

I.- ESTUDIOS PRECEDENTES

En primer lugar pasaremos revista a algunos estudios que tratan aspectos relativos al análisis de materiales didácticos, que van desde la propuesta de explotación lingüística de los textos en el aula (Plymen, 1998), al análisis de los textos coloquiales en la enseñanza / aprendizaje de ELE (Porroche Ballesteros, 1998) y de los materiales didácticos en general (Fernández López, 1995; Lozano y Ruiz Campillo, 1996). En segundo lugar reseñaremos algunos aspectos que consideramos especialmente interesantes para nuestro estudio que provienen del análisis que constituye la tesis doctoral de Martín Peris (UB,1996) y de otros ensayos del mismo autor o bien dirigidos por él, como la Memoria de Máster de Anaya (UB, 2001), que versan sobre los textos y las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE. Por último, citaremos algunos estudios que subrayan la importancia de los textos literarios en la enseñanza de ELE (Mendoza 1994; Martín Peris 2000).

I.1.- Estudios sobre el análisis de los materiales y la explotación de los textos en la enseñanza/aprendizaje de E/LE

A. M. Plymen en “Análisis de textos” (1998), reflexiona sobre la explotación lingüística de los textos y presenta materiales dirigidos a alumnos de nivel intermedio y avanzado con el objetivo de que desarrollen las habilidades lingüísticas en el campo de la política y la economía. La autora considera que los textos fomentan el desarrollo de la lectura y la habilidad de comprensión y recomienda una serie de pasos para su explotación: lectura rápida, resumen oral, análisis minucioso del texto, preguntas sobre el texto y actividades orales. Para apoyar su argumentación aduce una propuesta de explotación de un texto.

M. Porroche Ballesteros en “Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera” (1998), define las características de los textos coloquiales y propone una clasificación de los mismos en “textos prototípicamente coloquiales, textos con rasgos coloquiales y textos literarios que imitan el español coloquial”, reflexionando sobre cuál es el tipo de texto más adecuado de cara a su utilización en la clase de ELE. Es partidaria de que se deben utilizar materiales auténticos, teniendo en cuenta que existen diferencias geográficas y socioculturales y sostiene que para dominar el español coloquial es necesario superar tres fases: un periodo de acercamiento, un periodo receptivo y un periodo productivo. Asimismo, propone algunas consideraciones útiles para trabajar los textos coloquiales. En primer lugar, se ha de tener en cuenta que la variedad coloquial y formal coexisten en los textos españoles; en segundo lugar – advierte-, los rasgos coloquiales aparecen también en la publicidad, en las novelas, los periódicos; por último, sostiene que los alumnos de nivel inicial deben comenzar por textos con rasgos coloquiales o textos procedentes de obras literarias y recomienda que sea después de trabajar con textos escritos cuando se utilicen textos orales, proporcionando al alumno la transcripción de los mismos. Una vez trabajados éstos, afirma, se pueden ya presentar ejemplos de textos prototípicamente coloquiales, con el apoyo escrito y visual.

Por otro lado, destaca que el dominio del español coloquial incluye también el conocimiento del código paralingüístico, el kinésico y el proxémico. Considera asimismo que los lingüistas deben proporcionar a los profesores una buena descripción del español coloquial y que los profesores deben saber adaptarlos a los materiales didácticos siguiendo una metodología determinada, que en su opinión ha de ser la *nocional-funcional*.

M. C. Fernández López en “Materiales didácticos de ELE: una propuesta de análisis” (1995), opina que debido a la abundancia de materiales, se hace necesario realizar un análisis sistemático de los mismos. Dice que, del mismo modo que en 1975 R. Ezquerro presentó un esquema para analizar los diferentes manuales de español utilizados en países europeos, basado en la descripción del método, en el análisis de la metodología y en la evaluación del mismo, para organizar el contenido y compararlo con otros métodos, así también se deben realizar análisis sobre los materiales empleados en España.

La autora propone organizar y agrupar los textos según las destrezas desarrolladas, los niveles y el tipo de alumno, en modo de establecer una comparación y analizar las ventajas e inconvenientes de cada manual. Con este fin elabora un tabla de análisis que tiene en cuenta la descripción externa del material, la descripción interna del mismo, los objetivos, las destrezas, el nivel, el tipo de usuario y la organización del material y de cada unidad. También considera que se debe analizar el punto de vista del autor, del profesor y del estudiante sobre los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales. La tabla se complementa con un apartado de observaciones. Como ejemplo de tabla de análisis propone la del material didáctico 'Servicios de Salud' elaborada por Josefa Gómez de Enterría y Sol Gómez de Enterría.

G. Lozano, G. y J. P. Ruiz Campillo, en “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos” (1996) reflexionan sobre el proceso de creación de materiales y presentan criterios para el diseño y evaluación de los mismos. En primer lugar, haciendo referencia al enfoque comunicativo y a los materiales utilizados en clase, exponen cuáles son las causas de la insatisfacción que producen determinadas actividades. Lo importante, según estos autores, es adaptar lo que proponen los manuales y el currículum a las necesidades del grupo meta. A continuación, presentan las relaciones de información y realimentación de los componentes de la actividad de clase cuando se trata de material ajeno y cuando se trata de material propio de los profesores. Dichas relaciones se basan en el enfoque, el procedimiento y los resultados. Los autores destacan que es conveniente que el profesor cree los materiales haciendo uso de su propia experiencia y sostienen que se debe promover el uso real y significativo de la lengua teniendo en cuenta una serie de principios básicos.

Según los autores, existen dos procesos para crear materiales: el primero consiste en utilizar materiales auténticos, el segundo consiste en diseñar materiales que se ajusten a las necesidades del grupo, para ello proponen aplicar una parrilla que permite la evaluación del material comunicativo y que tiene en cuenta los siguientes criterios: relación, autenticidad, presencia e integración de destrezas, vacío de información, dependencia de tareas, implicación del alumno, focalización en la tarea, elección por parte del alumno de qué hacer y cómo hacerlo, sistematización, caudal y calidad de práctica, secuenciación, flexibilidad de administración, flexibilidad de resolución, grado de dificultad, papel de los participantes, conciencia del contenido, conciencia del proceso, ajuste de las necesidades, relación coste/beneficio, funcionalidad y presentación. Dicha evaluación proporciona datos objetivos que tienen que ser valorados en relación al efecto que produce el grado de presencia o ausencia de cualquiera de ellos en el valor global de la actividad. Sea cuando se crean materiales propios, que cuando se utilizan los de los manuales, se debe tener claro lo que influye de manera positiva y negativa en el aprendizaje, ya que lo que vale es lo que demuestra eficacia en la práctica del aula.

De estos estudios se desprende la necesidad de llevar a cabo un análisis y valoración de los materiales didácticos que se usan en el aula de ELE, así como la utilidad de la explotación de los textos en clase y la necesidad de establecer unos criterios de trabajo a partir de los textos que se utilizan.

I.2.- La importancia de los textos entre los materiales didácticos incluidos en los manuales de ELE

Un análisis rigurosamente documentado y sistemático de los materiales didácticos que se ofrecen en los manuales de ELE, lo lleva a cabo E. Martín Peris en su tesis doctoral, *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera* (1996). En la primera parte, traza un panorama amplio y detallado de las principales corrientes investigativas que se han ocupado del estudio de la lengua en lo que concierne a la práctica didáctica: las teorías de la ASL y la didáctica de lenguas, la lingüística aplicada, la lingüística general, la sociolingüística, las ciencias sociales, el análisis del discurso y la lingüística educativa. Este amplio panorama constituye el armazón teórico que sustenta las investigaciones acerca de las actividades propuestas en los manuales de enseñanza de E/LE, que lleva a cabo en la segunda parte de su estudio.

Todas las teorías expuestas en el volumen están interrelacionadas en modo de contribuir con sus diversas aportaciones a proporcionar una visión de conjunto de cuanto interesa conocer para afrontar con unos criterios rigurosos y científicos la tarea de analizar los manuales de aprendizaje de la lengua. Aquí nos detendremos en la exposición de lo que concierne específicamente a los textos incluidos en los manuales (p. 299 y ss.), si bien, a lo largo de nuestro trabajo hemos de acudir con frecuencia a este estudio en todas sus partes como fuente de información y bibliográfica para apoyar muchas de las principales ideas expuestas en él.

La importancia de los textos en la enseñanza estriba, como afirma el autor, en que son mediadores de la comunicación entre hablantes, y no adquieren su significado completo hasta que no se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente) ya que los textos no poseen un significado completo y único inmanente de la lengua misma ni susceptible de ser encontrado mediante un riguroso escrutinio de los mismos. El lenguaje, por sí solo, no puede explicar el significado de un texto, ya que ese significado no se encuentra todo en el texto mismo, pues, en aquel caso, todos podrían comprender cualquier texto. Es, en cambio, el trabajo de interpretación del lector, del receptor del mensaje, el que hace aflorar el significado que el autor quería transmitir. Éste es fruto de la cooperación del autor y el receptor del mensaje, colaborativamente¹.

Martín Peris advierte asimismo que los textos fuera del aula existen siempre dotados de un contexto y sujetos a un uso funcional y cuando esos textos entran en el aula, pueden hacerlo como sujetos lingüísticos o como vehículo de comunicación y que ambas funciones no son incompatibles, ya que los textos, de por sí, siempre desempeñan ambos papeles. Al analizar las actividades que se conciben a través de los textos en los manuales se ha de ver si el peso recae sobre uno u otro plano, es decir si los alumnos a partir de los mismos sólo han de observar muestras de uso de la lengua – léxicas, gramaticales, retóricas- o si se utilizan esas muestras para obtener información acerca del contenido que transmiten; o bien, como convendría que sucediera, si habría que considerar de entrada su función primordial, como vehículos de comunicación, y enmarcar en ella la función de objetos lingüísticos.

Los textos como vehículo de comunicación fuera del aula, requieren una vinculación a un contexto de uso, este contexto si es artificial, como sucede dentro de las unidades de un manual, es necesario que esté claramente definido y que los textos se encuentren suficientemente vinculados al mismo, ya sea mediante imágenes o instrucciones, ya sea respetando los rasgos propios del texto, escrito u oral.

Hay que considerar, por otra parte, que los textos son muestras del comportamiento lingüístico de los hablantes, por ello es necesario que los modelos sean variados, y que contengan

esquemas retóricos y convenciones sociales que sirvan de modelo a los textos que los alumnos deberán producir a partir de ellos. Es en este sentido que es necesario tanto la vinculación a un contexto (generalmente ficticio pero dotado de los rasgos que suele tener el texto en la realidad cultural y lingüística de la L2) como el respeto de las características intrínsecas de cada tipo de texto. Éste resultará así un instrumento de utilidad para la aplicación de las llamadas técnicas de “sensibilización lingüística”, no sólo respecto a los componentes gramaticales del texto, sino de los elementos nocio-funcionales, retóricos, sociolingüísticos, socioculturales, etc.

Martín Peris hace referencia asimismo a los teóricos pertenecientes a la corriente llamada *Lingüística textual* que se han ocupado de la didáctica de las lenguas, concretamente del francés, como D. Coste. Este autor en uno de sus trabajos (1991)ⁱⁱ señala que históricamente la escuela produce y conserva sus propios géneros, y que la didáctica, sea de la L1 que de la L2, ha estado vinculada a unas tipologías de textos “escolares”, que respondían a necesidades didácticas, pero que sólo lejanamente se correspondían con los textos de fuera del aula, ya que estaban sometidos a reducción, estilización o idealización, tal como sucedía, por ejemplo, con los diálogos presentes en los libros de texto, o con los “extractos” de relatos o descripciones. Coste propugna que se ha de trabajar con textos auténticos en nombre de la diversidad funcional, situacional, enunciativa, de la explicitación y de las condiciones de producción, respetando unos principios que resumimos a continuación (cfr. Martín Peris 1996: 302-303):

- 1) Afirmar la variedad de los textos, la unidad de lo gramatical y la centralidad de lo discursivo.
- 2) Plantear la coexistencia de estas tres entradas en todos los niveles, frente a un planteamiento más tradicional que propondría una progresión en el aprendizaje que iniciaba por lo gramatical, continuaba por lo discursivo y finalizaba con lo textual.
- 3) Fomentar la diversificación de la categorización de los textos, introduciendo textos, sea orales que escritos, que correspondan a usos cotidianos de la lengua y que sean objeto de un trabajo fundamentalmente sociopragmático. Este tipo de trabajo permitirá a los alumnos poner en relación las características de los textos escritos y sonoros con la naturaleza de sus emisores y destinatarios, con las características y exigencias del soporte en que se transmiten, con el carácter directo o diferido del intercambio, con la intención comunicativa, etc.

Partiendo de estos principios, también se puede recurrir a los textos “escolares”, teniendo en cuenta que los criterios de aplicación de éstos a la didáctica son distintos de los que se aplican a los textos auténticos. Coste considera que puede resultar interesante, cuando sea necesario, recurrir a las tipologías “sabias”, resultantes de construcciones explicitadas teóricamente, por el valor más genérico que poseen, y por la posibilidad que ofrecen de extraer regularidades y rasgos comunes que las otras formas de clasificación podrían hacer perder de vista.

Por otra parte, la consideración de las llamadas “tipologías textuales” a la hora de seleccionar los textos en los manuales, concluye en este capítulo Martín Peris, permite ofrecer una gran variedad de textos de los que los usuarios puedan elegir los que mejor se adapten a sus necesidades de aprendizaje, pero se ha de tener en cuenta que, una vez seleccionados, los alumnos han de utilizarlos de una manera auténtica, es decir: “se han de interpretar sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado” (pág. 303).

En “Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera” (2001), el autor reflexiona sobre los textos utilizados en la enseñanza de E/LE y comenta las perspectivas actuales acerca de las relaciones entre la lengua oral y la escrita, señalando la especialización de la oralidad o la escritura para determinadas prácticas de comunicación. Destaca las diferencias de la transmisión de los mensajes orales o escritos, definiendo los rasgos predominantes en cada tipo de discurso y las características de los procesos de los dos medios de comunicación. Asimismo, subraya de nuevo la importancia de tener en cuenta los distintos tipos de texto para la selección de muestras de lengua en un programa didáctico, y define cuáles son las diferentes tipologías y sus características. Por otro lado, comenta que los textos cumplen una triple función al aplicarlos a los materiales y actividades didácticas, que está relacionada con la distinción entre el discurso aportado en el aula y el generado en la misma: de una parte enriquecen el currículum introduciendo variedad y mayor representatividad, de otra, permiten seleccionar determinadas estructuras discursivas en modo que se adapten a los niveles y necesidades del grupo, y en tercer lugar consienten una aproximación lingüística a nivel textual de construcción del discurso. A continuación el autor proporciona un ejemplo de cada una de estas funciones: a) de la importancia de la incorporación de la diversidad textual en la creación de un currículum; b) de un trabajo con textos argumentativos conversacionales para nivel intermedio-alto; y c) dos trabajos con conectores textuales para el nivel inicial y para el superior. Por otra parte, subraya también que los discursos conversacionales presentan variedades geográficas, sociales y situacionales que se deben tener en cuenta al seleccionar los textos para un programa, y sostiene que el contacto interactivo con textos y hablantes reales permite aproximarse a la lengua y reconocer las variedades lingüísticas.

Otro estudio precedente en la línea del análisis de los textos que nos proponemos realizar lo constituye la memoria de máster de Vanessa Anaya (UB, 2001), dirigida por el mismo Martín Peris y que de algún modo viene a confirmar la persistencia, al menos en parte, de la situación en Francia planteada por Coste que acabamos de comentar acerca del uso tradicional de los textos en la enseñanza. El propósito del trabajo de Anaya es aportar información acerca de cómo se enfrentan al concepto de autenticidad del discurso escrito los manuales de E/LE diseñados por editoriales francesas. Para ello la autora ha analizado cuatro de los manuales de español más utilizados en los centros de enseñanza secundaria franceses, observando las tipologías textuales presentes, la procedencia de los textos, la relación con el resto de la unidad didáctica, la finalidad didáctica y el uso que se hace de los mismos a partir de las actividades que se proponen en clase.

A partir de un detallado análisis Anaya presenta las siguientes conclusiones: los cuatro manuales proponen textos auténticos, pero la selección de textos hecha por las distintas editoriales, si bien es “rica”, en opinión de la autora, es a menudo poco equilibrada, hay un predominio de textos narrativos en perjuicio del resto de las tipologías. En cuanto a la procedencia, los textos han sido tomados, en su mayor parte, de novelas, biografías, relatos, etc., aunque se encuentren también, pero en menor medida, muestras de lengua provenientes de cómics, artículos periodísticos, anuncios y carteles publicitarios o de programas de radio y televisión. Por otra parte, la vinculación de los textos a una determinada unidad didáctica, cuando existe, se establece prioritariamente en relación con el contenido temático de la unidad.

Respecto a las competencias que se proponen desarrollar en los alumnos, si bien las actividades de tipo comunicativo ocupan un lugar destacado en estos manuales, los ejercicios de "gramática-traducción" propios de los enfoques más tradicionales tienen una presencia considerable y las actividades de tipo discursivo o textual también son numerosas, llegando a superar, en ocasiones, a las propiamente comunicativas.

Acerca del uso de los textos en el aula, la autora destaca que se encuentra un escaso número de actividades que combinen las cuatro destrezas, dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, predominando, en cambio, los ejercicios tradicionales con base formal de asimilación de las normas lingüísticas y gramaticales.

El panorama que presenta Anaya en su estudio es el más frecuente en los manuales de ELE que se suelen editar en el extranjero. En ellos se conserva muy arraigado todavía el concepto que subyace en el método de enseñanza tradicional con base normativa y estructuralista que hace hincapié en los componentes formales y gramaticales de la lengua y usa los textos escritos como complemento de las unidades didácticas y como modelos de “buena escritura”. El texto sirve sobre todo para lectura (asimilar léxico), resumen argumentativo (de ahí la abundancia de las narraciones), comentario de ciertas estructuras lingüísticas (morfosintaxis), o comparación entre dos o más textos (observación de fenómenos léxicos), todo ello con participación muy destacada y en general predominante del profesor que en una primera fase suele traducir a la L1 el texto propuesto. Por otra parte, estos manuales, hacen también tímidas o parciales incursiones en la metodología comunicativa de la primera generación (método audiolingual, o audio-visual y nocional-funcional, prevalentemente), que a menudo se limitan a incluir algunos ejercicios “nuevos” ya más atentos al carácter comunicativo de la lengua (diálogos, juegos de roles); asimismo se puede observar una mayor atención a la “autenticidad” de los textos seleccionados y más variedad de los mismos.

I.3.- La función de los textos en el enfoque comunicativo y el uso de los textos literarios

Conviene recordar, como afirma M. Peris (2000), que tras un largo periodo de primacía de la lengua escrita sobre la oral y de los usos más elaborados del lenguaje sobre los más cotidianos, en las últimas décadas ha habido algunas escuelas metodológicas, defensoras del aprendizaje directo, que han relegado los textos escritos a un segundo plano, haciendo hincapié prevalentemente en el aprendizaje de la lengua oral. Con el posterior avance del método comunicativo a partir de los años 70, que plantea el aprendizaje de la lengua como desarrollo de la competencia comunicativa, por medio de actividades de comunicación en la L1 realizadas en el aula, el texto cobra de nuevo su protagonismo.

El enfoque comunicativo se asienta en una base interdisciplinar en la que destaca la Lingüística textual, la cual postula partir del texto como unidad de análisis, superando los límites de la oración (vid. Bernárdez, 1982²; Beaugrande y Dressler, 1981), e incorpora también las aportaciones del Análisis del Discurso: atención a la diversidad de usos de la lengua, situaciones y acontecimientos de comunicación, modos orales y escritos y diversos actos comunicativos (vid. Llobera, 1995; Widdowson, 1984). De este modo los textos adquieren especial importancia para la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Muchos de los manuales de E/LE editados hasta hace poco tiempo que seguían el método audio oral, audiovisual, e incluso algunos de la primera etapa del método comunicativo nocional-funcional, iniciaban con un “diálogo” que servía para presentar los contenidos de aprendizaje de la unidad correspondiente, aunque muy a menudo, como indicábamos más arriba citando a Llobera (1995) y como señalaba también Coste (1991), resultaban artificiales ya que solían forzarse para ajustarlos al contenido y al nivel. En el enfoque comunicativo, tal como ha evolucionado a partir de las investigaciones y estudios más recientes, los textos, por una parte, sirven de estímulo a partir del cual realizar actividades; por ello no son necesarios ya los “diálogos” tradicionales, sino que se recurre a textos auténticos, de prensa, técnicos, periodísticos o literarios, para provocar interés, enfocar un tema o para dirigir la actividad hacia un determinado objetivo, o también para que

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

En cuanto a la importancia de la literatura para el discurso oral, hay que subrayar que el uso de diálogos extraídos de obras literarias en lugar de los “diálogos situacionales” para introducir contenidos nocional-funcionales, es un recurso que intenta evitar caer en el estereotipo, y al mismo tiempo, al usar un diálogo literario para reflejar interacciones comunicativas, se aprovecha el hecho de que el mensaje de la comunicación literaria no está ligado a a necesidades prácticas de carácter extralingüístico, es decir, está desligado de un contexto espacio-temporal que en la realidad han de compartir emisor y receptor, por ello su interpretación no está referida ni condicionada a los elementos de un contexto único e irrepetible.

Widdowson (1984, citado por Martín Peris, 2000) dice que la lengua en *uso literario* no funciona con símbolos ni índices de una realidad externa (como la lengua en uso), sino con iconos. Su función no consiste en denotar símbolos ni en referirse a una realidad externa, sino en representarla. Los signos en el lenguaje literario –subraya el autor- no remiten a un contexto externo e independiente, sino que ellos mismos crean ese contexto. El texto literario se revela así como un modo de activar los procedimientos mentales, psicológicos y de fijar contenidos relacionándolos con una determinada situación.

Según Battaner (1991), que citamos por Martín Peris (2000), la importancia de lo literario para la didáctica de la lengua radica en:

(...) ser capaz de fijar una actuación lingüística, ciertos fragmentos, estructuras, palabras, “tal cual” en la mente de los receptores. Esta fijeza (...) une una idea, una situación, una relación, etc.... a una expresión fija, (...) le abre al que la frecuenta (...) a nuevas formas y nuevas relaciones lingüísticas” (pág. 193).

G. Reyes (1989) al hablar de la relación entre la literatura y el habla cotidiana afirma:

(...) el hablante más o menos espontáneo, según las intenciones, tipo de texto, etc., tiene que hacer elecciones estilísticas, en diferente grado quizá, pero no de diferente cualidad, que las elecciones estilísticas del creador literario” (pág. 19).

En muchos de los actos de habla, los nativos de una lengua usan inadvertidamente una riqueza heterogénea de recursos que resultan ser tan complejos como muchos de los denominados recursos “literarios”. No se trata sólo de recursos léxicos y gramaticales sino de otros recursos (sutileza, ironía, modulación del discurso, elementos kinésicos, etc.) que se emplean según las situaciones y cuyo conocimiento permite ser más conscientes de la versatilidad y complejidad del lenguaje. Un modo de aprenderlos es también mediante la lectura de textos literarios narrativos donde nos introducimos en la acción, nos identificamos con los protagonistas mediante una actitud empática y reflexionamos como ellos (perspectiva émica), aprendiendo a usar un lenguaje apropiado y eficaz, así como ciertas estrategias y habilidades comunicativas dirigidas a conseguir una reacción determinada en los interlocutores.

El dominio de la lengua, la competencia comunicativa, no consiste sólo en el uso correcto de unas reglas gramaticales y en poseer un vocabulario extenso, sino también en saber adecuar nuestro discurso a las situaciones y, por tanto, en la habilidad en el manejo apropiado de los recursos verbales y no verbales, y los textos literarios como muestras de un lenguaje elaborado, con la variedad de voces y discursos de los diversos personajes retratados, constituyen instrumentos idóneos de ayuda para adquirir esa habilidad.

Pero los textos literarios no sólo sirven en el aprendizaje de la lengua oral. Mendoza Fillola en “Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera” (1994), afirma que la lectura es una compleja actividad en la que intervienen diferentes dominios cognitivos e implica la activación de conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales. La comprensión efectiva de los mensajes escritos surge del proceso semántico e interpretativo y constituye un recurso básico, globalizador, para el autoaprendizaje y la autoevaluación. El carácter autónomo y personal de la lectura y su actividad globalizadora de todas las destrezas lingüísticas y de la pragmática del discurso, permiten que el aprendiente de L2 conozca el dominio de las estrategias y sus propias carencias específicas.

El mismo autor en “La selección de textos literarios en la enseñanza de ELE. Justificación didáctica” (1994), defiende que la lectura y el trabajo con textos literarios posee un doble interés ya que, de una parte, poseen valor referencial y transmiten unos contenidos que posibilitan al lector la ampliación de su conocimiento del mundo y lo motivan hacia la lectura; por otra parte, pueden funcionar como complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de la lengua, ya que los textos literarios aportan aspectos funcionales, gramaticales, culturales, etc., para el aprendizaje de una L2. Asimismo, el carácter complementario con que pueden ser utilizados permite buscar propuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos. El objetivo didáctico de la literatura en la enseñanza de la L2 radica, dice Mendoza, en saber establecer paralelismos entre las formas que aparecen en la producción literaria y las formas usadas en nuestra comunicación cotidiana oral y escrita. Los textos literarios ofrecen mayores posibilidades en los niveles medios y avanzados, “siempre que se propongan a través de una metodología activa, participativa, que facilite la construcción significativa del conocimiento y ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas” (Mendoza, 1994, pág. 131).

En nuestro análisis conclusivo dedicaremos un apartado específico para ver la importancia y la función de los textos literarios dentro de las tipologías textuales, de modo que podamos evaluar con mayor detalle su presencia e importancia en los manuales analizados.

ⁱ Este concepto, que subraya la importancia en la interpretación de un discurso de la colaboración entre el autor y el lector, ya había sido esbozado por Wittgenstein (1922) en el *Tractatus logico-philosophicus*: “Tal vez este libro será entendido sólo por alguien que haya tenido los mismos pensamientos que en él se expresan, o al menos que haya tenido pensamientos similares”.

ⁱⁱ Coste, D. (1991): “Genres de textes et modes discursifs dans l’enseignement/apprentissage des langues”, en *Études de Linguistique appliquée*, 83, 75-88. Op. cit en Martín Peris (1996).