

<p>I Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera Desafíos de la capacitación y formación docente en el área de ELE Buenos Aires, 21, 22 y 23 de mayo de 2009</p>

“ACERCA DE LOS ROLES DE LOS AUTORES DE MANUALES DE ELE”¹

Autora: GAZALI, Andrea Rosana

Institución: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Dirección de correo electrónico: andrega@logos.uncu.edu.ar /andreagaz1@hotmail.com

Palabras claves: manuales- autores- roles - enseñanza - español - lengua extranjera

Introducción

Los manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE) han tenido un gran desarrollo en las últimas décadas debido al florecimiento de la enseñanza de español, especialmente en nuestro país. Considero necesario un estudio profundo de los mismos, por un lado, y refiriéndome especialmente a nuestro país, debido a lo reciente de muchas publicaciones que han tenido que llenar un vacío en cuanto a materiales para la enseñanza de ELE. Por otro lado, es necesario analizar las características que permiten distinguirlos de otros géneros discursivos y las características que posean según pertenezcan a una comunidad discursiva en particular. Además, no podemos dejar de notar la influencia que los manuales de ELE tienen en el currículum, y, más aún, cuando todavía no hay un gran desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de ELE, especialmente en la Argentina. Muchos docentes han tenido que iniciarse en sus prácticas sin la preparación suficiente, presionados por un medio que reclamaba prontas soluciones, docentes que, en muchos casos, han tomado a los manuales no sólo como herramientas complementarias para el desarrollo de sus clases sino verdaderas fuentes de conocimiento y formación personal.

De todos los aspectos que pueden ser objeto de estudio en los manuales de ELE, en esta presentación tomo en consideración el rol de los autores de esta clase textual. Toda vez que el alumno utiliza el manual para aprender ELE se establece una relación diádica entre dos interlocutores: autor/es de los manuales y lectores-

alumnos que aprenden español. Aunque el autor intenta conectarse y acercarse al alumno, no obstante la relación que se establece entre ambos es asimétrica. Esta asimetría se debe a la experticia que presentan los autores en el manejo de la lengua española y la didáctica de la enseñanza de las segundas lenguas y/ o lenguas extranjera. Sin embargo es posible visualizar diferentes grados en esa asimetría según las acciones lingüísticas que los autores pretenden realizar. Es decir, en ciertos casos hay un acercamiento hacia el alumno y una voluntad de participar de su actividad, en otros casos estos autores le reconoce al alumno cierto poder por ser usuario de una lengua y especialmente cuando éste debe exponer acerca de su cultura y de su ámbito privado.

El objetivo específico de esta presentación es mostrar que esta asimetría evidente es posible encontrarla en diferentes grados atendiendo a los roles que cumplen los autores de los manuales según las acciones lingüísticas que pretenden cumplir en relación con su receptor- alumno y con la lengua y la cultura del español.

Marco teórico

Desde hace varias décadas la Lingüística del texto ha investigado acerca de tipologías textuales y los resultados han devenido en diferentes tipologías producto de haber partido de concepciones de texto también diferentes según lo expresa Ciapuscio (2003: 32). El modelo multinivel de Heinemann y Viehweger de 1991 y de Heinemann de 2000, desde un enfoque cognitivo-procedural SINTAX que propone Ciapuscio (1994 y 2003) se convierte en un marco adecuado para este estudio. Esta tipología multinivel resulta pertinente y enriquecedora del análisis por cuanto me permite abordar el objeto de estudio desde: la función, la situación, los procedimientos, la estructuración y la formulación prototípica.

En esta oportunidad, y por lo acotado del trabajo, selecciono de esta tipología multinivel el nivel situacional de análisis (Ciapuscio, 1994,2003) y, dentro de él, los roles sociales de los interactuantes, el número de hablantes y la situación contextual. Puedo decir que los autores de los manuales no comparten las coordenadas espacio temporales con sus interlocutores alumnos, la relación que se establece entre los interlocutores es diádica por cuanto el receptor es cada alumno que lee el texto manual, la actividad de lectura es individual. Los autores son conscientes de quiénes son sus interlocutores y de sus necesidades. Este contexto situacional influye en la manera en que el escritor se introduce en sus textos y organiza la información y se representa a sí mismo en ese texto. Atendiendo a los roles sociales, la relación es

asimétrica ya que el emisor es un experto en el tema que desarrolla, en este caso la lengua española y la didáctica de la enseñanza de las segundas lenguas y/ o lenguas extranjeras; el receptor es un alumno que no posee esos conocimientos. Aunque en ocasiones el emisor trate de convocar amablemente al alumno a la acción, no obstante el conocimiento que se transmite, en la mayoría de los casos, no se negocia. Los conocimientos que aparecen en estos textos son reconocidos como “un todo coherente” (Hyland,1999: 17), los autores no buscan acuerdo, en la mayoría de los casos, las afirmaciones de los autores son inmodificables. Si bien son conscientes de este dominio que poseen sobre la materia de la que trata el manual; por otro lado, saben, también, que por ser textos didácticos y que el objetivo fundamental es que el alumno desarrolle una serie de competencias en la lengua y cultura del español, deben acercarse al alumno y guiarlo hacia tal fin. Para ello los autores desarrollarán una serie de estrategias retóricas con el fin de acompañar al alumno y brindarle todas las explicaciones y especificaciones pertinentes. Más allá de esta clara relación de asimetría, los autores reconocen que no siempre dominan ciertos conocimientos relativos a otras lenguas y a otras culturas, especialmente cuando suponen que los manuales serán llevados a aulas multiculturales. En estas situaciones la asimetría se atempera.

Corpus

El corpus de análisis está integrado por tres manuales de distinta procedencia: uno editado en Argentina: “Voces del Sur, nivel intermedio” (M1), otro editado en Brasil: “Hacia el español” (M2) y, finalmente, uno editado en España: “A fondo” (M3). La elección obedeció a diferentes razones entre las que podemos señalar: por una parte, que se vieran representados manuales producidos en países donde se habla el español y es lengua oficial y, por otra parte, manuales producidos en países en donde el español no es L1. Además, se buscaba que los manuales seleccionados correspondieran a nivel intermedio o avanzado y que estuvieran siendo empleados en las aulas.

Metodología

Para este estudio he tenido en cuenta los prólogos y tres unidades de cada manual: la unidad inicial o primera (permite observar cuáles son los conocimientos de partida exigidos para poder continuar con el proceso de aprendizaje), la unidad del medio

(permite observar cómo fue la progresión en la enseñanza) y la última unidad del manual (muestra el nivel de complejidad alcanzado).

El abordaje consistió, en primer lugar, en rastrear en las consignas de las unidades seleccionadas el uso de la primera persona del singular y la primera persona del plural; en segundo lugar, analizar cuándo incluía a los autores únicamente, cuándo a los lectores- alumnos y qué contenidos se vehiculizaban en cada caso; en tercer lugar, registrar de qué otras maneras se manifestaban los autores cuando no aparecía la primera persona. Para los roles de los autores, seleccioné la clasificación que presentan Tang y John (1999) y que Susana Gallardo (2004:34) considera oportuna para el estudio de los textos académicos en donde los autores asumen diferentes grados de autoridad o poder. Cabe aclarar que tuve en cuenta solo cuatro de los seis roles ya que fueron los que creí pertinentes para el análisis de los manuales de ELE. Estos roles son:

- a- “Productor- responsable”
- b- Arquitecto
- c- Guía del lector para la realización de las actividades
- d- Representante genérico

Además del análisis de la primera persona gramatical, utilicé los conceptos de “inclusiva y exclusiva” propuestas por (Ciapuscio, 1992) para aludir a la primera persona que incluye al lector o no, y en este segundo caso, si hace referencia a alguien más, además de los autores.

Resultados

Cada rol manifiesta diferente grado de asimetría. A continuación aparecen los diferentes roles que expresan los grado de manifestación de la asimetría o poder.

A- Rol de “productor- responsable”: En primer lugar es posible detectar la voluntad de mostrar la experticia de los autores a través de la mención de los títulos y antecedentes en este campo de estudio por parte de los autores. En este caso se manifestaría la asimetría y el poder de los autores en su grado máximo.

En algunos manuales aparece junto al /los nombre/s de los autores los títulos de grado y posgrado, diplomaturas, desempeño docente, etc.

M3: (portada) *Fátima Cabral Bruno: Licenciada en Letras: español y Portugués por la USP (Adquisición/Aprendizaje de Lengua Extranjera); DELE; Cursos en España; [...]*

María Angélica Mendoza: Licenciada en Letras: español y Portugués por la USP (Adquisición/Aprendizaje de Lengua Extranjera); DELE; Cursos en España; [...]

Además, en algunos manuales, si bien no aparecen datos del currículo del/los autores, hacen saber a los lectores que tienen experiencia en el tema, por ejemplo:

M1: 2 *La progresión temática, los contenidos y las dinámicas propuestas en **Voces del Sur** surgen del **trabajo de investigación** y puesta en común de un equipo de docentes de español a partir de las necesidades evidenciadas en la experiencia con estudiantes de distintos países de origen.*

M2: (Introducción) *Los profesores y estudiantes interesados en ampliar en clase o fuera de ella los contenidos gramaticales o en hacer más actividades de práctica pueden usar el curso de gramática de español como lengua extranjera **Materia Prima, de los mismos autores en esta misma editorial.***

M3: 5 (...) ***Nuestra mayor experiencia** y las sugerencias, críticas y alabanzas que hemos recibido a lo largo de estos años por parte de profesores y alumnos que lo han utilizado han hecho posible una profunda renovación.*

Esta experticia, ora explicitada en los prólogos, ora en los antecedentes personales, les confiere a los autores una autoridad basada en el poder del conocimiento socialmente aceptado a partir del cual se impone una clara y marcada asimetría con los receptores alumnos. Aquí podemos decir que los autores se muestran como “productores responsables de la elaboración del manual” a través de la mención del nombre propio para dar “identidad e individualizar” a los responsables del libro. Como se puede observar, se usan las formas desagentivadas de paráfrasis de primera persona: “de los mismos autores”, “equipo de docentes de español”. Solamente en una oportunidad se utiliza la primera persona plural para el rol de *productor responsable*: “Nuestra mayor experiencia”.

B – Rol de arquitecto: Los autores se muestran como los arquitectos del manual cuando hacen referencia a cómo han organizado el texto, cuáles han sido las elecciones que hicieron, qué contenidos corresponden a cada sección, qué partes pueden tener más peso en cuanto que se las considere imprescindibles para el logro de las competencias.

M1: 2-3 *Nos presentamos: **Si bien el eje del trabajo** sigue siendo Argentina, **hemos puesto especial esfuerzo en seleccionar materiales auténticos y temáticas de***

distintos lugares de América del Sur.(...) Voces del Sur 2 se organiza en 5 unidades y un Apéndice (...) Cada una de las cinco unidades se divide en secciones que parten de un material auténtico (...) En Voces del Sur 2 hemos incluido, además, dos tipos de consignas (...)Las dos últimas secciones de cada capítulo focalizan la producción independiente del alumno (...)

En M1 se puede observar cómo los autores muestran de qué manera han organizado el libro y cuáles han sido los “ejes” más importantes y cómo se justifican ante las decisiones asumidas. Además, hay una fluctuación entre las formas desagentivadoras: “el eje sigue siendo”, “se organiza”, “se divide en secciones”, “focalizan”; y la primera persona del plural que corresponde a los autores con “hemos puesto”, “hemos incluido”. Aquí, la primera persona del plural hace referencia al grupo de autores, es *exclusiva* del receptor (no lo incluye).

M2: 3 A los alumnos: Al concluir la colección hacia el español, pensamos proporcionarte un acercamiento aún mayor a determinados temas de la cultura hispánica; así estructuramos 8 unidades didácticas organizadas partiendo de los siguientes asuntos (...). Su organización continuará proporcionándote secuencia, variedad y distribución (...)

En M2, las autoras justifican las decisiones en cuanto a la selección y distribución de los contenidos. Se observa el uso de la primera persona de plural *exclusiva* del receptor para hacer referencia a decisiones de las autoras en función de los objetivos que se han propuesto.

M3: 5 (Introducción) Sus nueve unidades están estructuradas en torno a núcleos temáticos, como las artes, la historia y la vida cotidiana. En cada una de las unidades hay secciones fijas en las que se desarrollan los contenidos y las actividades de la lengua o destrezas comunicativas: gramática (tratada, por lo general, inductivamente), léxico (palabras y sus combinaciones o colocaciones), funciones y sus exponentes (...)

En M3, los autores seleccionan las formas desagentivadas para indicar cómo han estructurado el manual y cuáles son los contenidos que le corresponden a cada sección. Las formas más utilizadas son las siguientes:

a- frase verbal de pasiva sin agente: “están estructuradas”.

b- pasiva con se: “se desarrollan los contenidos”.

c- oración impersonal: “hay secciones”.

C- Guía del lector para la realización de las actividades: Es necesario hacer notar el rol fundamental de “guía” del lector-aprendiz que tienen los autores en los

manuales. Este rol, significativo en textos directivos como el manual, se observa principalmente a través de las consignas que orientan al lector hacia las actividades que tiene que llevar a cabo.

El rol de guía les permite a los autores acercarse al receptor y convocarlo de manera explícita. En primer lugar, el uso de los enunciados en imperativo principalmente y la segunda persona del singular o del plural; en segundo lugar, a través de enunciados interrogativos; en tercer lugar, a través de las marcas endofóricas, las cuales remiten a otra parte del texto, en general, o al espacio bidimensional de la página, en particular.

En cuanto a las consignas en imperativo, son las que manifiestan el mayor grado de convocatoria del lector y en donde se observa el alto grado de asimetría entre los interlocutores. En algunas ocasiones, el alumno es impelido a la acción directamente.

*M1: 97 **Escriba** tres grafittis con sus propios deseos.*

*M2: 185 **Lee** esta episodio.*

*M3: 134 **Completa** las siguientes frases o elige entre las opciones que tienes entre paréntesis.*

En otras ocasiones, cuando la actividad es más compleja, el alumno debe realizar una serie de acciones preparatorias, en la mayoría de los casos ordenadas en secuencia, para lograr el objetivo final. Como lo interpreta A. Silvestri (1995: 23), a través de una clara intención directiva propia del discurso instruccional, el receptor puede conocer el objetivo final debido a que es lo que anuncia la consigna, pero no siempre conoce los pasos que tiene que seguir para, en este caso, comunicarse a través del español

*M1: 23 En grupos, **ordenen** las siguientes zonas del texto que corresponden a cada párrafo de la carta (...)*

Merecen especial atención los enunciados interrogativos. Si bien y fundamentalmente la interrogación tiene como objetivo demandar de parte del receptor una determinada información, en ocasiones, se utiliza sólo con la intención de convocar al receptor a que realice una determinada actividad. Es el caso de las interrogaciones totales con el verbo **poder**:

*M2: 183 ¿Alguna vez te has sentido tocado por un suceso nacional? ¿**Podrías pensar** en alguno que afecte hasta los días de hoy a todo el pueblo brasileño? (...)*

M2: 100 Mafalda está de cumpleaños y quiere escribir una cartita invitando a cada uno de sus amiguitos a la fiesta. **¿Podrías ayudarla?** (...)

M3: En la siguiente sección (“Con textos1”) vas a leer un texto en el que aparecen todas estas palabras. **¿Podrías escribirlas** en el cuadro según su función? Consulta el diccionario si lo necesitas.

M3: 215 **¿Puedes añadir** otras palabras que conoces relacionadas con el tema?

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, el verbo poder en estos enunciados interrogativos tiene valor *no epistémico*, es decir, está en entornos agentivos, con sujetos animados. El valor es de invitación a la acción suponiendo, de parte del alumno, la habilidad para llevar a cabo esa acción. El alumno, no sólo tiene el permiso para actuar, sino que se ve impelido a hacerlo. Podemos decir que hay un valor *deóntico* en estos usos (formulación de recomendación para acciones futuras). Cabe destacar que, frente a la abundancia de ejemplos de este tipo de estructura en M3, no se hallaron de igual modo en M1. En cuanto a las marcas endofóricas, se usan cuando los autores ordenan la lectura teniendo en cuenta el espacio bidimensional de la hoja, o bien cuando necesitan que el alumno recurra a apartados ubicados en páginas anteriores o posteriores con el fin de encontrar información que le permitirá realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. A continuación aparecen ejemplos con diferentes marcas de referencia endofóricas:

M1: 11 Busque **en el dibujo** tres personajes que están haciendo actividades que no tienen relación con la fiesta. Explique a sus compañeros quiénes son, dónde están y qué están haciendo.

M1:15 **Vuelva al** diálogo y transcriba los verbos destacados [...].

M1: 23 Conecte las expresiones **de la columna A** con su equivalente **de la columna B**.

M1: 93 Escriba **en los espacios en blanco del siguiente texto** la expresión más adecuada en cada caso.

M2: 91 Junto con tus compañeros, dramatiza las situaciones que vienen **a continuación**. Utiliza el apartado **Hacia la Expresión** para organizar los diálogos.

M2: 108 Escribe **aquí** las palabras acentuadas del grupo anterior.

.....
M3: 15 **Observa** las frases **anteriores** y completa lo que sigue con las palabras: misma – progresivamente – nueva- -simultáneamente.

M3: 131 Algunas personas van a hablar sobre sus experiencias, buenas y malas, en sus viajes. **En la página siguiente, en la columna de la izquierda**, tienes fotos con comentarios de un reportaje de una revista.

M3: 216 Lee los ejemplos de esta página y las dos siguientes para confirmar tus respuestas a la actividad anterior. Fíjate en el tema del que se habla, y toma nota en la columna derecha (como en el ejemplo) para contestar estas preguntas.

Como se ha podido observar en los ejemplos, estas indicaciones se manifiestan a través de adverbios: “aquí, allí”, etc., sintagmas adverbiales sin núcleo (subordinante/término) “en la siguiente sección”, en la página siguiente”, en la columna de la izquierda”, también con sintagmas nominales: “actividad anterior”, “frase anterior”, “siguiente texto”, y verbos de percepción principalmente: “observar, ver, mirar”, etc.

d- **Representante genérico** Decimos que los autores cumplen la función de *representantes genéricos* cuando usan la primera persona del plural, pero no solo para hacer referencia a que hay más de un autor responsable de un determinado manual, sino para desarrollar contenidos relacionadas con lo cultural y lo idiosincrático de un pueblo.

En esta función se observaron diferencias entre los manuales consultados. En ocasiones, la primera persona del plural es *inclusiva* de los receptores, otras veces es *exclusiva* con respecto a ellos.

*M1: 2 En los últimos años, se ha incrementado significativamente en **nuestro país** el interés por la difusión y la promoción de la educación para extranjeros. (...) apunta a que todo interesado en el estudio de **nuestra lengua** cuente con una fuente de referencia continua para el mejor aprovechamiento y disfrute de su estadía.*

En M1, “nuestro país” y “nuestra lengua” corresponden a una primera persona plural *exclusiva* del lector aprendiz. La primera persona plural alude los autores y se extiende a todos los ciudadanos que viven en la Argentina y que hablan español.

En M2, la primera persona del plural es *inclusiva* de los lectores ya que se supone que comparten con los autores la misma L1 y la historia, la cultura y la idiosincrasia de ese pueblo. La edición del manual en Brasil condiciona sustancialmente estas elecciones. Así lo muestra el siguiente ejemplo:

*M2: 83 (...) El Día de los Santos Inocentes corresponde al que **aquí celebramos** como el día de la mentira, el 1º de abril.*

En M3, la primera persona del plural hace referencia a los ciudadanos de España, es *exclusiva* de los lectores aprendices. El rol genérico está al servicio de los

contenidos que están relacionados con lo histórico, cultural e idiosincrático de España.

M3: 129 **Los españoles ¿nos acercamos** mucho a la gente o poco, según el texto? Esto, en **nuestra cultura**, es signo de cariño, pero en el texto se usa la expresión “hay cariños que matan” (...)

M3: 129 Encontrar un adaptador para usar **nuestros** aparatos eléctricos, cuando el tipo de enchufe es diferente, “puede constituir toda una odisea” (...)

Conclusión

Más allá de esa clara relación de asimetría entre los autores y los alumnos lectores es posible encontrar en los manuales consultados una gama de roles que manifiestan una gradación de esa asimetría atendiendo a las funciones comunicativas que los autores pretenden llevar a cabo. Los autores son los que enseñan la lengua y la cultura del español, pero al mismo tiempo son ciudadanos y están inmersos en un determinado contexto lo cual influye en su concepción de la lengua y del mundo. En su rol de *productores* los autores deben certificar que son fiables y competentes para llevar a cabo la tarea de elaborar un manual, es decir que conocen no sólo la lengua española sino lo relativo a la enseñanza de segundas lenguas segundas y lenguas extranjeras. Como *arquitectos* del manual, los autores realizan un recorrido de las elecciones en todos los niveles de elaboración de esta clase de texto, las que corresponden a la selección y distribución de los contenidos, principalmente. En estas dos funciones se observa la mayor distancia con el alumno y esto se manifiesta en el mayor uso de formas desagentivadas. En la función de *guía*, tan importante en los textos directivos, se observa un acercamiento al lector a través del uso de la primera persona del plural, en ciertos casos inclusiva del lector. Finalmente en el rol de *representante genérico*, los autores se identifican con su rol de ciudadano de su país y del mundo y se acercan al alumno con una primera persona del plural, inclusiva o exclusiva de sus alumnos pero reconociendo la autoridad de estos para desarrollar ciertos contenidos que tienen que ver con lo cultural principalmente; en aulas multiculturales, los autores saben que en ciertos contenidos, el alumno es quien tiene la última palabra.

Finalmente, considero que un análisis de los roles de los autores de los manuales de ELE puede contribuir a profundizar el estudio de esta clase de textos y, si bien se han podido establecer ciertas regularidades, un corpus mayor podría proporcionar un análisis más profundo del tema.

BIBLIOGRAFÍA

- BARALO. M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/libros.
- BROWN, G y YULE, G. (1993) *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSÓN VALLS, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CANALE, M. (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". Traducción de Javier Lahuerta. En LLOBERA, M. Et al. *Competencia comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. Madrid, EDELSA. p 63-81.
- CIAPUSCIO, Guiomar (1992) "Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica", *Lingüística Española Actual*, XIV/2, 183-205.
- CIAPUSCIO, Guiomar (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires, UBA.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2003) *Textos especializados y terminología*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada
- CIAPUSCIO, Guiomar (2004) "El verbo poder en el discurso científico oral aportes teórico-descriptivos para el estudio gramatical". En: RASAL,1, 2005. P 81-99.
- GALLARDO, S. (2004) "La presencia explícita del autor en textos académicos". En: RASAL,2, 2004. P 31-44.
- GAZALI, A. 2005. "Los manuales de nivel medio". En: Cubo de Severino, L. (coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte. P. 337-356.
- GELABERT, M. J., BUESO, I. Y BENÍTEZ, P. 2002. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid, Arco Libros.
- HYLAND, KEN (1999) "Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks". In: *English for Specific Purposes*. Vol. 18, N°1, pp.3-26.
- SILVESTRI. A. (1995) *El discurso instruccional*. Buenos Aires, UBA.