

El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el manual "Un mundo por descubrir"

TALEB ABDERRAHMAN Karima

Université Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2

Abstract

Savoir s'exprimer par écrit dans une langue étrangère dépend en grande partie du support didactique ainsi que de son exploitation auquel est exposé l'apprenant, d'où notre intérêt à mener une analyse des textes du manuel d'espagnol langue étrangère de deuxième année secondaire «Un mundo por descubrir» qui ont pour objectif de développer la compétence communicative des apprenants tant sur le plan de la sélection que celui de l'exploitation didactique. A ce titre, l'objectif de notre travail consiste à analyser la nature des textes proposés ainsi que leurs exploitations dans le but d'identifier leur effet sur le processus enseignement/apprentissage de la langue écrite.

Mots clés

Texte authentique, texte adapté, texte didactisé, typologie textuelle, genre discursif, compétence discursive et textuelle, compétence communicative.

Como reacción a la inoperancia de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras basados en el estructuralismo y debido a la influencia de las nuevas corrientes lingüísticas, apareció el Enfoque Comunicativo en la década de los setenta del siglo XX para dar respuesta a las necesidades reales de comunicación. Así que, impulsadas por las interrogantes "qué es una lengua", "para qué sirve" o "qué hacemos con la lengua"; las ciencias del lenguaje tales como la sociolingüística, la pragmática, la lingüística del texto y el análisis del discurso contribuyeron en el cambio de paradigma respecto al concepto de la lengua. Por ello, las preocupaciones de los lingüistas se desplazaron de una lingüística formal "lingüística del código" a una lingüística funcional "lingüística del hablar" como lo afirman entre otros M. Marín (1994) y L. Loureda (2003).

Estos advenimientos implican nuevas concepciones respecto tanto a la lengua como al proceso de enseñanza/aprendizaje de la misma. De hecho, se empieza a considerar la lengua como medio de comunicación y por lo tanto el texto como unidad comunicativa, en esta perspectiva Bajtín (1982: 248) asevera que "El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de textos (orales y escritos)". Estas nuevas consideraciones

lingüísticas trascienden, sin lugar a dudas, al proceso de enseñanza/aprendizaje y por consiguiente, promueve la preocupación por redefinir lo que implica aprender una lengua a nivel de los objetivos (desarrollo de las capacidades comunicativas), los contenidos (eventos comunicativos), la metodología (para y mediante la comunicación) y la evaluación (eficacia de la comunicación). Efectivamente, se ha de considerarse el texto como unidad de comunicación y recurso de enseñanza/aprendizaje por excelencia.

Ante tales retos y conforme con los cambios acontecidos en el área de la didáctica de las lenguas extranjeras, la reforma educativa en Argelia en 2006 ofrece nuevos materiales didácticos para la enseñanza del español lengua extranjera en secundaria. Estos deberían supuestamente responder a las nuevas exigencias en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa. Es con este propósito que se confeccionaron dos manuales, el primero titulado “Un mundo por descubrir” dirigido a los alumnos de segundo curso de enseñanza secundaria, es decir, a alumnos que estudian el español por primera vez y el segundo titulado “Puertas abiertas” para alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria. Por consiguiente, y como las demás reformas siempre se han elaborado manuales con la ambición de una mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este marco Caballero de Rodas Beatriz et al (2001) distingue entre otras características de un buen manual que adopta el enfoque por competencias, el predominio de los textos auténticos orales y escritos, actividades para promover la reflexión lingüística y el uso de la lengua para responder a las necesidades comunicativas de los aprendices. Por dichas razones, enseñar el texto, como lo define E. Bernárdez (2008: 204), “lenguaje en uso”, requiere nuevos conceptos como la adecuación, la coherencia, la cohesión; y nuevos contenidos como los marcadores del discurso que han de considerarse en la enseñanza de las lenguas como lo afirman M. Peris y otros (2008:550-551):

[...] nuevos conceptos tales como los de estructuras textuales, progresión temática [...]. Asimismo, el estudio de la organización textual ha conducido al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales, tales como los conectores y marcadores del discurso, la deixis y la referencia. Todos estos recursos constituyen herramientas lingüísticas fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua definida como comunicativa.

Asimismo, en respuesta a las interrogantes acerca de cómo se enseña el texto, por su parte, E. Bernárdez (2008: 205) explica que debido a la individualidad del texto y dadas las diferencias entre la oración que se enseña mediante reglas, la enseñanza del texto requiere estrategias apropiadas.

En esta dinámica se inscribe y se justifica el análisis de los textos propuestos en el manual “Un mundo por descubrir” del segundo curso de enseñanza secundaria. El presente estudio se debe a nuestras preocupaciones por los criterios de selección y la explotación del texto en la enseñanza del español lengua extranjera. Nuestras interrogantes se configuran por dos preocupaciones: ¿Se tienen en cuenta los aspectos comunicativos de los textos en la selección? ¿Favorece la explotación de los textos el desarrollo de la competencia discursivo-textual? A este efecto, nuestro objetivo consiste en verificar si se reúnen las condiciones para que se desarrolle competencia discursivo-textual a través del manual “Un mundo por descubrir”.

Metodología de la investigación

La presente investigación se inscribe dentro de la línea metodológica mixta dado que se abordan análisis tanto cuantitativos como cualitativos de los textos. El análisis que elaboramos se centra en dos ejes: 1) Selección y presentación de los textos, 2) Explotación de los textos. En el primer eje estudiaremos, por un lado, la selección de los textos en cuanto a su naturaleza a fin de ver si son auténticos, verosímiles o preparados¹ dado que esta selección nos permite ver si se acerca al alumno a la comunicación real o por el contrario se está distanciándole del uso de la lengua. Asimismo, la selección de la tipología textual y del género discursivo para averiguar si se enfocan los nuevos contenidos supra-oracionales y los contextos reales de los discursos. Y por otro, la presentación de dichos textos respecto a los elementos para-textuales representados por el título, la fuente y la ilustración cuyos aportes al proceso de enseñanza/aprendizaje son apreciables.

El segundo eje concierne la explotación de los textos seleccionados. Mediante este análisis pretendemos examinar los contenidos que se enseñan a través del texto y la explotación que se proporciona a dichos textos.

¹ Para D. Cassany, M. Luna, y G. Sanz, (1994: 342) este tipo de textos cuentan sólo con finalidades didácticas, razón por la cual carecen de espontaneidad y se apartan del uso vivo de la lengua.

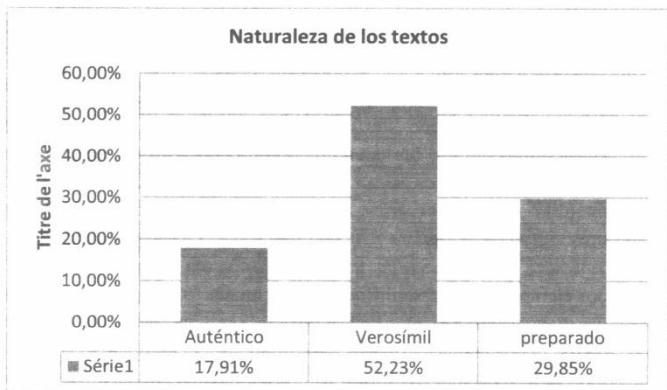
Presentación y descripción del corpus

El manual "Un mundo por descubrir" consta de una unidad preparatoria y seis unidades didácticas. La primera unidad constituye el primer contacto con la lengua española en la que se presentan contenidos preliminares como el alfabeto español, exponentes de saludos, los mapas del mundo hispanófono e imágenes representativas de algunas ciudades de España y de América Latina. Las demás unidades didácticas abordan diferentes temáticas, tal como el medio escolar y familiar, vida cotidiana y compras, salud y ecología, adicción a las nuevas tecnologías, viaje y descubrimiento del mundo hispánico. Dichas unidades se estructuran en torno a 9 apartados:

1) *Introducción al tema, para empezar, ahora habla*: clases de lengua oral en ambas dimensiones comprensión y expresión, 2) *A trabajar*: práctica de gramática y de léxico, 3) *Fijate bien*: práctica de fonética y de fonología, 4) *Tu lectura*: comprensión de lectura, seguida de expresión escrita, 5) *Ahora tú*: actividad de práctica libre, 6) *Para terminar*: variedad de actividades de autoevaluación, 7) *Un poco de todo*: secuencias lúdicas en las que se presentan canciones, poemas y juegos, 8) *Contenidos socioculturales*: temas relativos a la cultura hispánica y 9) *Proyecto*: proyecto en el que el aprendiz ha de poner en práctica todos los conocimientos previamente adquiridos.

Selección de los textos

Los resultados obtenidos nos permiten comprobar en primer lugar, un predominio del texto verosímil con 52,23%, frente a una disminución respecto al texto auténtico que no sobrepasa el 17,91% mientras que el texto preparado representa un 29,85 %.



Como lo observamos, los textos auténticos son de frecuencia disminuida; lo que nos lleva a decir que la muestra de lengua está desprovista del lenguaje real y de las variedades lingüísticas que deberían caracterizar los textos auténticos. Estas carencias implican distanciar el alumno de la comunicación real. Además, los pocos textos auténticos, que existen, están colocados al final de las unidades didácticas tratando temas de cultura española e hispanoamericana. Estos textos son unas veces inexplorados¹ o sirven para proporcionar conocimientos conceptuales de tipo cultural² y otras veces para enseñar contenidos lingüísticos.³ En cambio, el texto verosímil tiene mayor proporción y por lo tanto parece generalizado en el manual, es decir, sirve para la enseñanza de la lengua oral, escrita y para la enseñanza de la gramática y el léxico. En lo que concierne, los textos preparados se usan en mayor parte para la enseñanza de la gramática. Así que su minoría deja entrever una tendencia hacia su reducción, sin embargo, se

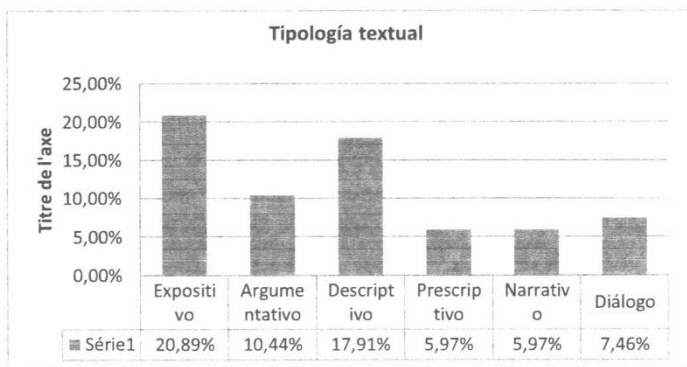
¹En la unidad didáctica N° 5, pág. 126, el texto auténtico aparece en segundo plano, el acento se pone en la imagen, que el alumno debería observar según las directrices de la consigna que se le presenta.

²En la unidad didáctica N°1, pág. 35, el poema Guantanamera de José Martí, ha de aprenderse de memoria según la consigna.

³En la unidad didáctica N° 5, pág. 136, el poema se presenta como soporte para la enseñanza de la ortografía.

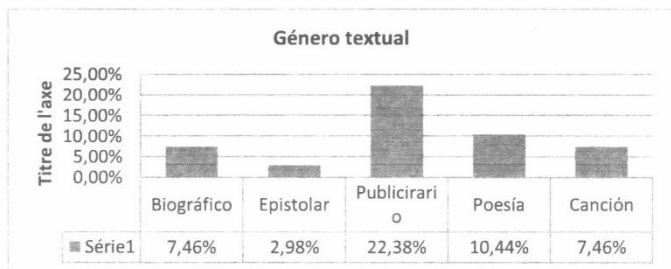
trasluce una enseñanza de los contenidos lingüísticos de modo descontextualizado.

En cuanto al análisis de la selección de la tipología textual, los resultados evidencian un desequilibrio respecto a su repartición. Observamos por una parte, un predominio de los textos expositivos con 20,89%, descriptivos con 17,91% y argumentativos con 10,44%, mientras que se observa una disminución respecto a los textos prescriptivos con 5,97% y los narrativos con 5,97 % y los diálogos con 7,46%. Esto se debe a las temáticas de las unidades didácticas; como por ejemplo, la unidad didáctica N° 5 titulada “Cuidemos nuestra salud y salvemos nuestro planeta” es la que contiene el mayor número de textos y la mayor variedad de tipología textual. En esta unidad didáctica hay una multitud de oportunidades de hablar sobre la naturaleza, de defenderla y de presentar instrucciones para su protección.



Sin embargo, la escasez de ciertas tipologías como la narración, a pesar de que se introduce el género biográfico con frecuencia y desde la primera unidad, no se justifica. De igual modo, el diálogo parece reducido aunque se dedican dos secuencias en cada unidad didáctica para la enseñanza de la lengua oral. Estos resultados, nos permiten decir que ciertas tipologías parecen más frecuentes que otras a este efecto los objetivos relativos a la tipología textual no son perceptibles, lo que nos lleva a preguntarnos sobre ¿Qué tipología enseñar?

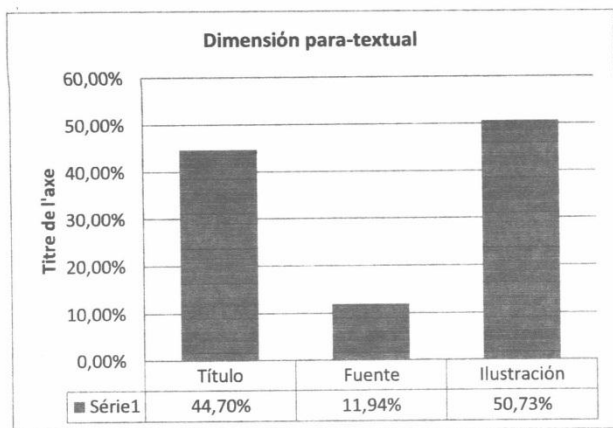
Por lo que se refiere a los géneros discursivos, los resultados demuestran que el género más frecuente es el publicitario con 22,38% mientras que los demás géneros varían entre 2,98% y 10,44%. Así que se observa un descuido al género epistolar a pesar de que las dos primeras unidades presentan oportunidades para explotar dicho género. Observamos también que la poesía y la canción representan un 17,90 % del total de los géneros propuestos, mientras que a penas si se leen por (falta de tiempo, su ubicación al final de las unidades didácticas y por falta de material auditivo).



Del mismo modo, las características pragmáticas de los géneros textuales propuestos, no se han puesto en evidencia como contenidos de enseñanza. El género discursivo cumple la función de soporte para la enseñanza de tipo conceptual tal como la gramática y la cultura.

Presentación de los textos

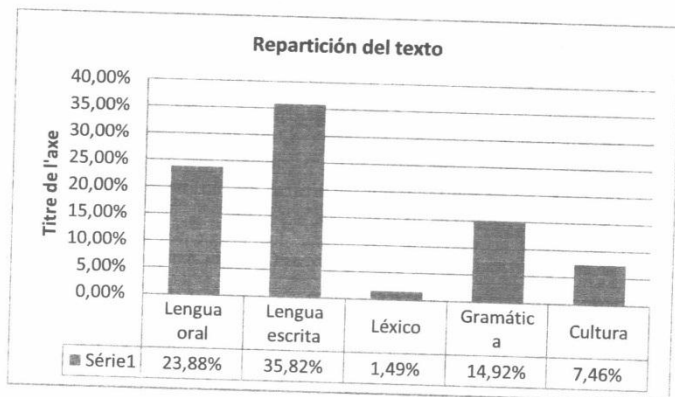
Por lo que se refiere a la dimensión para-textual, los resultados demuestran que el 44,73% de los textos tienen títulos y que sólo el 14,94% están provistos de fuentes y 50,73% de los textos son acompañados de ilustraciones. A través de estos resultados, observamos una carencia a nivel de la dimensión para-textual, así que 55,27% de los textos carecen de títulos, el 85,06% de los textos carecen de fuentes y el 49,27% carecen de ilustración lo que nos lleva a concluir que el manual presenta un déficit en cuanto a la dimensión para-textual.



Este déficit, podría acarrear dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje tales como: disminuir el grado de inferencia del sentido de los textos, es decir, obstaculizar la función catafórica, como la denomina B. Calsamiglia y V Tusón (1999:86), de los títulos, lo que no permite al alumno predecir el tema tratado en el texto y tampoco desarrollar estrategias del proceso de lectura. La omisión de la fuente de los textos disminuye por un lado, tanto la veracidad como el valor científico de los textos y por otro, no llevaría a los alumnos a localizar el texto en su comunidad discursiva, lo cual dificultaría su aproximación a los géneros propuestos. Por lo que se refiere a la ilustración, aunque no se considera como requisito, pero puede contribuir en el proceso de lectura de alumnos principiantes.

Explotación de los textos

A partir de este análisis, hemos podido ver ciertas irregularidades respecto a la repartición de los diferentes textos. Para el aprendizaje del léxico, hemos examinado sólo un texto en todo el manual, lo que nos lleva a pensar que el léxico se enseña fuera del texto, es decir, de modo descontextualizado. Los textos reservados para la enseñanza de la gramática representan un 14,92%. Estos resultados demuestran que la mayor parte de los contenidos gramaticales se enseñan mediante la oración. En cuanto a la lengua escrita se observa un predominio con un 35,82%.



A través del análisis de la explotación de los textos, hemos observado que gran parte de los textos resultan mal explotados, lo que obstaculiza la función del recurso para lograr el objetivo del desarrollo de la competencia discursivo-textual de los aprendices de segundo curso de enseñanza secundaria como lo vamos en lo siguiente:

Lengua oral: los textos son generalmente explotados para la comprensión y la expresión oral, estos últimos están escritos y acompañados de la consigna « observa y lee » lo que lleva el alumno a leer el texto en vez de escucharlo. En esta situación de aprendizaje “artificial” del lenguaje oral, observamos una abstracción de la dimensión para-verbal como elemento constitutivo en el aprendizaje de la lengua oral. La muestra de lengua es estándar, lo que no permite acercarse a las variedades lingüísticas y tampoco permite matizar el lenguaje oral que podría servir de apoyo en la adecuación de los textos escritos (elección de las palabras, las expresiones y el tratamiento). Observamos también, la presencia de textos sin consignas¹, así que frente a esta situación el alumno queda perplejo dado que no sabe lo que tiene que hacer con el texto que está entre sus manos. Los textos para la enseñanza del oral son en algunos casos extensos² para una clase oral.

¹ Véase los siguientes textos en las páginas: 21, 44, 98, 103, 150, 153, 154, 155, 156.

² Véase la página 103.

Lengua escrita: los textos seleccionados para la enseñanza de la lengua escrita son en la mayoría de los casos explotados para la comprensión y para la expresión respecto a la temática. La explotación de los textos resulta insuficiente y a veces sin explotación¹. Las actividades propuestas en su mayoría, no responden a las bases teóricas de lectura y escritura. La explotación de las propiedades de los textos y las características de los discursos se ve insignificante. Así que en todo el manual, se presta atención a las estrategias de comprensión y de producción sólo tres veces. Primero, cuando se señala la dimensión para-textual del género epistolar a partir de la presentación de una carta que sirve de modelo para una expresión escrita (respuesta a una carta). Segundo, al adjuntar al texto las estrategias de comprensión lectora² para localizar el texto, identificar los elementos para-textuales, la tipología textual, las ideas de base y el tiempo del texto. Y por último, cuando se presentan las instrucciones relativas al proceso de escritura³ (hacer un borrador, hacer un plan, reflexionar lentamente sobre el texto a producir, releer y corregir) y los mecanismos de textualización (puntuar el texto, evitar las repeticiones, tener en consideración el texto como medio de comunicación que necesita claridad, concisión y sencillez). De este modo, podemos decir que se pretende enseñar las estrategias de producción mediante conocimientos teóricos. Por consiguiente, no se puede desarrollar las competencias sólo con la descripción de los procedimientos.

Gramática y léxico: los textos propuestos para la enseñanza de la gramática y el léxico son preparados y verosímiles, es decir que en su mayor parte no son comunicativos. Los textos sirven para los ejercicios de tipo estructural (rellena los vacíos con el pretérito indefinido, posesivos, demostrativos, ser y estar) lo que no conduce a la comunicación, puesto que se trata de ejercicios estructurales.

Conclusión

Por lo que se refiere a los resultados del estudio de la naturaleza y la presentación de los textos en el manual "Un mundo por descubrir" podemos concluir que el texto auténtico recurso didáctico por excelencia en la enseñanza comunicativa es de frecuencia mínima además de un uso inadecuado. La dimensión para-textual presenta insuficiencias que debilitan tanto el valor y la veracidad del texto como su aporte pedagógico. En cuanto a la tipología y el género de los textos no se percibe un tratamiento explícito.

¹ Véase la página 31.

² Véase la página 112.

³ Véase la página 139.

Por lo que se refiere a la función del texto en el manual, unas irregularidades en cuanto a la repartición han de señalarse, así como los textos propuestos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en lengua escrita (comprensión y expresión) resultan mal explotados, los textos destinados a la enseñanza de la lengua oral son escritos con una lengua estándar desprovista de la dimensión para-verbal además de la omisión de las variedades lingüísticas (diastáticas y difásicas). Asimismo, el estudio de las propiedades textuales y las características de los géneros resulta insignificante. A partir de dichos resultados, vemos que los textos propuestos en el manual no pueden favorecer el desarrollo de la competencia discursivo-textual y tampoco la competencia comunicativa

Bibliografía

- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BERNARDEZ, E-S. (2004): Aportaciones de la lingüística del texto en Sánchez; L, J y Santos; G, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL. 199-218.
- BREEN, M.; P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7/8, 7-32.
- CABALLERO DE RODAS BEATRIZ et al. (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis. .
- CALSAMIGLIA, B; H y TUSÓN V, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel. (Madrid).
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (2008): *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. GRAÓ. 1ª edición (1994).
- GUEZATI, A.; MITOURNI-ABDI, H. (2006): *Un mundo por descubrir*. Argel: Ed. O.N.P.S.
- LOUREDA, L; O. (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- MARIN, F; M. (1994): *Introducción a la lingüística: Historia y modelos*. Madrid: Ed. Síntesis.
- PERIS, M; E. y otros. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Ed. SGEL.

Karima TALEB ABDERRAHMAN
Maitre-assistant -A-
Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem
Domaine de recherche : Didactique de l'espagnol langue étrangère
Email:karima.talebabderrahman@univ-mosta.dz