del profesor y los alumnos.

Por consiguiente, este análisis nos lleva a señalar que el uso del texto se ve muy limitado en una enseñanza que pretende desarrollar las competencias comunicativas. Los textos y las actividades derivadas se centran en el desarrollo de los contenidos lingüísticos sobre todo la gramática y el léxico, entonces, no abren camino al nivel pragmático del lenguaje, cuando se usa el texto, se restringe a un uso de práctica estructural de la lengua. En efecto, las actividades de aprendizaje de estas unidades se practican a nivel de la palabra y a nivel oracional, es decir que se propician los

contenidos de enseñanza fuera de contexto, lo que consideramos como un uso desmedido e inadecuado del texto en el estudio de la gramática que obstaculiza el desarrollo del conocimiento metalingüístico y pragmático.

Conclusión

Se concluye que el método que se aplica en estos manuales no sirve para desarrollar una verdadera competencia comunicativa puesto que se descuidan de los elementos sociolingüísticos y pragmáticos, y esto debido a una carencia de diversidad de prototipos textuales e insuficiencia de actividades de interacciones que permiten al alumno usar la lengua en diferentes situaciones comunicativas que reflejan el uso real de la lengua fuera del aula.

Se comparte las mismas conclusiones con la autora Taleb Abderrahman (2021) sobre los textos de los manuales de la secundaria argelina que priorizan el refuerzo de los contenidos lingüísticos para la comunicación y no el refuerzo de la comunicación mediante los contenidos lingüísticos como se estipula en los enfoques comunicativos, nos lleva a concluir que se considera la lengua objeto como objetivo en sí y no para comunicarse sea oralmente o por escrito ya que en los intercambios reales la lengua es un medio para alcanzar un fin y ni un fin en sí misma como ocurre en los intercambios simulados en los manuales. De hecho, este tratamiento deja el alumno estrechamente vinculado a los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje sin alcanzar el nivel pragmático que se manifiesta a partir de la relación entre la lengua y sus usuarios, es decir, a partir del texto como unidad comunicativa.

En suma, estos resultados demuestran que ambos manuales siguen todavía un método tradicional que tienen finalidad más lingüística que discursiva y pragmática y no focalizan en el desarrollo de las habilidades comunicativas sino que se refuerzan el dominio del conocimiento lingüístico. La carencia en la diversidad de estrategias de aprendizaje y actividades de expresión, comprensión e interacción impide al alumno a escuchar, interactuar y expresarse. El uso de los textos en estos manuales es como fuentes de información complementaria y de transmisión cultural.

Capítulo 4

Análisis tipológico y lingüístico-pragmático de los textos de los manuales de ELE del Instituto Cervantes de Argel: *Aula internacional Plus 1 y 2 (2020) y 3 (2021)*

Introducción

Este último capítulo se divide en dos partes, la primera parte, continuamos el análisis de los manuales de *ELE Aula internacional Plus 1, 2 y 3* del Instituto Cervantes de Argel, siguiendo los mismos criterios del análisis tipológico de los textos y pragmático-lingüístico de los eventos comunicativos de clase, exponemos los resultados y al final discutimos los resultados y presentamos las conclusiones de los tres manuales. Y la segunda, elaboramos un cuadro de comparación entre los cinco manuales analizados, y seguidamente, presentamos una discusión sobre los hallazgos.

4.1 Análisis de la unidad didáctica 4: ¿Cuáles prefieres? del manual de *ELE Aula internacional Plus 1*

Del manual *Aula internacional Plus 1* (2020) de nivel elemental A1, hemos seleccionado la cuarta unidad didáctica “¿Cuáles prefieres?” (pp. 56-69), está dividida en siete secciones que se dedican al tema de compras, tiendas de prendas de ropa, productos, accesorios, etc. (estructura y contenido de la unidad en Anexo 2):

4.1.1 Objetivos de la unidad didáctica

El objetivo de las unidades didácticas de los manuales *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* se clasifican en los índices de los manuales o en la primera doble página de la unidad, donde se menciona qué tarea se va a llevar a cabo al final de la unidad y los contenidos comunicativos, gramaticales y léxicos que se van a incorporar, en el siguiente cuadro clasificamos los objetivos en:

Objetivo general	- Simular compras en un mercadillo
Objetivos específicos	- Identificar objetos - Expresar necesidad - Comprar en tiendas: preguntar por productos, pedir precios, etc. - Hablar de preferencias

Tabla 28: Objetivos de la unidad didáctica “¿Cuáles prefieres?” de *Aula internacional Plus 1*

4.1.2 Análisis tipológico de los textos y resultados

En la siguiente tabla, elaboramos un análisis tipológico y funcional de 6 textos (2 escritos, 2 orales y 2 audiovisuales) distribuidos en la unidad didáctica, aplicando los criterios que hemos establecido anteriormente:

Textos	Ámbitos de uso	Prototipos textuales	Actividades comunicativas
-A/p.58: Conversación grabada entre Mario y Carla para comprar camisetas de segunda mano en internet.	Personal	Dialogal	-CO, CL y EO.
-A/p.62: Conversaciones escritas sobre la elección de los colores de las prendas de ropa.	Personal	Dialogal	-CL, EE, EO y OFLL.
-A/p.63: Diálogo entre una farmacéutica y un cliente.	Personal	Dialogal	-CL y EO.
-C/p.63: Conversación grabada de un chico que va de compras con su amiga	Personal	Dialogal	-CO, EE y desarrollo de la conciencia intercultural.
-B/p.59: Video de Lucas sobre los cosas que va a llevar para su viaje.	Personal	Descriptivo	-EO, CAV, EE y IO.
-A/p.69: Vídeo presentado por Diana sobre dos tiendas favoritas en la calle Santa Ana en Madrid.	Personal	Descriptivo	-CAV, EE, EO y EAV.

Tabla 29: Prototipos textuales y actividades desarrolladas en la unidad didáctica ¿Cuál prefieres? de *Aula internacional Plus 1*

Del análisis que hemos llevado a cabo, obtenemos los resultados en porcentaje en los siguientes gráficos relativos a los ámbitos de uso, los prototipos textuales y las actividades que se desarrollan mediante los textos:

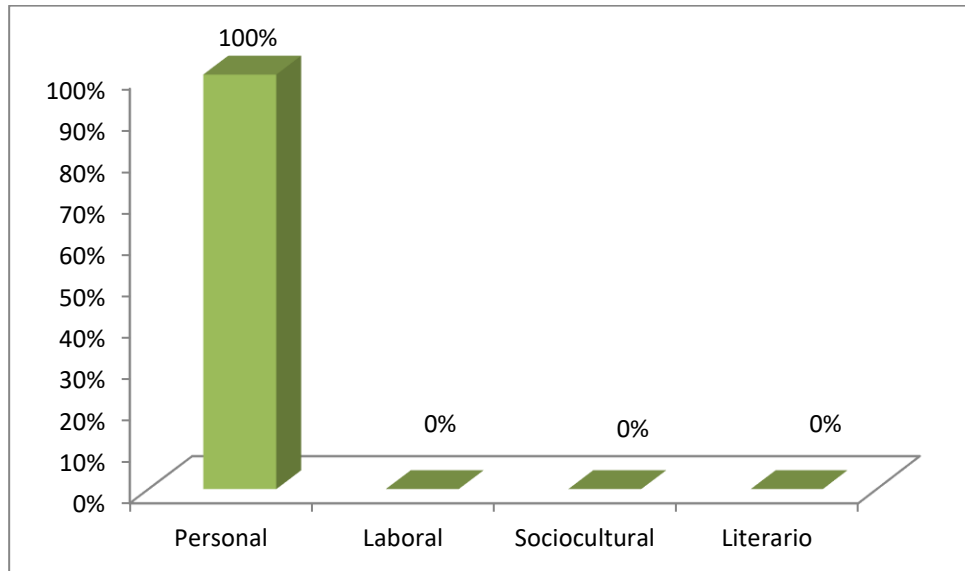


Gráfico 10: Resultados del ámbito de uso de la unidad ¿Cuál prefieres? de *Aula internacional Plus 1*

En relación con los ámbitos o esferas de proveniencia de los textos, en esta unidad que trata del tema “De compras” predomina totalmente el ámbito personal 100% donde encontramos una abundancia de diálogos, conversaciones sobre las compras en diferentes tiendas, igualmente, un vídeo de Lucas y otro de Diana.

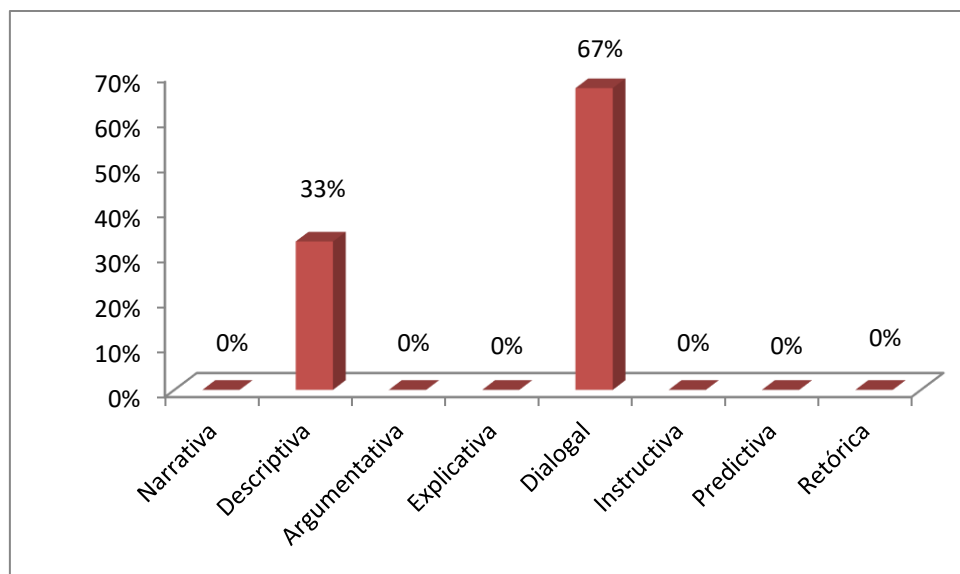


Gráfico 11: Resultados de los prototipos textuales de la unidad ¿Cuál prefieres? de *Aula internacional Plus 1*

Entre los prototipos textuales, predominan la dialogal 67% y el 33% de la descriptiva, no hay una gran representación de otras secuencias tipológicas.

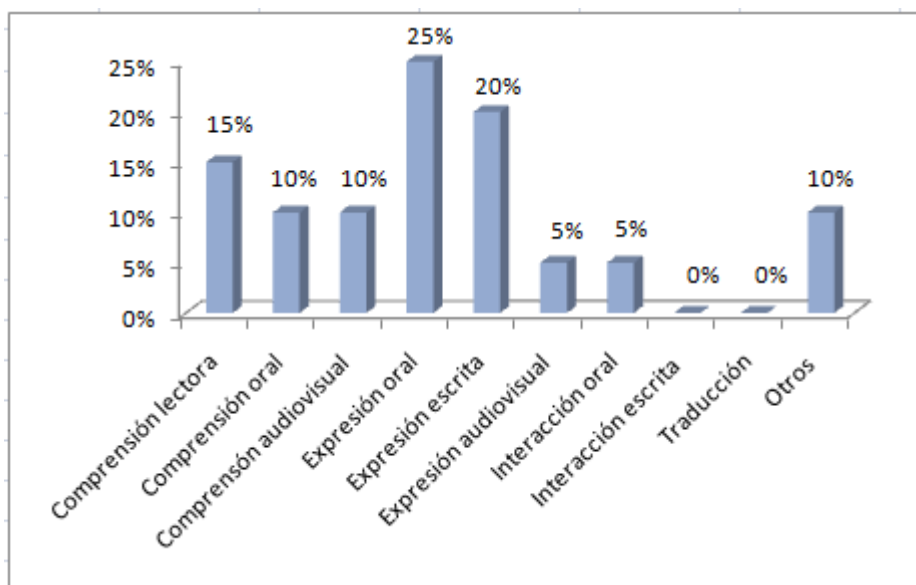


Gráfico 12: Resultados de las actividades desarrolladas de la unidad ¿Cuál prefieres? de *Aula internacional Plus 1*

La actividad más representada en esta unidad es la expresión oral 25% (actividad A, p.63). Se ejercitan varias actividades combinadas como la expresión escrita (actividad C, p.63) que poseen 20% y la comprensión lectora (actividad A, p.63) que registra 15%, seguida de la comprensión oral y audiovisual 10 % de resultado igual. La interacción oral y la expresión audiovisual constituyen el mismo porcentaje 5%, esta última desarrolla la autonomía del alumno que tendría que ver un vídeo y de la misma forma hace uno propio presentando su tienda predilecta del lugar donde vive. Además, hemos encontrado otras actividades 10% de carácter estructuralista como la observación de fenómenos lingüístico-léxicos (actividad A, p.62) que concierne el género y el número de los sustantivos. Asimismo se incluyen una actividad que desarrolla la conciencia intercultural (cuadro *Para comparar*, p.63) para que el alumno conozca las formas de tratamiento con diferentes estatus sociales en los países de habla hispana y al mismo tiempo hable de su propia cultura.

4.1.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados

Puesto que las unidades de los manuales *Aula internacional Plus* se dividen en secciones y cada una de ellas tiene sus propios objetivos y desarrolla un conjunto de destrezas y habilidades comunicativas, entonces, establecemos nuestros eventos en base a esta división, eso significa que consideramos cada sección como un *evento* que podría abarcar textos y una sucesión de interacciones surgidas por el profesor y los alumnos en clase. Los manuales prevén que sucedan interacciones en torno a los textos sean escritos u orales e incluso audiovisuales y actividades relacionadas para realizar las actividades de la unidad. Por lo tanto, el objetivo de este análisis es descubrir los tipos de interacciones e intercambios comunicativos que se desarrollan entre los alumnos y con el profesor en la sesión de clase a través de las instrucciones y las orientaciones que propone el manual.

Enseguida, en este análisis vamos a excluir de las unidades de los manuales de *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* las páginas dedicadas al léxico y a la gramática, son bloques complementarios donde el profesor es monólogo que explica las reglas gramaticales, léxico, etc. y los alumnos pueden preguntar si no lo han entendido, y para el registro es depende de la relación que ha establecido el profesor con sus alumnos, pero generalmente el del profesor posee un carácter semiformal y el del alumno es formal.

Esta presente unidad, apartamos la sección “Empezar” titulada “de compras” por no disponerse de textos, es como una parte preliminar que ayuda a los alumnos a activar sus conocimientos previos y tomar contacto con el léxico que necesitan. Esta sección presenta un conjunto de fotografías de tiendas de diferentes lugares en España y América Latina para ir de compras, acompañadas con preguntas sobre las compras de los productos para la dinamización de los alumnos. Igualmente la sección “Practicar y comunicar” por no llevar textos, sino contiene actividades comunicativas que empujan a los alumnos a moverse a la acción, trabajar en parejas o en grupos y a participar en situaciones que les pueden encontrar en la vida real, considerando que están actuando en la sociedad en la que está inmerso, y así esta actividades fomentan la autonomía en el aprendizaje del alumno.

Por consiguiente, analizamos las características lingüístico-pragmáticas de tres eventos de esta unidad, la sección “Comprender”, las dos últimas páginas de la sección “Explorar y reflexionar” “¿esta o esta? Y “en la tienda”, y la del Vídeo, aplicando el modelo *Speaking*.

i. Aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes

Evento 1: Comprender

Textos:

1.1. Ropa de segunda mano

- Conversación grabada entre Mario y Carla que quieren comprar camisetas de segunda mano en internet.

1.2. Yo nunca llevo secador de pelo

- Vídeo de Lucas sobre los objetos que va a llevar para su viaje.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las hacen en el manual.

-En la conversación grabada: Mario y Clara personajes ficticios, son amigos que quieren comprar ropa de segunda mano en internet.

En el vídeo: Lucas, un personaje ficticio que va a pasar un fin de semana en la costa.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber hablar de las preferencias sobre las prendas de ropa.

3.2. Individuales: del alumno: hablar de la elección de marcas, colores, materia de tejido y precios de la ropa, objetos para viaje, etc.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para llevar a cabo las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (la conversación grabada, video y las instrucciones del manual).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas en la conversación y del profesor), asertivos (las respuestas en la conversación y las de los alumnos en clase), expresivos (preferencias).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en la conversación grabada y en el video. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: oral (conversación grabada, intercambio entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: la conversación y el video poseen algunas rasgos de la oralidad:

La conversación: vocalizaciones (off), llamador de atención (mira), repeticiones expresivas (bueno, no, sí, bonito, súperbonito, claro, está bien, etc.), alargamientos de vocales, demostrativos (esta). No hay ruidos de fondo, quizás ha sido grabado en un estudio.

El vídeo: repeticiones expresivas (pues bien, ¿Qué más? Bueno, ¡Qué ganas!), vocalizaciones (¡Ah!), llamador de atención (mirad), demostrativos (esta, eso, esto, etc.).

-Cinésica: (gesticulaciones o gestos con las manos, expresiones faciales). No hay ruidos de fondo.

-Elementos no lingüísticos: conjunto de imágenes de camisetas en la página MIMODA.

7. Normas

7.1. De interacción: plurigestionada en la conversación grabada. Monogestionada por el video y el profesor que sigue las instrucciones del manual y los alumnos responden a una pregunta.

7.2. De interpretación: para interpretar la conversación es importante conocer las características de la interacción oral, la alternancia de turnos y conocer también el léxico de ropa, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes de las camisetas.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios). Dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).

El tipo de las interacciones previsto para resolver las actividades en este evento es entre los autores del manual y alumnos, estos últimos escuchan una conversación entre Mario y Carla que quieren comprar camisetas de segunda mano por internet, también pueden leer la conversación mapeada en la plataforma Campus Difusión, además un video de Lucas que expone los objetos que va a llevar para su viaje, luego los alumnos señalan en las imágenes las respuestas correspondientes. Otra interacción entre el profesor y los alumnos que hablan de la camiseta que prefieren. Hemos resaltado otra interacción entre los alumnos comparando las cosas que llevan para sus viajes.

Evento 2: Explorar y reflexionar

Textos:

2.1. ¿Esta o esta?

- Conversaciones escritas sobre la elección de las prendas de ropa.

2.2. En la tienda

- Diálogo escrito entre farmacéutica y cliente en una farmacia.
- Conversación grabada entre un chico y una amiga que van de compras.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las consignas elaborada en el manual.

-En las conversaciones escritas: imágenes de 8 personajes ficticios que eligen las prendas de ropa.

-En el diálogo escrito: una farmacéutica y cliente que quiere comprar una crema solar.

-En la conversación grabada: personajes ficticios chico que compra una camisa con su amiga, además una vendedora.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: ser capaz de comprar en tiendas de ropa y en una farmacia.

3.2. Individuales: del alumno: saber el género y el número de los sustantivos relacionados con las prendas de ropa, aprender los demostrativos, preguntar por productos, pedir precios, etc.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo para realizar los ejercicios y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, las conversaciones escritas, el diálogo y la conversación grabada).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor en la conversación), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase y de los hablantes de las conversaciones y el diálogo), expresivos (preferencias).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje semiformal en la conversación grabada y las conversaciones escritas. Formal en el diálogo. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (conversaciones, diálogo, ejercicios). Oral (conversación grabada, intercambio entre profesor-alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: la conversación posee algunas rasgos de la oralidad: vocalizaciones (¡Ah!, oh, off), repeticiones expresivas (bueno, no, sí, ¡qué pena!, vale, ¡qué cara!, muy bien, me gusta, etc.), alargamientos de vocales, demostrativos (esta). No hay ruidos de fondo, quizás ha sido grabado en un estudio.

Elementos no lingüísticos: imágenes de personas, eligiendo prendas de ropa.
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: plurigestionada en las conversaciones, en el diálogo, en la conversación grabada e intercambio entre profesor-alumno. Monogestionada por el profesor que sigue las instrucciones del manual y por el alumno para realizar los ejercicios.</p> <p>7.2. De interpretación: para entender las conversaciones y el diálogo, es necesario conocer las características de la interacción oral, la alternancia de turnos, el léxico, tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las imágenes.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios). Dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos en clase).</p>

Este evento cuenta con dos interacciones previstas entre los autores del manual y alumnos; una de las conversaciones escritas, el alumno las lee y debajo de cada una escribe a qué sustantivo se refieren, su género y número. Así los alumnos aprenden los demostrativos *este/esta/estas/esto*, *El/la/los/las* + adjetivo/de + sustantivo, *Qué* + sustantivo, adjetivo y *cuál/cuáles*. Y otra de conversación grabada entre un chico y vendedora en una tienda, los alumnos la escucha y rellenan los huecos de las frases.

Se produce también una interacción entre profesor y alumnos de tipo preguntas-respuestas, los alumnos leen el diálogo entre la farmacéutica y el cliente y responden a las preguntas.

En el cuadro *Para comparar* se intenta desarrollar la conciencia intercultural sobre las formas de tratamiento de los países de habla hispana y el alumno compara con su propia lengua y cultura.

Evento 3: Vídeo

<p>Textos:</p> <p>3.1. Mis tiendas preferidas</p> <p>-Vídeo de Diana que muestra sus dos tiendas favoritas en la calle Santa Ana de Madrid (España) Closet Club y Santa señora.</p>

<p>1. Situación</p> <p>1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.</p> <p>1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes</p> <p>2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos</p>

que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen por medio de las instrucciones de las actividades.

-En el vídeo: Diana que muestra dos de sus tiendas favoritas en la calle Santa Ana de Madrid (España).

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: desarrollar la comprensión audiovisual del alumno mediante el video grabado sobre dos tiendas.

3.2. Individuales: del alumno: poner atención al vídeo para sacar informaciones sobre las tiendas madrileñas Closet Club y Santa Señora y qué pueden ofrecer a sus clientes.

Del profesor: orientar a los alumnos adecuadamente con el fin de hacer las actividades con éxito y lograr los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el video, las instrucciones del manual). Semiplanificados (intercambio generado entre alumnos en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase), expresivos (preferencias).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en el vídeo de Diana, en el monólogo de alumno y entre alumnos.

6. Instrumentos

6.1. Canal: audiovisual (video). Oral (interacción entre alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: el vídeo conlleva características de la oralidad: repeticiones expresivas (me gustan, bueno, está bien), deícticos personales y espaciales (tú, yo, aquí, esos, acá, estos, etc.), llamador de atención (miren), breves pausas, alargamientos de vocales, sonrisas, gestos con las manos, etc.

Elementos no lingüísticos: fotografía de Diana en una tienda de ropa.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el video propuesto, en el video hecho por el alumno y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada entre alumnos.

7.2. De interpretación: para entender el video se requiere conocer unos conocimientos lingüísticos y vocabularios en ELE relativas a las prendas de ropa.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: instructiva (indicaciones de los ejercicios). Dialogada (entre alumnos en clase). Descriptiva (monólogo de alumno).

Encontramos como primera interacción prevista entre los autores del manual y alumnos que marca en la tabla la información relativa a cada tienda. Enseguida, se genera una interacción entre alumnos en clase, comentando y expresando sus preferencias sobre las tiendas y las prendas que enseña Diana. Y al final, un monólogo de alumno presentando un vídeo sobre su tienda preferida.

i. Recursos lingüísticos

Los recursos lingüísticos que se dan para facilitar la resolución de las actividades aparecen en los ejemplos planteados bajo de cada pregunta, éstos ayudan a los alumnos a formular frases y también en las estructuras gramaticales marcadas en negrita en las conversaciones. Además de la sección dedicada a la “Gramática y Comunicación” donde se explica en detalle las lecciones relativas al contenido de la unidad, es como una referencia de uso y consulta para el alumno, además de otra dedicada únicamente al “Léxico”. Encontramos una conversación mapeada en la plataforma Campus Difusión en la que el alumno puede observar el uso de las preposiciones y ver las colocaciones léxicas en español.

Los subtemas encontrados en los textos de manera directa e indirecta en las actividades propuestos a los alumnos coinciden mediamente con los que se establecen en el área temática concerniente al apartado “De compras” por el manual Un Nivel Umbral (Slagter, 2007, p. 25), falta el léxico relacionado con los subtemas *comida*, *fumar*, *artículos de uso doméstico* y *pesos y medidas*. Demostramos los subtemas según el manual mencionado y los resultados que hemos encontrado tras el análisis de la unidad:

Subtemas de “ De compras” según Slagter (2007)	Resultados encontrados
-Tiendas, almacenes, etc.	Sí
-Comida	No
-Ropa/modas	Sí
-Fumar	No
-Artículos de uso doméstico	No
-Medicamentos	Sí
-Precios	Sí
-Pesos y medidas	No

Tabla 30: Resultados de los subtemas tratados en la unidad ¿Cuál prefieres? de *Aula internacional Plus 1*

ii. Recursos sociolingüísticos y pragmáticos

Los resultados indican una diversidad textual con diferentes registros formales en el diálogo escrito entre farmacéutica y cliente, semiformales en la conversación grabada y otra escrita e informales en la conversación grabada entre Mario y Carla y dos vídeos de Lucas y Diana. Mediante estos textos y sus actividades se generan en clase una serie de interacciones, en mayor parte son intercambios entre los autores del manual y alumnos, se tratan de actividades estructurales que promueven la competencia lingüística. Así como se prevén dos intercambios entre el profesor y los alumnos que conciernen la comprensión del texto, el registro utilizado es debido a las relaciones de jerarquía que se establecen y dependen del profesor, generalmente el del profesor es semiformal, mientras que el del alumno es formal. Asimismo, dos interacciones informales entre alumnos, una, comparan entre sí las cosas que llevan cuando van de viaje y la otra comentan y expresan opiniones y preferencias sobre las tiendas del vídeo. Por otra parte, el alumno hace un vídeo individualmente, fuera de clase. Se resalta otra actividad que intenta desarrollar la conciencia intercultural sobre las formas de tratamiento de los países de habla hispana y el alumno compara con su propia lengua y cultura.

4.2 Análisis de la unidad didáctica 4: “Hogar, dulce hogar” del manual de ELE *Aula internacional Plus 2*

Del manual *Aula internacional Plus 2* que corresponde al nivel elemental A2 y posee una estructura de contenido similar a *Aula internacional Plus 1*, hemos seleccionado la cuarta unidad didáctica “Hogar, dulce hogar” (pp.52-65) que trata del tema como lo indica el título; los tipos de diferentes viviendas, sus partes, estilos, materiales y muebles (estructura y contenido de la unidad en Anexo 2):

4.2.1 Objetivos de la unidad didáctica

Objetivo general	- Diseñar y amueblar una vivienda
Objetivos específicos	- Expresar gustos y preferencias - Describir una casa - Comparar - Expresar coincidencia

	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar objetos en el espacio - Describir objetos
--	---

Tabla 31: Objetivos de la unidad didáctica “Hogar, dulce hogar” *Aula internacional Plus 2*

4.2.2 Análisis tipológico de los textos y resultados

Elaboramos un análisis tipológico y funcional de 11 textos (4 escritos, 6 orales y 1 audiovisual) repartidos en la unidad didáctica:

Textos	Ámbitos de uso	Prototipos textuales	Actividades comunicativas
-A/pp. 52-53: Seis anuncios de diferentes viviendas en alquiler.	Sociocultural	Descriptivo	-CL y EO.
-A/p.54: Anuncio de un chalé en alquiler.	Sociocultural	Descriptivo	-CL y EO.
-B/p.54: Cinco anuncios de diferentes viviendas en alquiler.	Sociocultural	Descriptivo	-CL e IO.
-C/p.55: Conversación oral entre Sebas y Marta sobre los salones.	Personal	Dialogal	-CO y EE.
-A/p.57: Conversación oral entre Julián que habla con Sara sobre su nuevo piso.	Personal	Dialogal	-CO, IO, EE y OFLL.
-A/p.58: Foro de personas que buscan piso en el extranjero.	Sociocultural	Descriptivo	-CL, EE, IO, OFLL, T, RM y desarrollo de la conciencia intercultural.
-A/p.62: Cuatro entrevistas de cuatro personas sobre sus	Personal X4	Dialogal X4	-CO, EE X4 e IO.

lugares favoritos.			
-B/p.65: Vídeo de una chica que enseña su piso de 50 M ² en Madrid.	Sociocultural	Descriptivo	-CAV, EE, EAV e IE.

Tabla 32: Prototipos textuales y actividades desarrolladas de la unidad “Hogar, dulce hogar” de *Aula internacional Plus 2*

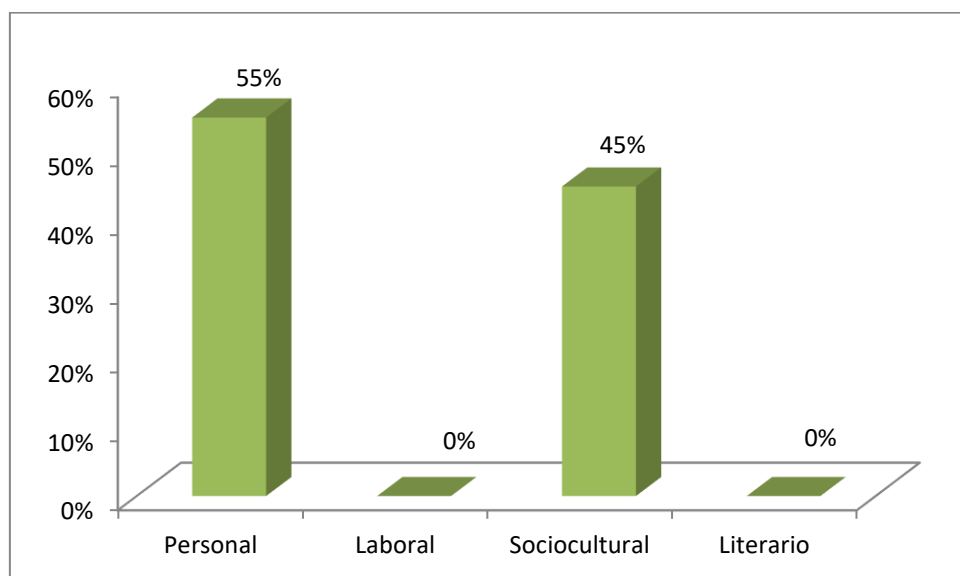


Gráfico 13: Resultados del ámbito de uso de la unidad “Hogar, dulce hogar” de *Aula internacional Plus 2*

Prevalecen los textos que provienen del ámbito personal que constituyen 55% más de la mitad, lo encontramos en las conversaciones sobre el piso, los salones y lugares favoritos en casa. Y los del ámbito sociocultural 45% en los anuncios de viviendas en alquiler, el foro de personas y el video. Mientras que el ámbito laboral y literario 0% no han registrado ningún porcentaje.

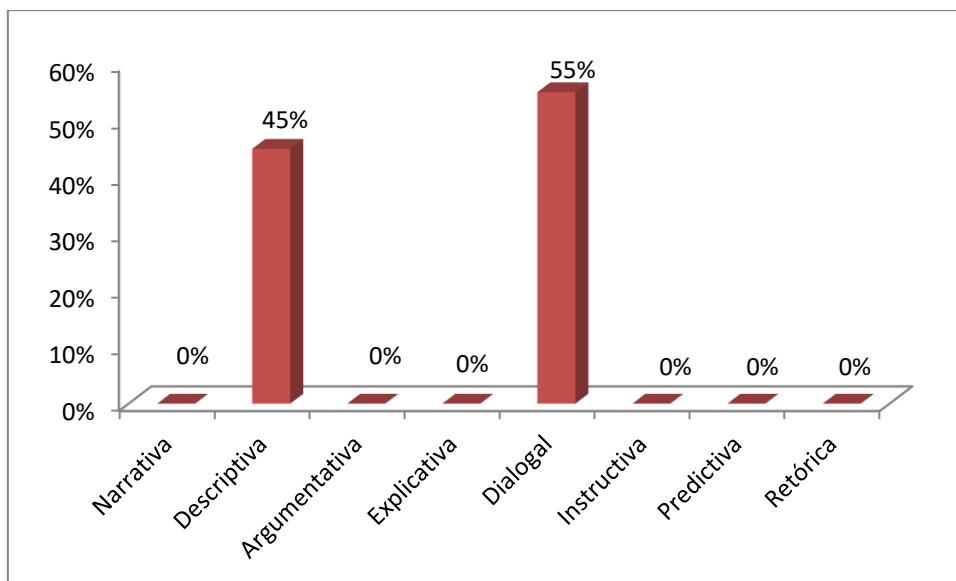


Gráfico 14: Resultados de los prototipos textuales de la unidad “Hogar, dulce hogar” de *Aula internacional Plus 2*

Respecto a las secuencias textuales predominantes, tenemos en nuestro resultado la dialógica 55% que comprende más de la mitad, seguida de la descriptiva 45%. No obstante, no hay representación de otras secuencias tipológicas.

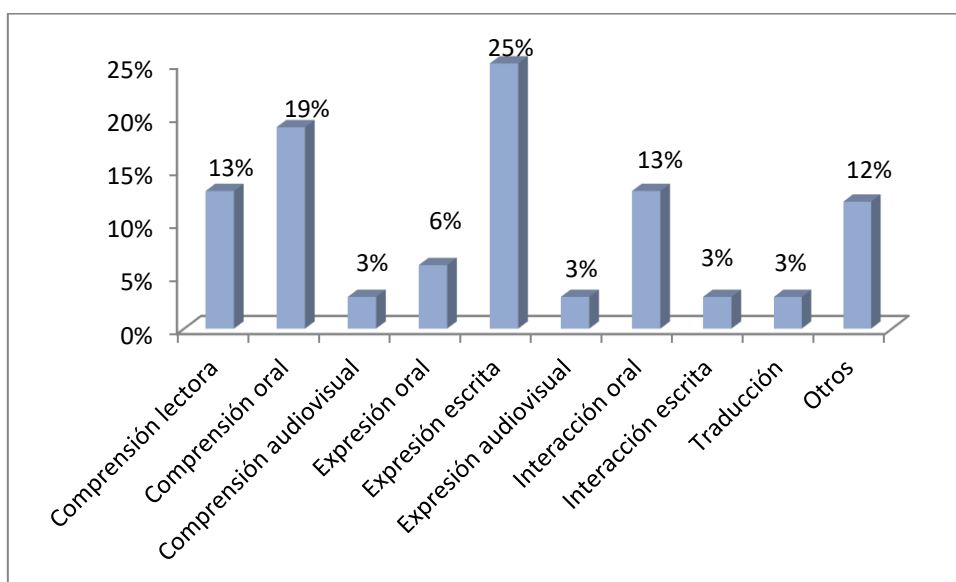


Gráfico 15: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad “Hogar, dulce hogar” de *Aula internacional Plus 2*

La actividad más ejercitada en relación con los textos es la expresión escrita 25% (actividad C, p.55 y A, p.57), los alumnos escuchan conversaciones, entrevistas y

ven un vídeo, luego anotan por escrito las respuestas, seguida de la comprensión oral 19% por contener un serie de textos orales y vídeos. La comprensión lectora (actividad A, p.54) y la interacción oral (actividad B, p.54) poseen la misma proporción 13%. Además hay 12% de otras actividades; dos de la observación de fenómenos lingüístico-léxicos (actividad C, p.57 y C, p.59) sobre los de posesivos tónicos y de los comparativos. Se incluyen también una actividad metalingüística, en la cual el alumno escribe las ventajas e inconvenientes de diferentes viviendas y comparar entre ellas, otra que pretende desarrollar la conciencia intercultural (actividad B, p.59), el alumno habla del alquiler para los estudiantes en Argelia. La expresión oral representa 6%. Y por último, la interacción escrita, la traducción (actividad D, p.59) donde el alumno ha de traducir algunas estructuras comparativas en su propia lengua (en nuestro caso el árabe), la comprensión y la expresión audiovisual (actividad E, p.65) comparten el mismo porcentaje 3%, esta última fomenta la autonomía en el aprendizaje del alumno e igualmente lo acerca al contexto sociocultural del mundo hispano, en este apartado los alumnos ven un vídeo y enseguida hacen uno propio enseñando su casa, algunos muebles y objetos importantes para ellos.

4.2.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados

En este análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de sesión de clase, excluimos la primera página de la sección “Explorar y Reflexionar” titulada “La lámpara era al lado de la televisión” que contiene actividades estructurales sobre los adverbios de lugar. Igualmente las páginas del léxico y la gramática y comunicación tal como hemos hecho en el manual anterior de *Aula internacional Plus 1*. Y para la sección “Practicar y Comunicar” analizamos únicamente la página donde hay los textos y las actividades relacionadas. Sin embargo, esta sección se trata de un conjunto de tareas independientes que incitan al trabajo en parejas o en grupos. Entonces, hemos destacado cinco eventos para analizar.

i. Aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes

Evento 1: Empezar

Textos:

1.1. Viviendas

- Seis anuncios de diferentes viviendas en alquiler en ciudades españolas.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos, que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos por medio de las instrucciones propuestas en el manual.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: ser capaz de hablar y expresar en lengua española opiniones sobre las viviendas, sus precios, etc.

3.2. Objetivos individuales: del alumno: comprender los anuncios y la entrevista oral, aprender los tipos de viviendas.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones oportunas y prestarles su apoyo para hacer las actividades con éxito y conseguir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, anuncios de viviendas). Semiplanificados (intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual y del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase), expresivos (opiniones).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje semiformal en los anuncios. Entre informal entre alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (6 anuncios). Oral (intercambio entre alumnos en clase).

6.2. Elementos paralingüísticos: este evento no se dispone de textos orales. Pero hay elementos no lingüísticos: fotografía de viviendas en alquiler.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en los anuncios de viviendas y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre alumnos en clase

7.2. De interpretación: poseer unos conocimientos lingüísticos y léxicos en ELE relacionados con el tema.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre alumnos).

Este evento presenta una parte introductoria, que conlleva un conjunto de anuncios de diferentes tipos de viviendas en alquiler en España acompañados con fotografías. Después de mirar los anuncios, las interacciones previstas que se provocan en clase para resolver las actividades son entre alumnos que intervienen como participantes para expresar opiniones sobre las viviendas y sus precios, siguiendo los modelos de ejemplos planteados bajo de cada pregunta y el registro es informal.

Evento 2: Comprender

Textos:

2.1. Promociones inmobiliarias:

- Anuncio de un chalé de nueva construcción en alquiler con un plano publicado en un portal inmobiliario.
- Cinco anuncios de viviendas en alquiler en web y perfiles de una serie de personas.

2.2. Interiorismo:

- Conversación grabada entre Marta y Sebas sobre los salones.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones planteadas.

-Perfiles de parejas ficticias (Álvaro Pérez y Laura Capdevila, Miguel Ruiz y Carla Domínguez, y Raúl Torres) que buscan una vivienda en alquiler.

-Dos personajes ficticios Marta y Sebas en la conversación grabada amigos que expresan lo que les gusta y no sobre el salón.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: ser capaz de expresar en lengua española gustos y preferencias sobre viviendas, muebles y objetos de decoración.

3.2. Objetivos individuales: del alumno: comprender los textos escritos y la entrevista oral, aprender los tipos y las partes de una vivienda, los muebles y objetos de decoración y saber usar los verbos *gustar*, *encantar* y *preferir*.

Del profesor: guiar a los alumnos, darles las instrucciones apropiadas para realizar los ejercicios y lograr los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, anuncios de viviendas). Semiplanificados (la conversación grabada, intercambio

<p>generado en clase).</p> <p>-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas entre los conversantes en el texto oral y del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los entrevistados en el texto oral y las de los alumnos en clase), expresivos (gustos y preferencias).</p>
<p>5. Clave</p> <p>5.1. Grado de formalidad: lenguaje semiformal en los anuncios y entre alumnos. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Informal en la conversación grabada.</p>
<p>6. Instrumentos</p> <p>6.1. Canal: escrito (6 anuncios). Oral (entrevista grabada, intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y alumno-alumno).</p> <p>6.3. Elementos paralingüísticos: la conversación posee algunas características propias de la oralidad: vocalizaciones (¡Ahah! ¡Ay! ¡Ya!), de comprensión (sí), de asentimiento (Hm), repeticiones expresivas (Si, no, no me gusta nada/ me encanta, prefiero, ¡bueno!), suspiros, titubeos, deícticos personales y espaciales (tú, yo, mira, éste, eso, etc.). No hay ruidos de fondo, quizás ha sido grabada en un estudio.</p> <p>-Elementos no lingüísticos: plano de un chalé, fotografía de anuncios de viviendas en página web, fotografías de personas que buscan piso en alquiler, fotografías de dos salones con el nombre de cada mueble y objeto de decoración.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada en los anuncios de viviendas y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en la conversación grabada, en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase que trabajan en parejas.</p> <p>7.2. De interpretación: respecto a la interpretación de la conversación se requiere conocer las características de la interacción oral, la alternancia de turnos y poseer unos conocimientos lingüísticos y léxicos en ELE relacionados con el tema. También es necesario saber interpretar las imágenes.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y alumno-alumno en clase).</p>

Los alumnos leen el anuncio y la interacción prevista es entre profesor-alumno hablando de las partes de la casa (garaje, terraza, baño, silla, cuña, etc.), el registro es entre semiformal y formal.

Después de leer los perfiles de personas y los diferentes anuncios de viviendas propuestos (ático, piso, estudio, etc.), se prevé una interacción entre alumnos que trabajan en parejas para elegir la vivienda más adecuada para cada persona. El registro es semiformal.

También hay una interacción entre los autores del manual y alumnos, cuando estos últimos escuchan la conversación rellenan los huecos sobre los gustos y opiniones de Marta y Sebas sobre los dos salones.

Evento 3: Explorar y reflexionar

Textos:

3.1. El piso de Julián:

- Conversación grabada entre Sara y Julián sobre el nuevo piso de este último.

3.2. Vivir en el extranjero:

- Foro de personas que buscan piso en el extranjero.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen mediante las indicaciones planteadas.

-En la conversación grabada: dos personajes ficticios Julián y Sara amigos adultos que hablan del nuevo piso de Julián.

-Foro de personas que buscan piso en el extranjero, Elena lo busca en Francia y Laia en Bélgica, un grupo de personas de diferentes edades y sexos que las comentan.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales: ser capaz de describir una casa y hacer comparaciones con otros tipos de alojamiento.

3.2. Individuales: del alumno: entender el foro escrito y la conversación oral, saber describir el lugar donde vive, saber usar los pronombres posesivos; el mío, la mía, etc. Y los comparativos (de superioridad, igualdad e inferioridad) con adjetivos, nombres y verbos, hablar del alquiler en su país, saber usar también ser y estar.

Del profesor: dirigir a los alumnos y ofrecerles las instrucciones oportunas para conseguir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual). Semiplanificados (la conversación grabada, los consejos de los internautas en el foro, intercambio generado entre alumnos en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas entre los conversantes, de las chicas en el foro de internet y del profesor a los alumnos), asertivos (respuestas de los conversantes, de las personas/navegantes del foro (comentarios) y de los alumnos).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en la conversación grabada, en el foro de personas. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Semiformal entre alumnos.

6. Instrumentos

6.1. Canal: Oral (conversación grabada, intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase). Escrito (foro de internet).

6.2. Elementos paralingüísticos: la conversación posee algunas características propias de la oralidad: vocalizaciones (¡Ahah! ¡Ah sí!), asentimiento (Hm), suspiros, repeticiones expresivas (no, no me gusta nada, ¡qué bien! muy bien, bueno, claro, etc.), elementos deícticos personales y espaciales y exofóricos (mía/o, eso, mi, en el centro, en las afueras, mira, etc.), repeticiones de las últimas palabras (ecolalia). De afirmación (sí). No hay ruidos de fondo, quizás ha sido grabada en un estudio.

-Elementos no lingüísticos: fotografía de un piso.

7. Normas

7.1. De interacción: plurigestionada en la conversación grabada, en el foro de internet y asimismo en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos que trabajan en parejas. Monogestionada por el profesor que sigue las instrucciones del manual.

7.2. De interpretación: para entender la conversación se requiere conocer las características de la interacción oral, la alternancia de turnos y poseer unos conocimientos lingüísticos y léxicos en ELE relacionados con el tema. También es necesario saber interpretar la fotografía del piso. También memorizar y saber aplicar los adjetivos posesivos tónicos, los comparativos y las preposiciones adverbiales de lugar, colocándolos adecuadamente en las frases propuestas.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos).

Se prevén dos interacciones entre los autores del manual y alumnos; la primera en cuanto escuchan la conversación, completan las frases con huecos sobre el piso de Julián y la tabla con los pronombres posesivos tónicos (el mío, la mía, el vuestro, etc.) y la segunda cuando leen el foro de personas, hacen una lista de los aspectos relativos a la vivienda, asimismo rellenan el cuadro sobre los comparativos (superioridad, igualdad e inferioridad + nombres o adjetivos). También hay una interacción en parejas que hablan del lugar donde viven (tipo de vivienda, sus partes, su lugar, su superficie, etc.) y hacen comparaciones entre sus viviendas, basándose en los recursos lingüísticos del cuadro *Para comunicar* y el registro utilizado es semiformal.

Además otra interacción diferente a la anterior es entre profesor y alumnos cuando responden a las preguntas, traducir frases de comparación en la propia lengua y

hablar del alquiler para los estudiantes en el propio país. El registro es entre semiformal y formal.

Evento 4: Practicar y comunicar

Textos:

4.1. Mi lugar favorito:

- Cuatro entrevistas grabadas de cuatro personas sobre su lugar favorito en su casa.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen por medio de las instrucciones de las actividades.

-En las cuatro entrevistas grabadas: cuatro personajes ficticios Jorge, Fiona, Pedro y Carolina, además el entrevistador, podrían ser amigos, son de edades diferentes y que hablan de sus lugares favoritos en su casa.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: hablar del lugar favorito, muebles y objetos de importancia y de valor para el alumno.

3.2. Individuales: del alumno: entender las entrevistas grabadas, describir el lugar favorito, hablar de los lugares en los que hacen sus diferentes actividades en casa.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones apropiadas con el fin de cumplir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual). Semiplanificados (las entrevistas grabadas y el intercambio generado en clase).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas entre los entrevistados en el texto oral y del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los entrevistados y las de los alumnos en clase), expresivos (gustos y preferencias).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en las cuatro entrevistas y entre alumnos.

6. Instrumentos

6.1. Canal: oral (cuatro entrevistas e intercambio entre alumnos en clase).

6.2. Elementos paralingüísticos: las cuatro entrevistas poseen algunas características propias de la oralidad: vocalizaciones (¡Ahah! ¡Ah sí! Ya ¡Ay!), suspiros, alargamiento de vocales, risas, sonrisas, breves pausas, interrupciones, asentimiento (Hum), repeticiones expresivas (me gusta/me encanta ¡qué bien! muy bien, bueno, ¡qué bonito! ¡Qué envidia!

claro, sí, etc.), déicticos personales, temporales y espaciales (eso, mi, tú, ahora, etc.), repeticiones de las últimas palabras (ecolalia). No hay ruidos de fondo, quizás han sido grabadas en un estudio.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de las personas entrevistadas.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada por el profesor que sigue las instrucciones del manual y por el alumno para realizar los ejercicios. Plurigestionada en las entrevistas grabadas y entre alumnos que trabajan en parejas o en grupos.

7.2. De interpretación: para entender la entrevista, se requiere conocer las características del tipo de discurso y poseer unos conocimientos lingüísticos y léxicos en ELE relacionados con el tema. También es necesario saber interpretar las fotografías de las personas entrevistadas.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre alumnos en clase). Instructiva (las indicaciones de los ejercicios)

En este evento, los alumnos escuchan una entrevista de cuatro personas, la interacción prevista es entre los autores del manual y alumnos que rellenan los vacíos sobre el lugar favorito de la casa de cada persona.

A continuación, hay dos interacciones; una en parejas en clase comentando sobre su lugar favorito en casa y explicando por qué lo es. Y la segunda se engendra en clase entre alumnos comentando el lugar de hacer algunas actividades. En ambas interacciones se utiliza el registro informal.

Evento 5: Vídeo

Textos:

- **5.1. Vivir en 50 M² en Madrid:**

- Vídeo de una chica que enseña su piso en el centro de Madrid.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que desempeña el papel de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos elemental (básico). Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen mediante las indicaciones hechas en el manual.

-En el video: monólogo de una chica casada con Álvaro que enseña su piso de 50 M² en Madrid.

<p>3. Finalidad</p> <p>3.1. Objetivos globales de la actividad: desarrollar la comprensión audiovisual mediante el video grabado.</p> <p>3.2. Objetivos individuales: del alumno: poner atención al vídeo para poder delimitar las partes del piso. Del profesor: orientar a los alumnos oportunamente para efectuar las actividades con éxito y lograr los objetivos didácticos.</p>
<p>4. Secuencia de actos</p> <p>4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, el video). Semiplanificados entre alumnos en clase. Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor), asertivos (las respuestas de los alumnos).</p>
<p>5. Clave</p> <p>5.1. Grado de formalidad: informal en el video y el hecho por el alumno. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Semiformal entre alumnos.</p>
<p>6. Instrumentos</p> <p>6.1. Canal: audiovisual (vídeo). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos y alumno-alumno en clase).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: el vídeo posee características propias de la oralidad: vocalizaciones (¡Ahah! ¡Ah sí! Ya ¡Ay!), suspiros, alargamiento de vocales, sonrisas, breves pausas, repeticiones expresivas (me gusta mucho, me encanta, lo odio, bueno, vale, etc.), décticos personales y espaciales (aquí, esto, esta, nuestra, etc.). Hay música ambiental de fondo, ha sido grabado en la casa. -Cinésica: gestos con la mano y los dedos. -Elementos no lingüísticos: fotografía de la casa.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada por la chica del vídeo, por el profesor que sigue las instrucciones del manual y por el alumno que hace un video. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos que trabajan en parejas.</p> <p>7.2. De interpretación: para entender el video se requiere conocer unos conocimientos lingüísticos y vocabularios en ELE relacionados con las partes de la casa, objetos, muebles, etc.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y alumnos en clase). Descriptiva (monólogo de alumno).</p>

Este último evento conlleva muchas interacciones, primero entre profesor y alumnos de tipo preguntas-respuestas sobre el video y el registro es entre semiformal y formal. Segundo, entre alumnos en parejas, escribiendo un anuncio sobre el piso del video. Y por último, monólogo de alumno, haciendo un vídeo sobre el lugar dónde vive, qué le gusta y qué no, enseñando algunos objetos y muebles importantes para él.

i. Recursos lingüísticos

Para resolver las actividades, los autores del manual exponen recursos lingüísticos contextualizados que sirven de ayuda para los alumnos, en el cuadro *Para comunicarse* dan exponentes lingüísticos relacionados con las viviendas que permite a los alumnos a producir textos más ricos, también se dan ejemplos como modelos para seguir bajo de cada pregunta, textos mapeados en la plataforma, sección dedicada especialmente al léxico de toda la unidad, etc.

Por lo tanto, para el léxico de los textos y las actividades propuestas, hemos notado que se trata prácticamente todos los subtemas establecidos en el área temática concerniente al apartado “Casa y hogar” por el manual *Un Nivel Umbral* (Slagter, 2007, pp. 21-22), aunque faltan algunos como *servicios* y *flora y fauna*:

Subtemas de “Casa y hogar”	Temas tratados en la unidad
-Tipos de vivienda	Sí
-Habitaciones e instalaciones	Sí
-Muebles y ropa de cama	Sí
-Alquiler	Sí
-Servicios	No
-Instalaciones y aparatos	Sí
-Región	Sí
-Flora y fauna	No

Tabla 33: Resultados de los subtemas tratados en la unidad “Hogar, dulce hogar” de *Aula internacional Plus 2*

ii. Recursos sociolingüísticos y pragmáticos

Los objetivos concuerdan con los que los autores han establecido en la unidad a través de un conjunto de textos de registros semiformales en los anuncios de viviendas en alquiler, e informal en las conversaciones grabadas, foro de personas, entrevistas grabadas y un vídeo. Respecto a los discursos generados en los eventos de sesión de clase por las indicaciones del manual para la resolución de las actividades, como demuestran los resultados encontramos una variedad de interacciones, no obstante, son principalmente entre alumnos en parejas y de registros lingüísticos informales, se

prevén seis discusiones y conversaciones para tomar decisiones, escribir un anuncio, comentar y hacer comparaciones entre sus viviendas y entre el alquiler para los estudiantes en su propio país con el de Francia y Bélgica, estas actividades desarrollan la conciencia intercultural del alumno. Del mismo modo, destacamos tres interacciones entre el profesor y los alumnos que intercambian informaciones en torno a los textos tratados para verificar su comprensión usando un registro. Por otra parte, encontramos un monólogo de alumno que presenta un vídeo sobre su propia vivienda. Asimismo, se tiene en cuenta también cuatro actividades estructurales resaltadas que fomentan la competencia lingüística del alumno.

4.3 Análisis de la unidad didáctica 2: “Volver a empezar” del manual de ELE *Aula internacional Plus 3*

Del manual *Aula internacional Plus 3* que corresponde al nivel intermedio B1 y posee una estructura de contenido similar a los manuales precedentes *Aula internacional Plus 1* y *2*, hemos seleccionado la segunda unidad didáctica “Volver a empezar” (pp. 24-37) que trata del tema del trabajo, hechos de la vida de una persona, entre otros, (estructura y contenido de la unidad en Anexo 2):

4.3.1 Objetivos de la unidad didáctica

Objetivo general	- Escribir una carta de presentación para un trabajo
Objetivos específicos	- Hablar de hábitos en el presente -Relatar experiencias pasadas -Hablar del inicio y de la duración de una acción -Localizar una acción en el tiempo

Tabla 34: Los objetivos de la unidad didáctica “Volver a empezar” *Aula internacional Plus 3*

4.3.2 Análisis tipológico de los textos y resultados

Elaboramos el siguiente análisis de 14 textos (7 escritos, 5 orales y 2 audiovisuales) distribuidos en la unidad didáctica:

Textos	Ámbitos de uso	Prototipos textuales	Actividades comunicativas
-A/p.25: Tres citas en la página “Mis frases del día” con comentarios al respecto.	Literario X3	Argumentativo X3	-CL y EO X3.
-B/p.26: <i>Podcast</i> de tres personas que hablan de su vida.	Personal X3	Descriptivo X3	-CO, EE X3 y EO.
-A/p.27: Conversación escrita entre Álvaro y Maribel.	Personal	Dialogal	-CL e IO.
-B/p.27: Audio enviado por Maribel a Álvaro.	Personal	Dialogal	-CO y EE.
-A/p.28: Conversación escrita de exalumnos de la universidad.	Personal	Dialogal	-CL, EO y EE, IO, -OFLL y desarrollo de la competencia plurilingüe.
-A/p.29: Conversación grabada de exalumnos de la universidad.	Personal	Dialogal	-CO e IO.
-A/p.30: Anuncio de trabajo por una empresa multinacional.	Laboral	Descriptivo	-CL, IO y OFLL.
-A/p.31: Carta de presentación escrita por Lucía Jiménez para el puesto de director/a financiero/a.	Laboral	Argumentativo	-CL, EO, EE, IO y RM.
-B/p.36: Vídeo presentado por Adriana sobre el minimalismo.	Personal	Narrativo	-CAV, EAV, IE e IO.

-A/p.37: Vídeo elaborado por Serafín sobre su vida profesional.	Personal	Narrativo	-CAV, EE, EO e IO.
---	----------	-----------	--------------------

Tabla 35: Prototipos textuales y actividades desarrolladas de la unidad didáctica de *Aula internacional Plus 3*

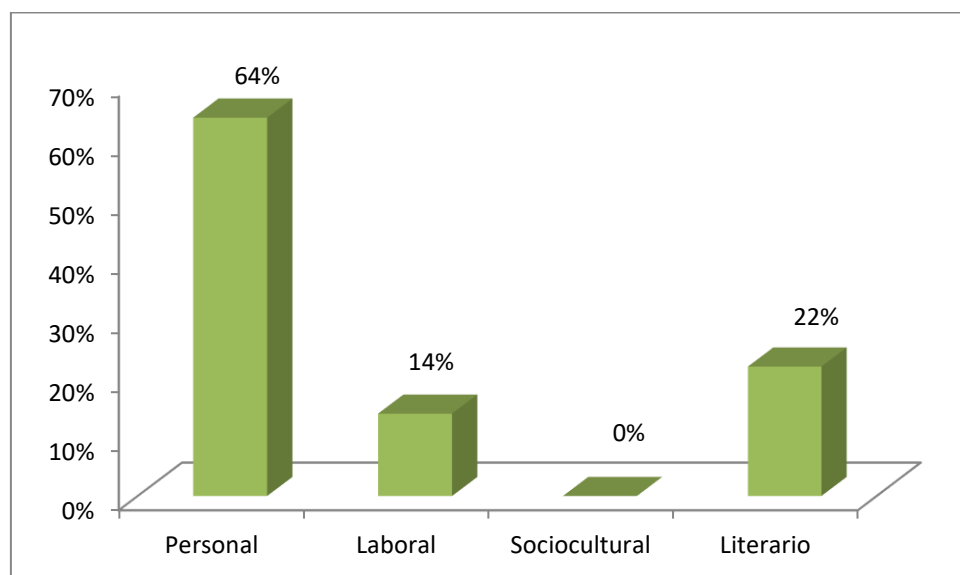


Gráfico 16: Resultados del ámbito de uso de la unidad “Volver a empezar” de *Aula internacional Plus 3*

Para la clasificación de los textos por ámbitos de uso de la que provienen, podemos decir que una de las características que llama en primer lugar la atención es el número de textos procedentes del ámbito personal que aparecen 64% del total, en el *Podcast*, las conversaciones orales y escritas, los videos, etc. También, encontramos citas pertenecientes al ámbito literario 22%, que desempeñan un papel importante en la enseñanza de LE tal como señalan muchos autores. Además, un anuncio de trabajo y carta de presentación pertenecientes al ámbito laboral que constituye la proporción 14%.

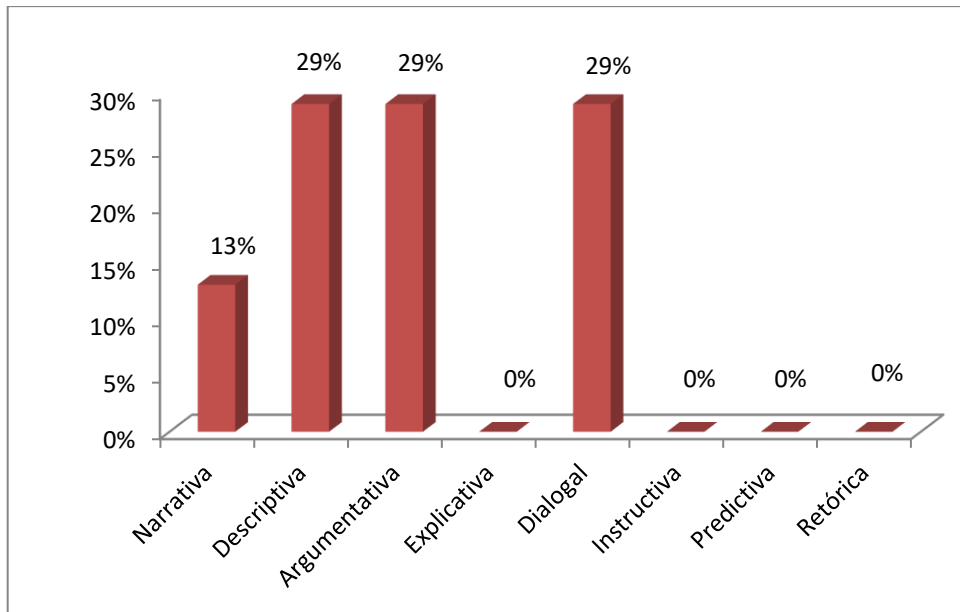


Gráfico 17: Resultados de los prototipos textuales de la unidad “Volver a empezar” de *Aula internacional Plus 3*

En esta unidad se presentan cuatro secuencias tipológicas, la argumentativa, la descriptiva y la dialogal constituyen el mismo porcentaje 29%, seguida de la narrativa 13%.

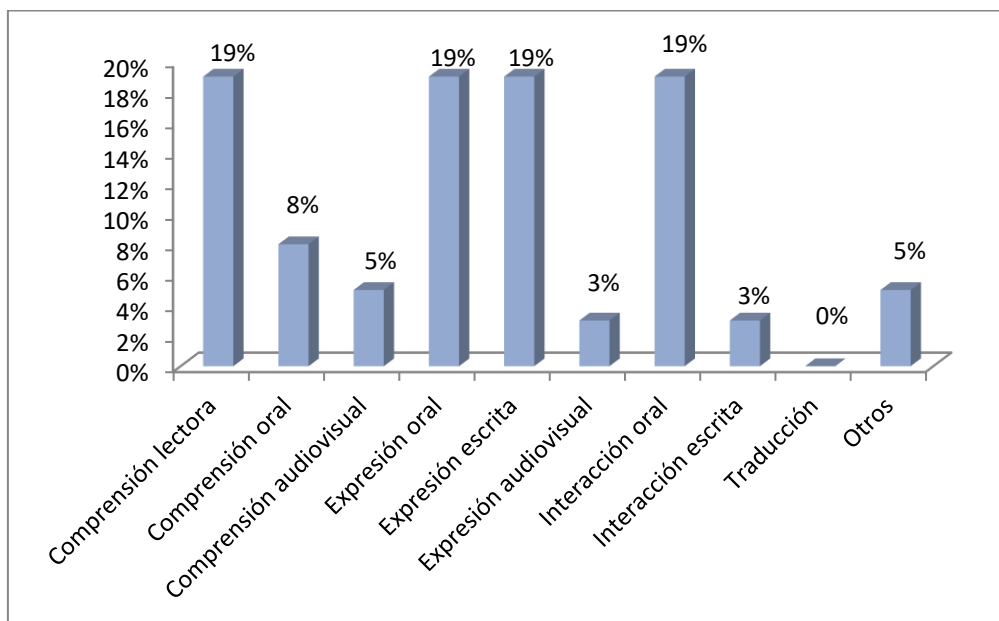


Gráfico 18: Resultados de las actividades desarrolladas en la unidad “Volver a empezar” de *Aula internacional Plus 3*

En cuanto a las actividades comunicativas que se desarrollan a partir de la recepción de los textos, encontramos un predominio de cuatro actividades que poseen el mismo resultado 19%, la interacción oral (actividad D, p. 29), la expresión escrita (actividad C, p.26 y B, p.27) los alumnos leen o escuchan y responden por escrito a las preguntas, la comprensión lectora (actividad A, p. 31) se basa en actividades diversas que a partir de la lectura, el alumno saca los puntos fuertes y débiles concernientes al anuncio y la expresión oral que se ejercita especialmente a través de preguntas sobre las opiniones y gustos de los alumnos (actividad A, B y C, p. 25), estas tres habilidades tienen una contribución uniforme. Enseguida, viene la comprensión oral cuenta con un porcentaje del 8%, encontramos una prevalencia de textos orales (*Podcasts*, audios, vídeos, conversaciones, etc.) que trabajan esta actividad, los alumnos contestan a preguntas sobre lo escuchado, en concreto (actividad B, p. 26). La comprensión audiovisual constituye 5%. La interacción escrita y la expresión audiovisual (actividad D, p.36) comprenden 3% que promueve la autonomía de los alumnos, estos últimos ven un vídeo y a continuación crean uno propio y lo exponen en clase, hablando de su propia experiencia transformadora o de otra persona. No hemos podido encontrar actividades que fomentan la traducción, pero esta unidad contiene otros tipos de actividades estructurales que constituyen 5%, dos actividades para la observación de fenómenos lingüístico-léxicos (actividad B, p.29 y A, p.30) relacionadas con las perífrasis de infinitivo y con gerundio y expresiones temporales, y otras actividades que suscitan a la reflexión metalingüística (actividad C, D y E, p.31). Igualmente hay una actividad que intenta desarrollar la competencia plurilingüe del alumno (actividad C, p.29), el alumno tendría que pasar algunas expresiones aparecidas en las conversaciones a otra lengua o dialecto que conoce bien o expresarse en su lengua materna (en nuestro caso, el árabe).

4.3.3 Análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos y resultados

Tal como el análisis de los manuales antecedentes excluimos la sección del “Léxico” y “Gramática y Comunicación”. Respecto a “Practicar y Comunicar” que abarca una serie de tareas comunicativas que el alumno tiene que hacer en parejas o en

grupos, analizamos precisamente el vídeo de Andriana sobre el minimalismo. En las siguientes páginas analizamos cinco eventos comunicativos incluidos en la unidad:

i. Aplicación del modelo *Speaking* de Dell Hymes

Evento1: Empezar

Textos

1.1. Pues yo quiero ...

- Tres citas con una serie de comentarios en la página “Mis frases del día”.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que cumple el rol de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos intermedio. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones.

-Tres personas reales Maya Angelou, Andy Warhol y Steve Jobs que ofrecen citas sobre consejos para cambiar de actitud, modos de vida, gustos, hábitos, etc. Una serie de personas virtuales que comentan en la página “Mis frases favoritos” son navegantes o usuarios de las redes sociales.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: ser capaz de hablar de hábitos en el presente.

3.2. Objetivos individuales: del alumno: comprender las citas y los comentarios relacionados, hablar de modos de vida, gustos, hábitos, actitudes, cosas que podemos cambiar o no en nuestra vida, etc. sabiendo usar las perífrasis verbales como; dejar de, empezar a, volver a + infinitivo, etc.

Del profesor: guiar a los alumnos y ofrecerle las instrucciones adecuadas para lograr los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las citas en una página virtual de redes sociales, las instrucciones del manual). Semiplanificados (los comentarios, intercambio generado entre alumnos en clase).

Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase y los comentarios de los internautas), expresivos (opiniones y deseos).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje semiformal en las citas. Informal en los comentarios y entre alumnos.

6. Instrumentos

<p>6.1. Canal: escrito (tres citas). Oral (intercambio entre alumnos en clase).</p> <p>6.2. Elementos paralingüísticos: este evento no posee textos orales. Pero hay elementos no lingüísticos: imágenes y emoticonos relacionados con las citas.</p>
<p>7. Normas</p> <p>7.1. De interacción: monogestionada por los autores de las citas y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los comentarios de los navegantes y también en los intercambios comunicativos entre alumnos en clase.</p> <p>7.2. De interpretación: las normas para interpretar las citas y realizar las actividades, es necesario conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.</p>
<p>8. Género</p> <p>8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre alumnos en clase).</p>

Este evento es una parte introductoria que tiene como objetivo precalentar o activar los conocimientos previos de los alumnos antes de entrar en el tema de la unidad, entonces, después de leer las citas y los comentarios, los intercambios comunicativos que se prevén según las instrucciones de los manuales para resolver las actividades son interacciones entre alumnos en clase que intervienen como participantes para expresar sus opiniones y sus gustos sobre los hábitos, modos de vida, actitudes y cómo cambiarlos, siguiendo los ejemplos propuestos, además de un cuadro *Para comunicar* que ofrece estructuras gramaticales de perífrasis de infinitivo (dejar de, empezar a, volver a) para la producción de frases, el registro previsto es informal.

Evento 2: Comprender

<p>Textos:</p> <p>2.1. Épocas de cambio: -Podcast de tres personas que cuentan experiencias y cambios en sus vidas.</p> <p>2.2. De vuelta a casa: -Conversación escrita (chat) en las redes sociales entre Álvaro y Maribel sobre trabajo, carrera, estudios, etc. -Audio enviado por Maribel a su amigo Álvaro.</p>

<p>1. Situación</p> <p>1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.</p> <p>1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.</p>
<p>2. Participantes</p> <p>2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua</p>

española que cumple el rol de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos intermedio. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las consignas de las actividades.

-En la *podcast*: tres personajes ficticios Marta Vega, Ana Soriano y Fernando Cruz de edades diferentes hablan de sus experiencias y cambios de vida.

-En la conversación escrita: Álvaro y Maribel personajes ficticios son amigos que hablan de los estudios, trabajo, etc.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: ser capaz de relatar experiencias pasadas y hablar del trabajo.

3.2. Individuales: del alumno: entender el *Podcast*, los mensajes y el audio. Hablar de las experiencias de trabajo, estudios, vida, etc.

Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para llevar a cabo las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (el *Podcast*, las instrucciones del manual). Semiplanificados (la conversación escrita, el audio, el intercambio entre alumnos).

Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas en la conversación y del profesor), asertivos (respuestas en la conversación y las de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje semiformal en el *Podcast* y entre alumnos. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumno en clase. Informal en la conversación escrita y en el audio grabado.

6. Instrumentos

6.1. Canal: oral (*Podcast*, audio grabado, intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos e interacción entre alumnos). Escrito (conversación).

6.2. Elementos paralingüísticos: el *Podcast* posee algunas características de la oralidad: vocalizaciones (¡Ah!, ya), breves pausas, suspiros, sonrisas, alargamientos de vocales, repeticiones expresivas (bueno, claro), elementos deícticos personales y espaciales y exofóricos (aquí, así, nuestros, yo, mis, eso, etc.), llamador de atención (oye). No hay ruidos de fondo, quizás ha sido grabado en un estudio.

El audio: repeticiones expresivas (bueno, ¡Qué ilusión!), titubeos, asentimiento (vale), sonido de la grabación en el principio y en el final del audio.

-Elementos no lingüísticos: fotografías de las personas del *Podcast*.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada por las tres personas del *Podcast* y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en la conversación y en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre los alumnos en clase.

7.2. De interpretación: para interpretar el *Podcast* y la conversación, es necesario conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE, aplicándolos en las frases propuestas en las actividades.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y conversaciones entre alumnos en clase).

En este evento, encontramos un conjunto de interacciones que se prevén para la resolución de las actividades, primero entre los autores del manual y alumnos, mientras escuchan el *Podcast* indican a quién corresponde cada frase Marta, Ana y Fernando. Se incluye también un cuadro *Construimos el léxico* que permite al alumno obtener vocabulario relacionado con el trabajo.

Segundo, una interacción en parejas, los alumnos contestan las preguntas de la conversación, discuten, dan opinión y establecen acuerdos sobre las competencias de Álvaro y qué puede trabajar y el registro previsto es semiformal. La conversación se dispone igualmente mapeada en Campus Difusión para que el alumno observe las colocaciones léxicas relacionadas con el trabajo y los hechos de la vida de Álvaro y gramatical de las perífrasis de infinitivo y gerundio, etc.

Evento 3: Explorar y reflexionar

Textos:

3.1. Promoción del 2010

- Dos conversaciones escrita y grabada de exalumnos de la universidad.

3.2. Experiencia en dirección de equipos

- Anuncio de trabajo por una empresa multinacional con dos fichas de candidatos para el puesto de trabajo.

3.3. Una carta de presentación

- Carta de presentación escrita por Lucia Jiménez para el puesto de director/a financiero/a.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que cumple el rol de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos intermedio. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones del manual.

-En la conversación: un conjunto de exalumnos de la universidad (Eva, Laura, Inma Chus, Gerardo, Mario, Luis, Ana, Andrés, Belén, etc.).

-Perfiles de tres candidatos para el puesto de director financiero (Petra Lorente, Pedro Domínguez y Lucia Jiménez).

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber hablar de las experiencias laborales, estudios, profesiones, etc.

3.2. Individuales: del alumno: entender las conversaciones orales y escritas, las ofertas de trabajo, hablar de hábitos, saber usar las perífrasis con infinitivo y gerundio, hablar del inicio y de la duración de una acción, localizar una acción en el tiempo, aprender las fórmulas para saludar y despedirse, saber escribir una carta de presentación formal para solicitar un trabajo. Del profesor: guiar a los alumnos y darles las instrucciones oportunas para llevar a cabo las actividades con éxito y alcanzar los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: no planificados (conversación escrita y oral, entre alumnos en clase). Planificados (anuncio de trabajo, carta de presentación, las instrucciones del manual).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas de los conversantes y del profesor en clase), asertivos (las respuestas de los conversantes y las de los alumnos).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: lenguaje informal en la conversación escrita, oral e imitativa representada en parejas o grupos. Formal en el anuncio de trabajo, en la carta de presentación. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase. Formal entre alumnos.

6. Instrumentos

6.1. Canal: escrito (conversación, anuncio de trabajo, carta de presentación). Oral (conversación grabada, intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos e interacción entre alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: la conversación posee algunas rasgos de la oralidad: vocalizaciones (¡Ah! sí, ya), repeticiones expresivas (¡Qué envidia! ¡Qué suerte! Bueno ¡Qué bien!), sonrisas, llamador de atención (oye), diferentes acentos y voces, hay ruidos de fondo (sonido de las copas (chinchín) y de los platos, charlas de personas). Ha sido grabada quizás en una sala de fiestas.

-Elementos no lingüísticos: imágenes de una serie de personajes de la conversación, fotografía de la candidata Lucia Jiménez.

7. Normas

7.1. De interacción: plurigestionada en la conversación y en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos en clase. Monogestionada en el anuncio, en la carta de presentación y por el profesor que sigue las instrucciones del manual.

7.2. De interpretación: es necesario conocer la estructura de oferta de trabajo, entender la información sobre los candidatos y saber relacionar entre ellos, conocer también la estructura y las normas de cortesía que requiere la carta de presentación, etc., tener unos conocimientos lingüísticos del ELE y saber interpretar las fotografías.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y conversaciones imitadas entre alumnos en clase).

Todos los textos de este evento tienen una versión mapeada, éste comprende una serie de interacciones previstas, entre ellos; dos interacciones entre profesor y alumnos del tipo pregunta-respuesta cuando los alumnos leen las conversaciones escritas y la carta de presentación y responden a las preguntas, el registro entre semiformal y formal, es decir, el del profesor es semiformal mientras que el del alumno es formal. Las conversaciones están marcadas con estructuras de perífrasis empezar a/ acabar de/ terminar de/ Volver a/ dejar de + infinitivo y llevar/seguir/ estar + gerundio.

También hay otra interacción entre alumnos en parejas o grupos que adoptan un rol social imaginario imitando las conversaciones anteriores de exalumnos de la universidad con el mismo registro informal.

En el anuncio de trabajo, también hay otra interacción entre parejas, los alumnos adoptan un rol de empleadores discuten y se ponen de acuerdo para decidir el/la candidata/a más adecuado/a para el puesto de trabajo, utilizando un registro formal y un léxico específico del mundo empresarial. Las fichas de los candidatos que indican la trayectoria personal están marcadas con expresiones temporales: desde/ desde que/ desde hace/ hace.

Igualmente, en parejas, los alumnos comentan las informaciones que dan los párrafos de la carta de presentación con un registro formal.

Evento 4: Practicar y comunicar

Textos:

4.1. Una transformación

- Vídeo hecho por Adriana sobre el minimalismo en su vida.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua

española que cumple el rol de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos intermedio. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen a través de las instrucciones que las hacen en el libro.
-En el video, Andriana un personaje real que habla sobre el minimalismo en su vida.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: saber hablar de los acontecimientos más importantes de la vida.

3.2. Individuales: del alumno, hablar de una experiencia transformadora.

Del profesor: dirigir a los alumnos y ofrecerles las instrucciones convenientes para ejecutar las actividades con éxito y conseguir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual). Semiplanificados (el video). No planificados (intercambio entre alumnos).

-Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor), asertivos (las respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en el video y entre alumnos. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: audiovisual (vídeo). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos e interacción entre alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: el video posee algunos rasgos de la oralidad:

Repeticiones expresivas (bueno, quiero, me gusta, muchas gracias, etc.), breves pausas, alargamientos de vocales, sonrisas, deícticos espaciales y temporales (este, hasta el momento presente, ahora).

-**Cinésica:** (gesticulaciones o gestos con las manos, expresiones faciales). No hay ruidos de fondo.

-Elementos no lingüísticos: fotografía de Adriana.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionada en el vídeo y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y entre alumnos.

7.2. De interpretación: conocer el léxico y tener unos conocimientos lingüísticos del ELE.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (intercambios comunicativos entre alumnos en clase). Descriptiva (monólogo de alumno).

Este evento incluye un vídeo que lo podemos encontrar en la plataforma Campus Difusión, este evento comprende dos interacciones que se prevén en clase, una entre alumnos que comentan en grupos e intercambian informaciones sobre la idea del minimalismo que presenta Adriana, usando un registro informal. Y otra un monólogo de alumno que graba un audio hablando de su propia experiencia

transformadora o de otra persona, además de las interacciones escritas por los alumnos comentando sobre el video compartido y el registro utilizado por el alumno es entre semiformal e informal.

Evento 5: Vídeo

Textos:

5.1. Una trayectoria profesional

- Vídeo elaborado por Serafín sobre su trayectoria profesional.

1. Situación

1.1. Localización (espacial): aula en el Instituto Cervantes de Argel.

1.2. Escena (psico-social): el profesor y los alumnos reunidos para estudiar español.

2. Participantes

2.1. Características socioculturales y las relaciones entre ellos: un profesor de lengua española que cumple el rol de moderador en la clase. Un grupo de alumnos argelinos que estudian español con un nivel de conocimientos intermedio. Los autores del manual actúan como guías didácticos que intervienen mediante las indicaciones propuestas en el manual.

-Video grabado por Serafín un personaje real que cuenta su trayectoria profesional.

3. Finalidad

3.1. Objetivos globales de las actividades: desarrollar su comprensión audiovisual mediante el video grabado.

3.2. Individuales: Del alumno: poner atención al vídeo para delimitar los datos personales de Serafín, su trabajo, su estilo de vida, su ritmo de vida, etc. Además hablar de su propia vida.

Del profesor: guiar a los alumnos apropiadamente con el propósito de conseguir los objetivos didácticos.

4. Secuencia de actos

4.1. Organización de la interacción y de los temas: planificados (las instrucciones del manual, el vídeo). Semiplanificados (intercambio generado entre alumnos en clase).

Los actos de habla son: directivos (las instrucciones del manual, preguntas del profesor), asertivos (respuestas de los alumnos en clase).

5. Clave

5.1. Grado de formalidad: informal en el video y entre alumnos. Entre semiformal y formal en los intercambios profesor-alumnos en clase.

6. Instrumentos

6.1. Canal: audiovisual (video). Oral (intercambio de preguntas-respuestas entre profesor-alumnos e interacción entre alumnos).

6.2. Elementos paralingüísticos: el video tiene características de la oralidad: repeticiones expresivas (bueno, me gusta, está bien, más feliz), breves pausas, alargamientos de vocales, sonrisas, risas, deícticos espaciales y temporales (eso, hasta aquí, ahora).

-Cinésica: (gesticulaciones o gestos con las manos, los dedos, expresiones faciales). No hay ruidos de fondo, ha sido grabado en la casa de Serafín.

-Elementos no lingüísticos: fotografía del video de Serafín.

7. Normas

7.1. De interacción: monogestionado en el vídeo y por el profesor que sigue las instrucciones del manual. Plurigestionada en los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos.

7.2. De interpretación: para entender el vídeo se requiere conocer unos conocimientos lingüísticos y vocabularios en ELE relativas a las profesiones.

8. Género

8.1. Secuencias discursivas: dialogada (los intercambios comunicativos entre profesor-alumnos y alumno-alumno en clase).

Este evento cuenta con un vídeo en la plataforma Campus Difusión, los intercambios previstos al verlo se destaca primero una interacción entre los autores del manual y alumnos que rellenan los huecos sobre las informaciones personales y profesionales de Serafín. Otra interacción entre profesor y alumnos del tipo pregunta-respuesta sobre el video, el registro entre semiformal y formal. También incluye una interacción entre alumnos en clase que intervienen como participantes para expresar sus opiniones sobre lo que dice Serafín sobre el estrés y comentar sobre el propio ritmo de vida, el registro empleado es informal.

i. Recursos lingüísticos

Respecto a los recursos gramaticales se ofrecen a los alumnos para resolver las actividades una serie de estructuras lingüísticas contextualizadas con las actividades que se encuentran en los cuadros llamativos *Para comunicar*, igualmente como los manuales anteriores *Aula internacional Plus 1 y 2* se dan ejemplos para seguir bajo de cada pregunta que ayudan a los alumnos a formular frases, estructuras gramaticales marcadas en negrita en los textos. Además de la sección dedicada a la “Gramática y comunicación”. Todos los textos sean escritos o orales de esta unidad se disponen de una versión mapeada en la plataforma Difusión.

Por lo que se refiere a los recursos léxicos en el cuadro “Construimos el léxico” se trabaja el léxico relativo al trabajo, además de la sección dedicada únicamente al “Léxico”, encontrados en los textos analizados de manera directa e indirecta en las actividades propuestas, se nota que coinciden prácticamente con los criterios que

hemos establecido concerniente el tema del “trabajo”, excepto algunos referidos a *ingresos y perspectivas de carrera*:

Subtemas relacionados con el “trabajo”	Resultados encontrados
-Informaciones personales del candidato	Sí
-Titulación y formación	Sí
-Experiencias laborales	Sí
-Profesión	Sí
-Lugar de trabajo	Sí
-Ingresos	No
-Condiciones de trabajo	Sí
-Perspectivas de carrera	No

Tabla 36: Resultados de los subtemas del trabajo tratados en la unidad “Volver a empezar” de *Aula internacional Plus 3*

ii. Recursos sociolingüísticos y pragmáticos

Los objetivos de esta unidad se alcanzan por medio de una diversidad de textos y registros formales que se hallan en el anuncio de trabajo y carta de presentación, semiformal en las citas y *Podcast* e informal en las conversaciones escritas y orales, audio y dos vídeos. En cuanto a los discursos generados en los eventos de sesión de clase por las instrucciones del manual, extraemos una variedad de interacciones sobre todo entre alumnos en parejas y en grupos, se prevén siete intercambios que se manifiestan en diálogos, conversaciones y discusiones en los cual los alumnos expresan opiniones y gustos, comentan e intercambian informaciones, establecen acuerdos, etc. utilizando diferentes registros que se adaptan a cada contexto; los alumnos adoptan roles sociales imaginarios de empleadores, evaluadores que reflejan el mundo real, imitando conversaciones si bien estas interacciones generan situaciones un poco naturales dado que los alumnos se ven obligados a repetir las mismas conversaciones y eso impide a desarrollar su creatividad. Además, resaltamos tres interacciones entre el profesor con los alumnos intercambian informaciones sean oralmente o por escrito en torno a los textos tratados para comprobar su comprensión con un registro entre formal y semiformal. Por otro lado, resaltamos una actividad autónoma en el que el alumno hace un vídeo monologal usando las nuevas herramientas tecnológicas para grabarlo. Además de algunas interacciones entre los

autores del manual y alumnos que se trata de actividades estructurales para el refuerzo de la competencia lingüística.

4.1.3.2 Discusión de los resultados

Tras el análisis tipológico de los textos y lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de clase de las tres unidades didácticas de los manuales *Aula internacional Plus 1, 2 y 3*, se puede decir que los objetivos que se persiguen, coinciden casi totalmente con los establecidos en los índices de los manuales. Se alcanzan gracias a la diversidad de textos escritos, orales y audiovisuales de diferentes variaciones lingüísticas, acentos y registros, asimismo, están acompañados de imágenes ilustrativas cuya función esencial para resolver la actividad, concretamente cuando se trata de asociar textos con imágenes y también sirven como elementos contextualizadores para introducir el tema. Estos textos plantean una variedad de actividades comunicativas de comprensión, expresión e interacción orales y escritas que provocan una serie de diferentes situaciones comunicativas que el alumno las puede encontrar en su vida real.

Cabe destacar una variedad de prototipos textuales argumentativos, narrativos, descriptivos y dialogales, estos últimos son los que predominan en las unidades didácticas analizadas, son todos de esferas personales e incluso la unidad referida al trabajo, al analizarla se espera una prevalencia de ámbito laboral, pero hemos encontrado textos personales y literarios. Entonces, no se han tenido en consideración los textos del ámbito laboral, faltan entrevistas de trabajo, CV, anuncios, etc. que puedan servir de modelos para el alumno en su vida profesional. Los textos dialogales simulan conversaciones reales, lo que fomenta la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral al escuchar y practicar turnos de habla, entonación, ritmo y expresiones comunes en contextos cotidianos como saludar, pedir información, expresar opiniones, entre otros..

En consonancia con lo anterior, a partir de estos textos se presentan ejercicios estructurales para el aprendizaje gramatical y léxico, el alumno observa estructuras gramaticales marcadas en negrita en los textos e induce las construcciones lingüísticas.

También, se destacan ejercicios que suscitan a la reflexión metalingüística del alumno para el desarrollo de la competencia lingüística.

También, se resalta una mayor frecuencia de interacciones comunicativas que se producen en clase entre alumnos en parejas y en grupos, lo que evidencia que los textos pretenden desarrollar las competencias comunicativas, usando elementos pragmáticos como los tonos lingüísticos que adaptan a la situación comunicativa formales, informales, etc. estableciendo discusiones, diálogos y conversaciones para tomar decisiones, escribir, resolver problemas, ponerse de acuerdo sobre algo o alguien, entre otros. En adición, se ponen de relieve actividades de juegos de roles, tan pronto como los alumnos escuchan conversaciones, las imitan y las reproducen adoptando roles imaginarios en un contexto ficticio, esta situación imaginaria es una forma de simular situaciones de la vida real, fuera del aula. Además, el uso de los textos corresponde con el uso natural que se haría de los mismos en la vida real, por ejemplo, en el anuncio de trabajo de *Aula internacional Plus 3* que tiene doble carácter, se usa para buscar un trabajo, el alumno lee el anuncio y las fichas personales de los candidatos y evalúa los requisitos para decidir el más adecuado para el puesto, al mismo tiempo observa las expresiones de duración marcadas en negrita, estos tipos de interacciones permiten a los alumnos expresar opiniones y confrontarlas con las del resto del grupo, resolver situaciones de manera personal lo que enriquece las perspectivas y las maneras de enfocar los problemas.

A continuación, se subraya un conjunto de vídeos o textos audiovisuales que son una herramienta multimodal poderosa, contribuye al desarrollo de diversas competencias del alumno, además de la competencia lingüística, al ver los videos se promueve el desarrollo de la competencia audiovisual al interpretar los elementos paralingüísticos (señales no verbales, como gestos, expresiones faciales y lenguajes corporales, etc.), el alumno sabe relacionar entre imágenes, sonidos y diálogos para entender el mensaje. Igualmente, la competencia digital, cuando el alumno usa dispositivos y plataformas para acceder a los contenidos educativos. A continuación, se destacan actividades en las cuales el alumno es monólogo, haciendo vídeos sobre su propia vivienda, su tienda predilecta y su experiencia transformadora, eso también le

permiten fomentar la autonomía en el aprendizaje por medio del uso de las herramientas tecnológicas que lo capacitan a aprender de manera autónoma.

Igualmente, se destacan actividades que pretenden desarrollar la conciencia intercultural, en el que invita al alumno a establecer contrastes sobre cuestiones de cortesía y comportamientos socioculturales entre su propio país y los países de habla hispana en *Aula internacional Plus 1*, comentar y hacer comparaciones entre sus viviendas y entre el alquiler para los estudiantes en su propio país con el de Francia y Bélgica en *Aula internacional Plus 2* y también otra actividad que desarrolla la competencia plurilingüe, el alumno pasa expresiones a otra lengua o dialecto que conoce bien o se las expresa en su lengua materna en *Aula internacional Plus 3*. Se realizan actividades de traducción de estructuras comparativas que potencia tanto la competencia traductora como la lingüística del alumno. Para la resolución de todas estas actividades se le proporciona al alumno una serie de instrumentos lingüísticos; secciones dedicadas especialmente a la gramática y al léxico como una referencia de información y retroalimentación para el alumno, pequeños cuadros de recursos lingüísticos y de evaluación, paradigmas, ejemplos, textos mapeados, entre otros.

Por consiguiente, la diversidad textual es necesaria para una competencia más amplia, estos manuales priorizan la enseñanza del idioma como herramienta para la interacción, buscando reflejar el uso real del lenguaje en escenarios comunicativos.

Conclusión

Para concluir, del análisis realizado de las tres unidades didácticas, se puede afirmar que la diversidad de tipología textual y sobre todo el predominio de los textos dialogales en los tres manuales, además de la variedad de las actividades comunicativas permiten desarrollar las habilidades comunicativas, por lado, se proponen actividades dirigidas al desarrollo tanto la comprensión y la expresión como la interacción. Además de la habilidad de mediación escrita, la mayoría de estas actividades aparecen combinadas; escuchar y escribir, leer y hablar, escuchar y hablar, leer y escribir, etc. Asimismo, incluyen actividades que fomentan la autonomía en el aprendizaje de los alumnos para conseguir un aprendizaje más significativo y

duradero, donde el alumno autorregula, toma decisiones y autoevalúa su propio aprendizaje.

Por otro lado, las unidades tratadas también comprenden actividades de carácter estructuralista para la promoción de la competencia lingüística del alumno que se centran en la observación de los fenómenos lingüístico-léxicos. Igualmente, incluyen actividades que desarrollan las destrezas cognitivas del alumno como la reflexión metalingüística, la competencia plurilingüe y la conciencia intercultural que contribuye a formar hablantes interculturales capaces de comprender y reconocer la existencia de analogías y diferencias entre su propia cultura y la ajena para interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes culturas.

La característica fundamental de estos manuales es que proponen la resolución de las actividades en parejas y en grupos sea en la lengua oral o por escrito para lo que hace indispensable utilizar la interacción, tomando en consideración tanto el contenido lingüístico mediante una serie de instrumentos lingüísticos necesarios que ayudan a los alumnos a resolver las actividades como el pragmático del lenguaje a través de la variedad de textos que sirven para mostrar maneras de pensar y de vivir, formas de trabajar, etc. tanto de los españoles como de los latinoamericanos, además de la diversidad de registros lingüísticos y acentos que luego van a servir de modelos para la producción y la interacción.

En definitiva, los textos de estos manuales son vehículos de comunicación, empujan al alumno actuar y desarrollar sus competencias comunicativas a través de actividades de aprendizaje interactivas que incitan al trabajo en equipo que le motivan a aprender la lengua en un ambiente más dinámico y participativo.

Capítulo 5

Estudio comparativo entre los manuales analizados de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel

5.1. Comparación del desarrollo de las competencias comunicativas en los manuales

En este último apartado de este trabajo investigativo, llevamos a cabo un estudio comparativo derivado del análisis realizado previamente entre los manuales argelinos y los del Instituto Cervantes de Argel, exponemos el siguiente cuadro y comparamos cómo se trabaja y se desarrollan las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática) siguiendo los criterios establecidos por el MCER (2002). A continuación, discutimos los hallazgos de la comparación:

Manuales Criterios	Un mundo por descubrir y Puertas abiertas	Aula internacional Plus 1, 2 y 3
Tipología textual	-Carencia de variedad de tipología textual.	-Diversidad de tipología textual.
Competencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en la comprensión lectora. -Abundancia de ejercicios estructurales y de descripción gramatical. -Léxico descontextualizado y gramática deductiva. -Exclusión de ejercicios de pronunciación. -Omisión de actividades de comprensión oral y audiovisual. -Ausencia de actividades de traducción. -Ausencia de actividades de competencia plurilingüe. 	<ul style="list-style-type: none"> -Amplia variedad de actividades de comprensión, expresión e interacción. -Inclusión moderada de ejercicios estructurales y de reflexión metalingüística. -Léxico contextualizado y gramática inductiva y contextualizada. -Abundancia de práctica auditiva y audiovisual. -Integración de actividades de comprensión oral y audiovisual. -Inclusión de actividades de traducción. -Inclusión de actividades de competencia plurilingüe.

	-Imprecisiones de actividades en algunos textos.	-Precisión de actividades en todos los textos.
Competencia sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en el uso de registros formales. -Inexistencia de variaciones lingüísticas y acentos. -Inclusión de normas sociales. -Incorporación de algunas actividades de conciencia intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inclusión de variaciones lingüísticas y diferentes acentos y registros. -Énfasis en el uso de registros dependiendo del contexto. -Incorporación de normas sociales. -Incorporación de actividades de conciencia intercultural.
Competencia pragmática	<ul style="list-style-type: none"> -Carencia de actos de habla. -Predominio total de trabajo individual y omisión de actividades interactivas. -Omisión de situaciones comunicativas auténticas. -Ambigüedades en la formulación de las instrucciones de algunas actividades. -Exclusión de actividades de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporación de actos de habla. -Prioridad al trabajo interactivo y cooperativo. -Énfasis en el uso de situaciones comunicativas reales. -Exactitud y claridad en la formulación de las indicaciones de las actividades. -Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Tabla 37: Cuadro comparativo entre los manuales de ELE *Un mundo por descubrir*, *Puertas abiertas*, *Aula internacional Plus 1*, *2* y *3* (Elaboración propia)

5.1.1 Discusión de la comparación

Antes de discutir los hallazgos de la comparación, hace falta mencionar que los manuales argelinos *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* no se renuevan hace aproximadamente 20 años, por lo tanto, el contenido de estos manuales es antiguo. En cambio, los manuales del Instituto Cervantes de Argel *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* han sido actualizados recientemente en 2020, exactamente en el periodo de la pandemia Covid-19 para alcanzar una enseñanza y aprendizaje híbridos, a distancia y en presencial. Por consiguiente, estos manuales siguen el desarrollo de las nuevas tecnologías mediante soportes digitales e interactivos que complementan los manuales, son disponibles y descargables en la plataforma complementaria Campus Difusión.

En lo que concierne a la estructura de las unidades didácticas, los manuales de la secundaria argelina constituyen entre cinco y seis unidades, divididas en secuencias y lecciones que es una noción de los métodos tradicionales que se refiere a unidades aisladas y cerradas, además, poseen una cantidad considerable de textos que son únicamente escritos, pues el material sonoro es totalmente ausente. Sin embargo, en los del Instituto Cervantes las unidades didácticas se articulan de manera muy diversa, contienen una gran variedad de textos escritos, orales y audiovisuales. Las unidades abarcan entre diez a doce y se dividen en secciones que se basan en la realización de microtarefas para llegar a una o varias tareas finales escritas u orales.

En primer lugar, la variedad de los prototipos textuales es un camino fundamental hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, en los manuales de Argelia se vislumbra que son un poco variados puesto que el prototipo textual dialogal es inexistente y las actividades que se desarrollan están muy limitadas. Por el contrario, en los manuales del Instituto Cervantes se destacan una mayor diversidad de prototipos textuales que conduce a desarrollar una amplia variedad de actividades comunicativas.

En segundo lugar, con respecto a la competencia lingüística, en los manuales argelinos los textos desarrollan principalmente la comprensión lectora y la mayoría de las actividades derivadas son estructurales, el léxico es mayormente fuera de contexto

y la gramática es deductiva, adicionalmente, se excluyen los ejercicios de pronunciación. Así que se afirma una enseñanza articulada alrededor de un programa estructural basado en la descripción de categorías gramaticales como elemento principal. Como se menciona anteriormente que estos manuales carecen de material sonoro, de ahí que las actividades de comprensión oral y audiovisual están omitidas. Además, hay un conjunto de textos que no incluyen actividades a desarrollar. Esta imprecisión genera confusión entre los alumnos sobre cómo deben interactuar con el texto y qué actividad deben realizar. Los textos por sí solos no conducen directamente al desarrollo de competencias específicas ya que no ofrecen oportunidades para que el alumno profundice, actúe y participe activamente con el contenido del texto. Por lo tanto, el texto en este caso no cumple una función activa en el aprendizaje, se presenta como contenido estático sin una conexión directa con los objetivos didácticos o comunicativos de la unidad, la omisión de actividades afecta tanto a la competencia lingüística como sociolingüística y pragmática porque no se aprovechan los textos de manera efectiva para desarrollar habilidades comunicativas y analíticas. Mientras que los del Instituto Cervantes se proponen ejercicios de observación de fenómenos lingüístico-léxicos y de reflexión metalingüística con un léxico contextualizado que se practica en diálogos reales. La gramática es inductiva y contextualizada, el alumno observa y deduce las construcciones lingüísticas. Se practica tanto la comprensión como la expresión auditiva y audiovisual, el hecho de ver vídeos permite a los alumnos visualizar elementos paralingüísticos como los movimientos labiales, gestos y contextos visuales, tono, etc. lo que ayuda a contextualizar el lenguaje y facilita la comprensión. De modo que la información visual juega un papel significativo en el aprendizaje de un idioma. Igualmente, se extraen actividades de traducción que permiten al alumno ampliar su vocabulario, entender equivalencias entre palabras en su lengua materna y en español y reforzar la precisión léxica y las estructuras gramaticales relacionadas. Igualmente, otras que desarrollan la competencia plurilingüe.

En tercer lugar, por lo que se refiere a la competencia sociolingüística y pragmática, las interacciones o el discurso generado en clase para realizar las actividades propuestas de los manuales argelinos están limitadas, se generan

únicamente entre profesor-alumnos con un registro entre semiformal y formal. Las actividades se realizan de manera individual, no están diseñados para fomentar interacciones entre alumnos. Además, se señala una inexistencia de material sonoro, variaciones lingüísticas y acentos y gran parte de los textos son formales. En consecuencia, estos manuales no incluyen ni promueven situaciones comunicativas auténticas que se adaptan a la vida real del alumno. Asimismo, se observa que existen algunas actividades con ambigüedades en la formulación de las instrucciones, no se precisa en algunas indicaciones si la actividad se hace oralmente o por escrito. Esto provoca una incomprensión y dificultades para los alumnos para interpretar correctamente lo deben hacer. Esta ambigüedad afecta tanto la competencia lingüística en términos de comprensión del lenguaje y producción como la competencia pragmática. La imprecisión de actividades toca también algunos textos de contenido e información cultural, la reflexión intercultural se trata de manera superficial e implícita porque el texto no guía explícitamente al alumno a reflexionar, analizar o relacionar la información con su contexto personal. El desarrollo de la conciencia intercultural en este caso es menos estructurado y más pasivo.

En contraposición, los del Instituto Cervantes producen una variedad de interacciones que priorizan el trabajo interactivo y cooperativo entre alumnos, sea en parejas o en grupos, con registros que dependen de la situación comunicativa. Entonces, la diferencia de situaciones comunicativas reales que se adaptan a la vida real del alumno es la clave para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos ya que requieren negociaciones y resolución cooperativa como simulación de situaciones reales, debates, juego de roles, etc. estos manuales desarrollan la autonomía en el aprendizaje al mismo las habilidades digitales del alumno que son esenciales para el aprendizaje autónomo en la era actual, esto quiere decir, el alumno maneja las herramientas tecnológicas para grabar audios y crear vídeos, este ejercicio fonético le permite tener la oportunidad de escuchar su pronunciación, entonación y estructura del discurso y darse cuenta de sus propios errores que luego intenta corregirlos con más cuidado. Por añadidura, se encuentran actividades que fomentan la conciencia intercultural donde el alumno analiza situaciones culturales y las comparan con las suyas.

Como reflexión final, se puede decir que los manuales *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* se centran más en el aprendizaje formal de la lengua, con menos oportunidades para practicar la interacción. Aunque incluyen textos interesantes, no explotan al máximo su potencial comunicativo. Pues estos manuales aun siguen un método tradicional que se limitan en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario, y en algunos casos se desarrolla la conciencia intercultural. En contraste, los manuales *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* fomentan un aprendizaje integral que abarca las dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática, además de la competencia plurilingüe, conciencia intercultural, traducción y la autonomía en el aprendizaje. Enfatiza en la competencia comunicativa desde un enfoque práctico y contextualizado, promoviendo el uso del idioma en situaciones reales.

Conclusión general

Conclusión general

En esta tesis cuyo título **Análisis comparativo de los manuales de ELE de la enseñanza secundaria argelina y los del Instituto Cervantes de Argel: *Un mundo por descubrir, Puertas abiertas, Aula internacional Plus 1, 2 y 3***, nos hemos interesado en centrar nuestra investigación en el valor del texto, no exclusivamente como un discurso aportado, sino también texto que forma parte del discurso que se genera en las aulas. Estos textos están ubicados en las unidades didácticas de los manuales del ELE y acompañados por un conjunto de actividades seleccionadas para alcanzar unos objetivos generales del curso y específicos de la unidad. De hecho, hemos elaborado un análisis tipológico de textos y lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos para resaltar la potencial capacidad de los textos para desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos.

En el análisis tipológico de los textos, nos ha importado saber la proveniencia de los textos y sus secuencias tipológicas que contribuyen al desarrollo de la competencia discursiva del alumno, de ahí, resulta necesario dar respuestas a la siguiente cuestión: *¿Las tipologías textuales son variadas en las unidades didácticas?*

En lo concierne a la tipología textual respecto a las unidades didácticas analizadas de los manuales de la enseñanza secundaria argelina, son un poco variada visto que la secuencia dialogal es eliminada. Sin embargo, las de *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* es variada que enriquece la comunicación del alumno en diversos contextos tanto académicos como profesionales y cotidianos.

Estos textos proporcionan oportunidades para realizar actividades relacionadas con su contenido con el fin de desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas, eso nos dirige a continuación a responder al siguiente interrogante: *¿Cuáles son las actividades desarrolladas en torno a los textos?*

Para los manuales de la enseñanza secundaria, las actividades que se fomentan principalmente son la comprensión lectora y la expresión oral, respondiendo a las preguntas provenientes de los textos, y la mayoría de las actividades integradas en los textos son estructurales que se centran en la gramática y el léxico. Mientras que los

manuales *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* desarrollan aproximadamente todas las destrezas lingüísticas y comunicativas, la comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita e incluso la mediación escrita, la conciencia intercultural y la reflexión metalingüística.

En relación con lo anterior, para que los alumnos puedan resolver las actividades, se requiere recursos lingüísticos adecuados, por consiguiente, es necesario ofrecer una respuesta al siguiente subproblema: *¿Los recursos lingüísticos proporcionados son adecuados para ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los alumnos?*

Aunque los recursos lingüísticos en los manuales de la enseñanza secundaria cuenta con una cantidad muy considerable, están fuera de contexto, se presentan de manera aislada, sin conexiones claras con situaciones reales o contextos específicos donde se usaría. Por el contrario, los manuales del Instituto Cervantes incluyen una variedad de recursos lingüísticos contextualizados que les sirven a los alumnos a resolver las actividades y ayudarles al desarrollo de las habilidades comunicativas, se les proporciona secciones dedicadas especialmente al léxico y la gramática, cuadros lingüísticos, paradigmas, textos mapeados, también textos orales de diferentes acentos y registros, entre otros, que posibilitan la activación de los conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos que requiere la situación comunicativa.

En el mismo contexto, el hecho de proporcionar en los manuales aspectos pragmáticos lleva una gran importancia que ayuda al alumno a realizar actividades similares a las de la vida real, nos interesa saber las interacciones que se generan en clase como un componente importante para el fomento de la competencia comunicativa en ELE y comprobar si *¿Se toman en consideración los elementos pragmáticos mediante los textos y las actividades propuestos en los manuales?*

Es relevante saber los discursos o las interacciones predominantes que se generan en la sesión de clase para la resolución de las actividades. Por lo tanto, el análisis lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos revela que los manuales de Argelia se basan en un enfoque tradicional estructural ya que predominan

interacciones entre profesor y alumnos de tipo pregunta-respuesta, también interacciones entre alumnos y autores del manual por medio de actividades de gramática y léxico. Se tiene en cuenta los aspectos pragmáticos exclusivamente cuando los alumnos han de resolver actividades de conciencia intercultural ya que estos manuales no provocan situaciones comunicativas similares a las de la vida real del alumno para poder utilizar el lenguaje en diferentes contextos. En cambio, los manuales *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* encontramos una variedad de interacciones, se provoca mayormente interacciones entre alumnos en parejas y en grupos para completar actividades interactivas y colaborativas que les ayudan a practicar la comunicación en diferentes contextos. Por añadidura, las muestras de los textos y las actividades reflejan situaciones comunicativas que los alumnos pueden encontrar en su vida real, esto les ayudan a desarrollar habilidades pragmáticas, como la capacidad de entender y producir mensajes apropiados en diferentes situaciones sociales y culturales, principalmente cuando los alumnos trabajan en equipo y adoptando roles imaginarios, usan un lenguaje adecuado a los roles y a los contextos donde aprenden a usar el idioma de manera efectiva en contextos reales de comunicación. Igualmente se activan los aspectos pragmáticos tan pronto como los alumnos imitan conversaciones que es una forma común de actividad pragmática que desarrolla las habilidades comunicativas de manera práctica y contextualizada, asimismo al resolver actividades que pretenden desarrollar la conciencia intercultural.

En total, el objetivo fundamental de este trabajo de investigación se centra en examinar el aprovechamiento didáctico de los textos para desarrollar las habilidades comunicativas, lo que hace falta responder a este interrogante principal: *¿Cómo los textos de los manuales de ELE pueden desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos?*

Los textos en los manuales de la enseñanza secundaria argelina son una fuente informativa y de trasmisión cultural, otros se ponen énfasis principalmente en los elementos lingüísticos y léxicos, su uso es limitado para realizar ejercicios gramaticales y léxicos y algunos no especifican su función, entonces, estos textos descuidan los aspectos comunicativos y carecen de contextos comunicativos auténticos

que reflejan lo que se hace en la realidad, no se tiene en cuenta su valor como unidad comunicativa. Por otra parte, tal como hemos destacado anteriormente en el análisis, estos manuales no contienen un material sonoro que es un gran fallo para un libro que pretende enseñar una lengua extranjera. Por consiguiente, estos manuales se centran en los textos como unidad lingüística, asimismo la conciencia intercultural mediante algunas actividades que incitan a su promoción. En pocas palabras, sería imprescindible que los autores revisaran y complementaran los manuales con textos y actividades que fomenten la comunicación auténtica y la práctica del idioma en situaciones reales que a lo mejor garantizan el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

Los manuales de *Aula internacional Plus 1, 2 y 3* presentan una riqueza textual, el texto es una unidad comunicativa, es mucho más que la combinación de sus componentes, la mayoría de los textos poseen múltiples caracteres, uno lingüístico que introducen construcciones lingüísticas relacionadas para crear una situación contextualizada sobre la que el alumno pueda discutir, otro informativo cultural para promover la conciencia intercultural, y demás comunicativo que simulan situaciones comunicativas que se pueden producir en la vida real del alumno. En resumidas cuentas, estos manuales fomentan el desarrollo no solo de la competencia comunicativa, sino también las competencias intercultural y digital visto que se basan en un enfoque comunicativo basado en tareas que enfatiza en el uso práctico del idioma en situaciones comunicativas reales como hablar, escuchar, leer y escribir, así como en la comprensión y producción de mensajes significativos en el contexto cultural del idioma. También estos manuales adoptan tanto elementos de aprendizaje autónomo como cooperativo e interactivo mediante actividades que fomentan la participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

A modo de apunte final, podemos decir que no existe un manual perfecto, pero seguramente existe el mejor manual para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Por eso, a la hora de elaborar el manual escolar, los diseñadores o autores deberían ser conscientes de lo que van a ofrecer a los alumnos para responder a sus necesidades en la vida real, de otro modo, que sean cuidadosos sobre todo en la selección de los textos

que son el núcleo de la unidad didáctica, también en la ordenación de las actividades, el vocabulario y la gramática y la forma de organizar y plasmar la información puesto que todos estos elementos influyen de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE.

Referencias bibliográficas

Libros:

- Adam, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Anula, A., R. (1998). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arcos/Libros, la Muralla, S.L.
- Austin, J. L. (1962). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bajtin, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *En Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid: Siglo XXI.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Los modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Brown, P., S. y Levinson, (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Studies in Interactional Sociolinguistics 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Brown, G. y Yule, G. (1996). *Análisis del discurso*. Bologna: Il Mulino.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier-Didier.
- Byram, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffi, C. (2002). *Sei lezioni di pragmatica linguística*. Genova: Ed. Name.
- Calsamiglia, B. H. y Tusón, V. A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy, en Richard, J. y Schmidt, J. (Eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada* (Maqueo, A. M. trad. 1ª ed.). Limusa: México. (*Introducing Applied Linguistics* 1973).
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- De Beaugrande, R., y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. (Amado Alonso). Buenos Aires: Losada. (1916).
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge* (pp. 253-274).
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística* (Tena, P. Trad. 1ªed.). Madrid: Ediciones AKAL. (*Linguistic anthropology*. Cambridge University Press 1997).
- Duranti, A. (1999). *Language Matters in Anthropology: A Lexicon for the New Millennium*. American Anthropological Association.
- Edmonson, W. (1981). *Spoken discourse: A model for analysis*. London : Longman.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Escandell Vidal, M. V. (2002). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Estaire, S. (2004). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Apuntes, MEELE, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández, F. M. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). *On sociological linguistics*. Londres: Harper International.
- Gagné, R. M. (1965). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gallardo, P. B. (2007). *Pragmática para Logopedas*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Garayzábal, H., E. y Codesido García, A. I. (2015). *Fundamentos de Psicolingüística*. Madrid: Síntesis, S., A.
- Gargallo, S. I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: AmorrortuMurguía.
- (1964). *The neglected situation, Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston:
- González, N. L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. *New Horizon in linguistic* (pp. 140-165). Harmondsworth, Penguin.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como Semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª ed. México: McGraw Hill Education.
- Hymes, D. (1971). On Communicative Competence, en Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). (Acerca de la competencia comunicativa, Llobera et al. 1995).
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 35-71). Nueva York: Brasil Blackwell.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En E. Bernárdez (Ed.), *Lingüística del texto*, Madrid: Arco libros, (pp. 95-130). (L. Acosta 1983).
- Kerbrat Orecchioni. C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales* (3 vol.). Paris: Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos* (Marianas Herreras, J. M.). Madrid: Cátedra. (*Sociolinguistic patterns* 1972).
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. En *Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 345-356). Chicago: Paper from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society,
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Harlow: Logman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge university press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: Introduction to the Communicative Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, K. A. (2009). *Implementación de un Modelo Metodológico Mixto para la Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*. Muenchen: Lincom Europa.
- Livingstone, K. A. (2010). *Los procesos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas*. Lincom Europa.
- Livingstone, K. A. (2011). *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas*. Lincom Europa.

- Llobera, C. M. (1995). *Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras, Trabajo por tareas*. Barcelona: ICE.
- Llorca, C. M. (2008). *Análisis de textos en español, teoría y práctica*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*. Paris: Classiques Hachette.
- Marin, F. M. y Lobato, J. S. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Morris, C. W. (1938). Foundations of the Theory of Signs. In *International encyclopedia of unified science* (pp. 1-59). Chicago University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paniagua-Machicao, F. y Condori-Ojeda, P. (2018). *Investigación científica en educación*. Juliaca: Porfirio Condori Ojeda (autor-editor).
- Petöfi, S. J. (1974). New Trends in Typology of Texts and Text Grammars. In *A Semiotic Landscape. Proceedings of the First Congress of the International Association for Semiotic Studies* (pp. 113-127). Milan.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia*. Madrid: Aguilar. (La naissance de l'intelligence chez l'Enfant 1936).
- Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Editorial Paidós. (Introduction à l'épistémologie génétique 1950).
- Piaget, J. (1982). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral. (Six études de psychologie 1964).
- Portcher, L. (1986). Remises en question, en L. Porcher et al. (Dir.). *La Civilisation* (pp. 11-57). Paris: Clé internationale.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoque y métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edelsa.
- Ridao, R. S. (2020). *Fundamentos de pragmática*. Granada: Editoriales Comares, S. L.
- Rodríguez, F. C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arcos Libros, S. L.
- Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication, An introduction*. London: Brasil Blachwell.

- Searle, J. (1982). *Actos de habla. Ensayo y filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra. (1969).
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1993). *Discourse analysis: a sociolinguistic analysis natural language*. Oxford: Brasil Blackwell.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de : Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.
- Tusón, V. A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2000). New (s) Racism: A Discourse Analytical Approach. In: Cottle, S. (Ed.), *Ethnic Minorities and the Media* (pp. 211-226). Philadelphia: Open University Press.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin y H. Hamilton. (Eds.). *Handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Furio, S). Barcelona: Austral.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Rotger, M. M.). Asunción: Ediciones Fausto.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der texte*. Munich: Fink.
- Widdowson, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla, en M. Llobera (Dir.) *La competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.
- Wilkins, D. A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core un a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social* (Valero, A.). Madrid: CUP. (1995).

-Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Diccionarios:

-Martin Peris, E. et al. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: SGEL.

-Centro Virtual Cervantes. (1997-2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Consultado el 17 de julio de 2022.

Revistas:

-Adam, J. M. (1985). Quels types de textes? (what kinds of the text). *Le français dans le monde*, 192, 39-43.

-Anscombe, J. C. (2009). La comédie de la polyphonie et ses personnages. *Langue française*, (4), 11-31.

-Agulló, L. G. (2004). El dominio de la lingüística aplicada. *RESLA*, 17-18. 157-173.

-Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV. Documentation et recherche en linguistique allemande Vincennes*, 26(1), 91-151.

-Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.

-Benveniste, É. (1970). El aparato formal de la enunciación. *Langages. París: Didier-Larousse*, 5(17), 82-91.

-Breen, M. y C. Candlin. (1980). The essentials of a communicative curriculum for language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.

-Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.

-Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française*, (38), 7-41.

-Chomsky, N. (1957). Recensión de B. F. Skinner, Verbal behavior, *Language*, 35, 26-58.

-Coste, D. (1991). Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/aprentissage des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.

-Cuéllar Lazaro C. (2005). La traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Aufsätze*, 52-57.

- Delgado, M. M. (2015). Competencia comunicativa en Docentes, Curso virtual habilidades de comunicación escrita Modelo SPEAKING. *Areté*, 15(1), 77-88.
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *CURRENT ANTHROPOLOGY*, 44(3), 323-347.
- Fernández, J. J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. *Per Abbat*, 3, 39-71.
- Garmendia, A., García, E., y Corpas, J. (2020). Aula internacional Plus I. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2021)*, 87-91.
- Genette, G. (1983). Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte. *Texte*, 2, 136-169.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In *speech acts* (pp. 41-58). Brill.
- Gumperz, J Hymes, D. (1964). The ethnography of communication, *American anthropologist*, 66(6).
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Martin Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 6 , 101-131.
- Martin Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50 , 103-137.
- Menéndez, S. M. (2010). Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. *Tópicos del seminario*, (23), 221-239.
- Otaola, O. C. (1989). El análisis del discurso: introducción teórica. *Epos: Revista de filología*, (5), 81-97.
- Sacks, H. y Schegloff, E. A. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), pp. 289–327.
- Searle, J. (1976). The classification of illocutionary acts, *Language in society*, 5, 1-24.
- Slagter, P. J. (2007). Un nivel umbral. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5).
- Trigo, E. S. (2002). Tipologías textuales y traducción. *Trans: revista de traductología*, (6), 121-133.
- Widdowson, G. H. (1984). Explorations in applied linguistics 2. *Canadian Modern Language Review* , 42(5), 1018-1019.

Tesis:

- Berraghda-Loucif, R. (2014). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Aplicaciones pedagógicas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Argel 2.

- Holgado Sáez C. (2015). *Métodos estadísticos aplicados a la metodología en lenguas modernas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Martin Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Nahel, A. (2014). *Análisis del nuevo manual de español “Un mundo por descubrir”* [Memoria de Magíster]. Universidad de Orán.
- Taleb Abderrahman, K. (2020). *La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma en Argelia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Orán.

Referencias electrónicas:

- Centro Virtual Cervantes. (1993-2022). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Consultado en el 2 de septiembre de 2022.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Consultado el 15 de octubre de 2022.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Anaya. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf. Consultado el 20 de octubre de 2023.
- VV. AA. (2016). *Catálogos de ELE. Difusión: Barcelona*. Disponible en:
https://issuu.com/difusion.ele/docs/catalogo_difusion_2016. Consultado el 11 de noviembre de 2022.
- VV. AA. (2017). *Catálogos de ELE. Difusión: Barcelona*. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/335303610/Catalogo-Difusion-Ele-2017>. Consultado el 06 de enero de 2022.

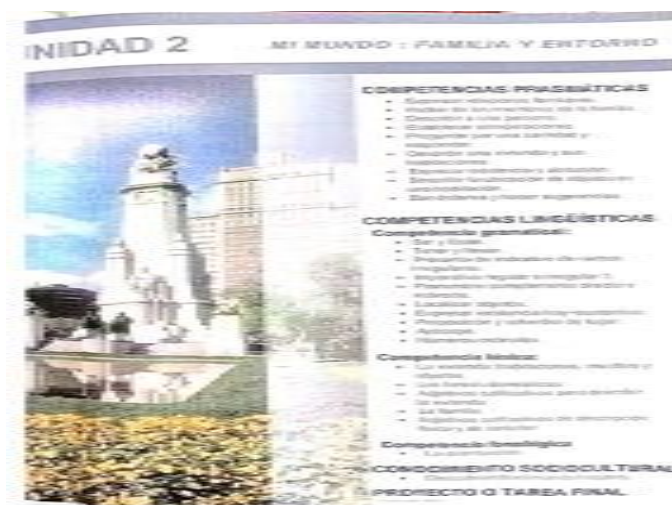
Manuales:

- Guezati, A., y Mitourni-Abdi, H. (2006). *Un mundo por descubrir*. Argel: ONPS.
- Guezati, A., y Mitourni-Abdi, H. (2006): *Un mundo por descubrir 2AS. Guía del profesor*.
- Guezati, A., y Mitourni-Abdi, H. (2007). *Puertas abiertas*. Argel: ONPS.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2007). *Guía del profesor. Puertas abiertas*. Argel: OPNS.
- Corpas, J., García, E., y Garmendia, A. (2020). *Aula internacional Plus 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., y Soriano, C. (2020). *Aula internacional Plus 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., y Soriano, C. (2021). *Aula internacional Plus 3*. Barcelona: Difusión.
- Audios descargables disponibles en:
https://difusion.com/tienda/aulainternacionalplus?srsltid=AfmBOoqusuOmgDxzW_mw_o6D5CRIT78Epcwg74twUagyflHmKAmaasPT. Consultado el 02 de diciembre de 2023.
- Vídeos en la Plataforma educativa Campus Difusión disponibles en:
<https://campus.difusion.com/>. (La cuenta en Campus Difusión no es gratuita, se debe pagar para tener acceso). Consultado el 20 de diciembre de 2023.

Anexos

Anexo 1: Estructura y contenido de las unidades didácticas analizadas

Anexo 1.1: plano global de la unidad didáctica 2 “Mi mundo: Familia y entorno” de Un mundo por descubrir

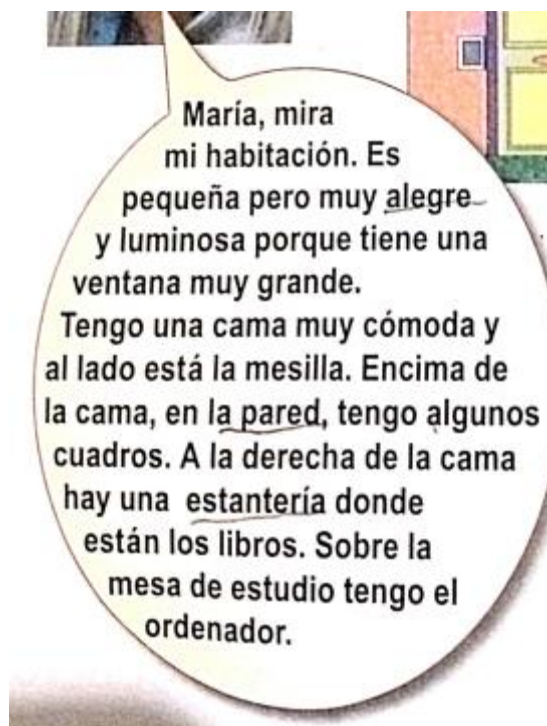


Lecciones y secuencias	Contenidos
<p><u>Lección A:</u> <u>Mi casa</u> (pp.44-46)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> -Observar las imágenes, leer el texto de Aurora que enseña su casa y su habitación a María, localizar el vocabulario y responder a las preguntas del texto.</p> <p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u> -En parejas, responder a las preguntas sobre el número de las habitaciones que tiene y sus localizaciones en la casa. Localizar las ciudades de la unidad preparatoria (que contiene un conjunto de fotografías de ciudades españolas y capitales de algunas ciudades de América Latina) e imaginar cómo pueden ser y contestar a las preguntas con la ayuda de un vocabulario en para ayudarte.</p>
<p><u>Lección B: Mi familia</u> (pp.47-49)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral):</u> -Observar las fotografías de la familia de Juan que la presenta y leer el cuadro de los miembros de la familia. Mirar el dibujo y completar las frases con las palabras del vocabulario.</p> <p><u>Ahora habla (Expresión oral):</u> -Presentar a tu familia y describir a tus padres o a otro miembro de la familia. Una fotografía de un niño donde se escribe las partes de su cara. -Observar las fotografías de unas personas famosas, leer la descripción e identificar al personaje.</p>
<p><u>A trabajar</u> (Gramática) (pp.50-52)</p>	<p><u>Léxico y gramática:</u> -Completar las frases con <i>ser</i> o <i>estar</i>, en cuadros hay las conjugaciones de ambos verbos y sus usos con dos ejemplos. Conjuguar los verbos que faltan en las frases siguientes <i>tener</i> o <i>estar</i>. Utilizar las fotografías de la página 47 y describir a los miembros de la familia de Sánchez. Describir a un</p>

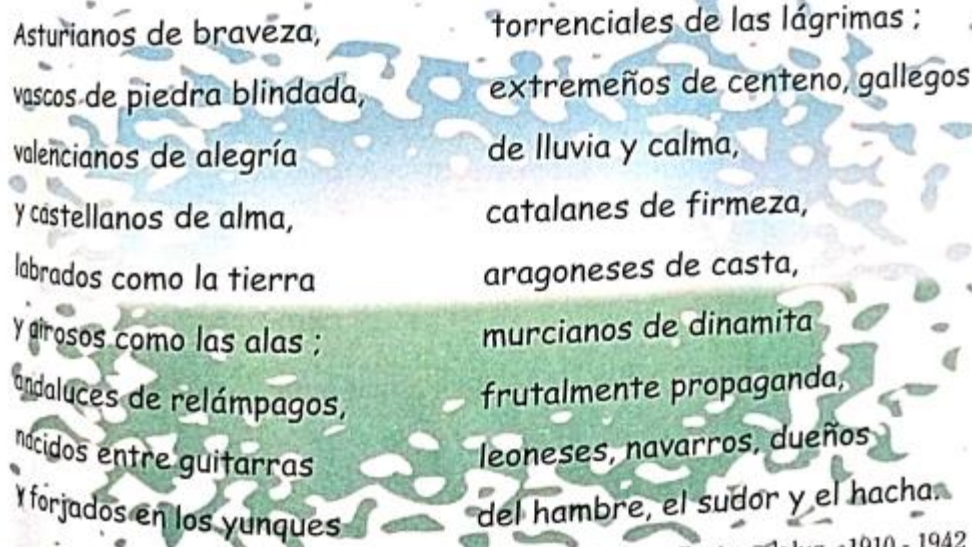
	miembro de tu familia siguiendo el ejemplo escrito. Un conjunto de verbos regulares e irregulares conjugados en el imperativo. Reconstruir el esquema en cuadro los verbos irregulares del imperativo. Poner las recomendaciones en imperativo en <i>tú</i> y <i>vosotros</i> . Completar el recuadro con las palabras de objetos de casa. Completar las frases con de + los artículos definidos de singular y plural. describir las dos imágenes utilizando las preposiciones o adverbios de lugar.
<u>Fíjate bien</u> (Fonología) (p.53)	<u>Ortografía y fonética:</u> -Escribir palabras y separar las sílabas, escuchar y rodea las sílabas acentuadas, pronunciar palabras. Descubrir en el poema de Miguel Hernández los habitantes de distintas regiones y situarlos en el mapa de la unidad preparatoria.
<u>Tu lectura</u> (pp.54-55)	-Texto sobre la familia tradicional y moderna española, rellenar los puntos con el nombre de parentesco adecuado, describir a tu familia dando los rasgos físicos de cada miembro, responder a las preguntas del texto, escribir frases o un párrafo respondiendo si la familia argelina es tradicional o moderna y cómo son los padres, observar dos imágenes de familias, ponerlas un título y comparar entre ellas.
<u>Ahora tú</u> (pp.56-59)	<u>Práctica global y consolidación:</u> -Mirar el árbol genealógico de Pablo Picasso y completar con la información sobre sus miembros familiares. Leer el texto sobre la vida del escritor Mario Vargas Llosa, buscar la información y escribirla. Rellenar la carta de Amel a su amiga Feriel sobre su familia con las palabras que faltan. Leer tres anuncios sobre viviendas, elegir uno a tu amigo que busca un piso para las vacaciones y cuéntalo en una carta. Describir tu barrio o tu ciudad, rellenando una ficha. Observar el plano de La Alameda en la ciudad de México y responder a las preguntas, con la lista de edificios que hay, en parejas, sitúa otros lugares en el plano y darle instrucciones para llegar a ellos. Hacer un plano del instituto donde estudias y describirlo. Describir la propia casa.
<u>Un poco de todo</u> (p.60)	<u>A jugar:</u> -Completar la poesía con las pistas dadas por el profesor, para conocer al autor, leer su biografía y completar el crucigrama.
<u>Para terminar</u> (p.61)	<u>Repaso y autoevaluación:</u> -Describir el/la amigo/a ideal, usar cuatro adjetivos para indicar como debe ser y no debe ser. Relacionar ambas columnas. Completar el recuadro según el modelo propuesto. Buscar la palabra intrusa. Rellenar el párrafo con la palabra adecuada.
<u>Descubriendo</u> (p.62)	-Imaginar que toda la clase va a pasar un fin de semana en Madrid, planear las actividades, hay fotografías de Gran vía, Plaza Mayor, Palacio Real, etc. e informaciones sobre lugares partes más emblemáticos de Madrid como Museo del Prado y de la Reina Sofía, Biblioteca Nacional, etc.
<u>Proyecto</u>	La familia real española

(tarea final) (p.64)	-entrar en el sitio de Casa de Su Majestad el Rey de España, pulsar la Familia Real y consultar los datos biográficos de los componentes de la Familia Real, completar el árbol genealógico de la Familia Real, buscar informaciones sobre la Familia Real, escribir el lugar de la casa la familia real y en nombre de su residencia oficial, con la ayuda del profesor de historia y de internet, definir la forma política del estado español como Monarquía Parlamentaria, hacer un cuadro sinóptico con las grandes líneas de la guerra civil española (1936-1939) y a partir del árbol genealógico, explicar la relación familiar de Doña Leonor con los otros miembros de la familia.
<u>Evalúa tus conocimientos</u> (p.66)	-Ficha de evaluación individual que engloba toda la unidad en la que el alumno contesta por muy bien, regular y mal.

Anexo 1.1.1: Textos



4- En el poema de Miguel Hernández se describen los habitantes de distintas regiones españolas. Descúbrelos y sitúalos en el mapa de la unidad prepratoria.



Asturianos de braveza,
vascos de piedra blindada,
valencianos de alegría
Y castellanos de alma,
labrados como la tierra
Y áirosos como las alas ;
andaluces de relámpagos,
nacidos entre guitarras
Y forjados en los yunques

torrenciales de las lágrimas ;
extremeños de centeno, gallegos
de lluvia y calma,
catalanes de firmeza,
aragoneses de casta,
murcianos de dinamita
frutalmente propaganda,
leoneses, navarros, dueños
del hambre, el sudor y el hacha.

Miguel Hernández - Poeta arlaluZ - 1910 - 1942

























Hoy día la familia española no es lo que era antes. Antes la familia era formada por abuelos y parientes cercanos. Hoy la familia se ha convertido en un grupo minúsculo. Es casi imposible encontrar parejas jóvenes que tienen familia numerosa. Tampoco se puede encontrar familias en las que los hijos viven con los padres después de los 30 años. El modelo de la familia tradicional ha cambiado.

2- Busca la información y escríbela :

Mario Vargas Llosa es peruano, pero vive en Londres. Tiene más de 60 años. Está casado con una prima suya. Su mujer corrige su obra literaria. Es escritor, político y académico. Trabaja en su casa y escribe novelas, ensayos y artículos en prensa. No tiene hermanos. Tiene dos hijos y una hija. Es alto y fuerte. Tiene el pelo gris y liso. Es inteligente y guapo.

3- Amel escribe a una amiga pero su carta tiene manchas. Añade las palabras que faltan : hermanos, años, madre, abuelos, tíos, primos, nietos, hija, mujer, música, deporte, instituto.

Querida Ferial

En casa somos tres   , Salim tiene doce años, Amel 14   y yo 16. Mi padre es médico y mi   es profesora. Nosotros vivimos en la ciudad y mis   (los padres de mi madre) viven con mis   en un pueblo tranquilo. Sus hijos son mis   Me llevo muy bien con ellos, porque tenemos los mismos gustos : la   y el . Durante las vacaciones nos reunimos todos en el pueblo: los tíos y todos los   también va mi prima Magda la   de mis tíos, el hermano de mi padre y mi tía Nadia, su  . Mi prima tiene la misma edad y estudiamos en el mismo  .

Un beso

Piso nuevo sin amueblar
 2 habitaciones, baño, cocina americana, salón comedor, vistas despejadas, garaje, comunicaciones excelentes
 4º piso con ascensor
 Costa Brava

Apartamento
 1 dormitorio, baño completo, terraza con vistas, aire acondicionado
 2º piso sin ascensor
 Telf. : 906 51 90 28
 Provincia : Baleares (Mallorca)

Chalé nuevo
 2 dormitorios, baño, cocina salón, comedor, con magnificas vistas parking, jardín.
 Telf. : 906 51 48 50
 Costa de Azahar

Con las pistas que te damos seguro que completas esta poesía.



Caminante, son tus huellas
 El y nada más ;
 Caminante, no hay camino,
 Se hace camino al andar
 Al andar se hace camino,
 Y al volver la vista atrás
 Se ve la senda que nunca
 Se ha de volver a pisar :
 Caminante, no hay camino
 Sino estelas en la



¿ Quieres conocer al autor del poema ? Lee su biografía y completa el crucigrama.

Nuestro autor es un poeta español, probablemente junto con Lorca, el poeta más leído. Nace en Sevilla en el año 1875, pero muy joven va a estudiar a Madrid. En 1893 publica sus primeros escritos en prosa y en 1901 aparecen sus primeros poemas. Su primer libro es Soledades, publicado en 1903. En 1912 publica Campos de Castilla, su obra más conocida. Durante los años veinte escribe junto con su hermano Manuel, obras de teatro de mucho éxito. En 1927 es elegido miembro de la Real Academia Española de la Lengua. Cuando acaba la guerra civil española, se exilia. Muere en el pueblo francés de Colliure en febrero de 1939.

1.- Completa con las palabras : edificio, terraza, piso, casa, parque, tiene, hay, debajo de, detrás de, encima de, al lado de, al fondo de, enfrente de, centro.

Vivo en un antiguo, en el de la ciudad.
Tiene cuatro y nosotros vivimos en el primero, de unos vecinos muy ruidosos y de una tienda.
Mi es bastante grande y cómoda. Tiene tres dormitorios. Mi dormitorio está del cuarto de baño y da a la
La cocina está del comedor. El salón está del pasillo.
Mi casa calefacción central, agua caliente y aire acondicionado.
..... mi casa hay un con muchas flores.

Visitas de interés

El Madrid de los Austrias. Los edificios más antiguos de Madrid (s XVI). Pequeñas plazas y las calles con más encanto de la ciudad, ideales para recorrer a pie

La Gran Vía. El centro de Madrid por excelencia, una calle que nunca duerme. Cafeterías, cines, tiendas, librerías...

El barrio de Salamanca. Una de las zonas más elegantes de Madrid. Tiendas lujosas en calles como Serrano o Velásquez, restaurantes...

El Palacio Real (s.XVIII). En su interior se pueden admirar cuadros de Goya y de artistas franceses, italianos, españoles.

La Puerta del Sol. En el centro oficial del territorio español, donde se halla el Km 0 de la red viaria. Tiendas y mucha animación.

El Barrio de Chueca. El distrito que nunca duerme. La modernidad de Madrid se concentra en sus calles. Restaurantes de diseño, las mejores tiendas de la ciudad, clubs de noche, terrazas...

El Barrio de Malasaña. Ambiente bohemio en bares de rock y en cafés literarios abiertos hasta la madrugada.

El paseo de Recoletos y la Castellana. Los edificios más modernos de Madrid, como las sedes de los grandes bancos, la Torre Picasso .

Anexo 1.1.2: plano global de la unidad didáctica unidad 3 “Vida cotidiana y compras” de Un mundo por descubrir



Lecciones y secuencias	Contenidos
<p><u>Lección A:</u> <u>vida cotidiana</u> (pp.68-69)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral):</u> -Observar la imagen, leer un texto sobre la vida cotidiana de Marta y decir qué hacer Marta todos los días.</p> <p><u>Ahora habla (Expresión oral):</u> -Observar el horario de Paco y hablar de los propios días, qué hacer en los fines de semana. Decir que hace la madre de Amine antes y después del trabajo, hablar también de la propia madre, enumerando las faenas domésticas.</p>
<p><u>Lección B: De compras</u> (pp.70-76)</p>	<p>-Observar el barrio y clasificar las tiendas y los lugares. Leer la agenda de María y decir lo que tiene que hacer.</p> <p><u>Para empezar (Comprensión oral):</u> -Responder a las preguntas sobre la agenda de María.</p> <p><u>Ahora habla (Expresión oral):</u> -Un conjunto de cuadros en los que hay frases para preguntar por un deseo o necesidad, preguntar el importe, pedir permiso, pedir opinión sobre gustos, expresar preferencias, exclamar, el superlativo. Conjugaciones de los verbos querer y preferir con ejemplos.</p> <p>-En una tienda de ropa, en el supermercado, en la frutería, en parejas, practica el diálogo entre el vendedor y el cliente, en pequeños cuadros hay un vocabulario al respecto, hay imágenes de ropa con el nombre de cada prenda, de productos alimenticios y de frutas y verduras en las que el alumno escribe el nombre de cada alimento. En parejas, hacer un diálogo entre María que busca un regalo de cumpleaños a su madre y su amiga Luisa, hay léxico relativo a las compras. En el restaurante, María y Luisa eligen la comida y las bebidas y piden la cuenta, hay el menú del día (entradas, pescado, carne y bebidas). hablar de la cocina argelina y decir el</p>

	plato favorito a tu compañero y él adivina los ingredientes.
<u>A trabajar</u> (Gramática) (pp.77-87)	<u>Léxico y gramática:</u> -Hay un reloj con el vocabulario para preguntar y decir la hora y preguntar por los horarios con ejemplos. Mirar los relojes y decir la hora. Decir la hora de la realizar algunas actividades poniendo el verbo a la forma adecuada. Observar las conjugaciones de los verbos irregulares en el presente de indicativo y completar. Señala las veces que realizas las actividades y formar frases siguiendo el ejemplo. Formar frases con el verbo <i>soler</i> + <i>infinitivo</i> . Expresiones de gustos, señala lo que te gusta, preguntar a tu compañero si le gusta lo mismo a ti y escribir frases indicando lo que te gusta y no. Ordenar las palabras para formar frases. Escribir el superlativo de los adjetivos, luego formar frases con cada uno. Completar el dialogo con lo/la/los/las. -Lección del pretérito imperfecto de indicativo y su uso, completar con el pretérito imperfecto X2, completar en presente o imperfecto. Responder a preguntas con la forma verbal ir a + lugar y la contracción de a+ el y a+ la. Completar con la preposiciones al, de, en, con además hay un cuadro de preposiciones, su significado con ejemplos. -Estar+ gerundio= acción en proceso, observar las viñetas y decir que está/están haciendo.
<u>Fíjate bien</u> (Fonología) (p.84)	<u>Ortografía y fonética:</u> -Fijarte en la pronunciación de las palabras para articular la s/c/z/an/on/un/en, aplicando eso en las canciones para jugar “el señor reloj” de Lucía Condal.
<u>Tu lectura</u> (p.85)	-Leer el texto sobre “horario y costumbres españoles”, responder a las preguntas de léxico, de comprensión lectora y de expresión escrita.
<u>Ahora tú</u> (pp.86-90)	<u>Práctica global y consolidación:</u> -Escribir una carta a una amiga, contándole su vida diaria, sus hábitos, su horario, etc. relacionar las tareas de la casa con las imágenes y decir cuántas veces lo haces tú por semana. Además hay los marcadores temporales para expresar frecuencia. Escribir en el cuaderno tus planes de la tarde. Relacionar los verbos con su actividad, expresando lo que te encanta y lo que te gusta. Observar el dibujo y responder a las preguntas. Mirar los dibujos, escribir la palabra correspondiente a cada objeto y completar las frases. Relacionar los diálogos con los dibujos. Ordenar las frases según el grado de preferencia. Observar las legumbres y frutas y comparar sus precios. Relacionar las prendas con los materiales. Completar las frases con la palabra adecuada. Relacionar el producto con la tienda. Conjuguar el verbo en el presente de indicativo. Describir qué ropa llevan los personajes. Opinar sobre la moda.
<u>Un poco de todo</u> (p.91)	-Leer el texto con una pirámide de dieta mediterránea y responder a las preguntas.
<u>Para</u>	<u>Repaso y autoevaluación</u>

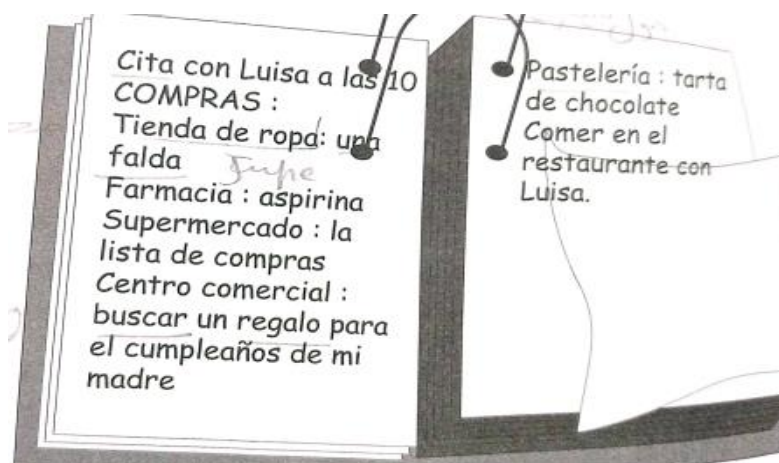
terminar (p.92)	-Escribir tres cosas que haces en tu cotidianidad, escribir expresiones para preguntas en una tienda. Escribir el tipo de comparaciones, escribir el nombre de tiendas de productos. Escribir frases de gustos sobre la comida. Formar el superlativo de adjetivos.
Descubriendo (p.93)	-Leer el texto sobre los hábitos alimenticios en el mundo hispano.
Proyecto (p.94)	Mi recetario internacional -Redactar una tarjeta de invitación para una fiesta de fin de curso, idear un menú internacional con platos típicos, hacer la lista de compras y explicar las recetas de unos platos típicos de unos países en un folleto ilustrando con fotos.
Evalúa tus conocimientos (p.95)	-Ficha de evaluación individual que engloba toda la unidad en la que el alumno contesta por muy bien, regular y mal.

Anexo 1.1.2.1: Textos

Todos los días me levanto a las siete y cuarto de la mañana. Me lavo, me visto y tomo el desayuno : cereales y cacao para aguantar el día. Salgo de mi casa a las ocho. Voy al instituto caminando y llego a las ocho y veinte. Empiezo las clases a las ocho y media. Vuelvo a casa y como a las dos y cuarto. Hago los deberes a las cuatro. A las cinco meriendo. A veces hago una hora de voleibol para recargar las pilas. Ceno a las nueve menos cuarto y me acuesto a las diez de la noche. Los martes y jueves por la tarde voy a clases de inglés en una academia. Los lunes, miércoles y viernes hago deporte : natación y gimnasia.

1- Observa el horario de Paco.

Paco se levanta a las 8 de la mañana, se ducha y desayuna un café con leche y una tostada. A las 8 : 45 sale de casa y coge el autobús a las 9 : 30. Estudia medicina en Madrid y su clase comienza a las 10 : 30. Come en la cafetería con sus compañeros a las 14:15 porque por la tarde, tiene prácticas. Regresa a su casa a las 18 : 00. Estudia toda la tarde y cena a las 23 : 30.



Canciones para jugar

El señor reloj

Las doce, la una.
La una las dos.
Redondo es el mundo
del señor reloj.
Dos patitas negras
le dio su creador.
Dos patitas negras
que iguales no son.
Las doce, la una,
la dos y las tres,
las tres y las cuatro,
las cinco y las seis...
Las siete, las ocho,
las nueve, la diez,
las once, la doce.
¡ De nuevo otra vez !
Gorrita de armiño,
botas de charol,
por la esfera blanca
va el señor reloj.



Lucía Condal

A la una, a las dos...

- A la una
pasa la mula.
- A las dos suena
el reloj.
- A las tres
come el marqués.
- A las cuatro
come el gato.
- A la cinco
llega Jacinto.
- ¿ Y a las seis ?
- Cuento al revés :
cuatro y tres.

10 - Completa con un pretérito imperfecto.

Mi hermana pequeña (*ser*) morena y (*estar*) un poco delgachuda. Le (*gustar*) ver la televisión y comer patatas fritas. Siempre (*estar*) contenta cuando (*aparecer*) su programa favorito. (*Ser*) dibujos animados que (*contar*) las aventuras de diferentes animales.

11 - Completa con un pretérito imperfecto.

De pequeño (él dormir) doce horas. (*Ser*) gordito. (*Tener*) poco pelo. (*Jugar*) mucho con su osito de peluche. A los seis años, (*leer*) cuentos de hadas. A los doce años, (*tocar*) el piano, (*jugar*) al fútbol y (*ver*) mucho la televisión. Cuando (*ser*) adolescente (*salir*) con sus amigos a pasear o (*ir*) al cine.

12 - Escribe el verbo en presente o pretérito imperfecto de indicativo.

Antes (*yo vivir*) en el campo, ahora (*vivir*) en la ciudad.
De niño (*tú jugar*) al fútbol, ahora (*jugar*) al tenis.
Cuando (*nosotras ser*) pequeñas, (*nos gustar*) bailar, ahora (*preferir*) oír música.
De niña (*ella leer*) cuentos de hada y ahora (*le gustar*) más las novelas de aventuras.
Antes la gente (*ir*) al cine, ahora (*se quedar*) en casa y (*ver*) películas en la televisión.

unidad 3

Horario y costumbres españoles

En España, las tiendas abren por la mañana a las diez y cierran a las dos. A las cinco abren otra vez y cierran a las ocho y media. Algunas tiendas están abiertas todo el día.

Los españoles suelen desayunar a las ocho y empiezan a trabajar a las ocho y media o a las nueve. Las dos o dos y media es la hora de la comida más importante en España. Algunos duermen la siesta y otros vuelven al trabajo y salen a las seis o las siete.

Por la noche suelen cenar a las nueve o a las diez y se acuestan tarde.

UN POCO DE TODO

La dieta española está cambiando. Los alimentos tradicionales están siendo sustituidos por otros, de origen norteamericano, que son peores para la salud porque tienen muchas grasas animales.

Actualmente se toma menos legumbres, verduras, ensaladas, arroz y aceite de oliva que antes. Por el contrario, el consumo de hamburguesas, sándwiches y patatas fritas es ahora mayor.

También se cocina menos que antes y se come más fuera de casa.

Las consecuencias de estos nuevos hábitos alimenticios son claramente negativas: el número de enfermedades relacionadas con la mala alimentación es cada vez mayor.

Texto adaptado. El Mundo del Siglo Veintiuno, 31-5-1991.

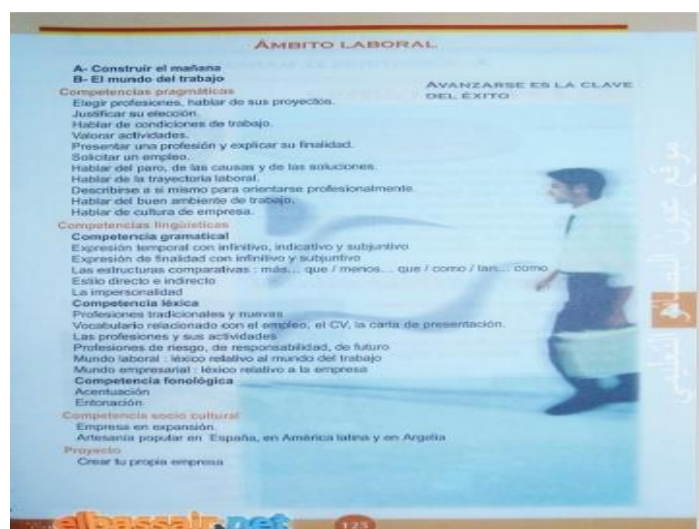
Mundo hispano

Hábitos alimenticios:

La cocina española está marcada por tres acontecimientos históricos fundamentales: primero la dominación romana, después de ocho siglos de presencia árabe y por último el descubrimiento de América. Por eso la cocina española es variada, original y muy rica en sabores y aroma. La gastronomía española tiene un carácter mediterráneo y su base es el aceite de oliva. En cada región se pueden saborear deliciosas especialidades.

- Los pescados y los mariscos constituyen la base de la cocina gallega.
 - Lo más característico de Asturias es la fabada.
 - La cocina vasca es famosa internacionalmente y tiene su base en las salsas. Sus platos fundamentales son los guisos de pescado preparado en salsa verde a la vizcaína.
 - La cocina catalana es típicamente mediterránea. Junto a sus típicos platos de arroces destacan sus buenos embutidos, quesos y salsas.
 - Levante es la zona de los arroces y de la famosa paella valenciana.
 - En Andalucía se puede saborear frituras de pescado y el gazpacho.
 - El centro es la zona de los asados: cordero, ternera y otras carnes se asan en horno de leña. En Madrid se puede saborear el famoso cocido.
 - En Mallorca son exquisitas las ensaimadas.
- La paella es el plato español más conocido.

Anexo 1.2: plano global del “ámbito laboral” de Puertas abiertas



Unidades y lecciones	Contenidos
<p>Unidad A: Construir el mañana A.1. Elegir carrera (pp.126-130)</p> <p>A.2. Salidas profesionales (pp.131-133)</p> <p>A.3. En</p>	<p>Para empezar (Comprensión oral) -Observar una imagen de un niño, leer el texto sobre la elección de carrera, responder a diferentes preguntas del texto para fomentar la comprensión oral, mirar las fotos y rellenar el recuadro con un oficio y su lugar de trabajo y decir si estos oficios son lucrativos.</p> <p>Ahora habla (Expresión oral) -Hablar de otros oficios, justificando con ejemplos, luego completar el texto del enfermero con la palabra adecuada. -En parejas, hablar de oficios de riesgo con ejemplos y responder a las preguntas del cuadro sobre el oficio de periodista. Citar profesiones con responsabilidad. Leer dos textos de un cardiólogo y un profesor comparando las dos profesiones, usando las estructuras comparativas (inferioridad, igualdad y superioridad) del cuadro, leer las opiniones y comentar con un compañero sobre la profesión que será necesaria en la sociedad de futuro. -Citar profesiones que podrán desaparecer y que tendrán que renovarse y responder qué quieres ser de mayor?</p> <p>Para empezar (Comprensión oral) -Relacionar cada profesión con sus estudios y con un compañero hablar del hecho de tener diploma. Hay un cuadro donde se explica cómo tener un diploma para los aprobados y los suspendidos.</p> <p>Ahora habla (Expresión oral) -Hablar con un compañero sobre los estudios y actividades que quiere realizar en el futuro. Con un compañero, delimitar las características necesarias para realizar algunos trabajos (mencionados en casillas), con algunos ejemplos a seguir, en cuadro hay fórmulas gramaticales con el verbo <i>ser</i> y <i>tener</i>. Hablar de sí mismo en el trabajo.</p>

<p>busca de trabajo (pp.134-137)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> -Observar las fotografías, leer el texto “comienza la búsqueda” y responder las preguntas.</p>
<p>A.4. Mujer y trabajo (pp.138-141)</p>	<p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u> -Leer cinco anuncios publicados en la Prensa sobre la búsqueda de un trabajo, contestar las preguntas relacionadas con lo anterior, completando también un cuadro según el modelo ofrecido, aclarar términos. Hay un cuadro de verbos impersonales. Ejemplo de un CV y una carta de presentación como modelos. Observar la foto y describirla con detalle.</p>
<p>A.5. Trabajo infantil (pp.142-143)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> -Leer cuatro artículos biográficos relativos a las nuevas profesiones en el dominio tecnológico y responder a las preguntas relativas a los artículos.</p>
	<p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u> -Continuar responder a las preguntas. Leer el texto del Día internacional de la Mujer, responder las preguntas y presentar un anuncio, describir la imagen y hablar de la situación laboral de la mujer en Argelia. Leer el texto “el doble dividendo de la igualdad de género” (estado de la infancia 2007).</p>
	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> -Observar y leer el texto sobre el trabajo infantil y contestar las preguntas.</p>
	<p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u> -En grupos, responder a las preguntas sobre los niños que trabajan en todo el mundo, observar y describir las fotografías de los niños.</p>
<p>Unidad B: <u>El mundo del trabajo</u></p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> - Observar los logotipos de empresas y responder a las preguntas sobre los mismos.</p>
<p>B.1. logotipos de empresas argelinas y extranjeras (pp.144-146)</p>	<p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u> -Rellenar el cuadro con la nacionalidad y la producción de las empresas citadas, citar otras y definir las, siguiendo los ejemplos mencionados en la actividad. Leer un texto sobre “la expansión de la empresa” se presenta una serie de dibujos que cuentan la historia de una sociedad anónima Dulces S.A, completar las frases con el vocabulario de las casillas.</p>
<p>B.2. Trabajo ideal y cultura de empresa (pp.147-149)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> -Leer y responder a las preguntas del diálogo entre Karim y Faiza y comenta el ambiente de trabajo y la cultura de ambas empresas.</p>
	<p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u> -En grupos, hablar del trabajo ideal, señalando ideas a través del mapa conceptual. Leer el texto, observar cómo se describen a una persona, subrayar los adjetivos y luego con un compañero describir un jefe ideal, utilizando los adjetivos señalados anteriormente. Responder a las preguntas, rellenando el cuadro sobre el régimen en las empresas.</p>
<p>B.3. Empresa en dificultad (p.150)</p>	<p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u> -Fotografía de empleados que llevan pancartas, manifestando y declarando su descontento en la empresa. Leer las pancartas y responder a las preguntas.</p>
	<p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u></p>

<p>B.4. Valorar el trabajo en el mundo rural (p.151)</p>	<p>-Imaginar y rellenar el cuadro con la actitud del/la empleador/a y del/la empleado/a y enumerar las principales consecuencias en caso de problemas de la empresa.</p> <p><u>Para empezar (Comprensión oral)</u></p> <p>-Observar la fotografía de campesinos en la cocina de un cortijo en Andalucía y responder a las preguntas.</p> <p><u>Ahora habla (Expresión oral)</u></p> <p>-Leer el texto sobre cómo poner coto al éxodo rural, comentarlo con un compañero y responder a las preguntas.</p>
<p><u>A trabajar</u> (Gramática) (pp.152-156)</p>	<p>-Oración temporal con infinitivo indicativo y subjuntivo con ejemplos: Ordenar y escribir frases con la forma correcta del verbo.</p> <p>-Oración final: Completar las frases con para +inf. O para que + subjuntivo. Igualmente hay un cuadro que explica cómo expresar la finalidad con el mismo sujeto para + infinitivo y para que + modo subjuntivo.</p> <p>-Estilo directo e indirecto: Poner las frases en estilo indirecto (hay un ejemplo a seguir). Hay un cuadro que explica el estilo directo y el indirecto. Completar con la estructura comparativa conveniente. Transformar la forma personal en impersonal. Redactar dos anuncios sobre ofertas de trabajo. Crear un anuncio, basándose en el cuadro. Escribir un CV para enviarlo a un empleador. Relacionar los adjetivos con su significado.</p>
<p><u>Fíjate bien</u> (Fonología) (p.157)</p>	<p>-Acentuación: leer el poema de Pablo Neruda “Oda al hombre sencillo” y acentuar correctamente los pronombres interrogativos.</p> <p>Entonación: leer las frases y entonar correctamente. b. clasificarlas según la entonación. Luego c. anotarlas en la columna correspondiente del cuadro.</p>
<p><u>Lectura</u> (pp.158-161)</p>	<p>-Cuatro textos con preguntas sobre el léxico, la comprensión lectora y la expresión escrita: Un porvenir magnífico. No volveré al pueblo. Una ejecutiva en Nueva York. Una luz en la oscuridad.</p>
<p><u>Ahora tú</u> (pp.162-165)</p>	<p>-Escribir el sustantivo o el adjetivo en la columna. Escribir el verbo de los sustantivos. Ordenar las ideas de mayor a menor importancia para sentirse satisfecho en el trabajo. Escribir el verbo entre paréntesis en el tiempo adecuado. Escribir la forma correcta del verbo. Transformar las frases siguientes en frases impersonales. Pasar del estilo directo al indirecto. Relacionar las profesiones con los lugares de trabajo. Escribir qué decides hacer para entrar en el mundo laboral. Relacionar y formular frases sobre si ejercerá algunas profesiones. Decir en qué departamento se realizan las actividades. Buscar la profesión. Enumerar las cuatro características más importantes de un currículum. buscar el nombre de las diez profesiones en la sopa de letras</p>
<p><u>Contenido sociocultural</u> (pp.166-</p>	<p>-Leer el texto sobre la artesanía popular en España y América Latina y responder a las preguntas. Observar las imágenes sobre la artesanía argelina e hispánica, respondiendo a las preguntas.</p>

167)	
Proyecto (tarea final) (p.168)	<p>Montar un negocio: crear tu propia empresa</p> <p>-en grupo, averiguar de qué trata cada una de las empresas de la lista, elegir una de las empresas mencionadas anteriormente y explicar a los compañeros por qué sería la más interesante, siguiendo los ejemplos, votar la propuesta más interesante, buscar a un socio, acudir a la ANSEJ para el préstamo, dirigirse a unas agencias inmobiliarias para la elección definitiva de un local, decidir qué personal vais a necesitar para poner en marcha la empresa, escribir anuncios para buscar personal, escoger a los candidatos de los correos electrónicos recibidos de los interesados y poner nombre a la empresa y hacer una ficha de presentación.</p>


Anexo 1.2.1: Textos

A- 1 - Elegir carrera

Observa y lee :

¡ Oye, niño ! y tú,
¿ qué quieres ser de mayor ?

Ésta es una pregunta que se hace constantemente a los niños durante su infancia y parte de su adolescencia. **En un pasado no muy lejano**, era habitual que los niños quisieran ser bomberos, policías, astronautas, fontaneros, carpinteros y que las niñas se inclinaran por la enseñanza, la enfermería, la peluquería. **En la actualidad**, se eligen otras profesiones más lucrativas y rentables : futbolista, cantante, banquero, ministro, empresario...



- Presentación del oficio de enfermero/a

Una enfermera

Completa con una palabra adecuada :

La enfermera trabaja en el o en la de un establecimiento público. Lleva siempre una blanca y limpia. A veces la vemos en una, acompañando a un Su trabajo consiste en al paciente, cuando éste se mal. También hace o a los niños.

A- El cardiólogo

La verdad es que dedico muchas horas a mi trabajo, que es lo que más me gusta. Me encanta el trato con la gente. Muchos fines de semana también trabajo porque tengo guardias en el hospital. A veces sufro estrés por las presiones y la responsabilidad que conlleva mi trabajo. **Cuando tengo** un poco de tiempo lo **aprovecho** para ver a los amigos y hacer un poco de ejercicio.

Brahim, cardiólogo 45 años.

B- El profesor

Dedico muchas horas a mi trabajo, dentro y fuera de casa : preparo mis clases, las imparto, corrijo exámenes.

Lo que más me preocupa es mi familia. Me gusta mucho trabajar con jóvenes, más que con máquinas.

Los fines de semana doy clases particulares. En verano tengo dos meses de vacaciones. Las necesito ; a final de curso acabo muy estresado : pienso que es mucha responsabilidad educar a los jóvenes.

Rachid, profesor de francés en un instituto, 50 años.

A- 3 - En busca de trabajo

Observa y lee el texto.

COMIENZA LA BÚSQUEDA

Supongamos que has elegido el método más práctico : la respuesta a un anuncio del periódico o la carta de presentación a una empresa.

En primer lugar tienes que plantear tus condiciones personales y evaluar las características del puesto y, si te interesa, comprobar, eso siempre desde una actitud optimista, si cumples los requisitos. Una vez que te has decidido tienes que contestar al anuncio con una carta directa, haciendo ver que cumples con sus exigencias, que quieres el puesto y que eres la persona idónea. Debes adjuntar el currículum vitae. Es el momento de plantearte otra serie de cuestiones...

- ¿ Crees que puedes contestar eficazmente a un anuncio ?
- ¿ Eres capaz de hacer un currículum vitae atractivo ?
- ¿ Sabes cómo presentarte a una empresa ?

¿ Conviene llamar para enterarte de la carta o esperar tranquilamente la respuesta ?

SOLICITUD Y OFERTA DE TRABAJO

- La trayectoria profesional :
Acabas de salir del centro profesional o de la universidad.



<p>DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA Planificador y con dotes de organización. Analítico, práctico y resolutivo - 1 -</p>	<p>PUBLICITARIO BUSCAMOS una persona con iniciativa, creatividad y gran capacidad de trabajo. Con excelentes dotes de comunicación y con don de gento. - 2 -</p>	<p>AGENTES COMERCIALES Buscamos profesionales con las siguientes características : emprendedor, dinámica, sociable ambicioso y con ganas de trabajo - 3 -</p>
<p>SECRETARIA DE DIRECCIÓN Se busca una persona responsable con capacidad de trabajar de forma organizada y metódica. Se valora experiencia. - 4 -</p>	<p>JEFE DE FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS El puesto requiere experiencia, una gran capacidad de trabajo y de análisis. Facilidad de relación interpersonal. - 5 -</p>	

CARTA DE PRESENTACIÓN

YASMINE BERKOU
20, Calle Didouche Mourad
Argel - Argelia

Empresa Mariposa Azul
12, calle Zirout Youcef
Argel

Argel, 18 de septiembre de 2002

Distinguidos Señores :

Su anuncio publicado en el «Watan» de hoy me ha llamado la atención y corresponde perfectamente a mi formación universitaria. Creo que cumplo con los requisitos.

Por eso, me permito enviarles adjunto mi CV.

Queda a su entera disposición para cualquier entrevista. Les saluda atentamente.

Yasmine Berkou
Fdo. YASMINE BERKOU.

MUJERES AL PODER

El impulso de las mujeres ha dado lugar a una nueva generación de mujeres emprendedoras que luchan por cumplir sus sueños.

- 1 -

CARMEN VILACO nueva directora general para España y Portugal de Google.

Ejecutiva, responsable en la península Ibérica del primer buscador de Internet. Nacida en Ávila en 1971, licenciada en Arquitectura.

Master en Dirección comercial y márketing.

Su trayectoria ha estado ligada a empresas del sector tecnológico.

- 2 -

«LA VIDA DIARIA DE ÁNGELA»

No puedo más, estoy cansadísima.

Me levanto a las 7 de la mañana, desayuno en un minuto ; luego, ¡ hala ! al autobús, que vamos ahí como sardinas en lata.

Trabajo de 8.30 a 2 ; luego tengo una hora para comer, y la mayoría de las veces como sólo un bocadillo porque no me da tiempo a más.

Después vuelvo al trabajo, de 3 a 7, o a 8, o a 9, y llego a casa destrozada. Y, ¿ quién tiene tiempo de limpiar, cocinar, ir de compras ? ¿ Y de ver a los amigos ?

Después te dicen que hay que hacer ejercicio físico, que tenemos que cuidar más nuestra dieta, que es mejor vivir relajado, que hay que tomarse las cosas con calma. ¿ Y cuándo ? Lo que hay que hacer es trabajar menos y repartir el trabajo.

Bueno, tampoco me puedo quejar ; hay gente que está peor, que no tiene trabajo...

DOLORES MUÑOZ

Consejera Delegada de Microsoft Ibérica. Estudió la carrera de matemáticas. Se incorporó a una empresa informática.

Responsable del dpto técnico. Sigue trabajando por Microsoft. Descubrió su pasión por la tecnología : «Me enamoré cuando me di cuenta de que la tecnología podría cambiar el mundo».

- 3 -



EL DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER

El Día Internacional de la Mujer trabajadora, el 8 de marzo, es una fecha que se celebra en todo el mundo.

Esa fecha **se conmemora** también en las Naciones Unidas y es fiesta nacional en muchos países. **Cuando** las mujeres de todos los continentes, a menudo separadas por fronteras nacionales y diferencias étnicas, lingüísticas, culturales, económicas y políticas, se unen para celebrar su Día, **pueden** contemplar una tradición de no menos de 90 años de lucha en pro de la igualdad, la justicia, la paz y el desarrollo.

El Día Internacional de la Mujer se refiere a la lucha plurisecular de la mujer **por** participar en la sociedad en pie de igualdad con el hombre.

ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2007 EL DOBLE DIVIDENDO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO



La igualdad entre los géneros se produce cuando las mujeres y los hombres comparten los mismos derechos, recursos y oportunidades. Lograr la igualdad entre los hombres y las mujeres contribuirá a superar la pobreza de todos.

Eliminar la discriminación entre los géneros y promover la autonomía de la mujer tendrá consecuencias profundas y positivas sobre la supervivencia y el bienestar de la infancia. La igualdad entre los géneros produce un «doble dividendo» al beneficiar a la mujer y a la infancia, y es decisiva para la salud y el desarrollo de las familias, las comunidades y los países.

Expansión de la empresa

Las empresas nacen y se desarrollan de manera diferente.

Tienen una historia con nombres propios, fechas, lugares, ideas, proyectos, cultura y filosofía propia.

Algunas de ellas nacen de una idea en la mente de una persona, y en un entorno muy reducido, para luego convertirse en grandes empresas de proyección internacional.

Vamos a conocer Dulces S.A (Sociedad anónima).

A- 5 - Trabajo infantil

Observa y lee.

Un problema que se agrava.

El trabajo infantil no es un fenómeno nuevo ; sí lo es el progresivo aumento del número de menores que entran a formar parte del mercado de trabajo y la edad cada vez más baja en la que niñas y niños son lanzados o se lanzan a ese mercado. También es reciente la toma de conciencia del problema y sus repercusiones en su conjunto.

¿ Urge la erradicación del trabajo de los niños !

¿ Por qué ?

Porque hay, en todo el mundo, niños muy pequeños a quienes se hace trabajar por la fuerza.

Porque hay niños sometidos a servidumbre o esclavitud ; empleados en trabajos peligrosos ; privados del derecho a la educación o, simplemente, de vivir su propia infancia.

Porque están sujetos a explotación y no gozan de los derechos humanos fundamentales que se reconocen a los adultos.

Por todo eso, el objetivo es la erradicación del trabajo infantil.

«Los niños y el trabajo» Revista (programa IPEC Internacional para la erradicación del trabajo infantil).



Karim : Oye, ¿ Qué tal tu trabajo ?

Faiza : Hombre, pues mi empresa es una multinacional y, ya sabes, tenemos muchas posibilidades de promoción, nuestros salarios son altos y, en concreto, mi trabajo es muy interesante. Pero el ambiente es muy formal, trabajo muchas horas y, a veces, los jefes no comprenden nuestros problemas...En fin, ya sabes lo que es mi trabajo. El tuyo es totalmente diferente, ¿ no ?

Karim : Pues, sí. El mío tiene muchas ventajas, pero en comparación con el tuyo tiene menos posibilidades de promoción y nuestros salarios son más bien bajos. Eso sí, mis jefes son como mis colegas, el ambiente es fenomenal y nuestro departamento tiene muchísima autonomía. Además, puedo ir en vaqueros al trabajo.

Faiza : ¡ Qué suerte !

Karim : Sí, pero haz el favor de invitarme, que estamos a final de mes y....

Mi jefa ideal, me pregunta cómo me imagino a mi jefa ideal. Bien, pues mi jefa es ... Es una mujer joven y dinámica. Es una mujer sensible, formal, es trabajadora, es espontánea ... No sé. Lo más importante es el carácter para mí, bueno ... también su forma de trabajar. Mi jefa ideal trabaja todo el día, habla con los empleados, come con sus colaboradores, prepara con detalle las reuniones, participa en las actividades sociales de la empresa ... Y fuera del trabajo ... Lee, lee mucho, escucha música. No sé, es una persona sencilla y cordial.

**MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
CONCEDE PRIORIDAD A AYUDAS PARA LA ACTIVIDAD AGRÍCOLA**

Objetivo : poner coto al éxodo rural

Sacar el máximo rendimiento de una finca agrícola es tan fácil. Hoy día, se conceden ayudas para jóvenes agricultores.

¿ Eres joven ? ¿ Ambicioso ? ¿ Buscas trabajo sin alejarte de tu pueblo nativo ?

Lo único que necesitas es que tu padre sea titular de una explotación agrícola, presentar un plan de mejora de la misma, comprometerte a ejercer la actividad agrícola al menos durante cinco años a partir de la fecha de inscripción.

Escribe a Confederación de Cooperativas Agrarias.

Organizaciones de Agricultores y ganaderos

ODA AL HOMBRE SENCILLO

Voy a contarte en secreto
Quién soy yo
Así en voz alta
me dirás quién eres
quiero saber quién eres
cuánto ganas
en qué taller trabajas
en qué mina,
en qué farmacia,
tengo una obligación terrible

y es saberlo,
saberlo, todo,
día y noche saber,
cómo te llamas,
ese es mi oficio,
conocer una vida,
no es bastante,
ni conoces todas las vidas,
...Ando, nado, navego,

Hasta encontrarte,
y entonces te pregunto
Cómo te llamas,
Calle y número,
Para que tú recibas,
Mis cartas,
Para que yo te diga
Quién soy y cuánto gana,
Dónde vivo, y cómo era mi padre.

Pablo Neruda «Odas elementales» (poeta chileno 1904 - 1973)

UN PORVENIR MAGNÍFICO

Jacinto Solana es un niño de once años. Vive en el campo, a principios de siglo XX. Le gusta mucho la escuela, pero su padre decide que ya es tiempo para él de trabajar en el campo. El padre ha venido a ver al director de la escuela : éste le está hablando....

– «Pero usted no sabe el disparate que está a punto de cometer, amigo mío. Debo decirle que su hijo es el mejor alumno que tenemos en la escuela. Le auguro un porvenir magnífico, ya se incline por las ciencias o por las artes, caminos ambos para los que la naturaleza lo dotó de excepcionales cualidades.

No, no es preciso que usted me lo diga : la agricultura es una profesión muy digna, y una gran fuente de riqueza para la nación, pero las jóvenes cabezas como la de su hijo están llamadas a profesar un destino, si no más digno, sí de mayor responsabilidad y altura.

Su hijo, amigo mío, debe seguir aún bajo la custodia de sus maestros. ¿ Quién le dice que no tenemos ante nosotros a un futuro ingeniero, o a un médico eminente ? Muy grandes hombres salieron de un hogar humilde.

– Bueno, pues si usted lo dice le dejaré aquí, con la falta que me hace, a ver si llega a ser algún día un hombre de provecho.

Antes de marcharse, mi padre se inclinó para darme un beso.

– Anda, vuélvete a la clase, y no te entretengas al salir, que tienes que llevarme el almuerzo a la huerta».

A. Muñoz Molina, *Beatus ille*, Seix Barral, 1986

NO VOLVERÉ AL PUEBLO

Sr. D. Alfonso De Herrera San Luís de Albondón – Almería.

Querido padre,

Hace mucho tiempo que recibí tu carta, y no me atrevía a contestarte. El caso es que tengo que anunciarte una cosa nada agradable, y me cuesta mucho decírtela.

No te pongas furioso, papá: no podrás contar conmigo para el otoño, no volveré al pueblo. Ya te veo protestando y diciendo : «¡ Otro hijo mío se va! Todos se me escapan uno tras otro, me voy a quedar solo».

Pero francamente, papá, ¿ Qué quieres que haga yo allá ? ¿ Qué porvenir me espera en el pueblo ?

Hace días que lo voy pensando. Estoy harto de esta vida.

Yo no puedo conformarme con esta miseria, como lo hiciste tú y como lo hicieron los abuelos. ¡ Ni pensarlo !

Desde que estoy aquí, en Barcelona, haciendo la mili, no dejo de pensar en todo eso.

¿ Cómo me van a entrar ganas de volver allá, cuando veo que aquí se vive mucho mejor ?

¡ Qué atrasados vivimos en el pueblo! Eso de ir a la fuente cada día con un cántaro como lo hizo nuestra madre, es cosa de otros tiempos.

¿ Qué chica lo aceptaría ahora ?

¡ Y con lo tristón que se ha vuelto nuestro pueblo !

«Carta de un joven campesino andaluz a su padre»

UNA EJECUTIVA EN NUEVA YORK

Cierto, tu vida en Manhattan es agotadora. Todas sus horas están cronometradas, desde las nueve, en que entra a su despacho de Madison y la 74 Street. Para entonces, ha corrido tres cuartos de hora en Central Park si hace buen tiempo, o hecho aeróbics en el Fitness Center de la esquina al que está abonada. Su jornada es una sucesión de entrevistas, informes, discusiones, consultas, averiguaciones en el archivo, almuerzos de trabajo en el reservado del estudio o algún restaurante de los alrededores, y una tarde igualmente ocupada, que se prolonga con frecuencia hasta las ocho. Si el tiempo lo permite, regresa andando. Se prepara una ensalada y abre un yogur antes de ver las noticias en la televisión, lee un rato y se mete a la cama, tan cansada que las letras del libro o las imágenes del vídeo empiezan a bailotear antes de diez minutos. Nunca falta uno y a veces dos viajes por mes, dentro de Estados Unidos, o por América Latina, Europa, Asia... Su especialidad: el aspecto legal de las operaciones financieras de las empresas, en cualquier lugar del mundo. Una especialidad a la que ha derivado luego de trabajar muchos años en el Departamento Jurídico del Banco Mundial. Los viajes son más abrumadores que las jornadas en Manhattan. Cinco, diez o doce horas volando [...] y pasar de inmediato a dar o escuchar informes, discutir cifras, evaluar proyectos, cambiando de paisajes y de climas, del calor al frío, de la humedad a la sequedad, del inglés al japonés y al español y al urdu, al árabe y al hindi.

Por eso, tener siempre los cinco sentidos alertas, un estado de concentración que le deja extenuada, de modo que, en las inevitables recepciones, apenas reprime los bostezos.

Cuando dispongo de un sábado y domingo para mí, me quedo feliz en casita, leyendo la historia dominicana. Una historia bastante peculiar, verdad. Pero, a mí me descansa. Es mi manera de no perder las raíces. Pese a haber vivido allá el doble de años que aquí, no me he vuelto gringa. ¿Sigo hablando como dominicana, verdad, papá?

- Bueno, una dominicana relativa, una de allá. Qué se puede esperar de alguien que ha vivido más de treinta años entre gringos, que se pasa semanas sin hablar español.

Mario Vargas Llosa (peruano), *La fiesta del Chivo*, 2000

UNA LUZ EN LA OSCURIDAD

Su hogar es la calle. Ahí juegan, comen y duermen varios miles de menores mexicanos, trabajando en lo que pueden para sobrevivir. El comercio sexual, para muchos único modo de conseguir unos pesos, es aquí la principal puerta de entrada del virus de inmunodeficiencia humana (VIH). Años después, enferman de sida.

Casa Alianza, una organización no gubernamental presente en México desde 1986, puso en marcha hace dos años «Luna», único programa de prevención de sida en países latinoamericanos especialmente diseñado para los menores sin techo.

«Luna», bautizado así por los propios niños enfermos para simbolizar una luz en la oscuridad, atiende en la actualidad a una población de 6.180 niños y adolescentes en la etapa preventiva, una de las cuatro del programa junto con las de atención a seropositivos, ayuda médica a los ya enfermos y asistencia psicológica a sus familiares.

Diariamente, voluntarios y educadores de Casa Alianza recorren las barriadas de la capital e invitan a los niños y niñas a asistir al «Refugio» de la institución, donde al menos dos veces por semana se imparte un taller de una hora de duración titulado «El VIH/ sida, ¿qué es?». Además de los talleres, [...] numerosos niños y niñas reciben formación «a domicilio», lo que equivale a decir en la calle. En sus recorridos por los barrios, los educadores de Casa Alianza llevan consigo juegos pensados para jugar en cualquier lugar. Todos ellos son de preguntas y respuestas.

Además de México, Casa Alianza está presente en Estados Unidos, Canadá, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Nicaragua. Actualmente, la organización trabaja para formar una red Luna en América Latina. «La idea es reproducir los materiales y hacer un manual común para poder evaluar los resultados en toda Latinoamérica», explica el coordinador del programa.

Guillermina Navarro, corresponsal en México, *El Correo de la UNESCO*, octubre de 1999

ARTESANÍA POPULAR EN ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA

Actividad Artesana

Aunque la actividad artesana se ha desarrollado en todo momento en España e Hispanoamérica, no siempre ha tenido el reconocimiento que se merecía. Los artesanos, además, han trabajado siempre para empresarios que no pagaban suficientemente la labor realizada, entre otras razones porque la relación calidad - precio no se tenía en cuenta. La actividad artesana ocupa demasiadas horas y nunca se paga lo suficiente el trabajo que conlleva...

El trabajo de la lana en Perú, de las miniaturas de barro y de la plata en México, de los instrumentos de percusión en Cuba, del cuero en Argentina, de las pequeñas cerámicas en Puerto Rico, de la creación de bisutería en toda América han pasado a ser objetos de primera condición en ferias internacionales y a ser utilizados por los decoradores más importantes. La edad de los artesanos oscila entre los 16 y los 50 años...

Son más de cien oficios, los recogidos en este apartado de la artesanía : los plateros, ebanistas, restauradores, joyeros, encuadernadores, sastres taurinos, ceramistas, marroquinos, vidrieros, esmaltistas.

Como dato curioso hay que señalar que en Madrid todavía existe un taller en el que se fabrica el pan de oro, prácticamente desaparecido en el resto del mundo. En toda la comunidad madrileña hay 753 talleres que se dedican a los muebles de madera, 332 a joyas, 158 al trabajo de la piel y el cuero y 152 al metal.

La Gaceta Local - 29/06/1999

Anexo 1.3: plano global de la unidad didáctica unidad “¿Cuál prefieres?” de Aula internacional Plus 1



Secciones	Contenidos	
	Manual Difusión	Campus
Empezar 1. De compras (pp.56-57)	-Fotografías de seis tiendas en España y América Latina para ir de compras, los alumnos han de contestar qué venden y dónde compran ellos los productos.	-No hay
Comprender 2. Ropa de segunda mano (p.58)	-Conversación oral entre Mario y Carla que quieren comprar camisetas de segunda mano en internet, el alumno señala de qué camisetas hablan, elige una para él y para otra persona de la clase y forma frases.	-Texto mapeado + Audio + uno alternativo versión colombiana
3. Yo nunca	-Relacionar las imágenes con la palabra correcta (cosas	-Vídeo

<p>11. ¿Cuánto cuesta? (p.66)</p> <p>12. Una semana fuera (p.67)</p> <p>13. Cómo nos vestimos (p.67)</p> <p>14. El mercadillo de la clase (p.68)</p>	<p>-Buscar en internet un producto que le gusta y que quieres comprar, mostrárselo en clase y ellos tendrán que adivinar su precio.</p> <p>- En grupos, elegir un lugar bonito en el que vais pasar una semana, hacer una lista de la ropa que quieren llevar, comentar entre si, pensar en otras cinco cosas que necesitéis llevar, haciendo una lista, decidir cómo consiguen esas cosas.</p> <p>- En grupos, comentar qué ropa llevan las policías, camareros, empleados de banco, etc. en tu país el alumno puede consultarlo en internet, comentar con otras personas de clase qué llevas para dormir, para salir por la noche, para ir a una boda, etc.)</p> <p>-Preparar un mercadillo (elegir tres productos, decidir el precio y colocar los productos en la mesa), Dividir la clase en vendedores y compradores, estos últimos compran dos cosas para regalar a otra persona sin gastar más de 100 euros, Comprar e intercambiar los papeles: los compradores serán vendedores, y al revés y presentar las compras y decir para quién es cada producto.</p>	<p>-Actividades alternativas digitales</p> <p>-Actividades alternativas digitales</p>
<p>Vídeo</p> <p>15. Mis tiendas preferidas (p.69)</p>	<p>Antes de ver el video, buscar información sobre la calle Santa Ana de Madrid (España) y qué tipo de tiendas hay, ver el video de Diana y marcar en la tabla la información adecuada, describir tres prendas de ropa que enseña Diana en el video, comentar preferencias y sobre las dos tiendas y las prendas y presentar en clase tu tienda preferida del lugar donde vives y hacer un vídeo parecido al de Diana.</p>	<p>-Video</p>

Anexo 1.3.1: Textos escritos



12 €
Camiseta de deporte

Camiseta de deporte, de la marca adidas, negra. Nueva cuesta 30 euros.



2 €
Camiseta

Camiseta de manga corta marrón, talla L.



7 €
Camiseta de rayas

Camiseta blanca y negra de rayas. Poco usada.



4,50 €
Camiseta de tirantes

Camiseta de tirantes, estampada, azul y marrón. ¡Es muy cómoda!



10 €
Camiseta rosa de tirantes

Top rosa de tirantes, talla S. Es muy elegante y fácil de llevar con vaqueros y faldas.



14 €
Camisa de mujer

Camisa de manga larga, estampada. Tejido muy agradable.



5 €
Camiseta de manga corta

Camiseta de manga corta, de rayas, talla M. 100% de algodón.



3 €
Camiseta blanca

Camiseta de hombre de manga corta. Blanca, sencilla y muy cómoda. Está nueva.

7. ¿ESTA O ESTÁ? / MÁS EJ. 18

A. Lee las conversaciones y fíjate en las palabras marcadas. Escribe debajo de cada conversación a qué sustantivo se refieren. Marca también el género y el número de ese sustantivo.



1. Sustantivo:
 masculino femenino singular plural



2. Sustantivo:
 masculino femenino singular plural



3. Sustantivo:
 masculino femenino singular plural



4. Sustantivo:
 masculino femenino singular plural



9. EN LA TIENDA /MÁS EJ. 21-23

A. Lee este diálogo en una farmacia y responde a las preguntas.

- Farmacéutica: Hola, buenos días.
 - Cliente: Buenos días.
 - Farmacéutica: ¿Qué desea?
 - Cliente: Quería una crema solar de factor 50.
 - Farmacéutica: Pues mire, aquí tiene varias.
 - Cliente: ¿Cuánto cuesta esta?
 - Farmacéutica: Esta, 19,39 euros. Es muy buena. Pero estas dos son más baratas.
 - Cliente: ¿Cuánto cuestan?
 - Farmacéutica: Esta, 14,49 euros. Y esta otra, 10,90.
 - Cliente: Vale, pues me llevo esta, la de 10,90.
- 1.** ¿Qué quiere comprar?
¿Cómo lo dice?
- 2.** ¿Pregunta precios?
¿Cómo lo dice?
- 3.** ¿Compra algo?
¿Cómo lo dice?

Anexo 1.3.2: Transcripción del material sonoro y audiovisual

Texto 1: Ropa de segunda mano

Carla: Mira, Mario, en esta web venden ropa de segunda mano que está muy bien. Creo que puedes encontrar algo.

Mario: No la conozco. Uf, esta es súper barata, la marrón.

Carla: ¿Esta?

Mario: Sí, cuesta solo dos euros.

Carla: Sí, pero es muy sencilla, ¿no? Y es talla L.

Mario: Sí, yo tengo la M.

Carla: Yo para ti prefiero esta, la de rayas.

Mario: ¿La de cinco euros?

Carla: Sí, es bonita y cuesta cinco euros. También es bastante barata.

Mario: Sí, no está mal.

Carla: Mario, mira esta, es muy bonita.

Mario: ¿Cuál?

Carla: La rosa, de tirantes.

Mario: ¿Para ti?

Carla: Claro, hombre.

Mario: ¿Y esta de rayas blanca y negra?

Carla: ¿Cuál?

Mario: Esta, la de siete euros.

Carla: Yo prefiero la rosa, creo que la compro.

Texto 2: En la tienda de ropa

Dependiente: Hola, ¿puedo ayudarles en algo?

Chica: No, gracias. Solo estamos mirando.

Dependiente: Vale, muy bien.

Chico: Eh, perdona, perdona ¿Tenéis esta camiseta en la talla M?

Dependiente: A ver... Ay, no, lo siento. Solo en la talla S.

Chico: Ah, ¡qué pena!

Chica: ¿Y esta camiseta negra? Es muy bonita, ¿no?

Chico: Sí, no está mal.

Dependiente: También tenemos esta camisa azul. De un estilo parecido.

Chico: Ah! también es chula. Me gusta. Bueno, me apruebo las dos, ¿vale?

Dependiente: Perfecto. Los probadores están allí, al fondo.

Chico: Gracias. ¿Qué te parece?

Chica: Muy bien. Te queda muy bien.

Chico: ¿Sí? No sé, yo prefiero la negra.

Chica: Pues a mí me gusta más la azul. ¿Cuánto cuestan?

Chico: La negra 60 euros y la azul 35.

Chica: Uf, ¡qué cara la negra! ¿no?

Chico: Pues sí, me llevo la azul.

Texto 3 (audiovisual): Yo nunca llevo secador de pelo

¡Hola a todos! Bienvenidos un día más a mi canal. Hoy os voy a explicar qué cosas tenéis que llevar en la maleta para pasar un fin de semana perfecto en la costa.

Pues bien, este fin de semana me voy con mis amigos a un apartamento en Conil, en Cádiz.

¡Qué ganas!

Y ahora tengo que hacer la maleta. Pero ¿qué me llevo? A ver, mirad, lo primero, la maleta. Para este viaje llevo esta maleta porque es pequeña y me voy solo un fin de semana. Luego, tengo que llevar un bañador y una toalla de playa. Eso es imprescindible. ¡Ah! Y crema solar y gafas de sol.

Después, de ropa... Pues me llevo una camisa y una camiseta; esta, la roja, que es mi preferida. Y unos pantalones cortos. Estos son muy cómodos. Ropa interior, por supuesto. Unas sandalias, unas zapatillas deportivas y una chaqueta, para la noche, por si hace frío. Creo que de ropa ya está.

Suficiente.

Entonces, el neceser. En el neceser tengo que llevar gel de baño, champú, pasta de dientes un cepillo de dientes y un peine. ¡Ah! Y un secador de pelo, para mí esto es básico. ¿Qué más? Bueno, yo siempre llevo medicamentos, porque nunca se sabe qué puede pasar. Y voy a llevar también un libro, para leer en la playa.

¡Ah! El cargador del móvil, superimportante. Siempre se me olvida. Y ya, por último, en la cartera llevo el carné de identidad, para poder viajar en avión, mi tarjeta de crédito y dinero. Y eso es todo.

Bueno, ahora solo falta cerrar la maleta. Nos vemos en el próximo vídeo. ¡Adiós!

Texto 4 (audiovisual): Mis tiendas preferidas

Dayana: Hola, mi gente. Me llamo Dayana. Soy de Cuba, pero llevo unos años viviendo aquí en Madrid. Hoy estamos en la calle Santa Ana... Y es una callecita muy pequeñita, a mí me gusta mucho, y les voy a enseñar algunas de las tiendas que a mí me gustan muchísimo... Son esos lugares donde yo, cuando tengo algún evento especial, voy y siempre encuentro la prenda adecuada. Y es esta: Closet-Club. Vengan para acá. Ropa para chicos, complementos para chicos... Miren esta “chupa” por 20 €, maravillosa. Estas ropas, que las podemos utilizar para ir a un evento, para ir a alguna gala, por muy buen precio. Estamos en oferta, lo

regalamos. Cositas maravillosas. Yo ya acabo de llegar y ya me he enamorado de una prenda. Miren qué monada. Tenemos pantalones, estos vaqueros, fantásticos, de marcas muy conocidas, en una variedad de tallas impresionantes, y también a muy buen precio; barato, diría yo. Y bueno, creo que ha llegado el momento de probarme esta prenda. Vamos para allá. Bueno, ya hemos salido de aquí. Esta es de mis favoritas, pero la que más me gusta a mí, realmente, es la que más, es la que vamos a ver ahora. Está en esta misma calle, acompáñenme. Es maravillosa. Aparte, hoy tenemos suerte porque justo es el día donde hay ofertas puestas en la calle, o sea que tú pasas y ya, de pasar solo, te enamoras. Pero vamos a entrar. Bueno, pues ya estamos aquí. Miren estos diseños fabulosos, ropa sostenible. Son diseños propios de esta chica que está ahí que se llama

Lorena, que es fantástica.

Lorena: Hola, guapa.

Dayana: Entonces... Hacen una selección muy cuidadosa de los diseños. ¿Veis, aquí? Hecho por ellos. Todo. Van reciclando los materiales y, a partir del material reciclado, se obtienen estos diseños maravillosos a un precio asequible.

Igual... me la llevo “de paseo”.

Anexo 1.4: plano global de la unidad didáctica 4 “Hogar, dulce hogar” de Aula internacional Plus 2



Secciones	Contenidos	
	Manual	Campus Difusión
Empezar 1. Viviendas (pp.52-53)	-Mirar seis anuncios de diferentes viviendas en alquiler en España y dar opiniones.	-Texto alternativo
Comprender 2.Promociones inmobiliarias (p.54)	-Anuncio de un chalé a leer en alquiler publicado en un portal inmobiliario, identificando las partes de la casa mediante su plano. Leer cinco anuncios de viviendas en alquiler, en parejas, elegir las viviendas más adecuadas	-Texto mapeado -Texto alternativo

3. Interiorismo (p.55)	para las personas. -Mirar dos fotografías de salones diferentes y en parejas, comentar y expresar gustos. Escuchar una conversación entre Marta y Sebas sobre el salón y anotar sus gustos y preferencias	-Audio + Texto alternativo versión argentina
<u>Explorar y reflexionar</u> 4. La lámpara está al lado de la televisión (p.56) 5. El piso de Julián(p.57) 6. Vivir en el extranjero (pp.58-59)	-Relacionar las descripciones de dos salones con las fotografías y rellenar los huecos con preposiciones de lugar. -Mirar la fotografía del nuevo piso de Julián y expresar su opinión, escuchar la conversación entre Julián y Sara y completar las frases. Completar la tabla con pronombres posesivos tónicos. Describir la casa propia y compararla con la de un compañero. -Leer un foro de consejos y hacer una lista sobre los aspectos de la vivienda que hablan. Hablar del alquiler de pisos en el propio país. Observar las estructuras de comparación del foro y clasificarlas en la tabla de comparativos. Traducir las frases de comparación al propio idioma. Construir frases de comparación entre la propia vivienda y la que conoces. En parejas, citar ventajas e inconvenientes de diferentes tipos de alojamiento para un viaje y hacer comparaciones.	 -Audio + uno alternativo versión mexicana -Texto mapeado + uno alternativo -Cápsula de fonética: grupos consonánticos
<u>Léxico</u> (p.60)	-Tipos de vivienda, partes de una vivienda y muebles, adjetivos para describir una vivienda, formas, estilos y materiales.	
<u>Gramática y comunicación</u> (p.61)	-Comparativos con nombres, adjetivos y verbos, preposiciones y adverbios para ubicar, pronombres posesivos el mío/la mía, etc., usos de ser y estar, verbos gustar, encantar y preferir.	
<u>Practicar y comunicar</u> 7. Mi lugar favorito(p.62) 8. Un mueble u objeto importante para mí (p.63) 9. Un salón de estilo (p.63) 10.Una casa	-Escuchar una entrevista entre cuatro personas sobre sus lugares favoritos y completar las frases. Hablar del lugar favorito y comentarlo con un compañero. Entre compañeros, hablar del lugar de hacer diferentes actividades en casa. -Elegir dos muebles u objetos importantes para ti, exponerlos y decir cuál de estos es el más favorito. -Entre compañeros, describir las características de diferentes estilos de decoración. En grupos, elegir o inventar un estilo, buscar muebles para decorar un salón, presentar los muebles elegidos a la clase, comentando	-Audio + Actividades alternativas digitales -Actividades alternativas digitales -Actividades alternativas digitales

<p>especial (p.64)</p>	<p>en clase preferencias sobre los estilos de salón, muebles y objetos.</p> <p>-En grupos, amueblar una vivienda, conversar sobre el plano, las personas en la que viven, su lugar, sus diferentes partes, etc., mostrar el plano, hacer una lista de muebles y electrodomésticos para amueblar las partes de la casa y decidir el lugar de su colocación y exponerlos y mostrarlos con imágenes.</p>	<p>-Actividades alternativas digitales</p>
<p>Vídeo</p> <p>11. Vivir en 50 M² en Madrid (p.65)</p>	<p>-Ver el vídeo de una chica que enseña su piso, anotar sus partes, objetos y muebles y contestar a las preguntas. En parejas, escribir un anuncio sobre el piso del video. Hacer un vídeo de la propia casa y enseñar los muebles y objetos favoritos.</p>	<p>-Vídeo</p>

Anexo 1.4.1: Textos escritos

The image displays four real estate advertisements arranged in a 2x2 grid. Each advertisement features a photograph of a property, a red vertical bar with the word 'ALQUILER' (Rental), and text detailing the location, property type, area, and monthly rent, along with a 'CONTACTAR' button.

- Top Left:** Empuriabrava (Girona). Chalé en alquiler. 300 m² · 3000 euros al mes.
- Top Right:** Peligros (Granada). Se alquila casa adosada. 270 m² · 975 euros al mes.
- Bottom Left:** Altea (Alicante). Casa de campo. 80 m² · 900 euros al mes.
- Bottom Right:** Palma de Mallorca (Mallorca). Se alquila habitación en un piso compartido. 15 m² · 350 euros al mes.



ALQUILER

Barcelona capital (Barcelona)
 Estudio de diseño.
 🏠 40 m² · 800 euros al mes

[CONTACTAR](#)



ALQUILER

Almagro (Ciudad Real)
 Casa en el centro del pueblo.
 🏠 105 m² · 450 euros al mes

[CONTACTAR](#)

¡GRAN OPORTUNIDAD!

3500 euros al mes
 🏠 367 m² · 🌳 250 m² · 🚗 2 · 🛏 6 · 🚿 3

Chalé de nueva construcción. 367 m² y 250 m² de jardín. Dos plantas + garaje de dos plazas. En la planta baja, hay una amplia cocina, salón-comedor de 60 m², un despacho, un baño, un lavadero y una habitación doble. En la primera planta, encontramos 2 baños más, 4 habitaciones (una suite con baño propio, una doble y dos individuales), una terraza de 40 m², un vestidor y una magnífica sala de juegos. Los suelos son de parqué natural. En el jardín hay piscina. Fantásticas vistas.



Planta baja



Primera planta



foro > alojamiento erasmus > Francia



Elena @elena

Hola. Me voy de Erasmus a Toulouse. ¿Alguien vive allí? ¿Qué me recomendáis: un piso o una residencia de estudiantes?

Comentarios (3)



Álex @alex

Hola, Elena. Toulouse es una ciudad de estudiantes y es fácil encontrar piso. Además, los alquileres **no son tan caros como** en las grandes ciudades de España y hay ayudas para estudiantes.



Inma @inma

Sí, pero una residencia universitaria es también una buena opción. Es **más barato que** un piso y te diviertes **más** porque conoces a **más** gente. No tienes **tanto** espacio **como** en un piso, pero las habitaciones no están mal... ¡Yo te lo recomiendo!



Nadia @nadia

Los estudiantes en Francia tienen **más** ayudas **que** en España y **no** gastan **tanto** en cosas como la comida, por ejemplo, porque comer en los restaurantes universitarios es muy barato. Respecto a lo que dice Inma... yo creo que, si vives en un piso, puedes conocer a **tanta** gente **como** en una residencia. ¡Eso depende de ti!

foro > alojamiento expatriados > Bélgica



Laia @laia

He encontrado un trabajo en Bruselas y me voy ahí el mes que viene. ¿Se sufre **tanto como** en Madrid o Barcelona para encontrar un piso decente? ¿Qué cosas tengo que saber?

Comentarios (3)



Diego @diego

Hola, Laia. Mi impresión es que los alquileres son **tan caros como** en Madrid, pero depende de la zona, claro. Y piensa que en España hay **menos** meses de frío **que** aquí... O sea, que aquí la calefacción sale **más** cara...



Raquel @raquel

¡Hola, Laia, bienvenida! En Bruselas **no** hay **tantos** pisos amueblados **como** en España. De hecho, muchos no están amueblados. La mayoría son **más** grandes **que** los de las grandes ciudades de España, pero **no** tienen **tantas** habitaciones. Eso sí, tienen un salón enorme. Y como aquí no hay **tanta** luz **como** allá, no hay persianas. A mí todavía me cuesta dormir bien...



Gerardo @gerardo

Busca piso en Schaerbeek o Molenbeek. Son **menos** conocidos **que** otros barrios, pero tienen mucho encanto. Además, no están lejos del centro y los alquileres cuestan **menos que** en otras zonas.

Anexo 1.4.2: Transcripción del material sonoro y audiovisual

Texto1: Interiorismo

Marta: Este me gusta mucho, mira.

Sebas: Ay, no, no me gustan nada los cojines.

Marta: ¿No? Bueno, a ver, yo hablo del salón en general, pero a mí los cojines sí que me gustan, me parecen muy alegres.

Sebas: Ya, son tu estilo, eso es verdad. Y el cuadro, seguro que también te gusta, ¿no?

María: Sí, es así, étnico, sí, es mi estilo. Pero a ver, ¿el salón te gusta o no?

Sebas: Sí, sí, me gusta, es muy luminoso.

María: Sí, a mí me parece muy acogedor, me encanta.

Sebas: Pero para mi gusto es demasiado moderno.

María: ¿Demasiado moderno? ¿En serio? Es que es súper clásico. A mí me parece muy normal. No sé, ¿muy moderno?

Sebas: Bueno, no sé, quizás es que me parece un poco frío, porque todos los muebles son muy blancos.

María: Pues a mí eso me gusta, me parece que le da claridad. Lo que no me gusta mucho es la estantería. Es con ese color, así, parece muy vieja. Pero lo demás me encanta.

Sebas: ¿Sí?

María: Sí, sí. ¿No te gusta ningún mueble?

Sebas: A ver, sí. El sofá no está mal, pero es muy pequeño. Y a mí me gusta tener mucho sitio para tumbarme.

María: Sí, eso es verdad. ¿Y el sillón? ¿El sillón no te parece chulo?

Sebas: No está mal, pero yo prefiero un sillón de piel, de esos marrones.

María: Es que eres un clásico, lo que te he dicho.

Texto 2: El piso de Julián

Sara: Julián, me han dicho que te has comprado una casa.

Julián Sí, bueno, es un piso.

Sara: Ya, sí, me imagino. Pero muy bien, ¿no? ¿Y cómo es?

Julián: Pues mira, tiene 55 metros cuadrados. Es un ático.

Sara: Ajá, qué bien. Mi piso también es un ático. ¿Y dónde está?

Julián: Está en el centro de la ciudad. Es una zona muy bonita.

Sara: Ajá. El mío es más grande. Tiene unos 70 metros cuadrados, pero no está en el centro. Está en las afueras de la ciudad.

Julián Sí, es que en el centro los pisos son muy caros.

Sara: Sí, es verdad.

Julián: A ver, es un edificio antiguo, pero con ascensor.

Sara: Eso está bien.

Julián: Y es pequeño, pero es muy acogedor. Tiene un salón de 20 metros cuadrados, tiene mucha luz, una habitación y una cocina americana.

Sara: ¿Una cocina americana? Qué bien, ¿no?

Julián Sí, es muy chula. Y además, tengo una terraza de 15 metros cuadrados.

Sara: Ah, ¿sí? Yo también tengo terraza, pero la mía es un poco más pequeña. Pero también hay mucha luz. Eso es muy importante.

Julián: Sí.

Sara: Qué bien, ¿no? Un piso en el centro y con terraza. ¿Tiene vistas?

Julián: Sí, tiene unas vistas muy bonitas. Y es muy luminoso.

Sara: ¿Y es tranquilo?

Julián: No, eso no. Da una calle peatonal y a un mercado. Así que es bastante ruidoso.

Sara: Ajá.

Julián: El tuyo sí que es tranquilo, ¿no?

Sara: Sí, claro, está en una zona residencial. Además, mi terraza da al campo. No se oye ningún ruido.

Texto 3: El lugar favorito de Jorge

Persona X: ¿Y tu lugar favorito cuál es?

Jorge: Bueno, es que yo no tengo un lugar favorito. Tengo dos lugares favoritos. ¿Dos?

Persona X: Ah!

Jorge: Sí, sí, sí. El comedor y el baño.

Persona X: ¿Y el comedor por qué el comedor?

Jorge: Bueno, el comedor porque cuando llegas de trabajar me encanta sentarme con toda mi familia allí en la mesa y hablar sobre lo que hemos hecho durante el día.

Persona X: Ajá! espacio familiar.

Jorge: Totalmente, totalmente.

Ajá. Sí.

Jorge: Bueno, y de vez en cuando pues vienen amigos, me gusta preparar una cena especial y en la mesa yo creo del comedor es cuando surge la magia, ¿no?

Persona X: Ajá! ¿Y el baño por qué el baño?

Jorge: Yo indudablemente porque cada noche después de un día estresante me gusta tomar un baño caliente y me relaja muchísimo, muchísimo.

Persona X: Ajá.

Jorge: Sobre todo si el día ha sido duro.

Persona X: ya, ya, claro.

Texto 4: El lugar favorito de Fiona

Fiona: Pues me encanta estar en casa, pasar ratitos en casa es bueno.

Persona X: Sí, y ¿cuál es tu lugar favorito?

Fiona: Ahora el salón, lo acabo de pintar y está precioso.

Persona X: ¿De qué color?

Fiona: Azul.

Persona X: Qué bien, qué bonito.

Fiona: Es que entro, de verdad, es una maravilla.

Persona X: ¡Qué bonito!

Fiona: Me encanta sentarme allí, leer un rato, ponerme cerquita del balcón, que a veces entro un ratito.

Persona X: ¿Te gusta escuchar música?

Fiona: Sí, además tengo el equipo allí mismo.

Persona X: Ajá.

Fiona: Sí, sí.

Persona X: En el salón, ¿no?

Fiona: Sí, sí.

Persona X: ¡Qué bien!

Fiona: Un día te invito a tomar café.

Texto 5: El lugar favorito de Pedro

Persona X: ¿Y Pedro, cuál es tu lugar favorito en tu casa?

Pedro: Mi casa, es el dormitorio.

Persona X: Ajá, ¿y eso?

Pedro: Sí, sí. Me levanto a la mañana y viene el pibe y me despierta.

Persona X: ¿Tienes un hijo?

Pedro: Sí, un año y medio tiene.

Persona X: Ay, es pequeñito.

Pedro: Y jugamos todo el tiempo ahí, todo el rato libre que tengo lo paso con él ahí.

Persona X: ¡Qué bien!

Pedro: Tengo la tele, miramos películas, a veces inclusive comemos ahí en la cama.

Persona X: ¡Qué bien!

Pedro: Y además me encanta dormir.

Persona X: Ya, sí, es el mejor sitio.

Pedro: Es verdad.

Texto 6: El lugar favorito de Carolina

Persona X: ¿Y en tu casa, cuál es tu lugar favorito Carolina?

Carolina: Bueno, mi lugar favorito... Hombre, cuando hace buen clima, me gusta mucho estar en la terraza.

Persona X: Ahí tienes terraza, ¡qué bien!

Carolina: Sí, es una terraza muy agradable...

Persona X: muy grande.

Carolina: Sí, grande,

Persona X: ¡qué bien!

Carolina: Y me encanta porque tengo matas, y tengo flores, y me gusta cuidarlas.

Persona X: ¡Qué envidia!

Carolina: Ya ves, y a veces también tomo el sol.

Persona X: Ay, ¡qué bien! ¿Me invitarás un día de estos?

Carolina: Por supuesto, eres bienvenido cuando quieras.

Texto 4 (audiovisual): Vivir en 50 M² en Madrid

Chica: Bueno, aquí tenemos la puerta de entrada, es esta aquí tenemos un espejito, y si nos damos las vueltas y nos ponemos justo en la entrada, esto es lo que vemos que vemos prácticamente la casa entera, aquí está la cocina, aquí el baño y en esta habitación de aquí, está nuestra habitación es una casa muy pequeñita. Bueno, pues, entramos primero en la cocina, vale, entrando tenemos aquí el frigorífico que tenemos bastantes imanes de los sitios donde hemos ido o de recuerdos que nos han comprado familiares de sitios donde han estado, y bueno, pues, una nevera normal y corriente. Tenemos ahí el horno y la vitro, la vitro, es solo de dos juegos pero para nosotros la verdad es que está muy bien porque al tener dos juegos se puede hacer uno grande y si queremos hacer no sea una paella o algo más grande, pues está muy bien. Tenemos aquí el fregadero que es redondo, yo nunca había tenido ningún fregadero redondo y pensaba que no iba a ser muy práctico, pero sí, que lo es la verdad y nada la encimera lo tenemos todo muy despejadito, luego, está todo integrado realmente excepto el frigorífico tenemos aquí la lavadora, esto es el lavavajillas y tenemos aquí la papelera que la verdad es que está cabreada recomiendo mucho es muy prácticas de Amazon. Y luego aquí hemos puesto una maldita sobre el sobre el radiador y hemos puesto el tostador y una especiero y una tablita para cortar que realmente es de Navidad pero bueno aquí está y luego tenemos este ventanal que da al salón que cuando estás cocinando no quieres que salga el olor pues puede cerrarlo y ya estaría y así se queda y eso es lo bueno que deja entrar luz del salón, así que está muy bien luego saliendo por la cocina como os he dicho a mano derecha desde la entrada estaba al baño así que os lo voy a enseñar este es el baño y nada un baño normal y

corriente y luego tenemos pues eso el váter este es el cacharrito donde guardamos la ropa sucia y nada esa es la bañera tenemos aquí las toallas esta ducha y un poco mas ya estaría así que siguiendo por aquí salimos del baño sigue ayudita ahí y tenemos aquí que es como la especie de entrada y eh esto es un zapatero que odio con todas mis fuerzas porque si os dais cuenta esto de aquí tiene como filo y cada vez que pasas te cortas y realmente corta muchísimo este cuadro se lo regalaron Álvaro por su cumpleaños que le gusta mucho este coche le gusta mucho los coches vale y tenemos por aquí esta mesita que se puede abrir el lo que es el ala tiene como dos alas iguales es de IKEA tiene cajoncitos y pues cuando queremos comer nosotros en la mesa abrimos el ala ponemos esta silla de aquí que es plegable y otra que tenemos en la habitación y caemos los dos perfectamente y si viene bastante pues abrimos la mesa entera y caben hasta 6 personas 8 si están apretaditas luego tenemos este mueble de aquí que me encanta eh es una vitrina donde guardamos copas eh tacitas manteles etc. y la verdad es que me encanta el color me encanta todo te lo enseño por aquí y una de mis partes favoritas de la casa es ah este cuadro dónde están los perritos me encanta el cuadro nos lo regalaron por Navidad a los padres de Álvaro y no me puede gustar más vale seguimos por aquí y ya nos encontramos pues con la zona del sofá el sofá del Corte Inglés es súper cómodo es de estos que le das aquí a un botoncito y se abre todo sí que se estirado la verdad es que es una maravilla sofá nos lo regaló mi madre cuando nos vinimos a vivir aquí y luego tenemos la zona de la televisión bueno ya por último os voy a grabar la zona de nuestra habitación que se ve más o menos así y os voy a explicar un poquito realmente toda la habitación es de IKEA todos los muebles el tocador los eh la como esta de aquí las mesillas la cama todo, excepto este cuadro que era de mesondo Montañés, lo compré hace ya bastantes años y bueno esta es la cama es una cama bastante grandecita, es de unos 50 aunque realmente la cama de Ikea que compramos es de 1,60 nosotros teníamos que cosechando unos 50 y por eso sobrado un poquito de hueco pero bueno para nosotros está genial y luego por aquí nos vamos a la otra parte la habitación que tenemos la mesita y lo mejor de la habitación la cantidad de armarios que tiene que tenemos aquí este armario que guardamos para pues cosas de los perros abrigos etc. este armario de aquí es el mío y el segundo es de Álvaro.

Anexo 1.5: plano global de la unidad didáctica unidad “Volver a empezar” de Aula internacional Plus 3



Secciones	Contenido	
	Manual Difusión	Campus
<u>Empezar</u> 1. Pues yo quiero...(p.25)	-Citas con comentarios a leer y recursos lingüísticos y comunicativos que los alumnos necesitan para dar opiniones y expresar gustos.	-No hay
<u>Comprender</u> 2. Épocas de cambios (p.26) 3. De vuelta a casa (p.27)	- <i>Podcast</i> a escuchar de tres personas que cuentan sus experiencias, el alumno contesta las preguntas, además de actividades que le permite trabajar con el vocabulario relativo al trabajo. -Conversación escrita y audio entre Álvaro y Maribel, en parejas los alumnos responden a las preguntas. Y en una situación imaginaria, hablan de las capacidades y posibilidades de trabajo cuando viven en el extranjero.	-Texto mapeado+alter nativo -Audio alternativo versión uruguaya
<u>Explorar y reflexionar</u> 4. Promoción del 2010 (pp.28-29) 5.Experiencia en dirección de equipos (p.30) 6.Una carta de presentación (p.31)	-Conversaciones escritas de exalumnos a leer, a contestar las preguntas y observar el funcionamiento de las perífrasis de infinitivo y las con gerundio, y luego expresarlas en su propia lengua o otra que él la conoce. En parejas o grupos los alumnos representan las conversaciones anteriores. Escribir cosas sobre la propia vida y comentar entre compañeros sobre lo que ha sido escrito, señalando cosas en común. -Anuncio y fichas de dos candidatos para el puesto, en parejas, deciden la persona adecuada al puesto, también observan las expresiones de duración en las fichas y completar las frases de los esquemas propuestos. -Carta de presentación de Lucia Jiménez a leer, sacar sus puntos fuertes y débiles para el puesto. En parejas, sacar las informaciones de cada párrafo de la carta, decir si es formal o informal, demostrarlo con ejemplos, subrayar las fórmulas para saludar y despedirse y palabras en la forma de <i>ustedes</i> y buscar en la carta el sinónimo de palabras y expresiones propuestos.	-Texto mapeado -Cápsula de fonética: interrogativos discursivos -Texto mapeado -Texto mapeado
<u>Léxico</u> (p.32)	Trayectoria personal, cambios, trabajo, hechos de la vida de una persona, saludos y despedidas en una carta formal.	
<u>Gramática y comunicación</u> (p.33)	Perífrasis empezar a/ acabar de/ terminar de/ volver a/ dejar de + infinitivo, llevar/seguir + gerundio y expresiones de duración desde/ desde que/ desde hace.	

<p><u>Practicar y comunicar</u> 7. ¿Qué te puede cambiar más la vida? (p.34) 8. Las personas de mi clase(p.34) 9.La vida de Maia (p.35) 10. Una transformación (p.36) 11. Corresponsal en Argentina (p.36)</p>	<p>-En parejas, elegir uno de los acontecimientos que pueden cambiar la vida de la persona, presentar los argumentos y decir quién ha expuesto argumentos más convincentes.</p> <p>-En grupos, elaborar un cuestionario de diez preguntas para conocer las personas de la clase, utilizando las perífrasis verbales y con gerundio y presentar los datos encontrados de forma grafica.</p> <p>-Hacer una lista de los acontecimientos más importantes de la propia vida. En parejas, hacer un resumen de los acontecimientos anteriores y la otra persona toma notas y hacer preguntas, elaborar una infografía o poster con la información que tienes sobre tu compañero y presentarlo al resto de la clase.</p> <p>-Comentar entre compañeros, sobre el minimalismo, ver el video, responder a las preguntas y comentar en grupos el video. Grabar y compartir un video hablando de una propia experiencia transformadora y el resto escribe comentarios.</p> <p>-Escribir una lista de trabajos favoritos, elegir uno, pensar en las características de la persona ideal para hacerlo y escribir una carta de presentación para ese puesto, hay un ejemplo para comenzar la carta. En parejas, leer las cartas de dos personas de la clase, evaluarlas y contarlas a la clase si los candidatos pueden conseguir el puesto.</p>	<p>-Actividades alternativas digitales</p> <p>-Actividades alternativas digitales</p> <p>-Vídeo</p> <p>-Actividades alternativas digitales</p>
<p><u>Vídeo</u> 12. Una trayectoria profesional (p.37)</p>	<p>-Vídeo hecho por Serafín, los alumnos contestan las preguntas, y entre compañeros, expresan opinión sobre su propio ritmo de vida si es estresante o relajante.</p>	<p>-Vídeo</p>

Anexo 1.5.1: Textos escritos

Cada día me miro en el espejo y me pregunto: "Imagina que hoy es el último día de tu vida. ¿Quieres hacer lo que vas a hacer hoy? Si la respuesta es "No" durante demasiados días seguidos, sé que necesito cambiar algo".

Steve Jobs

Si no te gusta algo, cámbialo.

Si no puedes cambiarlo,

cambia de actitud.

Walter Dill Scott



Siempre dicen que el tiempo cambia las cosas, pero en realidad tienes que cambiarte tú mismo.

Andy Warhol





Hola, Alvaro, ¿qué tal? ¡Hace un montón de tiempo que no sé nada de ti! ¿Sigues viviendo en el extranjero? Yo sigo aquí, en Madrid. Hace unos años me recibí y ahora soy orientadora laboral. La verdad es que me gusta mucho, estoy contenta. Oye, si vienes a Madrid quedamos un día, ¿eh?

Maribel, ¡qué ilusión recibir tu mensaje! ¡Han pasado ya 10 años desde que terminamos la universidad! ¡Y eres orientadora laboral, no me lo puedo creer! Precisamente yo estoy en un momento de cambio. Llevo muchos años viviendo en el extranjero y he tenido muchos trabajos distintos, pero ninguno durante mucho tiempo. Ahora acabo de volver a España y me gustaría encontrar un trabajo más estable.

Pero mira, te cuento un poco lo que he estado haciendo estos últimos años. Después de terminar Traducción e Interpretación, estuve trabajando un tiempo en una agencia de traducción y no me gustó nada. Así que lo dejé. Primero, estuve trabajando un año de camarero en un barco de cruceros holandeses. Después, en el 2011, me fui a Sidney y allí estuve trabajando primero de camarero, luego de cuidador de perros, después de socorrista y, al final, me fui al campo a trabajar en una granja. Y estuvo bien, aunque no me apetece volver a hacer nada de todo esto, la verdad. En 2014, decidí irme a Marruecos. Allí aprendí árabe y trabajé de guía turístico para europeos. Luego, en 2017, me trasladé a Alemania y seguí trabajando de guía turístico durante unos años. Ser guía me gusta, pero hace unos meses, empecé a colaborar en una ONG con refugiados y la verdad es que me encanta, sobre todo lo de hacer de intérprete y mediar entre las personas. Y me he dado cuenta de que ya no quiero trabajar con turistas... Mi novia ha encontrado un trabajo en España y me he venido con ella a Madrid. Me gustaría encontrar un trabajo a tiempo parcial, primero, y quizás volver a estudiar algo, para poder seguir trabajando con refugiados o en algo similar. Oye, ¿te importa si quedamos un día y hablamos? Quizás puedes ayudarme porque estoy un poco perdido.



Escribe tu mensaje...



A. **MAP** Todas estas personas están en una fiesta de exalumnos de la universidad. Lee las conversaciones y, luego, contesta las preguntas.

Eva: ¿Sigues viviendo en el centro de Madrid o te has mudado?
Pili: No, hace un par de años me fui a vivir a Corpa, un pueblecito. Y ahora he empezado a trabajar desde casa.

Laura: Oye, ¿has terminado ya el doctorado?
Belén: ¡No! ¡Qué va! Todavía no. Es que acabo de tener un bebé y, bueno, ya sabes...
Laura: ¿Ah, sí? ¡Enhorabuena! ¿Niño o niña?
Belén: Es un niño.

Chus: Acabo de conseguir el trabajo de mi vida. En Médicos Mundi.
Tere: ¡Qué envidia! Yo llevo un montón de años trabajando en el mismo lugar y estoy más harta...

Inma: ¿Sabes? Mario se ha vuelto a casar.
Abel: ¿Otra vez? ¿Con quién?
Inma: Pues con una chica de Santander muy maja.

Gerardo: ¿Y ahora qué estás haciendo?
Julián: Pues sigo trabajando en Chile, pero el año que viene vuelvo.

Luis: ¿Qué sabes de Juan?
Marta: Pues está muy bien. Montó una empresa, la vendió por un montón de dinero y ha dejado de trabajar.
Luis: ¿Ah, sí? ¡Qué suerte!, ¿no?

Ana: ¿Cuánto hace que vives en Inglaterra?
Andrés: Pues ya hace quince años. Al principio, estuve viviendo en York y luego me trasladé a Londres. Y, bueno, me compré una casa y todo. ¡Ya he terminado de pagar la hipoteca!
Ana: ¡Qué bien, qué suerte!



BROMOX S.L.


Grupo multinacional líder en el sector químico busca:

DIRECTOR/A FINANCIERO/A
PARA SU SEDE EN EL CAIRO (EGIPTO)

Requisitos:

- Estudios superiores, con preferencia por carreras como Económicas, Administración de Empresas y similares
- Dominio del inglés y conocimientos de árabe
- Experiencia mínima de dos años en dirección de equipos
- Experiencia internacional
- Flexibilidad horaria
- Disponibilidad para viajar

6. UNA CARTA DE PRESENTACIÓN /MÁS EJ. 16-17

A.  Lee la carta que ha enviado Lucía Jiménez para solicitar el puesto del anuncio de la actividad 5. ¿Cuáles crees que son sus puntos fuertes y sus puntos débiles como candidata?



**Lucía
Jiménez**

lucia.jimenez1987@gmail.com

Apreciados señores:

Les escribo a fin de presentar mi candidatura al puesto de directora financiera de su filial en El Cairo.

Como pueden ver en mi curriculum, he trabajado durante 8 años en la industria farmacéutica. En 2011 me licencié en Ingeniería Química. Inmediatamente después, hice unas prácticas en París, en Lux, un laboratorio de producción de cosméticos. Al acabar las prácticas, conseguí un puesto en el Departamento de Investigación de Rowfarma, un prestigioso laboratorio farmacéutico en Londres, donde trabajé durante cinco años. En 2017 hice un MBA en gestión y administración de empresas. Al terminar el máster, encontré trabajo en Rimene, otro laboratorio farmacéutico, esta vez en el Departamento Financiero. Hace unos meses, debido a razones familiares, volví a Málaga, donde resido actualmente.

Creo que mi formación y mi experiencia hacen de mí una candidata idónea para el puesto que ustedes ofrecen. Tengo, además, un nivel casi nativo de inglés, nociones de francés y de alemán, y soy una persona responsable, trabajadora y con voluntad de progresar.

Quedo, sin más, a la espera de sus noticias y me despido atentamente.

Lucía Jiménez

Anexo 1.5.2.: Transcripción del material sonoro y audiovisual

Texto1: Épocas de cambios

Marta:

Pues yo hace cuatro años me fui de España para vivir en Suiza. Y fue un cambio brutal. Me fui porque a mi pareja le ofrecieron un trabajo aquí, en Basilea. Lo estuvimos hablando y al final decidimos probar. Pero no fue fácil, claro, porque aquí no conocíamos a nadie y teníamos que empezar de cero. Nuestros hijos, que tenían cinco y siete años cuando llegaron aquí, empezaron a ir a la escuela aquí y tuvieron que aprender alemán. Yo, claro, tenía un trabajo en España y lo tuve que dejar cuando me vine. Y al llegar aquí tuve que volver a estudiar porque mi diploma no servía. Así que estuve unos años yendo a clases de alemán y estudiando. Y bueno, ocupándome de los niños, que me necesitaban bastante. Y puedo decir que mi experiencia ha sido positiva. Ahora estoy muy contenta. Tengo un trabajo de media jornada y me queda bastante tiempo para estar con mis hijos. Los veo mucho más que antes. Creo que lo más difícil para mí fue estar lejos de mi familia en España y de mis amigos y amigas. Pero en estos años he conocido a mucha gente interesante. Ahora tengo muy buenos amigos también aquí.

Ana:

Una de las cosas que más impacto ha tenido en mi vida fue jubilarme. No fue fácil para mí, pero ahora estoy encantada. Me jubilé hace dos años. Al principio fue maravilloso. Llevaba mucho tiempo esperando este momento y me puse muy contenta. Dejé mi piso en la ciudad y me fui a vivir a un pueblo, a una casa que era de mis abuelos. La reformé y estuve un tiempo ocupada con eso. Pero al cabo de un tiempo, empecé a echar de menos ir a trabajar. De

repente, eres una persona que ya no es útil en la sociedad, o esa es la sensación que tenía yo. Y me llevó un tiempo darme cuenta de que tenía que hacer actividades para sentirme activa y para estructurar los días. Así que me apunté a clases de inglés, porque tengo un yerno americano y así puedo hablar con su familia. Empecé a ir varios días a nadar y también a clases de yoga. Y con un grupo de amigos decidimos organizar varios viajes al año, que es algo que siempre me ha gustado, pero no tenía nunca tiempo de hacer. Ah, y desde hace un año, también voy dos días a la semana a una escuela a leer cuentos a los niños. Así que estoy bastante ocupada y aprovecho para hacer cosas que no tenía tiempo de hacer antes.

Fernando:

Bueno, sí, tengo una hija de tres años y desde que nació mi vida es distinta. Digamos el presente, eso está claro. Cuidar a una niña tan pequeña es tan exigente que no tienes tiempo de pensar ni en el pasado ni en el futuro. Además, pasas a estar a un segundo plano. Ahora es ella la que más me importa, ¿no yo? Y eso va bien. Pero bueno, aparte de eso, mi ritmo de vida ha cambiado un montón. Antes mi mujer y yo salíamos mucho, estábamos siempre fuera con amigos y volvíamos tarde a casa. Y ahora ya no lo hacemos tanto, claro, porque es un lío organizarse. Nos gusta estar más en casa con la niña y, bueno, la verdad es que estamos cansados. Llevamos tres años sin dormir muy bien por las noches. Eso es lo más difícil de todo, jaja... Pero bueno, a pesar de todo, intentamos salir una vez a la semana por lo menos. Dejamos a la niña con sus abuelos y salimos. Y otra cosa que ha cambiado bastante es que llevamos una vida más sana. Hemos dejado de fumar los dos, ya lo dejamos durante el embarazo. Y creo que comemos mejor porque intentamos cocinar sin sal para la niña, mucha fruta, verdura, cosas ecológicas.

Texto 2: De vuelta a casa

Maribel: Álvaro, oye, ¿qué te parece si quedamos un día de la semana que viene, por ejemplo el martes o el miércoles hacia las 7h? Ya me dices si te va bien. Por aquí, cerca de mi trabajo, hay bares que están muy bien. Y bueno, ya hablaremos. Pero por lo que me dices y por el perfil que tienes, veo que quizás podrías hacer algún curso de mediación intercultural. Ahora está muy de moda como método de resolución de conflictos. Y como hablas tantas lenguas, creo que podrías encontrar trabajo. Y si te gusta trabajar con refugiados y no te importa estudiar más tiempo, quizás podrías hacer un grado en educación social. Pero bueno, como te digo, hablamos la semana que viene si te va bien, ¿vale? Hasta pronto. ¡Qué ilusión verte!

Texto 3: Promoción del 2010

Eva: ¿Sigues viviendo en el centro de Madrid o te has mudado?

Pili: No, hace un par de años me fui a vivir a Corpa, un pueblecito, y ahora he empezado a trabajar desde casa.

Chus: Acabo de conseguir el trabajo de mi vida, en Medicos Mundi.

Tere: ¡Qué envidia! Yo llevo un montón de años trabajando en el mismo lugar y estoy más harta...

Luis: ¿Qué sabes de Juan?

Marta: Pues está muy bien. Montó una empresa, la vendió por un montón de dinero y ha dejado de trabajar.

Luis: ¿Ah, sí? Qué suerte, ¿no?

Inma: ¿Sabes? Mario se ha vuelto a casar.

Abel: ¿Otra vez? ¿Con quién?

Inma: Pues con una chica de Santander muy maja.

Laura: Oye, ¿has terminado ya el doctorado?

Belén: No, qué va. Todavía no. Es que acabo de tener un bebé y, bueno, ya sabes.

Laura: ¿Ah, sí? Enhorabuena. ¿Niño o niña?

Belén: Es un niño.

Gerardo: ¿Y ahora qué estás haciendo?

Julian: Pues sigo trabajando en Chile, pero el año que viene vuelvo.

Ana: ¿Cuánto hace que vives en Inglaterra?

Andrés: Pues ya hace 15 años. Al principio estuve viviendo en York y luego me trasladé a Londres. Y bueno, me compré una casa y todo. Ya he terminado de pagar la hipoteca.

Ana: ¡Qué bien! ¡Qué suerte! Muchas gracias.

Texto 4 (audiovisual): Minimalismo

¡Hola, chicos! ¿Cómo estáis? Bienvenidos a Minimalistamente. Yo soy Adriana. Hoy os quiero hacer un vídeo muy especial para mí porque estoy de celebración. Hace un año que empecé a aplicar el minimalismo en mi estilo de vida y hoy os quiero contar cómo empecé con el minimalismo, porqué y qué transformaciones he experimentado en mi vida desde hace un año hasta el momento presente. Bueno, me topé con el minimalismo en una situación en la que sentía que era el momento de hacer cambios importantes en mi vida, de cambiar de rumbo. Todo empezó con una sensación que yo tenía de que mis posesiones físicas me estaban ahogando y me estaban quitando mi libertad. Empecé a reducir y a simplificar en casa, y empecé con lo típico y lo más evidente: el armario ropero. Como me gustó la sensación, seguí con la cocina, con el baño y todos los productos de aseo... Empecé a tirar papeles viejos acumulados, recuerdos... Me deshice de libros, cedés, aparatos electrónicos que ya no utilizaba y montones y montones de basuras que ni siquiera sabía que tenía en casa. Esto movilizó mucha energía y automáticamente todo empezó a mejorar. En el verano dejé mi apartamento, vendí casi todo lo que tenía y me mudé a Berlín, a este apartamento de estudiantes, donde vivo ahora mismo. A pesar de que tengo muy poquitas cosas en comparación con lo que tenía, ahora, después de volver de mi viaje por Tailandia, de repente otra vez siento la enorme necesidad de reducir aún más y quedarme con lo imprescindible. ¿Cómo me ha cambiado la vida desde entonces? Bueno, pues antes estaba en un trabajo que me frustraba y me estresaba mucho. No me dejaba tiempo para dedicarme a las cosas que eran realmente importantes para mí y además me obligaba a vivir en un sitio que no me gustaba, donde no me sentía cómoda. Sentía que no tenía la opción de dejar mi trabajo por una cuestión económica, porque no sabía cómo mantenerme sin mi sueldo. Ni tampoco me planteaba la idea de mudarme porque pensaba que sería demasiado caro y complicado. Hoy en día he dejado mi trabajo y me siento tranquila y segura con mi economía. Estoy viviendo en la ciudad que más me gusta, que es Berlín, simplemente porque quiero. Estoy estudiando

para formarme como coach, que es mi gran pasión en la vida, y cada día lo dedico a las cosas que más me gustan. ¿Cómo ha cambiado mi economía? Antes pagaba un alquiler muy elevado por un apartamento que era más grande de lo que en realidad necesitaba. Además, tenía un cierto problema de adicción a las compras; gastaba muchísimo dinero en ropa y otros artículos. No sabía muy bien en qué me gastaba el dinero, no tenía un control. Ahora mis gastos mensuales se han reducido a más o menos una cuarta parte de lo que gastaba antes. Esto me permite trabajar muy poquito para sostenerme y de esta manera tengo todo el tiempo del mundo para estudiar y para construir mis nuevos proyectos. ¿Que si me arrepiento de haber abandonado la seguridad de un sueldo fijo y la comodidad de un piso completamente equipado? Pues la verdad es que no. ¿Echo de menos los objetos de los que me deshice? Pues tampoco. El minimalismo no es un objetivo en sí mismo, es una herramienta; y cada cual utilizará esa herramienta para alcanzar sus objetivos personales. A mí, personalmente, en este momento el minimalismo me sirve para sentirme libre, para no depender de mi trabajo y para poder hacer lo que más me gusta en la vida. Muchas gracias, chicos, por mirar mi vídeo y por compartir conmigo este momento de celebración.

Un año de minimalismo.

Texto 5 (audiovisual): Trayectoria profesional de Serafín

Me llamo Serafín; para los amigos, Sera. Tengo cuarenta y cuatro añitos, originario de Donosti, de San Sebastián, una provincia que está aquí cerquita, y me vine aquí a estudiar Periodismo, pues con mis tiernos dieciocho años. Estuve trabajando cinco años en una asociación y, bueno, pues a raíz de eso conocí un poco más de cerca la política y los políticos, y, bueno, pues una cosa me llevó a la otra. Al final me propusieron, bueno, pues ir en un grupo de trabajo político y dejar la asociación y, bueno, pues opté por ese camino y, bueno, pues estuve, creo que casi quince años muy metido y muy en primera fila, disfrutando de muchas cosas, no tanto de otras, pero, bueno, hice creo que mucho o, por lo menos, lo intenté. Lo que hizo cambiar mi vida fue el cansancio. Un día me miré en el espejo, me vi las arrugas, me vi el pelo blanco, la barba blanca y dije: "Bueno, yo creo que ya hasta aquí hemos llegado". Me decidí ir a por algo que me gustaba mucho, que es la decoración (que me gustaba y que me gusta, que es la decoración) y dije: "Bueno, pues algo relacionado con la decoración". Bilbao, una ciudad metropolitana, que está creciendo cada vez más, pues, más turismo, el Guggenheim...Dije, ah, pues voy a unir los dos conceptos y voy a hacer algo diferente a los hoteles típicos. Voy a hacer unos apartamentos turísticos, pero, bueno, muy, muy minimalistas, muy modernos, muy dirigidos yo diría que a las familias del siglo XXI; pues que son parejas de gente joven con un niño, con dos como mucho, y, bueno, y que no quieren el hotel típico, ¿no? Y entonces, bueno, pues por ahí me fui guiando y llegué hasta aquí. Pues mi día a día... muy diferente. Antes era, bueno, me despertaba con el móvil y ahora me despierto más o menos relajado: miro un poco lo que hay en internet, si han entrado reservas nuevas, si hay que contestar mensajes o e-mails, y luego a partir de ahí ya pues, bueno, empiezan las limpiezas, si es que hay, los check-in, si es que hay también, y, bueno, pues te puedes encontrar con que un día no tienes nada, otro día tienes que trabajar tres horas, otro día descansas... Bueno, está bien. Es un nivel de vida... yo creo que aceptable. He recuperado algo buenísimo que perdí, que tenía

en el pasado, y es que todas las semanas iba al cine. Bueno, pues eso lo perdí. Ahora lo he vuelto a recuperar. Estoy yendo incluso hasta dos a veces, ¡hasta dos! Entonces, bueno, pues estoy contento. La verdad es que, bueno, he retomado el teatro también, que lo había dejado, el ir al teatro, el hacer teatro. He vuelto, bueno, a disfrutar de los amigos, de tomar unos vinos por Bilbao, bueno, de cosas tan simples como eso, como unos vinos que antes pues ya lo había olvidado, ¿no? Entonces estoy contento. Yo soy más feliz, la verdad es que sí. Y, además, creo que se lo tengo que decir a mucha gente, que cuando vives estresado no te das cuenta de todas las cosas que te pierdes hasta que sales de ese círculo loco de estrés que te lleva corriendo de un sitio a otro y entonces, claro, de lo bueno no disfrutas y lo malo lo vives como lo peor, y la vida... No, tiene que ser al revés: hay que disfrutar todo lo bueno e intentar que lo peor sea lo mínimo, y eso desde luego ha cambiado totalmente.

Resumen

Esta investigación procura examinar cómo los manuales de ELE utilizados en Argelia favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Este trabajo se enmarca en una metodología mixta de un enfoque cuantitativo y cualitativo, y se basa en un diseño transversal de tipo descriptivo aplicado a un corpus compuesto por cinco manuales de ELE y dirigido a alumnos no nativos en un contexto de aprendizaje no inmersivo. Dichos manuales incluyen dos de la enseñanza secundaria argelina *Un mundo por descubrir* (2006) de segundo curso y *Puertas abiertas* (2007) de tercer curso, así como tres del Instituto Cervantes de Argel *Aula internacional Plus 1, 2* (2020) y *3* (2021) correspondientes a niveles elementales e intermedios. En total, se analizan 77 textos distribuidos en seis unidades didácticas. Este estudio comprende dos tipos de análisis, uno tipológico, centrado en la clasificación de los textos, y otro lingüístico-pragmático de los eventos comunicativos de la sesión de clase. Los resultados muestran que los manuales argelinos presentan un descuido de los aspectos comunicativos debido a la escasa diversidad en la tipología textual y en las actividades propuestas. En consecuencia, el uso del texto se limita a la realización de ejercicios estructurales. En contraste, los manuales del Instituto Cervantes evidencian una mayor variedad textual que simula diversas situaciones comunicativas reales, lo que contribuye no solo al desarrollo de la competencia comunicativa, sino también la competencia intercultural y digital.

Palabras clave: texto, tipología textual, discurso generado, competencia comunicativa, manual de ELE.

Résumé

Cette recherche vise à examiner comment les manuels d'espagnol comme langue étrangère (ELE) utilisés en Algérie favorisent le développement des compétences communicatives des apprenants. Ce travail s'inscrit dans une méthodologie mixte, alliant une approche quantitative et qualitative, et repose sur un plan transversal de type descriptif appliqué à un corpus composé de cinq manuels de FLE destinés à des apprenants non natifs dans un contexte d'apprentissage non immersif. Ces manuels incluent deux ouvrages de l'enseignement secondaire algérien — *Un mundo por descubrir* (2006) de deuxième année et *Puertas abiertas* (2007) de troisième année — ainsi que trois du Instituto Cervantes d'Alger — *Aula internacional Plus 1, 2* (2020) et *3* (2021) — correspondant aux niveaux élémentaires et intermédiaires. Au total, 77 textes répartis en six unités didactiques sont analysés. Cette étude comprend deux types d'analyse : une analyse typologique, centrée sur la classification des textes, et une analyse linguistico-pragmatique des événements communicatifs en classe. Les résultats montrent que les manuels algériens négligent les aspects communicatifs en raison de la faible diversité des typologies textuelles et des activités proposées. En conséquence, l'utilisation des textes se limite à la réalisation d'exercices structuraux. En revanche, les manuels de l'Institut Cervantes présentent une plus grande variété textuelle simulant diverses situations de communication réelle, ce qui contribue non seulement au développement de la compétence communicative, mais aussi des compétences interculturelle et numérique

Mots clés: Texte, typologie textuelle, discours généré, compétence communicative, manuel d'ELE.

Abstract

This research aims to examine how the Spanish as a Foreign Language textbooks used in Algeria support the development of students' communicative competences. The study follows a mixed methodology combining both quantitative and qualitative approaches, and is based on a cross-sectional descriptive design applied to a corpus composed of five ELE textbooks intended for non-native learners in a non-immersive learning context. These textbooks include two from Algerian secondary education — *Un mundo por descubrir* (2006) for second-year students and *Puertas abiertas* (2007) for third-year students — as well as three from the Instituto Cervantes in Algiers — *Aula Internacional Plus 1, 2* (2020), and *3* (2021), corresponding to elementary and intermediate levels. A total of 77 texts distributed across six didactic units are analyzed. This study comprises two types of analysis: a typological analysis focused on classifying the texts, and a linguistic-pragmatic analysis of communicative events in the classroom. The results show that the Algerian textbooks neglect communicative aspects due to the limited diversity in text types and proposed activities. Consequently, the use of texts is largely confined to structural exercises. In contrast, the textbooks from the Instituto Cervantes display a greater textual variety that simulates various real-life communicative situations, thereby contributing not only to the development of communicative competence but also to intercultural and digital competences.

Keywords: text, text typology, generated discourse, communicative competence, spanish as a foreign language textbook.

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل كيف تساهم الكتب المدرسية لتعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية المستخدمة في الجزائر في تنمية الكفاءات التواصلية لدى المتعلمين. وهي تستند على منهجية متكاملة تجمع بين المقاربتين الوصفية والكمية وعلى تصميم عرضي وصفي يطبق على مجموعة من خمسة كتب تعليمية مخصصة للمتعلمين غير الناطقين بالإسبانية في سياق تعلم غير انغماسي. تشمل هذه المجموعة كتابين من التعليم الثانوي الجزائري (2006) *Un mundo por descubrir* للسنة الثانية

الثانية *Puertas abiertas* (2007) للسنة الثالثة بالإضافة إلى ثلاثة كتب صادرة عن معهد ثربانتس في الجزائر *Aula Internacional Plus 1* (2021) و *2* (2020) التي تتوافق مع المستويين أ و ب، حيث يتم تحليل 77 نصًا موزعة على ست وحدات تعليمية ويرتكز بحثنا على تحليلين: أحدهما تصنيفي لأنواع النصوص، والآخر لغوي-براغماتي للأحداث التواصلية داخل الصف، وقد لاحظنا من خلاله أن الكتب الجزائرية تهمل الجوانب التواصلية بسبب قلة التنوع في أنماط النصوص والأنشطة المقترحة، مما يؤدي إلى اقتصار استخدام النصوص على تنفيذ تمارين بنويوية على عكس الكتب الصادرة عن المعهد والتي تقدم تنوعا نصيا يحاكي مواقف تواصلية حقيقية، مما يساهم ليس فقط في تطوير الكفاءة التواصلية، ولكن أيضًا في تنمية الكفاءة الثقافية و الرقمية.

الكلمات المفتاحية: النص، أنماط النصوص، الخطاب المُنتج، الكفاءة التواصلية، كتاب تعليم الإسبانية كلغة أجنبية.