CREACIÓN DE UNA GUÍA TURÍSTICA: UNA ENCRUCIJADA DE SECUENCIAS DISCURSIVAS

Consuelo Pascual Escagedo
Universidad de Salerno

RESUMEN: Este trabajo describe el proceso desarrollado en la realización de una la guía turística como muestra de género textual para explotar cuatro de las cinco secuencias discursivas prototípicas contempladas en el ámbito del análisis del discurso (PCIC, 2008): descripción, narración, argumentación y exposición.

Nuestra propuesta, que se basa en un enfoque didáctico comunicativo, procesual por tareas y colaborativo de la escritura, va dirigida a estudiantes universitarios de nivel avanzado y nace de la necesidad de desarrollar la competencia textual en el ámbito de la didáctica del E/LE. Se caracteriza por el uso de la estructura discursiva como tarea comunicativa con el objeto de que los alumnos adquieran las habilidades para reconocer, comprender y producir textos de diferentes tipologías y géneros respetando las normas de textualidad de la lengua y la cultura españolas.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que presentamos a continuación se proyectó y experimentó en el ámbito de la asignatura Lengua Española III de la facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Salerno, en el curso 2008/2009. Nuestro objetivo general es que los alumnos desarrollen las competencias pragmáticas (discursiva y funcional), léxica, gramatical, sociolingüística, etc. para producir trabajos de clase adecuados al nivel C1 y las estrategias necesarias para actualizar las competencias: planificación, textualización, revisión, reparación. En particular, el objetivo específico es que desarrollen la capacidad de extrapolar el concepto de género a la producción de cualquier tipo de texto y que aprendan a producir textos adecuados a partir del género de forma autónoma.

En los programas institucionales de segundo, los alumnos adquieren los conocimientos y las destrezas necesarios sobre los exponentes gramaticales, recursos léxicos y discursivos y se hace un tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen. Este itinerario facilita al alumno la percepción de forma global de la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Sin embargo, al llegar a tercero, observamos que no han adquirido aún las habilidades para adaptar la propia necesidad y creatividad a las expectativas comunicativas previstas.

De aquí nace la necesidad de concienciar a nuestros alumnos de que un texto, perteneciente a un determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta.

Por este motivo elaboramos un programa centrado en el enfoque comunicativo y como evolución de éste en el enfoque por tareas para analizar los géneros textuales así como aparecen en la vida real y reflexionar sobre ellos.

Si bien los géneros permiten una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, e incluso cuando los esquemas de los mismos que poseen los alumnos son muy parecidos a los de la lengua meta, cada género en concreto puede presentar patrones diversos. Esto hace que en muchas ocasiones nos encontremos con textos difíciles de adscribirse en uno determinado.

Consideramos que la mejor manera de alcanzar estos objetivos es la realización colaborativa de un texto tan rico y articulado como el de la guía turística, cuya hetereogeneidad del lenguaje y variedad de géneros discursivos hacen que los alumnos tomen conciencia de que no basta con que se asimile un cúmulo de datos, sino que es imprescindible también que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado y poder así participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

No se trata de centrarse en los múltiples géneros y secuencias discursivos por separado, todo lo contrario. Recurriendo a textos auténticos, analizamos las características evidenciando las recurrentes combinaciones e inserciones de las diferentes tipologías de las secuencias. Todo ello utilizando el formato didáctico del taller y el enfoque por tareas de producción de textos escritos en la didáctica de E/LE.

Otra de las razones que nos ha llevado a elegir la guía turística como género de discurso, frente a otras opciones de igual o mayor envergadura multidisciplinal, ha sido el hecho de que describir, narrar, exponer y argumentar sobre los lugares en que viven los alumnos proporciona un contexto muy favorable para desarrollar conocimientos, y madurar vivencias y recuerdos, lo cual genera una fuerte motivación e implicación en la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

A continuación presentamos el enfoque didáctico de nuestra propuesta para luego mostrarla describiendo sintéticamente el proceso y los contenidos.

2. EL ENFOQUE DIDÁCTICO

El enfoque didáctico de este trabajo se inscribe en el enfoque comunicativo basado en una programación procesual por tareas (Breen, 1997 y Zanón, 1990). Desde una perspectiva del enfoque comunicativo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, el objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, podemos deducir que el objetivo de los docentes de lenguas extranjeras es la construcción de la competencia comunicativa del alumno.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas se describe la competencia comunicativa como un conjunto de varias competencias interrelacionadas. Canale (1983) hace la siguiente clasificación: La competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade otras dos, sociocultural y la social.

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que a su vez se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002) define ese objetivo de la siguiente manera:

> 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 (MCER, 2002: 9).

Nosotros nos centramos, por un lado, en la competencia discursiva y nos apoyamos en el modelo del Marco común europeo de referencia para las lenguas que la incluye

como una más de las competencias pragmáticas y la describe en términos de dominio tanto de los géneros discursivos como de secuencias textuales; en su definición destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos.

Al respecto, hemos tenido en cuenta la definición de género según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en su introducción al módulo géneros discursivos y productos textuales:

> Se entiende por "género", en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo ese sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural. si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de "texto" como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género* (PCIC, 2008:305).

Por otro lado, hacemos hincapié en la competencia de saber hacer. El concepto de competencia está constituido por una serie de conocimientos y también por una serie de habilidades. Conocimientos y habilidades se ponen de manifiesto en la actuación, en el uso del lenguaje en distintas situaciones de la vida real que implican un manejo diferente de esos conocimientos y de esas habilidades o destrezas lingüísticas. Desde el punto de vista didáctico, los conocimientos se aprenden y se memorizan, mientras que las destrezas se imitan y se practican (Bygate, 1987).

En la tarea de enseñar a escribir a los alumnos se debe ser consciente y, al mismo tiempo, hacer conscientes a nuestros alumnos de que los procesos de escritura son comunicativos y, por tanto, tienen lugar siguiendo unas pautas en las que todos los elementos del esquema tradicional de la comunicación adquieren un protagonismo fundamental. Los procesos de escritura se producen en un tiempo, un espacio, con un propósito y hacia un interlocutor, normalmente marcado y ninguno de estos componentes puede obviarse a la hora de desarrollar estrategias para la práctica de la escritura.

La escritura es una destreza en la que cristalizan las necesidades comunicativas de un emisor que, en función de sus objetivos y con una conciencia clara de su receptor, elegirá un género, un registro y un estilo que se proyectarán en un texto concreto; ese texto será recibido por un destinatario que lo descodificará y lo interpretará también, desde unas determinadas expectativas sobre el género, el registro, el estilo y el contenido del mismo.

Como veremos en el apartado correspondiente, son precisamente estas consideraciones las que nos han guiado a la hora de trazar el eje vertebrador entorno al que hemos diseñado la redacción de los textos, tanto de las normas de textualización, como de las preguntas de partida en la definición del objetivo y de la estructura de los mismos.

2.1. De las tareas al taller y del taller al proyecto

Desde la perspectiva que caracteriza nuestro enfoque didáctico de referencia, consideramos que el enfoque por tareas es la respuesta más acertada para fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. Esta es una condición necesaria para que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación.

En nuestra opinión, para que esto sea posible es aconsejable recurrir a formatos didácticos que permitan una serie de procedimientos de trabajo relacionados con la fase de programación y secuenciación de actividades y con la de su realización en el aula. Consideramos que el taller, como formato didáctico, es adecuado para este objetivo.

En el taller, el alumno pasa de un lugar poco comunicativo, en que escucha una clase impartida por el profesor a un lugar en que se interactúa, toma decisiones, programa y proyecta. En definitiva, es participativo, activo y cooperativo en el proceso constructivo, haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje.

Este modelo está estrechamente relacionado con el trabajo por proyectos en los que la tarea final es el objetivo de una serie de actividades secuenciadas y orientadas a su obtención y el medio para el aprendizaje de la lengua. En la realización de un proyecto se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase. En definitiva, un modelo que permite utilizar la lengua que se aprende activando todas las destrezas lingüísticas.

2.2. Modelo de escritura contextual

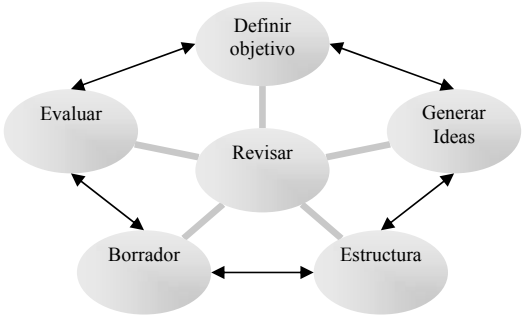
La escritura es una actividad compleja en la que intervienen toda una serie de procesos y en la que se deben tomar múltiples decisiones. Enseñar a escribir supone tener en cuenta el papel que desempeña tanto la forma como el contenido en la creación de un texto y, lógicamente, hay varias formas de hacer esto. Como consecuencia, el estudio de la composición escrita ha desembocado en diversos modelos para alcanzar esta competencia.

Nosotros hemos elegido un modelo de escritura contextual que concibe la escritura como un proceso condicionado por el contexto físico, social y cultural en el que se

desarrolla que comparte el enfoque didáctico para la enseñanza de la escritura procesual[1] (Cassany, 1999).

Las razones de esta elección estás ancladas en el hecho de que el enfoque contextual es una alternativa complementaria a los modelos cognitivos que conceptualiza la actividad de escritura no sólo como proceso individual de resolución de problemas sino que al mismo tiempo adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla, teniendo en cuenta el proceso comunicativo y social.

Partiendo de estas consideraciones, nuestra intención, a lo largo de este documento, es mostrar con un ejemplo práctico, en el que se contemplan los procesos, las estrategias y los recursos didácticos utilizados para desarrollar específicamente las destrezas escritas del estudiante de E/LE siguiendo colaborativamente el siguiente esquema de proceso de la escritura:



3. CONTEXTO DEL AULA

Contexto del aula		
Textos	Instrucción	Perfil del alumno
Trabajo de clase: Creación colaborativa de una guía turística centrada en las ciudades o pueblos de los alumnos pensando en turistas hispanos y estudiantes Erasmus.	Universidad pública italiana, ubicada en Salerno. Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras	. universitario . dominio ELE: C1 . motivación alta

1 El énfasis se pone en el proceso de composición y en el aprendiente escritor; se atiende a los procesos cognitivos que tienen que ver con la escritura: generar y organizar ideas, formular objetivos, redactar, revisar, evaluar, etc. Las actividades más usadas son el torbellino de ideas, la potenciación de técnicas de estudio, la elaboración de borradores, la escritura libre, la corrección en grupos, la autoevaluación de la expresión escrita.

Número de alumnos: 86 procedentes de diferentes provincias (capitales y pueblos) de la región italiana Campania.

Duración: 1 semestre del curso académico. Se trata de un proyecto que nació como una tarea.

Objetivos: Desarrollo de la estructura discursiva. Utilizar la guía turística como muestra de género textual para explotar cuatro de las cinco secuencias discursivas prototípicas contempladas en el ámbito del análisis del discurso del MCER: descripción, narración, argumentación y exposición.

Dinámica: Se divide la clase en 5 grupos según las provincias de origen de los alumnos: Avellino, Benevento, Caserta, Nápoles y Salerno. Estos grupos se dividen a su vez en subgrupos en función de los pueblos y ciudades.

4. CREACIÓN DE UNA GUÍA TURÍSTICA

El taller que aquí se presenta trabaja las estructuras discursivas dentro del campo del Turismo. Como señalábamos en la introducción, el objetivo general del curso de tercero es que nuestros alumnos desarrollen las competencias pragmáticas, léxica, gramatical, sociolingüística, etc. para producir textos escritos de nivel C1 y activen las estrategias necesarias para actualizar las competencias. Y el objetivo específico es desarrollar la capacidad de extrapolar el concepto de género a la producción de cualquier tipo de texto y de aprender para producir a partir del género y de forma autónoma textos apropiados.

Como comentábamos anteriormente, la elección de una guía turística, reflejo de la realidad del territorio de los alumnos, sus tradiciones, costumbres etc. no es casual. Necesitábamos un tema que potenciase su interés y empeño por conseguir el intento que alejara a los alumnos de la posible fatiga en la consecución de los objetivos.

4.1. El proceso

Podemos describir el proceso en cinco momentos:

- Tarea de apoyo: presentación en clase de modelos de algunas guías turísticas publicadas por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio español.
- Desarrollo de las macrofunciones o secuencias discursivas conforme a los distintos niveles de progresión del currículum: Repaso pormenorizado de las macrofunciones de los géneros discursivos y productos textuales aprendidos en el curso anterior y ampliación de las mismas al nivel C1.

– Redacción de textos, realización de vídeos y fotografías.
– Elección de una estructura común y aplicación de la misma a las ciudades y/o pueblos de origen de los alumnos.
– Diseño de un modelo común en formato html de guía siguiendo el índice general elegido. Definición de la estética.

4.1.1. Tarea de apoyo

Para realizar la tarea dotamos a los alumnos de la información suficiente sobre el ámbito en el que se trabaja, para ello se seleccionan varias guías turísticas en español con el fin de analizarlas y compararlas. En plenaria se comentan los aspectos salientes de las guías, los índices, las partes en que está divididas, los contenidos de las mismas.

4.1.2. Desarrollo de las macrofunciones

Además de analizar los elementos que constituyen la estructura textual global, los alumnos tienen que familiarizarse con las secuencias discursivas. Para ello, evidenciamos los elementos constitutivos de las diferentes macrofunciones que aparecen en las secciones de las guías: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa.

El análisis de cada macrofunción sigue el esquema conceptual propuesto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

- Proceso prototípico: Se presenta el desarrollo secuencial de cada macrofunción atendiendo a la estructura interna comúnmente aceptada dentro del ámbito del análisis del discurso a partir de las propuestas de Adam (1992).
- Inserción de secuencias: Con el fin de ilustrar el hecho de que las macrofunciones o secuencias textuales no suelen aparecer en el discurso de forma pura o aislada, sino que se insertan unas dentro de otras.
- Elementos lingüísticos: Se presentan los aspectos lingüísticos característicos de cada macrofunción: deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, etc.

En cada macrofunción utilizamos las oportunas referencias a los epígrafes de los inventarios correspondientes a la *Gramática*, *Tácticas y estrategias pragmáticas*, *Nociones generales* y *Nociones específicas*.

Merecen particular atención los inventarios de *Nociones generales* (PCIC: 386-456) y *específicas* (PCIC: 459-533) porque dan cuenta de una dimensión combinatoria del léxico basándose en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, incluyen

categorías de carácter semántico-gramatical como unidades léxicas pluriverbales, colocaciones y expresiones idiomáticas (locuciones).

El primero, organizado en siete apartados, está referido a conceptos abstractos que el hablante puede necesitar en cualquier contexto. El segundo, compuesto por veinte entradas, a conceptos abstractos que tienen que ver con detalles más concretos de la comunicación relacionados con interacciones, transacciones o temas determinados.

4.1.3. Redacción de los textos

En la realización de los textos hemos tenido en cuenta la definición dada por Beaugrand y Dressler (1997: 35): "*un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad*", aplicándolas. A continuación las resumimos:

- La cohesión como conjunto de procedimientos que sirve para marcar relaciones entre los elementos superficiales del texto.
- La coherencia como propiedad del texto que le confiere continuidad de sentido e interconecta su contenido.
- La intencionalidad del emisor del texto como base de la coherencia y de la cohesión.
- La aceptabilidad del texto como tal por parte de un receptor que lo percibe como relevante en función de sus intereses.
- La informatividad como resultado del contraste entre las informaciones compartidas y las nuevas del texto por parte del receptor del mismo.
- La situacionalidad como el conjunto de factores que hace que un texto sea relevante en una situación comunicativa determinada.
- La intertextualidad como el conocimiento del emisor y del receptor del texto sobre otros textos anteriores que se relacionan con uno en particular.

En la definición del objetivo y el diseño de la estructura, se han formulado y dado respuestas a las siguientes preguntas de partida:

- ¿Para qué escribimos?
  - Para informar sobre las particularidades de un objetivo a visitar y las principales curiosidades que pueden observarse.
  - Para provocar el interés por visitar el objetivo en cuestión

- ¿Para quién escribimos?
  - Para lectores que no conocen el objetivo. La guía le servirá para preparar su visita y orientarse sobre ella.
- ¿Que decimos sobre el objetivo?
  - Situación geográfica, historia, particularidades, curiosidades y características.
  - No describir todo el objetivo, sino las particularidades mas interesantes: lo que el visitante desearía saber, lo que no debe perderse por nada del mundo.
- ¿Cómo escribimos acerca del objetivo?
  - Mediante la elección léxica: adjetivos y nombres que resalten la belleza, el interés, la particularidad del objetivo.
  - Teniendo en cuenta los conocimientos del lector (reformular ideas, explicar términos difíciles que no se pueden traducir al español, como por ejemplo nombres topográficos, platos típicos, etc.).
  - Condensando la información la información.
  - El lector debe poder localizar siempre el lugar que visita; es necesario pues utilizar los planos enumerativos, espaciales o cronológicos.

4.1.4. Elección de una estructura común de guía y desarrollo de los contenidos

En esta fase elaboramos la estructura aplicando las normas de textualidad y basándonos en las respuestas dadas a las preguntas de partida enunciadas arriba. En primer lugar organizamos el índice general que es común para todas las ciudades y pueblos, con la única diferencia de que si en una localidad no hay museos, por ejemplo, se elimina esa voz de la lista.

Índice general:
Página principal
Cómo llegar a la ciudad
Dónde alojarse
Cómo desplazarse por la ciudad
Itinerarios en la ciudad
Actividades culturales
Museos
Parques y jardines
Economía local
Comer y beber

Platos típicos
De noche y de compras
Fiestas y tradiciones
Informaciones útiles
Mapa

La página principal está constituida por el nombre de la ciudad o pueblo acompañado por un eslogan. Junto con las imágenes más representativas del lugar y el escudo, esta sección cumple con las funciones informativas y persuasivas de un mensaje publicitario. Siguen los aparatados dedicados a la descripción del área geográfica y un resumen histórico. Son textos descriptivos con inserciones de secuencias expositivas y narrativas.

Cómo llegar a la ciudad, dónde alojarse, cómo desplazarse por la ciudad, comer y beber, de noche y de compras, informaciones útiles y el mapa incluyen textos expositivos cuya función principal es informar al lector. Persiguen la transmisión de una serie de informaciones útiles de manera precisa y clara. No obstante en más de un caso se insertan componentes de persuasión mediante textos e imágenes.

Itinerarios en la ciudad es el apartado dedicado a la descripción de monumentos, iglesias, barrios, zonas arqueológicas y otros lugares de interés histórico.

La misma estructura la encontramos en actividades culturales, museos y parques y jardines. También en estos apartados es habitual la inserción de secuencias narrativas con connotaciones persuasivas, orientadas a lograr convencer al receptor.

Economía local describe la producción y procesamiento de productos en los campos de la industria, la artesanía, la agricultura y la ganadería. Es frecuente la inserción de secuencias expositivas en los textos dedicados a las especificaciones técnicas.

Platos típicos comprende la descripción de los mismos con recetas, todas ellas obtenidas de la tradición culinaria de las casas particulares de los alumnos, transmitidas de generación en generación. En esta sección se insertan secuencias expositivas con instrucciones para la preparación de los platos paso a paso.

Fiestas y tradiciones describe y narra celebraciones populares, patronales, gastronómicas, etc. Incluye programas y calendarios de actos y conciertos por lo que en las secuencias descriptivas se insertan las expositivas.

Por cuestiones de espacio, en este documento no describimos el proceso de revisión y evaluación llevado a cabo. Sin embargo y debido a la gran importancia que ha tenido durante todas las fases de desarrollo de las tareas, remitimos al lector interesado en las

fichas de autoevaluación de los alumnos y de evaluación de los alumnos y del profesor a la dirección de correo de la autora[2].

4.1.5. Diseño de la guía y definición de la estética

Una vez elaborados todos los textos y escritos en formato .doc, procedemos a la creación de las páginas, tantas como voces del índice se hayan desarrollado.

Para el maquetado utilizamos el programa Microsoft Publisher. Una vez elegido un modelo común, se colocan los textos revisados y las imágenes y se procede a la revisión final.

Por último se transforman los archivos de Microsoft Publisher en html. La elección de este procedimiento es debida a que los alumnos no estaban familiarizados con el lenguaje html. Sin embargo no les resultó nada difícil manejar Publisher por ser muy intuitivo y muy fácil de usar. Este programa ayuda a crear páginas Web con calidad casi profesional aunque no se hayan realizado nunca tareas de autoedición.

5. CONCLUSIONES

Con esta tarea centrada en las prácticas de producción de textos se han producido y recibido textos relacionados con temas específicos del turismo poniendo en juego estrategias apropiadas para llevarla a cabo.

El trabajo con secuencias textuales ha demostrado ser muy efectivo en el desarrollo de las habilidades de escritura, orientando a los alumnos en la construcción del significado discursivo. Hemos constatado que usar las macroestructuras tienen un papel comunicativo, de interacción y, por tanto, social que va mucho más allá del semántico o cognitivo.

A través de esta experiencia hemos conseguido que nuestros alumnos definieran cuáles eran los asuntos más importantes que tratar en cada género discursivo, y organizaran eficazmente en partes el contenido en una determinada situación de comunicación indicando qué tipo de información se relaciona con cada parte.

Por otro lado, al tratar temas tan cercanos a sus vivencias y experiencias, se han comprometido con tesón y constancia también fuera del aula, produciendo textos y recogiendo informaciones, fotografías y videos, ejecutando el trabajo con grande interés y diligencia.

2 cpascual@unisa.it

En definitiva, hemos conseguido que los alumnos, como individuos y como agentes sociales, hayan desarrollado satisfactoriamente la competencia discursiva.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (1992): *Les texts: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.

Beaugrande, R. A. y. W. U. Dressler, (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

Breen, M. (1987): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas", [en línea]: [http://www.quadernsdigitals.net]

Bygate, M. (1987): *Speaking,* Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983 [1995]): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera *et al.* (eds), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-83.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona: Octaedro.

Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

Hernández, M. J. y J. Zanón (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*.

Instituto Cervantes (2007): "Géneros Discursivos y Productos Textuales (C1-C2)" en *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el españo*l Madrid: Biblioteca Nueva, vol. C, 305-381.

Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

Nunan, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5, 19-28.

Zanón, J. Y S. Estaire (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8, 55-90.