LAS INSTRUCCIONES DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS Y SU HETEROGENEIDAD DISCURSIVA

OLGA CRUZ MOYA
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla
ALFONSO SÁNCHEZ MOYA
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La instrucción escrita es posiblemente la tipología discursiva menos estudiada por la literatura sobre lingüística textual y aplicada, a pesar de su importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La investigación que se presenta ofrece los resultados del análisis discursivo de un corpus de instrucciones procedentes de una muestra de seis manuales de español para extranjeros de diferentes editoriales. El estudio pretende contrastar las siguientes hipótesis, aplicadas al corpus analizado: heterogeneidad discursiva, vinculada con el enfoque metodológico del manual; ambigüedad e imprecisión de las secuencias procedimentales. Los resultados del estudio refutan parcialmente estas suposiciones: es patente la mezcla de secuencias descriptivas o narrativas con la aparición de consignas y expresiones vinculadas a la tradición del discurso didáctico, pero esta heterogeneidad no parece estar relacionada con la metodología asumida. Además, algunas muestras revelan una falta de adecuación a un conjunto de criterios de redacción utilizados en el análisis de manuales. Todo ello puede dificultar la lecturabilidad de los enunciados y, por tanto, comprometer el resultado de la acción pedagógica.

Palabras Español para extranjeros, análisis del discurso, instrucciones, manuales

ABSTRACT

Despite its relevance in second language learning, written instructions and procedures stand for one of the less explored fields in text and applied linguistics. This paper takes a discourse approach to a corpus of instructions

from six Spanish language textbooks. Given the chosen corpus, this paper seeks to confirm the following hypotheses: instructions are heterogeneous in terms of their discourse genre, and depend on the methodological approach adopted by the textbook. Therefore, as will be shown, they tend to imply ambiguous and vague connotations. Results deriving from our analysis partially refute these assumptions. In fact, it is possible to find a mixture of descriptive and narrative sequences, commands and certain expressions that are commonly used in SLA, although they do not seem to be methodologically-driven. Additionally, some samples do not stick to a set of criteria used for textbooks design. Thus, the discourse features as shown in these instructions may obstruct both the readibility and comprehension of them, and therefore most desirable outcomes of the teaching/learning process.

Keywords: Spanish for foreigners, Discourse Analysis, instructions, textbooks

1. INTRODUCCIÓN

Las instrucciones que aparecen en los manuales de enseñanza de lenguas son la primera guía de que dispone el estudiante para entender qué se espera de él cuando se enfrenta a una actividad. Constituyen, por tanto, uno de los factores más importantes del éxito o fracaso del ejercicio. Su finalidad perlocutiva es el rasgo que las diferencia de otro tipo de textos de carácter descriptivo o explicativo que también pueden hallarse en estas publicaciones.

A pesar de su importancia, son escasas las investigaciones que abordan esta modalidad discursiva en el ámbito de la lingüística textual. Incluso, algunos estudios de tipología lingüística, a pesar de reconocer su existencia, desprecian su análisis aduciendo que los textos instructivos "tienen poca entidad" (Bassols y Torrent, 1997: 26).

En este trabajo emprendemos una aproximación al estudio de las secuencias instructivas en los manuales de español para extranjeros a partir de un análisis exploratorio, interpretativo y cualitativo que pretende ofrecer respuestas a las siguientes hipótesis:

1. Los manuales de español emplean diferentes modalidades discursivas a la hora de redactar las instrucciones de las actividades de aprendizaje. Es decir, la instrucción puede aparecer como secuencia dominante o incrustada en una secuencia narrativa o descriptiva.

2. El empleo de un estilo determinado de texto instructivo desde el punto de vista secuencial depende del enfoque metodológico asumido por el manual.

3. Las instrucciones suelen ser repetitivas y excesivamente ambiguas, imprecisas y genéricas, lo que no favorece la comprensión de la actividad ni la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte del estudiante.

El corpus seleccionado para el análisis consta de las instrucciones escritas contenidas en seis manuales de español para extranjeros de niveles A1 a B2 y publicados en los últimos cinco años por las editoriales más representativas. De cada colección se escogió el libro del alumno y se recopilaron todos los encabezamientos de las actividades.

Los resultados del estudio vienen a refutar parcialmente las hipótesis planteadas: a pesar de que los manuales asumen el enfoque comunicativo como orientación metodológica, este no se parece determinar el empleo de secuencias instructivas dominantes o incrustadas. Además, algunas instrucciones no responden a algunos de los criterios empleados en el análisis de materiales didácticos. Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a la elaboración de una propuesta integradora de las secuencias procedimentales para el aprendizaje de ELE.

2. LAS INSTRUCCIONES DE LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS COMO OBJETO DE ESTUDIO

Las secuencias o textos instructivos son tal vez la tipología menos abordada en la literatura sobre lingüística textual y aplicada. Las instrucciones, de hecho, tienen una presencia intermitente en las tipologías textuales más conocidas: muchas las descartan sin más, en sintonía con la propuesta de Adam (1991), que las considera un tipo especial de descripción. Por el contrario, en este trabajo defendemos la importancia de la modalidad instructiva y partimos de aquellas tipologías que le dan carta de naturaleza en sus taxonomías (Bustos Gisbert, 1996; Fuentes, 2000).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras -en general- y del español -en particular-, las instrucciones son una pieza clave del discurso didáctico, ya que constituyen la mediación semiótica entre el aprendiente y el contenido o la actividad. Pese al significativo incremento de estudios que abordan el discurso didáctico, llama la atención el poco interés suscitado por el discurso instruccional escrito aportado por los manuales de aprendizaje (Llobera, 2008): hasta el momento, las investigaciones sobre las secuencias instructivas se han centrado casi exclusivamente en el análisis de las diferentes modalidades de interacción oral profesor-alumno y alumno-alumno (Bayés y Montmany, 2013; Camps y Milian, 2000; Milian y Camps, 2000, entre otros).

En contraste, la presencia de las secuencias instruccionales escritas sigue siendo testimonial y su sistematización es escasa: el *Marco Común Europeo de Referencia* únicamente señala que las

instrucciones de los libros de texto deben ser "detalladas, […] basadas inevitablemente en fundamentos firmes […] respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje" (Consejo de Europa, 2002: 139, en adelante *MCER*). También se encuentran algunas reflexiones de interés en los trabajos de Llobera (2008), Bayés y Montmany (2012), y Ezeiza (2009), a pesar de no estar dedicados al análisis de esta tipología discursiva. El único precedente que existe hasta el momento es la investigación de Gómez Montes (2012), cuya propuesta metodológica se ha adaptado para el presente trabajo. Por tanto, el trabajo que se presenta viene a completar un vacío en los estudios sobre lingüística textual y aplicada, en línea con lo señalado.

3. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS ANALIZADO

Para llevar a cabo el análisis se recopilaron los enunciados de las actividades que aparecen en los libros del alumno de seis manuales editados por las cinco editoriales españolas más representativas del ámbito del español para extranjeros: Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, SGEL y SM[1]. Estos libros, escritos por diferentes autores, se han publicado en el último lustro (2009-2014). Los manuales pertenecen a los niveles A1 al B2 del *MCER*, que es rango más frecuente en el mercado editorial español (de hecho, solo una de las colecciones escogidas llega hasta el nivel C). Todos ellos se consideran explícitamente comunicativos desde el punto de vista metodológico y afirman adecuarse al *MCER* y al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006).

4. METODOLOGÍA

Una vez seleccionados los enunciados objeto de estudio, el análisis se estructuró en dos fases: en primer lugar, se atendió a la tipología discursiva empleada: de acuerdo con Adam (1991) y Fuentes (2000), se entiende que todos los textos son heterogéneos en cuanto a su caracterización secuencial, a pesar de lo cual pueden distinguirse secuencias dominantes y secuencias incrustadas. Además, consideramos que la instrucción puede presentarse con distintos grados de ilocución (Fuentes, 2000). Teniendo en cuenta esto,

describimos tres estilos representativos de redacción de enunciados, como prueba de la tensión existente entre el peso de una tradición discursiva ligada a la realización de actividades relativamente mecánicas, con una menor importancia de lo comunicativo, y, por otro lado, la voluntad por recrear una situación realista en la que la práctica del alumno se integre de la manera menos artificial posible.

En segundo lugar, analizamos las instrucciones de acuerdo con los criterios propuestos por Ezeiza (2009) para el diseño de manuales de aprendizaje de lenguas. El trabajo de Ezeiza no se orienta específicamente hacia los enunciados instructivos, sino al estudio de libros de texto completos. A pesar de ello, coincidimos con Gómez Montes (2012) en considerar adecuados muchos de los criterios empleados, por lo que en nuestro análisis empleamos una adaptación de sus categorías. En concreto, se tienen en cuenta los siguientes rasgos:

- *Accesibilidad, funcionalidad* y *temporalización*: se refieren tanto a la facilidad para encontrar un determinado contenido como a la organización lógica y claridad de sus componentes.

- *Autenticidad*: los enunciados contienen palabras y expresiones que corresponden al uso que el aprendiente va a encontrar fuera del aula y que facilitan la comprensión del mismo.

- *Significatividad* y *relevancia*: aplicados a los modelos de lengua a los que se expone al estudiante.

- *Autonomía* y *socialización*: grado de libertad del estudiante para la toma de decisiones y la ejecución de la actividad; fomento del empleo de estrategias de aprendizaje.

- *Congruencia, motivación* y *relevancia*: miden la manera en que la actividad se ajusta al perfil del alumno, sus exigencias y necesidades. Además, hacen referencia a los intereses del alumno, así como a sus creencias y actitudes hacia la lengua meta.

- *Fondo afectivo*: implicación personal, social y cultural de la actividad.

- *Generatividad*: potencial comunicativo y social del aprendizaje en el logro de los objetivos previstos.

- *Innovación*: actualización o incorporación de nuevas propuestas discentes, nuevos contenidos y enfoques.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Desde el punto de vista tipológico, las instrucciones del corpus seleccionado presentan una evidente heterogeneidad. Por un lado, encontramos las que hemos denominado *consignas*: secuencias breves que llevan a una acción directa, como: "Aplica las reglas" (Rodríguez Martín y García Guerra, 2012: 8) o "Completa el texto con las palabras" (Coca y de Dios, 2013: 61), que suelen corresponderse con la realización de actividades de fijación gramatical o léxica. Incluso, algunas de ellas son enunciados-tipo fuertemente estereotipados que se emplean para motivar en el estudiante la realización de una operación cognitiva sencilla. Estas secuencias forman parte de una tradición discursiva que facilita la comprensión de la actividad a pesar de que enunciado puede estar incompleto o no corresponderse exactamente con el formato de ejercicio, como muestra la siguiente figura:

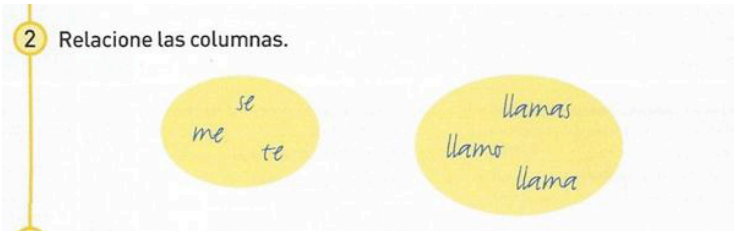

Figura 1. Fragmento de Cuadrado, Melero y Sacristán (2009: 8)

Otra de las tendencias del corpus estudiado es la de presentar la instrucción incrustada en otras secuencias dominantes que pueden ser narrativas o descriptivas:

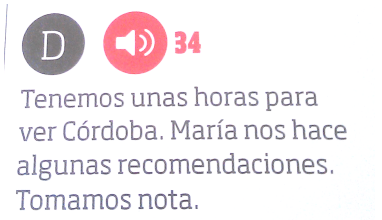

Figura 2. Fragmento de Sans, Martín Peris y Garmendia (2011: 116)

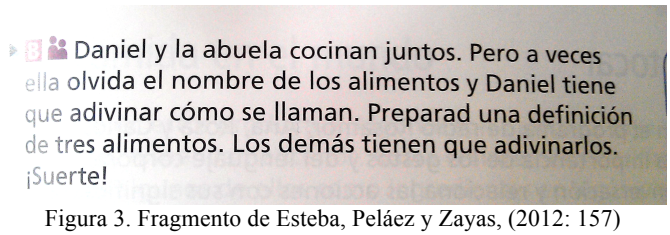

Figura 3. Fragmento de Esteba, Peláez y Zayas, (2012: 157)

La función de estas secuencias es la de contextualizar la actividad creando una situación en la que la respuesta del estudiante puede tener una motivación realista.

A pesar de que por cuestiones de espacio solo se han seleccionado los ejemplos más representativos, hemos encontrado muestras de estas tendencias en todos los manuales analizados. Por tanto, no parece probable que la preferencia por una modalidad u otra se deba a la orientación metodológica asumida por el libro, sino más bien a la función del ejercicio: de fijación o de práctica comunicativa.

Por otra parte, se ha analizado la adecuación que presenta el corpus estudiado con los criterios propuestos en el apartado anterior. Este examen ha sacado a la luz algunas carencias que se van a exponer brevemente. A pesar de que el repertorio de ejemplos es mucho más extenso y que algunos de ellos podrían ilustrar simultáneamente varias de las categorías, se ha optado por reproducir únicamente las dos muestras más significativas de cada rasgo. Además, dado que se trata de un estudio cualitativo de secuencias instructivas y no un análisis comparativo de libros de texto, se ha intentado escoger de la manera más equilibrada posible ejemplos procedentes de los seis manuales estudiados.

Algunas de las muestras no presentan claramente la acción que se debe realizar, por lo que no resultan instrucciones accesibles. Este es el caso de ejemplos como el de la *Figura 4*, en la que se les pide a los estudiantes que "intenten" escribir.

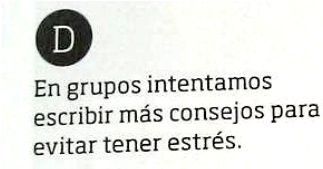

Figura 4. Fragmento de Sans, Martín Peris y Garmendia (2011: 108)

Los enunciados deben ser lo más claros posible y no mezclar acciones que se ejecutan en diferentes pasos. La falta de atención a la temporalidad puede apreciarse en la siguiente muestra:

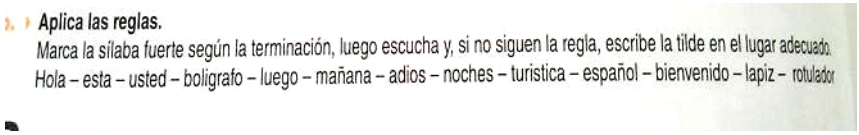
Aplica las reglas.
Marca la sílaba fuerte según la terminación, luego escucha y, si no siguen la regla, escribe la tilde en el lugar adecuado.
Hola – esta – usted – bolígrafo – luego – mañana – adios – noches – turistica – español – bienvenido – lapiz – rotulador

Figura 5. Fragmento de Rodríguez Martín y García Guerra (2012: 8)

La presencia de expresiones que no pertenecen al repertorio de los niveles A1 y A2 del *MCER*, como pueden ser "convergencia", "divergencia" o "En plenaria" en los ejemplos siguientes, no transmite la autenticidad que se debería esperar en los encabezados de las actividades:

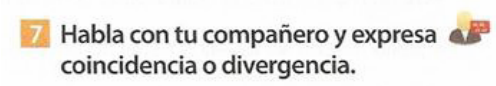
7 Habla con tu compañero y expresa coincidencia o divergencia.

Figura 6. Fragmento de Moreno, Moreno y Zurita (2012: 71)

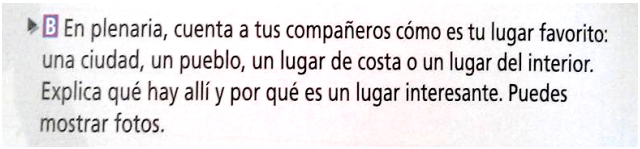
B En plenaria, cuenta a tus compañeros cómo es tu lugar favorito: una ciudad, un pueblo, un lugar de costa o un lugar del interior. Explica qué hay allí y por qué es un lugar interesante. Puedes mostrar fotos.

Figura 7. Fragmento de Esteba, Peláez y Zayas, (2012: 52)

En cuanto a la significatividad y la generatividad de los ejercicios, puede constatarse cómo la voluntad de simplificar las muestras de lengua que se ofrecen a los estudiantes puede hacer que se escojan exponentes sociolingüísticamente marcados o que presentan un índice de frecuencia bajo. Esto ocurre con las expresiones "¿tienes familia?" o "¿Qué eres?" de estas instrucciones:



Figura 8. Fragmento de Rodríguez Martín y García Guerra (2012: 53)



Figura 9. Fragmento de Moreno, Moreno y Zurita (2012: 19)

A pesar de que el enfoque comunicativo defiende la autonomía del aprendizaje y el empleo de la lengua para rellenar un vacío de información o de opinión, en los ejemplos siguientes las actividades requieren la intervención del profesor para su realización, no desarrollan estrategias de aprendizaje y no permiten ningún grado de implicación o interacción por parte del estudiante:

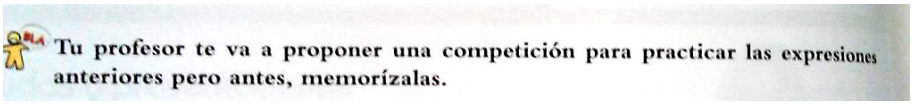

Figura 10. Fragmento de Coca, de Dios *et alii* (2013: 6)

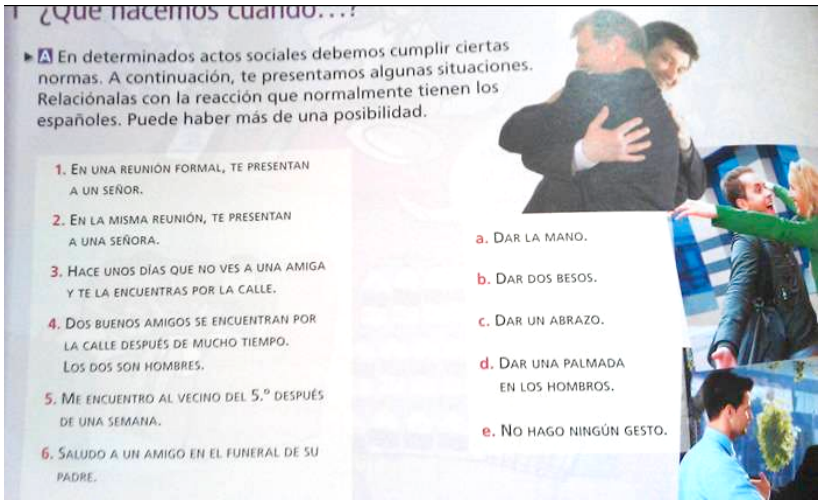

Figura 9. Esteba, Peláez y Zayas, (2012: 162)

La adaptación al perfil del alumno, a sus exigencias y necesidades, parece entrar en conflicto con las instrucciones que se reproducen a continuación, cuya ejecución puede provocar incomodidad en algunos estudiantes:

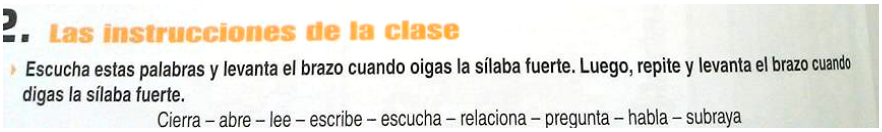

Figura 10. Rodríguez Martín y García Guerra (2012: 8)

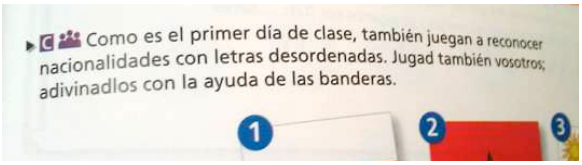

Figura 11. Esteba, Peláez y Zayas, (2012: 23)

La atención a los aspectos afectivos es uno de los factores más importantes a la hora de motivar a los aprendices. Sin embargo, en la *Figura 12*, aunque el objetivo de la actividad es muy útil y el enfoque adecuado, la secuencia lleva a los estudiantes a realizar preguntas que pueden resultar ofensivas ("¿Por qué no te depilas?"). En el caso de la *Figura 13*, la muestra no contribuye a transmitir unos esquemas

culturales representativos de la sociedad española, entre otras consideraciones.

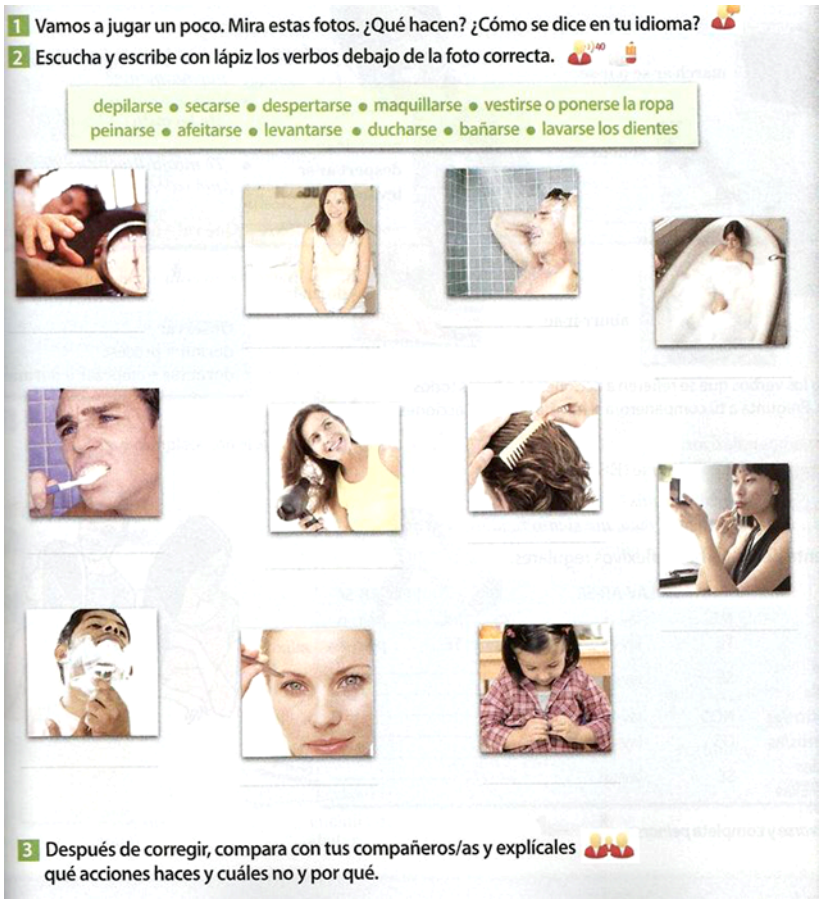

Figura 12: Fragmento de Moreno, Moreno y Zurita (2012: 67)

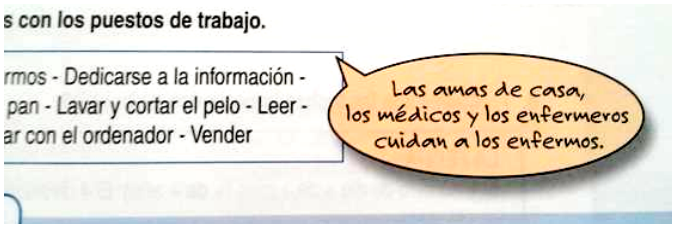

Figura 13: Rodríguez Martín y García Guerra (2012: 13)

Por último, aunque es palpable la voluntad de innovación que manifiestan muchas de las secuencias procedimentales incluidas en el corpus, permanecen todavía algunos ejemplos que reproducen actividades infantiles, anticuadas o poco novedosas:

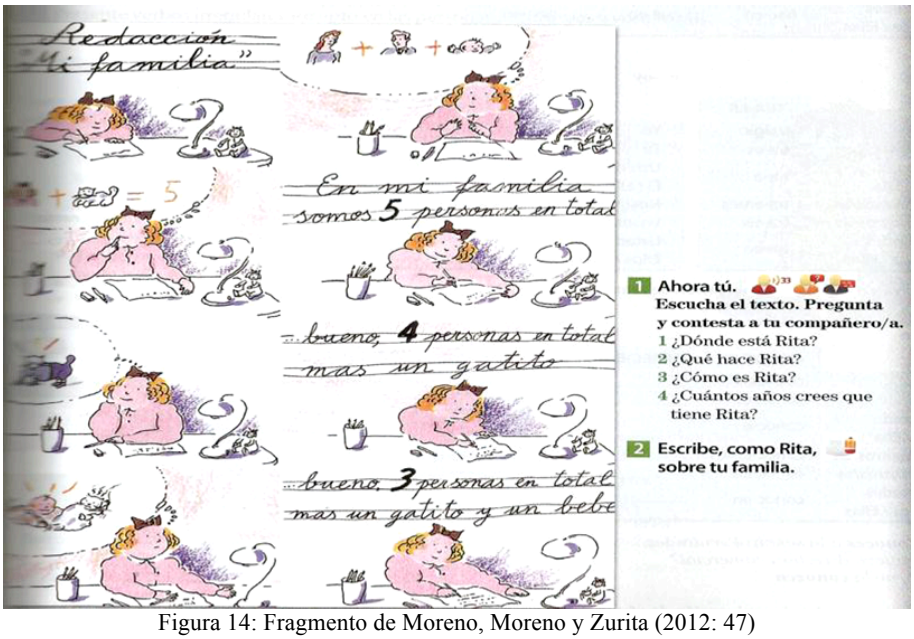

Figura 14: Fragmento de Moreno, Moreno y Zurita (2012: 47)

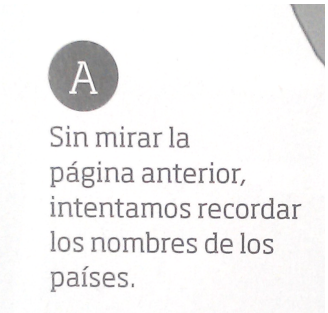

Figura 15: Fragmento de Sans, Martín Peris y Garmendia (2011: 24)

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite ofrecer una primera aproximación al estudio de las instrucciones en los manuales de español para

extranjeros, a partir de un corpus de instrucciones extraídas de seis libros de texto publicados en los últimos años por las editoriales españolas más representativas. Las herramientas de análisis proceden de la tipología discursiva y de los criterios empleados por Ezeiza (2009) y Gómez Montes (2012) en el diseño de materiales de enseñanza.

Como ha podido demostrarse, los enunciados de las actividades que conforman el corpus estudiado son heterogéneos y tienden a identificarse con dos tendencias discursivas hasta cierto punto contrapuestas: la consigna, breve y cercana al mandato, y la presentación de la instrucción dentro de otras secuencias dominantes que poseen una función contextualizadora. Esta elección parece venir condicionada por el tipo de actividad propuesta, no tanto por la orientación metodológica del manual.

En cuanto a los criterios empleados para la formulación de instrucciones, se han encontrado en el corpus ejemplos que evidencian una falta de adecuación de los enunciados a las categorías propuestas.

Teniendo en cuenta que las indicaciones de los libros de texto son uno de los factores más importantes que inciden en la correcta realización de la actividad y, por tanto, en el éxito o fracaso del aprendizaje, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación se evidencia la necesidad de sistematizar de manera más rigurosa y transparente la lengua de instrucción utilizada en estos materiales y de corregir inadecuaciones como las descritas en este estudio.

NOTAS

[1] Las referencias completas se encuentran el apartado “Corpus analizado”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.M. (1991), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

Álvarez Angulo, T. (2000), “Tipología de textos y discursos y enseñanza de la lengua”, en J.J. de Bustos (et alii) (eds.) (2000), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del discurso*, Madrid, Visor, pp. 973-985.

Bassols, M. y Torrent, A.M. (1997), *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.

Bayés, M. y Montmany, B. (2012). “Instrucciones en el aula de ELE: pasado, presente y futuro”, *XXXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, Universitat de Girona.

Bustos Gisbert, J.M. (1996), *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Camps, A. y Milian, M. (2000), “Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo”, en J.J. de Bustos (et alii) (eds.) (2000), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del discurso*, Madrid, Visor, pp. 2751-2765.

Consejo de Europa (2002), Marco común europeo para las lenguas, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ezeiza Ramos, J. (2009), Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado. Suplemento de *MarcoELE*, n.º 9. http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf

Fuentes, C. (2000), *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid, Arco/Libros.

Gómez Montes, C. (2012), *La lengua de instrucción en los manuales de E/LE*, Trabajo fin de Máster, Universidad de Málaga.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Llobera, M. (2008), "Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *MarcoELE*, 7, pp. 1-22.

Milian, M. y Camps, A. (2000), "Interacción de contextos en el proceso de composición escrita en grupo", en J.J. de Bustos (et alii) (eds.) (2000), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del discurso*, Madrid, Visor, pp. 2767-2789.

CORPUS ANALIZADO

Coca, B.; de Dios, A. *et alii* (2013), *Etapas. Etapa 13*, Madrid, Edinumen.

Cuadrado, C.; Melero, P. y Sacristán, E. (2009) *Protagonistas 1*. Madrid, SM.

Esteba, D.; Peláez, S. y Zayas, P. (2012), *Método de español 2*, Madrid, Anaya.

Moreno, C.; Moreno, V. y Zurita, P. (2012), *Nuevo Avance 1*. Madrid, SGEL.

Rodríguez Martín, J. R. y García Guerra, M. Á. (2012), *Meta ELE A1*, Madrid, Edelsa.

Sans Baulenas, N.; Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2011), *Bitácora 1*. Barcelona, Difusión.