

Trabajo Fin de Máster en Formación de profesores de español como segunda
lengua

**Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros:
últimas aportaciones y perspectivas de futuro**

María González Sánchez

Tutora: Dra. D.^a María Antonieta Andión Herrero

Facultad de Filología

UNED

Convocatoria de Septiembre

Curso 2015-2016

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha: 5 de julio de 2016

Quien suscribe:

Apellidos y nombre: González Sánchez María
D.N.I.: 47088685-A

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro
--

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que corresponden.

Fdo.



ÍNDICE

Lista de siglas	3
Introducción.....	4
1. La Adquisición de Segundas Lenguas	6
1.1. Breve historia	7
1.2. Principales aportaciones: análisis de datos	9
1.2.1. Análisis contrastivo.....	9
1.2.2. Análisis de errores e Interlengua	11
1.2.3. Análisis de la actuación.....	13
1.2.4. Análisis del discurso	13
2. La metodología de enseñanza de lenguas.....	15
2.1. Conceptos clave.....	16
2.2. Métodos de enseñanza de lenguas	18
2.2.1. Métodos anteriores al siglo XX	19
2.2.2. Métodos de los años 20 y 30	21
2.2.3. Métodos de los años 40 y 50	21
2.2.4. Métodos de los años 60 y 70	22
2.2.5. Métodos comunicativos desde los años 80 hasta la actualidad	24
2.2.5.1. Programas nociofuncionales	25
2.2.5.2. Enfoque comunicativo	26
2.2.5.3. Enfoque por tareas	28
2.2.5.4. Enseñanza orientada a la acción	30
2.2.5.5. Eclecticismo	31

3. Las líneas metodológicas de ELE/L2 actuales en manuales de español.....	33
3.1. Descripción del análisis realizado	33
3.1.1. Objetivos	33
3.1.2. Instrumentos de análisis	33
3.1.3. Metodología de trabajo y criterios para el análisis	34
3.2. La enseñanza del español en España: recorrido histórico y métodos emblemáticos	36
3.3. Análisis de manuales	45
3.3.1. Enfoque por tareas	45
3.3.1.1. <i>Gente</i>	45
3.3.1.2. <i>El Ventilador</i>	53
3.3.1.3. <i>Abanico</i>	61
3.3.2. Enseñanza orientada a la acción	69
3.3.2.1. <i>Nuevo prisma</i>	69
3.3.2.2. <i>Bitácora</i>	76
3.3.2.3. <i>Aula Internacional</i>	83
3.3.3. Eclecticismo	90
3.3.3.1. <i>Nuevo Avance</i>	90
3.3.3.2. <i>Dominio</i>	96
3.3.3.3. <i>Nuevo Ven</i>	102
4. Reflexiones hacia el futuro	109
Conclusiones.....	115
Referencias bibliográficas	117

LISTA DE SIGLAS

ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
E/LE	Español como lengua extranjera
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LA	Lingüística Aplicada
MCER	<i>Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas</i>

INTRODUCCIÓN

Una de las herramientas más utilizadas por profesores y alumnos en la enseñanza de lenguas es el libro de texto, es decir, los manuales que permiten transmitir los contenidos del curso y adquirir, mediante la realización de las actividades propuestas, las competencias y los conocimientos necesarios para desenvolverse en una segunda lengua.

Si nos centramos en la enseñanza del español, son numerosos los manuales con los que contamos hoy en día. La oferta que nos llega desde las editoriales abarca libros diseñados tanto para adolescentes como para adultos, pensados, muchas veces, con unos fines concretos en cuanto al ámbito de uso del idioma (el español de los negocios, el español del turismo, etc.), la prueba de certificación a la que se va a someter el alumno (por ejemplo, el DELE, esto es, el Diploma de Español como Lengua Extranjera que expide el Instituto Cervantes), las destrezas comunicativas que se quieren practicar o los aspectos lingüísticos concretos que se pretenden mejorar (gramática, fonología, etc.).

Ante esta variedad interminable, el docente, puesto que es el que guía el aprendizaje, debe conocer qué producto se le está ofreciendo para valorar si los contenidos se adaptan a los objetivos del curso que ha de impartir, pero, sobre todo, para decidir si la metodología que se propone es la adecuada para alcanzar sus propósitos y, más aún, para satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos, así como estilos de aprendizaje variados. Es en este aspecto donde fijaremos nuestra atención; los últimos manuales de español publicados responden a métodos diversos, a pesar de que se toma como base el enfoque comunicativo, plenamente instalado en las aulas, por lo tanto, resulta de gran importancia identificar las características de cada uno de ellos, comprobar su grado de adhesión a la metodología defendida, la presencia de novedades en este campo y, lo que es más importante, plantear aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados y las posibles alternativas, pues una de las funciones del docente debe ser fomentar su capacidad crítica y de innovación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Para lograr estos objetivos, en el presente trabajo hemos analizado la metodología empleada por nueve manuales de español dirigidos a estudiantes extranjeros de reciente publicación. De este modo, obtendremos unas conclusiones que, si bien pueden ser matizadas en futuros trabajos de mayor envergadura, nos pueden ayudar a sentar las bases sobre las características de los enfoques metodológicos actuales en la enseñanza del español como segunda lengua.

De este modo, hemos dividido el trabajo en cuatro capítulos. En el primero de ellos repasaremos las bases teóricas de la disciplina sobre la que se asienta nuestro estudio, la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Realizaremos un breve recorrido histórico por su trayectoria y explicaremos los principales modelos de análisis de datos que se han aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo capítulo nos centraremos en cuestiones metodológicas. Tras realizar las aclaraciones pertinentes sobre los conceptos más importantes en el campo de estudio en el que nos situamos, revisaremos los métodos de enseñanza que se han puesto en práctica desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, por lo que seguiremos un orden cronológico en la exposición.

El capítulo tercero se centra en la enseñanza del español como segunda lengua. Para empezar, describiremos el procedimiento de análisis que hemos seguido: cuáles son los objetivos que nos hemos propuesto, qué instrumentos vamos a analizar, cuál es la metodología de trabajo utilizada y qué criterios se han tenido en cuenta para el análisis de manuales. A continuación emprenderemos un recorrido histórico por la enseñanza del español en España y sus métodos más emblemáticos, con el fin de sentar las bases para el análisis posterior. Este se llevará a cabo teniendo en cuenta las tres perspectivas metodológicas que imperan en los manuales de enseñanza, concretamente el Enfoque por tareas, el Enfoque orientado a la acción y el Eclecticismo. De cada una ellas hemos seleccionado tres manuales representativos que gozan de gran prestigio entre profesores y alumnos.

Finalmente, el cuarto y último capítulo está destinado a profundizar sobre los aspectos de los manuales analizados que consideramos cuestionables –que no desdeñables– o aquellos otros que creemos necesario incluir. En definitiva, trataremos de aportar nuestras reflexiones sobre el camino que queda por recorrer en cuanto a los enfoques metodológicos plasmados en los manuales de enseñanza del español.

La bibliografía a la que hemos recurrido en el proceso de elaboración de este trabajo se caracteriza por ser muy especializada en lo que a las cuestiones teóricas se refiere, sin embargo, los trabajos sobre análisis de manuales concretos no son siempre muy actuales ni muy extensos. Pretendemos, por tanto, desde estas páginas contribuir a llenar este vacío y a abrir las puertas a futuras aportaciones que nos permitan enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua.

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

El objetivo último de este trabajo es analizar los enfoques metodológicos puestos en práctica en los manuales de español como lengua extranjera más recientes, pero para ello conviene asentar el estudio sobre la base teórica pertinente, en este caso, la disciplina que se ha dado en llamar Adquisición de Segundas de Lenguas (ASL en adelante).

Antes de continuar conviene matizar algunas cuestiones relacionadas con la terminología. Para empezar, es importante distinguir entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*¹. Griffin (2005: 25) explica de esta forma la diferencia entre ambos conceptos:

El término «segunda lengua» se considera una lengua aprendida después de una primera lengua y mientras se reside en un país donde se emplea esta lengua como lengua de comunicación. «Lengua extranjera» se refiere también a una lengua que se aprende después de tener una primera formada, pero en otras condiciones de aprendizaje. Es la lengua que se aprende (generalmente con instrucción formal) en un país en el cual no se usa esta lengua como lengua de comunicación.

En relación con estos conceptos se hallan los de *adquisición* y *aprendizaje*², formulados inicialmente por Krashen (1983): la adquisición se realiza de forma natural e inconsciente, de modo que el aprendiente desarrolla la competencia para la comunicación; el aprendizaje se realiza de manera consciente en el marco de una enseñanza formal que permite corregir los errores del alumno para alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la segunda lengua.

El objeto de nuestro trabajo se enmarca dentro de lo que se conoce como Lingüística Aplicada (LA). Galindo (2004:7) la define como «una rama de la Lingüística eminentemente interdisciplinar que se encarga de la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad de habla». A mediados del siglo pasado, la LA centra su estudio en la enseñanza de lenguas y dentro de esta vertiente surge una disciplina que se encarga de abordar la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).

¹ En este trabajo emplearemos indistintamente los términos *segunda lengua* / *lengua extranjera* para referirnos a aquella que una persona aprende además de su lengua materna, independientemente de que dicha persona se encuentre o no en un contexto de inmersión lingüística.

² Igualmente, a lo largo de estas páginas los términos *adquisición* y *aprendizaje* se utilizarán como sinónimos, salvo cuando sea pertinente la distinción, para hacer referencia al proceso mediante el cual una persona termina por dominar, en mayor o menor medida, una lengua diferente a la materna.

Santos Gargallo (1993: 118) explica que la ASL trata del «proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia». Sin embargo, no todo en este ámbito está relacionado con el aprendizaje que adquiere el dominio de una lengua, sino que intervienen otros aspectos que a lo largo del tiempo han ido configurando esta disciplina, tal y como la concebimos hoy en día, y que han hecho de ella un campo de estudio independiente de otros ámbitos con los que guarda relación.

En los siguientes apartados realizaremos un breve recorrido por la evolución de la ASL y destacaremos sus aportaciones más relevantes a la enseñanza de lenguas a través de los diferentes modelos de análisis de datos para mejorar la comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua y su aplicación a la enseñanza.

1.1. Breve historia

El hecho de dominar uno o varios idiomas responde a diferentes motivaciones. En la Antigüedad, el conocimiento de las lenguas clásicas como el latín suponía un puente de acceso a la cultura precedente, de hecho, la traducción de documentos a varias lenguas era una constante en la época medieval, hasta tal punto que Alfonso X sistematizó el procedimiento y se puso en marcha la conocida Escuela de Traductores de Toledo.

Más adelante, durante la Segunda Guerra Mundial, muchos países se percataron de la necesidad de conocer los idiomas de aquellos a los que se acudía a combatir, por lo que se desarrollaron métodos para aprender lenguas en el menor tiempo posible.

Hoy en día, la necesidad de aprender idiomas va más allá del conocimiento cultural o la propia satisfacción intelectual. Vivimos en un mundo globalizado, lo que conlleva una conexión constante entre países debido a intereses comerciales, culturales y políticos, pero, además, la crisis económica global que ha producido tasas tan altas de desempleo y, como consecuencia, la emigración, son motivos suficientes para generar la necesidad de desenvolverse en varios idiomas, y es ahí donde la ASL desempeña un papel fundamental, pues su objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr un dominio rápido y eficaz de una lengua. No obstante, no se descarta la intervención de esta disciplina en otros ámbitos como, por ejemplo, los grupos de niños con dificultades especiales de aprendizaje de lenguas o la adquisición del lenguaje hablado por parte de personas sordas que ya saben comunicarse mediante signos (Larsen-Freeman y Long, 1994: 14).

Como vemos, se trata de una disciplina estrechamente vinculada a otros ámbitos de estudio como la psicolingüística, la neurolingüística y la sociolingüística que toma conciencia de existencia propia en la década de los sesenta, especialmente a partir de la publicación del artículo de Corder «Significado de los errores de los aprendices» en 1967 y, más tarde, el de Selinker, «Interlengua», en 1972. Es en esa época cuando el foco de estudio por parte de los investigadores pasa de estar en la metodología puesta en práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras al mismo proceso de aprendizaje, esto es, a las personas que adquieren una segunda lengua o lengua extranjera.

Además, la ASL no solamente se ha centrado en la instrucción en el contexto del aula, sino que se ha interesado por la adquisición de una lengua en un contexto natural, no controlado, como puede ser el ejemplo que ya hemos mencionado del inmigrante que no estudia formalmente la lengua del país en el que se encuentra.

En este sentido, no solo son relevantes las variables contextuales que intervienen, esto es, si la lengua se aprende, como hemos dicho, en un contexto natural o bien en uno de instrucción; también lo son las variables individuales³ que conforman directamente la figura del aprendiz intervienen de forma decisiva en el aprendizaje: edad, aptitud, motivación, estilo cognitivo, personalidad, etc.

Observamos, por tanto, cómo la ASL ha ido definiendo un campo de estudio propio, a pesar de su vinculación con la didáctica de lenguas u otras disciplinas. Sin embargo, compartimos el punto de vista de Pastor Cesteros cuando señala lo siguiente sobre su aplicación a la enseñanza (2004: 100):

No obstante, a pesar de tal especialización, en mi opinión, los objetivos de la investigación en ASL no deben desvincularse de las consecuencias que puedan tener para la enseñanza, aun cuando haya quienes defienden la autonomía de ambos campos, es decir que la investigación en ASL tiene interés por sí sola, independientemente de sus ulteriores aplicaciones. En cualquier caso, la vinculación de la ASL con la enseñanza se justifica por el hecho de que precisamente uno de sus objetivos sea facilitar y acelerar el aprendizaje de la segunda lengua.

³ No es nuestra intención profundizar en las distintas variables individuales que pueden condicionar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para una explicación más exhaustiva remitimos a Larsen-Freeman y Long (1994: 138-198).

El propósito de este trabajo se relaciona con los aprendizajes dentro del aula y no con un contexto natural, más concretamente estudiaremos los manuales que se llevan a clase para enseñar al alumno, por lo tanto, nos centraremos en esta vertiente de estudio de la ASL vinculada al profesor y a los materiales utilizados, aunque sin desdeñar información importante relacionada con el proceso de aprendizaje o con las características particulares de los estudiantes a los cuales se dirigen los manuales que hemos seleccionado para su análisis.

1.2. Principales aportaciones: análisis de datos

El fin último de los estudios de la ASL es mejorar la comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua y, para ello, a lo largo del camino recorrido por esta disciplina se han propuesto diferentes teorías de adquisición, así como modelos de análisis de los datos de los que se dispone. Cabe diferenciar entre los dos tipos de propuesta: en este trabajo no pretendemos ahondar en la manera en que una persona adquiere una segunda lengua, sino en aquellos aspectos que estén más relacionados con la metodología que después se habrá de implementar en el aula, por ello consideramos más adecuado dirigir nuestro estudio a los modelos de análisis de datos. Los presentaremos siguiendo un orden cronológico y debemos tener en cuenta que cada uno de ellos ha ido mejorando los avances en las investigaciones a medida que complementaban los resultados de los modelos previos, aportando algún elemento que permitía superarlo. Estos son: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua, el Análisis de la Actuación y el Análisis del Discurso. Cabe resaltar que a pesar de que hay autores que separan la Interlengua del Análisis de Errores, nosotros lo estudiaremos en un único apartado por considerarlos dentro del mismo paradigma.

1.2.1. Análisis contrastivo

Entre los años cuarenta y sesenta surge el primer modelo de análisis de datos basado en el reconocimiento de los rasgos semejantes y diferentes entre la lengua materna y la lengua meta con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se partía de la premisa de que a mayor similitud entre los sistemas de ambas lenguas, mayor sería la facilidad de aprender la lengua meta, mientras que la distancia entre ellas supondría una dificultad añadida en este proceso. De esta forma, se podrían predecir los aspectos más dificultosos para los alumnos y saber de antemano los errores previsibles con el fin de hacer hincapié en ellos y solventarlos.

El análisis contrastivo se centraba, por tanto, en el papel de la transferencia de la L1 en la L2, y cómo la relación entre ambas determina ciertos aspectos del aprendizaje. Sin embargo, el concepto de *similitud percibida* es difuso y no permite hacer fácilmente predicciones sobre los errores de los aprendientes. En efecto, no es fácil analizar la realidad del aprendizaje reduciéndola a tipologías objetivas, puramente lingüísticas. En el aprendizaje de una segunda lengua no intervienen solo las características de la L1 y de la L2, sino también procesos generales, ligados a la cognición humana. Así pues, no podemos esperar que, en ningún nivel de aprendizaje, la producción de un aprendiz sea una transliteración de su L1 a la L2. La transferencia, en efecto, no depende solo, ni ante todo, de las características estructurales de la L1 y la L2, sino del modo en que el individuo se representa mentalmente unas y otras, así como de la facilidad o dificultad para acceder a dichas representaciones en el momento de usar la L2.

Las representaciones mentales en cuestión pueden ser de dos tipos: conscientes e inconscientes. Los estudios empíricos tienden a mostrar que los aspectos sintácticos más profundos de la L1 (el conocimiento de categorías funcionales como el tiempo, el aspecto, el modo, la concordancia, el número, la persona, etc.) aparecen, de forma inconsciente, en las producciones de la L2. De ahí que cuestiones como la concordancia entre núcleo y adyacentes del sintagma nominal exhiba errores sistemáticos y que el sistema tempo-aspectual de la nueva lengua sea tan difícil de adquirir. Otros aspectos, en cambio, están más sometidos a control y regulación consciente, por ejemplo, la selección léxica.

En definitiva, no se entiende la adquisición de la L2 sin influencia de la L1, pero no puede esperarse una equivalencia directa de las características estructurales de la L1 en la L2, sino que muchos mecanismos operativos tienden a tener un carácter más general. De hecho, años más tarde se llegó a la conclusión de que las semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta facilitan el aprendizaje de esta, sin embargo, las diferencias entre ambas no tienen por qué dificultar el aprendizaje, puesto que este depende en buena parte del estilo cognitivo del aprendiz. Esto es algo que, en su momento, y como reacción a los excesos de la aproximación contrastiva, puso de manifiesto Selinker al postular el concepto de *interlengua* al que nos referiremos más adelante.

En 1970 R. Wardhaugh revisó el modelo del Análisis Contrastivo y estableció dos hipótesis al respecto: una fuerte y otra débil. La primera consiste, como ya hemos explicado, en predecir los errores de los aprendices mediante la comparación entre su lengua materna y la lengua meta, puesto que se deben, según dicha hipótesis, a la interferencia entre ambas. La hipótesis débil sostiene que los errores no pueden predecir, sino explicar. Es esta segunda idea la que prevalece a partir de los años sesenta.

Al modelo de Análisis Contrastivo se han asociado dos enfoques metodológicos que trataremos en próximos apartados: el método de traducción y el audio-oral.

1.2.2. Análisis de errores e Interlengua

Los errores cometidos por los aprendices son importantes según el modelo de análisis contrastivo, puesto que al ser detectados con anterioridad a su aparición se pueden evitar. Sin embargo, a finales de la década de los sesenta un nuevo modelo de análisis de datos sitúa el error en el foco de la cuestión, no como un problema, sino como una oportunidad para conocer los procesos de aprendizaje. Los investigadores, siguiendo la teoría chomskyana de la adquisición del lenguaje, llegaron a la conclusión de que buena parte de los errores que cometían los aprendices de segundas lenguas no se debían, como se había defendido hasta el momento, a la transferencia negativa de la L1 a la L2, sino que intervenían otros aspectos. Corder (1973: 254), uno de los estudiosos de este modelo, explicaba de esta forma el valor positivo del error en el proceso de aprendizaje: «A partir del estudio de sus errores [del estudiante], estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender». De esta forma, se pasó de la comparación entre la L1 y la L2 al análisis de las producciones del aprendiz.

La teoría de Corder contribuyó activamente a mejorar el proceso de enseñanza, puesto que los errores aportan información detallada de la competencia transitoria del alumno, es decir, el sistema lingüístico que ha construido hasta el momento. Pero también resulta de gran interés para el profesor, el cual puede percibir el progreso de su alumno, y para este mismo, ya que es la manera en que valora las hipótesis que ha formulado sobre la lengua meta. Ahora bien, no es suficiente con proporcionarle esta información, sino que conviene aportarle más para que construya nuevas hipótesis al respecto.

En este sentido, fue muy fructífero el concepto de *interlengua* acuñado por Selinker (1972) y que deriva de lo que previamente Corder (1971) denominó *dialecto idiosincrásico* y Nemser (1971) *sistema aproximativo*. Con este término se hace referencia al sistema lingüístico que utiliza el aprendiz en una especie de línea continua entre la L1 y la L2. En relación con la interlengua son relevantes otros conceptos que definen los mecanismos que la caracterizan. Para empezar la idea de *transferencia*, de la que ya hemos hablado en las páginas precedentes. También es importante el concepto de *fosilización*. Baralo (1999: 45) lo define como «un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada». Es decir, el aprendiz continúa cometiendo errores que parecían superados por haber sido ejercitados con anterioridad. Por otro lado, la *simplificación* se refiere al mecanismo mediante el cual los aprendices tienden a reducir la lengua meta a un sistema más sencillo. La *hipergeneralización* se basa en la aplicación de reglas inferidas de unos campos a otros en los que no son pertinentes. La *permeabilidad* consiste en el constante reajuste del sistema de conocimientos vinculados a la L2. Por último, la *variabilidad* en las producciones del estudiante es frecuente, ya que en ellas intervienen otros factores como el contexto en el que se desenvuelve, la afectividad, etc.

Todo este planteamiento ha ido más lejos y se han llegado a catalogar los errores que un aprendiz puede cometer en la interlengua. Dado que no pretendemos abordar en extenso este tema, remitimos a la obra de Vázquez (1991) en la que realiza una descripción exhaustiva de todos los errores en función de varios criterios:

1. Criterio lingüístico: errores de adición, omisión, selección falsa, colocación falsa y yuxtaposición.
2. Criterio etiológico: errores intralinguales, interlinguales y de simplificación.
3. Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes.
4. Criterio pedagógico: errores inducidos frente a los creativos, errores transitorios o permanentes, individuales o colectivos, y de producción escrita u oral.

Sin duda, el análisis de errores supuso un importante avance en el estudio de la adquisición de segundas lenguas y una de sus aplicaciones más productivas actualmente en el ámbito de la enseñanza se relaciona con el establecimiento de los errores más habituales en cada nivel de aprendizaje.

1.2.3. Análisis de la actuación

Si, según el modelo de análisis de errores, son estos los que hay que tener en cuenta para determinar el estadio en el que se encuentra el aprendiz dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua, el modelo conocido como Análisis de la actuación defiende que es el conjunto de la producción lingüística del aprendiz, con sus errores y aciertos, lo que se debe valorar para establecer un determinado nivel de aprendizaje.

Dicho modelo se plasmó en investigaciones que demostraron la existencia de un orden en la adquisición de morfemas; de un cierto parecido entre las secuencias de desarrollo de una estructura en particular en la L1 y la L2; también se estudió la identificación unívoca por parte de los estudiantes de una forma y una función en estadios iniciales; o la identificación de estrategias empleadas por los aprendices –Galindo (2004: 52) habla de seis: de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales–. Con ello se facilita la labor docente en la medida en que se puede secuenciar con mayor acierto los contenidos de un curso o de una unidad didáctica, al mismo tiempo que se mejora el aprendizaje del alumno al poder incluir actividades destinadas a que reflexione sobre las estrategias que le han ayudado para ello y, de esta forma, desarrollar un aprendizaje autónomo.

Las críticas a este modelo de análisis de datos se han basado en la limitada visión que aporta sobre la realidad del proceso de aprendizaje, puesto que no se tienen en cuenta todos los factores que rodean las producciones de los estudiantes, algo que, como veremos, sí estará presente en el modelo que describimos a continuación.

1.2.4. Análisis del discurso

Los primeros estudios de Lingüística del texto surgen como una ampliación de los estudios oracionales, pero pronto se hace evidente que el texto es algo más que una suma de oraciones. Con el paso del tiempo, esta disciplina pasa a considerarlo como una unidad comunicativa. Cuando caracterizamos la comunicación como una forma de comportamiento, estamos reconociendo su carácter intencional y, junto con ello, se dice que el texto tiene carácter social: es el producto de una actividad social y, a la vez, la crea y la fomenta. La comunicación implica, pues, que el contenido de un texto no sea un simple intercambio de información, sino el resultado de una interacción entre un hablante y un oyente, que no puede entenderse aislado de su contexto de producción y de interpretación.

En este sentido, las muestras de lengua que se llevan al aula, sean orales o escritas, unidades menores como la oración o mayores como el texto, no dejan de constituirse como parte de la intervención de los interlocutores en un acto comunicativo, y es en este contexto, paralelo a la evolución de la lingüística del texto, cuando surge el modelo de análisis de datos basado en el discurso, el cual sostiene que en el estudio práctico de una lengua se hace imprescindible la presencia de una persona con la que comunicarse. De esta manera, la interacción entre interlocutores en el aula puede contribuir positivamente al desarrollo de la interlengua.

En definitiva, se trata de averiguar la relación que existe entre el *input* o lo que Krashen (1980) explicó como la necesidad de que el aprendiz reciba muestras de lengua desde diversas fuentes —el profesor, los materiales utilizados, otros hablantes nativos, etc.— y el impacto que ello tiene sobre el desarrollo de su interlengua al percibir diferencias entre sus producciones y las del emisor, lagunas en la propia competencia comunicativa o la verificación o refutación de una hipótesis determinada sobre la lengua meta.

Así pues, desde la perspectiva del análisis del discurso se ha abierto la puerta a otros campos de estudio como la coherencia y la cohesión en las producciones de los alumnos, el análisis de los actos de habla, las estrategias comunicativas, el discurso del profesor en el aula o la manera en que este corrige los errores. Estamos, sin duda, ante un ámbito de investigación en la ASL que puede ampliar sus fronteras en los próximos años.

2. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

Mejorar los resultados de los estudiantes de segundas lenguas, en tanto se pretende conseguir un aprendizaje más rápido y efectivo, es, sin duda, el objetivo que persigue todo profesor y en el que interviene, entre otros factores, la ASL, en la medida en que el resultado de sus investigaciones puede allanar el terreno para alcanzar un dominio óptimo en una segunda lengua. Pero lograr este fin requiere también establecer una manera de proceder en el aula, la cual no responde a la improvisación por parte del docente ni a la experimentación intuitiva, sino que forma parte de un conjunto complejo de actuaciones conocido como *metodología*. Esta, debidamente pensada de antemano, rige los procedimientos en el aula, sin embargo, no debe considerarse como un modo exclusivo de llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, sino que ha de estar sometida a un cambio continuo como consecuencia de los múltiples factores que intervienen en el propio proceso: las pretensiones de encontrar la mejor fórmula para dominar una lengua, los avances paralelos en otras disciplinas (pedagogía, lingüística...) que puedan aportar elementos de ayuda, las características concretas de cada grupo de estudiantes en el que se implementa un determinado método (edad, intereses, nivel...), etc.

En este sentido, el docente tiene un papel fundamental, y debe mantenerse actualizado en relación con las metodologías más novedosas, pero, de igual forma, los manuales de lenguas extranjeras, así como otros materiales, deben reflejar los últimos métodos estudiados, tanto en la vertiente teórica como práctica, a través de las actividades propuestas. Es este el objetivo de nuestro trabajo: analizar los enfoques metodológicos en varios manuales de reciente publicación y de uso frecuente en las clases de E/LE.

Para ello conviene conocer la trayectoria de las metodologías puestas en práctica en la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Cuáles son las características de cada una de ellas, qué han aportado, de qué manera se ha superado un modelo anterior o sobre qué presupuestos se asientan las corrientes metodológicas actuales son algunas de las cuestiones a las que trataremos de dar respuesta, con el fin de sentar las bases necesarias para el análisis de manuales que llevaremos a cabo en el tercer capítulo de este trabajo.

La evolución de la metodología empleada en la enseñanza de lenguas se puede constatar claramente si volvemos la vista atrás: ya desde el siglo XVI se ponen en práctica distintos métodos, tanto aplicados al español como a otras lenguas, si bien el procedimiento y los objetivos eran distintos a los actuales –cabe pensar, por ejemplo, en el estudio que se hacía entonces de la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija, publicada en 1492–. No obstante, nos centraremos sobre todo en los métodos desarrollados durante el siglo XX, pues tuvo lugar entonces una verdadera revolución metodológica en la enseñanza de lenguas, motivada por la reflexión sobre el tipo de competencia que necesitaban los alumnos. En definitiva, se pasó de una metodología centrada en los objetivos a otra interesada en el proceso para alcanzar dichos objetivos.

En este capítulo adoptaremos una perspectiva histórica para realizar una breve exposición sobre los métodos más influyentes desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. No pretendemos llevar a cabo un análisis exhaustivo de cada uno de ellos, pues ya han sido ampliamente estudiados en otros trabajos⁴ y, en cualquier caso, no es ese nuestro objetivo. Tratamos, sin embargo, de ofrecer al lector una visión general sobre la metodología más importante en el ámbito de segundas lenguas, que permita seguir con criterio el análisis de manuales que se efectuará en próximos capítulos. Asimismo, antes de describir las características de cada método, dedicaremos un apartado a matizar ciertas cuestiones terminológicas que adquieren gran valor en el campo de estudio en el que nos situamos.

2.1. Conceptos clave

A menudo, las publicaciones relacionadas con el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas manejan una serie de términos que, en muchos casos, funcionan como sinónimos, en otros designan conceptos distintos o, incluso, llegan a hallarse en una relación de subordinación. Palabras como *método*, *enfoque*, *diseño* o *procedimiento* son muy frecuentes, pero conviene definir las previamente para tratar de ser precisos y adecuarnos a los términos utilizados en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

⁴ Destaca Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL. En esta obra, el autor realiza un recorrido metodológico desde el siglo XVI hasta la época actual, con las valiosas aportaciones del Instituto Cervantes y el Consejo de Europa, y hace hincapié en la inserción de la enseñanza del español en el contexto europeo.

Para ello, resulta muy útil recurrir a la ya clásica distinción que propuso el lingüista norteamericano E. Anthony (1963) y que Richards y Rodgers (1986) revisan. Distinguen entre el *enfoque*, el *diseño* y el *procedimiento* que conforman un método.

El *enfoque* viene a ser la suma de dos elementos. Por un lado, una teoría de la lengua –de sobra conocidas son la estructuralista o la funcional, entre otras– que permita definir la competencia lingüística y los elementos que forman parte de la estructura de la lengua. De otro lado, se hace también necesaria una teoría sobre el aprendizaje de la lengua que explique de qué manera una persona aprende la lengua meta, cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje y qué condiciones son propicias para facilitar esta tarea.

El *diseño* hace referencia a la planificación del sistema de enseñanza, lo que comúnmente es conocido como método, y está integrado por los siguientes elementos:

- Los objetivos generales y específicos que se persiguen.
- La programación, es decir, la selección y organización de los contenidos lingüísticos, temáticos y funcionales.
- Los tipos de actividades de enseñanza que se llevarán al aula.
- El papel de los alumnos, que viene dado por las clases de tareas de aprendizaje que se les propone; el grado de control que tienen sobre el aprendizaje; las pautas para los agrupamientos; el nivel en el que unos estudiantes influyen sobre otros; su consideración sobre cómo procesan información, cómo resuelven problemas, etc., en suma, cómo aprenden.
- El papel del profesor se basa en determinar las funciones que realiza, su grado de influencia sobre el aprendizaje, sobre los contenidos y el tipo de interacción que mantiene con el alumnado.
- El papel de los materiales de enseñanza es fundamental y consiste en concretar su función, su forma –libros de texto, medios audiovisuales, etc.–, su relación con otras fuentes de información y los aspectos que se presuponen de los profesores y los alumnos.

El *procedimiento* incluye las técnicas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en el aula cuando se aplica un método. Habría que tener en cuenta los recursos de tiempo, de espacio y de equipamiento con los que se cuenta, el modo de interacción entre el profesor y los alumnos y las estrategias de aplicación del método.

Otra propuesta más reciente que nos parece interesante y clarificadora es la de Aquilino Sánchez Pérez (2004: 665), el cual señala que «por método se entiende tanto el camino sistemático y ordenado de hacer algo como el conjunto de técnicas o ejercicios que definen ese camino o manera de actuar». Está integrado por tres componentes: el teórico, es decir, los principios y creencias sobre la naturaleza y características de la lengua objeto de enseñanza, cómo se aprende una lengua y cómo debe enseñarse, la influencia del contexto sobre el aprendizaje y la mejor manera de gestionarlo. Como vemos, esta definición se corresponde con lo que Richards y Rodgers (1986) denominan *enfoque*.

El segundo componente se relaciona con la selección de contenidos y materiales de trabajo y la fijación de los objetivos a partir del componente anterior. Es lo que los autores anteriores llamaron *diseño*, si bien estos últimos realizan una propuesta más concreta.

El tercer y último componente es el de las actividades mediante las cuales el contenido de enseñanza se lleva a la práctica. Se corresponde con el *procedimiento* del que hablaban Richards y Rodgers (1986), aunque la reflexión sobre el tipo de actividades, según estos, ha de incluirse en el diseño del método.

A menudo, es frecuente entre las publicaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas el empleo de varios de los términos que hemos descrito para aludir a una misma idea. El propio E. Anthony hablaba de *diseño* como sinónimo de *método*, al mismo tiempo que incluía al primero en el segundo. También es el caso de las palabras *método* y *enfoque*, las cuales se utilizan muchas veces como sinónimas.

Ante tal variedad terminológica, conviene aclarar que en este trabajo partiremos de la idea actual de *método* como el conjunto de procedimientos, fijados a partir de un enfoque, que configuran un programa de enseñanza, el cual está constituido por objetivos, contenidos, técnicas de trabajo, tipos de actividades y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. La tarea de detallar las características de los métodos actuales y valorar críticamente su eficacia a partir de materiales de trabajo se realizará más adelante.

2.2. Métodos de enseñanza de lenguas

La reflexión sobre la metodología seguida en la enseñanza y aprendizaje de lenguas es fundamental, al fin y al cabo, el camino recorrido y las técnicas empleadas constituyen la base del proceso que condicionará positiva o negativamente los resultados de los alumnos.

Una visión general y cronológica de los principales métodos que se han empleado a lo largo de la historia permitirá concluir cuáles son los aspectos más productivos de cada uno de ellos para ponerlos en práctica, así como desechar aquello que no ha funcionado, tal y como el tiempo ha demostrado. Algunos no han gozado de gran incidencia, otros tan solo se han llegado a aplicar a la enseñanza de una determinada lengua, pero también los ha habido muy influyentes. De cualquier forma, cada método que ha ido surgiendo ha supuesto una revisión del anterior con su consecuente mejora. Algunos se relacionan entre sí en ciertos aspectos, si bien otros parten de presupuestos totalmente diferentes.

En los siguientes apartados damos una breve descripción de los principales métodos de enseñanza de lenguas que se han seguido desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Hemos considerado oportuno realizar una división cronológica de todos ellos, en lugar de seguir otros criterios como su agrupación según la teoría lingüística que subyace a cada uno o en función de la importancia que tuvieron en su momento. De este modo, pensamos que se facilita la comprensión de la evolución metodológica hasta llegar a la concepción actual, teniendo en cuenta que son los últimos enfoques metodológicos los que a nosotros nos interesan.

Por otro lado, conviene señalar que los métodos expuestos los ubicamos temporalmente en el momento de su nacimiento, de modo que, a pesar de localizarse en unos años determinados, pueden extender su aplicación a décadas posteriores, incluso, de la descripción que se hace se puede deducir la confluencia temporal de varios de ellos. Asimismo, en este capítulo nos centramos en una visión general de los distintos métodos, sin precisar el momento o el modo en que llegan a España. Este será el objetivo del capítulo siguiente.

2.2.1. Métodos anteriores al siglo XX

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas ha sido el **Método de Gramática-Traducción**, también denominado Tradicional, el más duradero. Desarrollado por el estadounidense Sears, a pesar de ponerse en práctica a principios del siglo XIX, se observan en él claras reminiscencias a la enseñanza del latín. Siglos antes, esta había sido la lengua de uso en los ámbitos de la educación, el gobierno, la religión, la cultura, sin embargo, el auge de las lenguas vulgares desplazó al latín al ámbito escolar. Se estudiaba como lengua clásica mediante la traducción de textos y la incidencia en el aspecto gramatical como motor del aprendizaje.

Mucho tiempo antes de la aparición del Método Tradicional, en los siglos XVII y XVIII, con motivo de las relaciones comerciales y culturales entre países, el abanico de lenguas estudiadas se amplió más allá del latín y empezaron a incorporarse en la oferta académica otras lenguas extranjeras. A su enseñanza se aplicó el mismo método empleado con la lengua latina, de modo que la traducción, tanto directa como inversa, era el objetivo perseguido, para lo cual se seguía el procedimiento deductivo en el tratamiento de la gramática, esto es, primero se presentaban las reglas y después se aprendían. Además, se memorizaba el léxico y no había ningún inconveniente en utilizar la lengua materna de los alumnos para realizar las explicaciones o compararla con la lengua meta. Así las cosas, tan solo la comprensión y expresión escritas eran las destrezas practicadas.

A finales del siglo XIX, los detractores de este método comenzaron a cuestionarlo, de manera que una vez entrado el siglo XX se abrió un espacio para nuevas metodologías. No obstante, podríamos reflexionar sobre la presencia del Método de Gramática-Traducción en algunas escuelas hoy en día en ciertos aspectos como el uso de la lengua materna de los estudiantes o la preeminencia de las destrezas de comprensión y expresión escritas, en detrimento de la expresión oral.

Como decíamos, a principios del siglo XX el Método de Gramática-Traducción deja de tener la influencia de la que había gozado hasta entonces y se abren nuevas opciones radicalmente opuestas: surge el llamado **Método Directo**, introducido en Francia y Alemania primero, y llevado después a las escuelas privadas de los Estados Unidos fundadas por Sauveur y Maximilian Berlitz. Se basaba en priorizar la destreza oral, de manera que no se fomentaban las explicaciones gramaticales explícitas ni las actividades giraban en torno a la traducción como actividad esencial. Muy al contrario, se concedía importancia a la pronunciación y las clases se impartían íntegramente en la segunda lengua, de hecho, una de sus exigencias era que los profesores fueran hablantes nativos. Además, la gramática se enseñaba de forma inductiva y el léxico se aprendía por demostración en el caso de términos concretos a través de objetos, imágenes, etc., y a través de la asociación de conceptos si se trataba de términos abstractos. En su día, el Método Directo supuso una revolución por su concepción de la enseñanza de lenguas tan alejada de los planteamientos tradicionales y tuvo gran repercusión hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, sus exigencias impidieron que se aplicara en grupos de más de quince alumnos, por ello no pudo implantarse en escuelas públicas y fue criticado por la falta de una base teórica sobre la lengua y su adquisición.

2.2.2. Métodos de los años 20 y 30

En estos años, la metodología de enseñanza de lenguas se vinculaba al desarrollo de la teoría lingüística estructuralista, basada en una concepción de la lengua como un sistema estructural conformado por unidades jerárquicas organizadas en distintos niveles. De todos ellos, se valoraba especialmente la fonética, la fonología, la ortografía, ya que primaba la práctica de la oralidad, y la gramática, mientras que el nivel léxico-semántico quedó relegado a un segundo lugar.

Siguiendo esta corriente estructuralista, los lingüistas Harold Palmer y A. S. Hornby pusieron en práctica el **Enfoque Oral**, para lo que realizaron estudios sobre la frecuencia de uso del léxico inglés, con el fin de programar el vocabulario que convenía estudiar en los cursos de idiomas. También clasificaron las estructuras gramaticales para establecer las reglas que los estudiantes debían aprender. El aprendizaje comienza con la presentación oral de los contenidos para pasar después a la escritura. Los contenidos gramaticales se graduaban en función del nivel de dificultad, yendo de lo más simple a lo más complejo.

2.2.3. Métodos de los años 40 y 50

El **Método Audiolingual**, también llamado Audiolingüístico o Audio-oral, debe su origen al profesor Fries. Se aplicó a las lenguas extranjeras estudiadas en los Estados Unidos y al inglés estudiado allí. Alcanzó su máxima popularidad en los años 60 y se extendió a diferentes partes del mundo.

Se basaba en el conductismo, una teoría psicológica que explicaba la conducta humana mediante tres elementos de aprendizaje: el estímulo, la respuesta a él y el refuerzo de las respuestas apropiadas. Así, se consideraba que la adquisición de la segunda lengua se realizaba mejor a través de la producción automática, la analogía, el aprendizaje en contextos lingüísticos y culturales, y no de forma aislada, y la presentación oral de los contenidos en primer lugar, para pasar después a su visualización por escrito.

Como en otros métodos, la imitación y la repetición constituían una práctica habitual, pero el alumno iba realizando cambios sobre lo que el profesor decía para crear sus propias oraciones. Las explicaciones gramaticales eran poco frecuentes y las labores de traducción se dejaban para niveles más avanzados. Además, este método consideraba que el error venía dado exclusivamente por la interferencia de la lengua materna del estudiante.

El Método Audiolingual, junto con el Enfoque oral al que nos referíamos en el apartado anterior, dio lugar años más tarde, especialmente en la década de los 60, al **Método Situacional**. De corte estructuralista, defendía que los nuevos contenidos se practicasen en situaciones en las que pudieran ser útiles, de manera que los alumnos utilizaran en clase lo que les servía en la vida real. Debían inferir reglas gramaticales y significados a partir de la situación. Las actividades se basaban en prácticas mecánicas de repetición y ejercicios de sustitución. El alumno escuchaba lo que decía el profesor y después lo repetía, respondiendo a preguntas o a órdenes. Todo ello estaba debidamente graduado en una escala de dificultad.

Las principales críticas a este método fueron la limitada libertad de expresión de los estudiantes y la excesiva consideración negativa que se tenía del error.

2.2.4. Métodos de los años 60 y 70

En la década de los sesenta Guberina aplica en Francia el **Método audiovisual**, fundamentado en la lingüística estructural. Se caracteriza por comenzar el aprendizaje partiendo de la lengua oral, pues la escucha de diálogos es fundamental, así como la visualización de situaciones para lograr la comprensión de significados de forma natural. Por su parte, la gramática se aprende de forma inductiva y se realizan actividades de memorización y repetición de diálogos.

También en los años 60, el profesor de psicología Curran diseñó el método conocido como **Aprendizaje en Comunidad**, cuyo objetivo era lograr fluidez en la lengua hablada, para lo cual consideraba necesario desarrollar el plano afectivo en el alumno y, de este modo, conseguir un buen ambiente en la clase que facilitase la cooperación entre los estudiantes. Constaba de dos fases: en la primera, o fase de inversión, los alumnos comunicaban en su lengua materna aquello que querían tratar y el profesor, que se encargaba de montar los contenidos a partir de los temas seleccionados, traducía el mensaje a la segunda lengua para que los alumnos lo repitieran. Poco a poco el mensaje se iba ampliando en función de diferentes procedimientos tradicionales o más innovadores: memorización, repetición, diálogo, explicaciones gramaticales o actividades escritas. La segunda fase del método, de reflexión, se basa en discutir lo que se ha hecho en la etapa previa. El profesor ejerce entonces el papel de asesor.

En los años setenta, el psiquiatra y pedagogo búlgaro Lozanov creó el método de raíz humanista conocido como **Sugestopedia**, basado en el funcionamiento del hemisferio derecho del cerebro, encargado de la adquisición de una lengua, y la resistencia que ejerce el izquierdo a ese proceso. El método estaba dividido en dos fases: la primera, *desugestionadora*, consistía en eliminar las trabas que impedían el aprendizaje en los alumnos, como el miedo al error o el sentimiento de inseguridad. Después se pasaba a la etapa de la sugestión, que consistía en crear un ambiente propicio para el aprendizaje para poder explotar la creatividad del estudiante, su capacidad intelectual, su memoria, en definitiva, crear un aprendizaje agradable que tuviera un efecto psicoterapéutico positivo. Muchas veces se recurría a la recitación teatral de un texto o al fondo de música clásica.

Más adelante, Gattegno creó el **Método Silencioso**, denominado así por defender que el profesor debía reducir su participación para favorecer la autonomía del los alumnos, que interactuaban todo el tiempo, aunque el docente se manifestaba mediante gestos, carteles y bastones de colores para distinguir fonemas, los cuales se asociaban a las grafías, al tiempo que se utilizaban tablas léxicas y se seguía una enseñanza inductiva de la gramática. A pesar de su novedad, otros aspectos de este método son iguales a los de otros estructuralistas como los contenidos que organizan el curso o su distribución por niveles.

Otro método de los años 70 es la **Respuesta Física Total**, creado por James Asher. Se basaba en los principios constructivistas de Piaget del estímulo-respuesta y consideraba que a partir del reconocimiento de los mensajes recibidos, se desarrolla la capacidad de uso. Se comienza fomentando la comprensión auditiva, después la expresión oral y, finalmente, la expresión escrita. Se busca motivar al alumno, incentivando el componente lúdico y dándole la opción de participar cuando se sienta preparado para usar la lengua.

A finales de los años 70, la profesora Tracy Terrell desarrolla junto a Stephen Krashen el **Método Natural**, basado en la adquisición de la lengua de manera natural e inconsciente en los niños –hipótesis de adquisición-aprendizaje–. Ambos autores defendían la existencia de un orden en la adquisición de reglas y estructuras –hipótesis del orden natural– y la importancia de la exposición e inmersión en la lengua meta –hipótesis del *input*–, ahora bien, primero tiene lugar un período silencioso en el que el estudiante trata de comprender la lengua para después usarla. También consideran que se puede acceder a lo aprendido para supervisararlo y corregirlo –hipótesis del monitor– y que los aspectos psicológicos influyen sobre el proceso de aprendizaje –hipótesis del filtro afectivo–.

El Método Natural se caracteriza, además, por el uso de la lengua en situaciones de comunicación reales, la ausencia de la lengua nativa de los alumnos y el rechazo a las explicaciones y actividades gramaticales en el aula.

2.2.5. Métodos comunicativos desde los años 80 hasta la actualidad

En los años 70, muchos de los métodos a los que nos hemos referido antes empezaban a perder adeptos, incluso, la teoría lingüística subyacente, el estructuralismo, comenzaba a hacer aguas. En estos momentos se produce un cambio en la visión de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: las habilidades comunicativas comienzan a ser valoradas más allá del simple conocimiento de estructuras lingüísticas. A este planteamiento contribuyeron los estudios en otros campos de investigación como la Lingüística funcional, de la mano de Firth y Halliday, la Sociolingüística a través de Hymes, Gumperz y Labov, y la Filosofía del lenguaje o Pragmalingüística, cuyos máximos representantes fueron Austin y Searle.

Así las cosas, surge una nueva concepción metodológica que ha sido denominada *método comunicativo*, aunque realmente se trata de un enfoque que toma como punto de partida una reflexión teórica sobre la lengua basada en el concepto de *competencia comunicativa*. Fue Chomsky quien diferenció entre *competencia* y *actuación*: la *competencia* se refiere al conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, que le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad; la *actuación* viene a ser el uso concreto de la lengua.

Posteriormente, Hymes cuestionó esta idea debido a que no tiene en cuenta los rasgos socioculturales de la situación de uso y definió el concepto de *competencia comunicativa* como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. En términos de enseñanza-aprendizaje de lenguas podríamos decir que la competencia comunicativa consiste en conocer la estructura de la lengua (competencia gramatical), sus normas de uso social (competencia sociolingüística), llevar a cabo diferentes tipos de comunicaciones o discursos (competencia discursiva) y desarrollar habilidades en el uso real (competencia estratégica), es decir, engloba el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten identificar aprendizajes considerados imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos en diferentes contextos.

Sobre estos presupuestos fueron apareciendo nuevas formas de trabajar en el aula, fundamentadas en una base comunicativa, que han ido evolucionando hasta la práctica actual. Veamos en qué consisten cada uno de ellas.

2.2.5.1. Programas nociofuncionales

El Consejo de Europa, organismo para la cooperación cultural y educativa, contribuyó decisivamente al fomento y desarrollo de la base comunicativa en la enseñanza de lenguas al encargar en 1971 a un conjunto de expertos el Proyecto Lenguas Vivas, programas de aprendizaje de idiomas extranjeros que pretendía homogeneizar la enseñanza de lenguas en toda Europa. Estos siguieron las propuestas que Wilkins formuló en 1976 en su libro *Notional Syllabuses*, donde establecía dos clases de significado: las categorías nocionales (conceptos como tiempo, lugar, cantidad, etc.) y las categorías funcionales (funciones comunicativas como pedir permiso, ofrecer instrucciones, etc.), acompañadas de los exponentes lingüísticos necesarios para llevarlas a cabo en la comunicación.

Así, surge el *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, de Van Ek (1975), adaptado al español en 1979 por P. Slagter con el nombre *Nivel Umbral*, esto es, los contenidos necesarios para alcanzar un nivel mínimo de habilidad comunicativa en una lengua extranjera. Basado en una teoría de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y en los modelos funcionales del lenguaje (Halliday, 1973), se aplicó en un principio a la lengua inglesa en Reino Unido en los años 70, pero luego llegó a otras.

Aquilino Sánchez (2004:332-333) concreta el proceso de ordenación seguido en el Nivel Umbral:

1. Se enuncian primero las nociones generales y específicas, entendidas como áreas temáticas, en torno a las cuales se agruparán los contenidos de los cursos.
2. Siguen a continuación las funciones lingüísticas, teniendo en cuenta que una misma función podría estar presente en diversas situaciones.
3. Seleccionadas las nociones y funciones lingüísticas, se especificaban las estructuras lingüísticas implicadas en la realización de cada función. La realización de una sola función comunicativa podía basarse en varias estructuras lingüísticas.
4. Finalmente, las estructuras utilizadas para realizar funciones del lenguaje implicaban elementos gramaticales y léxicos, que aparecían al final del proceso.

Una de las aportaciones más relevantes de los programas nociofuncionales fue la posibilidad de incluir la enseñanza de aspectos pragmáticos, como la cortesía, y culturales, por ejemplo cómo y cuándo saludar. Sin embargo, esta primera propuesta no estaba exenta de carencias, como la falta de especificación de la metodología, los tipos de actividades, la manera de evaluar, la interpretación de los exponentes lingüísticos como un mero listado alejado de las necesidades comunicativas, etc. Paulatinamente se fueron incorporando los elementos que se hacían necesarios hasta llegar a la concepción actual sobre la perspectiva comunicativa en la enseñanza de lenguas.

A pesar de todo, al enfoque nociofuncional no se le puede negar su carácter comunicativo, ya que otorga prioridad al significado. No obstante, reflejaba lo que Howatt (1984) ha denominado «enfoque comunicativo débil», pues la metodología aún estaba orientada más a la precisión que a la fluidez.

2.2.5.2. Enfoque comunicativo

A raíz de los programas nociofuncionales, se consolida la tendencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas y desde mediados de los años setenta comienza a extenderse este enfoque a diferentes países más allá de Gran Bretaña, donde se aplicó por primera vez.

Para ofrecer una visión más detallada del enfoque comunicativo hemos optado por enumerar a continuación cada uno de sus rasgos⁵:

1. La competencia comunicativa a la que se referían Chomsky y Hymes que debe desarrollar un aprendiz ha de estar constituida por cuatro subcompetencias, es decir, diferentes tipos de conocimientos y habilidades: la gramatical (conjunto de reglas que rigen el funcionamiento de la morfología, la sintaxis, la semántica, la pronunciación y la ortografía de una lengua), la sociolingüística (adecuación del discurso al contexto en el que se produce), la discursiva (coherencia y cohesión que debe darse a un texto) y la estratégica (herramientas que permiten subsanar los problemas en la comunicación).

⁵ Los rasgos mencionados están extraídos de diferentes publicaciones que, en mayor o menor medida, han tratado de caracterizar el enfoque comunicativo: Canale y Swain (1996), Pastor Cesteros (2004) y Melero Abadía (2004).

2. El objetivo ha de ser dar respuesta a necesidades comunicativas reales, de manera que se simulan situaciones de la vida real, especialmente mediante juegos de rol.
3. Se trabaja con textos y documentos auténticos.
4. El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, mientras que el profesor desempeña un papel de guía que debe motivar al aprendiz.
5. Un programa que siga el enfoque comunicativo se organiza en función de los intereses y necesidades de los alumnos.
6. Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje.
7. El error se considera un elemento fundamental, puesto que funciona como indicador del aprendizaje.
8. Se procura el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el fin de fomentar la autonomía en el alumno.
9. Las actividades son variadas y los ejercicios abiertos para estimular la creatividad.
10. Se fomenta la interacción entre los estudiantes, de modo que son habituales los ejercicios en parejas o grupos mayores.
11. La gramática se presenta de forma inductiva y se establece una progresión de las estructuras simples a las complejas.
12. El vocabulario enseñado es el más frecuente y productivo en situaciones reales de comunicación. Se aprende de modo contextualizado y no se utilizan listados de palabras.
13. Teniendo en cuenta la competencia discursiva, se trabaja la lengua más allá de la oración, por tanto, se presta atención al enunciado en el discurso oral y al párrafo en el escrito, manteniendo la coherencia y cohesión que caracteriza al texto.
14. El libro de texto se utiliza con cautela, ya que no constituye la herramienta principal de aprendizaje. Se trabaja con materiales complementarios variados.

15. Entran en juego la pragmática y la sociolingüística, así se busca la adecuación contextual en el uso de la lengua según el registro, la situación, la relación entre los interlocutores, etc.

16. Se aprovechan las estrategias y competencias de las que dispone el aprendiz en su lengua materna para mejorar las destrezas comunicativas en la segunda lengua.

17. La lengua materna se usa en determinados contextos, por ejemplo, se puede traducir siempre que esto sea beneficioso para el aprendizaje de la lengua meta.

18. La evaluación planteada es continua, se centra en la corrección y fluidez del aprendiz y los resultados pueden provocar reflexiones sobre el proceso de enseñanza por parte del profesor.

A pesar de suponer un gran avance en la metodología para enseñar y aprender lenguas, el enfoque comunicativo también presentaba algunos inconvenientes. Para empezar, se otorgaba un papel decisivo a las destrezas orales en detrimento de las escritas y, además, la oralidad trabajada respondía en muchos casos al registro coloquial, lo que dificulta la expresión adecuada de los aprendices en cualquier contexto de uso.

Por otro lado, la posición tan distanciada con respecto al tratamiento tradicional de la gramática ha ocasionado que no sean pocos los profesores, incluso, los alumnos, que, acostumbrados a hábitos de aprendizaje más academicistas, muestren su recelo hacia el enfoque comunicativo. Aún así, al enfoque planteado se le ha reprochado la insistencia en la memorización de estructuras, al estilo tradicional de enseñanza.

También las actividades planteadas han sido criticadas por excederse en el uso de situaciones de ficción, por presentar un carácter ciertamente infantil o intrascendente, alejado, por tanto, de las necesidades reales de comunicación de los aprendices.

2.2.5.3. Enfoque por tareas

La investigación didáctica, en general, y el enfoque comunicativo, en particular, evolucionan progresivamente y ya en la década de los años 80 surge una variante del anterior: el enfoque por tareas. Si bien se ha definido como una nueva perspectiva en la enseñanza de lenguas, en realidad, es una evolución del enfoque comunicativo clásico, cuyas diferencias radican en la planificación y organización de las actividades.

Hasta este momento, la enseñanza de contenidos lingüísticos era considerada prioritaria por ser el medio a través del cual los aprendices podían lograr comunicarse; ahora, la enseñanza mediante tareas valora la comunicación por sí misma, haciendo un uso real de la lengua, del mismo modo en que se podría utilizar fuera del aula, e interpretando los significados en su contexto. Se trata, por lo tanto, de trabajar comunicando, de dar un papel más relevante a la fluidez que a la corrección, aunque sin dejar de lado los aspectos formales de la lengua, los cuales se aprenden en el proceso de comunicar. El concepto de aprendizaje que subyace al enfoque por tareas está basado en el interaccionismo social. El *Diccionario de términos clave de ELE* lo define así:

El interaccionismo social es un enfoque de la psicología educativa que aúna ideas de la psicología cognitiva y las del humanismo. Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

El enfoque por tareas empezó a consolidarse tras la publicación del artículo «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», de Breen y Candlin (1980), a los que siguieron Michael Breen en 1987 con «Learner contributions to task design», David Nunan en 1989 con *Designing tasks for the communicative classroom* y Christopher N. Candlin en 1990 con «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas».

Los procedimientos de trabajo se programan y secuencian mediante una serie de actividades que se desarrollan en el aula. De este modo, se deja de recurrir a la secuenciación de unidades de carácter acumulativo y se sustituye por un mecanismo holístico mediante la tarea, avanzando de lo particular a lo general. Pastor Cesteros (2004: 163) ofrece una definición muy clara del concepto de tarea:

[...] engloba una serie de actividades que no son sino pasos previos para la consecución del cometido último en que aquella consiste; y a través de tales actividades se practicarán los distintos componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, nociones y funciones, tipos de texto, componente pragmático y cultural, etc. Se trata, por tanto, de una actividad global, representativa de las que se realizan en el mundo externo al aula, a la que se supeditan otras previas que la integran. Y puesto que la tarea se lleva a cabo mediante la cooperación de los aprendices, tanto los contenidos como los resultados estarán abiertos y variarán en función del perfil de éstos y de otras razones de tipo pedagógico.

Además, las tareas siempre manifiestan algún tipo de vacío, bien de información, bien de opinión, bien de razonamiento; los alumnos deberán rellenarlo usando la segunda lengua y desarrollando cualquier clase de destreza lingüística, la mayoría de veces integradas entre sí. De este modo, para resolver la tarea, se ponen en marcha procesos cognitivos variados: de selección, ordenamiento, clasificación, razonamiento o evaluación de una información concreta.

El resultado final será un producto comunicativo y, a lo largo de todo el proceso, las decisiones no solo corresponden al profesor, sino que los aprendices también intervienen de forma activa, pues son protagonistas de su propio aprendizaje, de ahí que se hable de «enseñanza centrada en el alumno».

Otra clase de tareas son los denominados *proyectos*, los cuales se desarrollan durante un período de tiempo flexible –desde minutos hasta meses–, y se implementan siguiendo una serie de pasos: primero se decide el tema sobre el que trabajar y quiénes van a participar; después se elabora un esquema y un calendario de trabajo; en tercer lugar, se adjudica una función a cada participante; en cuarto lugar, se busca la información pertinente; a continuación se trabaja con dicha información; finalmente, se redacta un informe final con la opción de realizar una exposición ante el grupo clase.

Sin duda, el enfoque por tareas ha supuesto toda una revolución en el panorama metodológico de enseñanza de lenguas, no solo extranjeras, sino también lenguas maternas en el ámbito escolar. Su acierto ha sido decisivo, hasta el punto de continuar permaneciendo en vigor hoy en día a pesar de que son más de treinta años los que han transcurrido desde su aparición.

2.2.5.4. Enseñanza orientada a la acción

En los últimos años se ha consolidado otra variante del enfoque comunicativo que está estrechamente relacionada con la enseñanza mediante tareas, se trata de la *enseñanza orientada a la acción*. El nombre de este enfoque didáctico responde a la consideración del resultado de las tareas como un producto de acción desde el punto de vista comunicativo.

El Consejo de Europa, una vez más, ha jugado un papel importante en el desarrollo de este enfoque, puesto que parte de él para elaborar el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 9):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Como se puede deducir de esta descripción, la competencia estratégica es clave en la enseñanza orientada a la acción, puesto que el alumno debe convertirse en un aprendiz autónomo que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones.

Se sigue un razonamiento inductivo en la medida en que el estudiante se ve inmerso en una situación comunicativa determinada, a partir de la cual deberá deducir unos contenidos lingüísticos y modos de actuación. En la línea del enfoque comunicativo, las situaciones son idénticas a las que pueden encontrarse en la vida real.

La función del docente según este enfoque será la de guía que oriente al alumno, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje debe girar en torno a este último, ya que es el verdadero protagonista, mientras que el profesor debe saber qué recursos y materiales emplear para facilitar al estudiante el aprendizaje de la segunda lengua.

2.2.5.5. Eclecticismo

Es indudable que el nacimiento del enfoque comunicativo marcó un cambio trascendental en la didáctica de segundas lenguas, sin embargo, dicho enfoque no deja de tener sus inconvenientes, como ya hemos explicado, y, además, su puesta en práctica no ha de estar reñida con los elementos que favorecen el aprendizaje y que provienen de otras metodologías. Esta viene a ser la idea que defiende el *eclecticismo*: adecuar la metodología a las necesidades que surjan en cada momento. Desde esta perspectiva se acepta mezclar elementos de diferentes enfoques, siempre que resulten eficaces para el aprendizaje y permitan alcanzar los objetivos propuestos. De esta forma, el docente tiene libertad de actuación y puede guiarse por lo que su experiencia en el aula determina.

Sin embargo, hay quien pone en duda las ventajas de esta manera de enseñar una lengua, pues se corre el riesgo de recurrir a una mezcla aleatoria de técnicas procedentes de varios métodos sin establecer un criterio riguroso en cuanto a su selección y combinación. En España se han elaborado manuales que siguen una metodología ecléctica, o lo que algunos autores denominan *método integral* (por ejemplo, *Ven, Sueña, Español sin fronteras*, etc.). Lo que cabe pensar es si, en la práctica, con este tipo de manuales se llegan a desarrollar, de forma coherente, las dimensiones comunicativa y formal, si las unidades se organizan en torno a funciones comunicativas o a temas gramaticales, etc.

Incluso, se ha llegado a cuestionar la concepción del eclecticismo como método. Santos Gargallo (2004: 83) señala al respecto: «no creemos que se pueda hablar del método ecléctico sino de *actitudes eclécticas fruto del análisis del contexto docente*, porque el propio término hace alusión a un abanico de posibilidades mediante la combinación de principios de diferentes doctrinas».

Sin duda, las posibilidades metodológicas que ofrecen los manuales de español hoy en día abarcan diversas perspectivas, unas veces definidas por sus autores y otras no tanto, lo que abre la puerta a meditar sobre la adecuación de los procedimientos utilizados, la inclusión de algunos correspondientes a métodos que parecían olvidados o, incluso, la incorporación de novedades. Sobre todo ello reflexionaremos en el próximo capítulo.

3. LAS LÍNEAS METODOLÓGICAS DE ELE/L2 ACTUALES EN MANUALES DE ESPAÑOL

En este capítulo nos disponemos a analizar los enfoques metodológicos actuales a través de diversos manuales de español destinados a estudiantes extranjeros. Para ello hemos establecido tres apartados: en el primero de ellos se describe el procedimiento de análisis que se ha seguido; en el segundo, se realiza un recorrido histórico por los métodos de enseñanza más desarrollados en España; finalmente, en el tercer apartado analizaremos tres manuales que se identifican con tres enfoques metodológicos distintos que constituyen la última novedad en el mercado editorial.

3.1. Descripción del análisis realizado

3.1.1. Objetivos

El análisis que pretendemos realizar persigue dos objetivos:

1. Comprobar si los manuales se ajustan a la metodología defendida por sus autores.
2. Destacar aspectos que podamos considerar no adecuados para contribuir a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y buscar estrategias alternativas. Es importante aclarar que nuestro propósito no es cuestionar el trabajo de los autores de los manuales, sino describir en función de qué aspectos resulta más adecuado aplicar un manual u otro, pues partimos de la idea de que todos los métodos pueden resultar productivos en un momento concreto y con un grupo determinado de alumnos que presenten unas particularidades propias.

3.1.2. Instrumentos de análisis

Como ya se ha dicho, los instrumentos que nos van a servir para el análisis de los últimos enfoques metodológicos son los manuales de español. Estos se incluyen dentro lo que se ha llamado *materiales didácticos*; Santos Gargallo (2004: 49) los define así:

Todos aquellos recursos que –en soporte impreso, sonoro, visual o informático– empleamos en la enseñanza de una lengua extranjera aparecen aglutinados bajo el término de *materiales didácticos*. Los materiales constituyen la exteriorización del método, su puesta en práctica en el aula con un fin preciso; [...] reflejan una manera de entender la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los materiales concretan nuestra particular forma de entender el proceso de enseñanza.

El análisis de manuales cuenta con una trayectoria ciertamente consolidada. Fernández (2004: 717) hace referencia a Ezquerro (1974) como uno de los pioneros en este campo, el cual, por encargo de la Asociación Europea de Profesores de Español, estudió los métodos sobre enseñanza de lenguas utilizados en Europa y elaboró un esquema en el que se incluían los parámetros para describir los principios metodológicos y su evaluación. A sus resultados se fueron sumando estudios posteriores realizados, entre otros, por Ramírez y Hall (1990) o Martín Peris (1996).

No cabe duda, por tanto, de la importancia de analizar los manuales, pues es una manera de llegar a la base metodológica que sustenta los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual es nuestro objetivo de análisis. Para ello, de todos los materiales de enseñanza existentes, se han seleccionado manuales de español, es decir, libros de texto destinados a personas adultas cuyo propósito es favorecer un aprendizaje integral de la lengua y la cultura española. En total analizaremos nueve manuales, de los cuales *Gente*, *El Ventilador* y *Abanico* corresponden al enfoque por tareas; *Nuevo Prisma*, *Bitácora* y *Aula Internacional* al enfoque orientado a la acción; mientras que *Nuevo Avance*, *Dominio* y *Nuevo Ven* ponen en práctica una metodología ecléctica. Los motivos que nos han llevado a elegir estos y no otros responden a la clara adscripción que presentan a una determinada orientación metodológica y a la gran demanda de la que gozan actualmente.

3.1.3. Metodología de trabajo y criterios para el análisis

Con el fin de poder analizar los enfoques metodológicos que subyacen en los manuales de español seleccionados, se pondrá en práctica, por un lado, un análisis comprensivo, es decir, aquel que intenta comprobar la relación existente entre una serie de principios teóricos –defendidos por los autores de los manuales o la propia editorial– y la práctica didáctica que se trasluce de los manuales. Por otro lado, nos basaremos en un método de trabajo descriptivo, en tanto que pretendemos manifestar la presencia o ausencia de determinados rasgos en los manuales de enseñanza.

Tomando como base las aportaciones de Ezeiza (2009), hemos elaborado un cuestionario con cuarenta preguntas correspondientes a distintos ámbitos que componen un método. A través de ellas trataremos de definir el constructo metodológico de cada manual y resaltar los aspectos menos adecuados al contexto de enseñanza-aprendizaje.

Contenidos	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p>
Competencias	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p>
Destrezas comunicativas	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p>
Gramática	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p>
Léxico	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p>
Pronunciación	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo?</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p>
Actividades	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?</p> <p>19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?</p> <p>20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado?</p> <p>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?</p> <p>22. ¿Dan oportunidades para la producción (<i>output</i>)?</p> <p>23. ¿Se favorece la interacción?</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos?</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real?</p>

Estrategias de aprendizaje	26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles?
Atención a la diversidad	27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? 28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje? 29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?
Recursos	30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan? 31. ¿Qué función tienen? 32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen? 33. ¿Hay material auténtico? 34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades? 35. ¿Se trabaja con las TIC?
Evaluación	36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? 37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él?
Papel del alumno	38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
Papel del profesor	39. ¿Qué función ejerce el profesor? 40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor?

3.2. La enseñanza del español en España: recorrido histórico y métodos emblemáticos

La metodología de la enseñanza de segundas lenguas en España ha sufrido una constante evolución, especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX, en la línea de lo sucedido en otros países. Este proceso se ha desarrollado, sobre todo, en las últimas décadas con el auge de las propuestas metodológicas situadas dentro del denominado *enfoque comunicativo*. A pesar de este hecho, en la enseñanza de idiomas se siguen manteniendo, en ocasiones, aspectos relacionados con la metodología tradicional, basada en la gramática y la traducción, aunque cada vez resulte más minoritario.

En el capítulo anterior se han explicado los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas desde finales del siglo XIX hasta la actualidad; en este nos proponemos realizar un breve recorrido histórico por los métodos más influyentes en la enseñanza del español en España y su reflejo en los manuales de trabajo para los aprendices.

Cabe señalar que la aplicación de los métodos de enseñanza de segundas lenguas al caso del español en nuestro país no ha sido paralela al surgimiento de estos: algunos se pusieron en práctica años después de su aparición, otros no tuvieron la aceptación conseguida en otras lenguas e, incluso, los hay que ni siquiera llegaron a implementarse en nuestro idioma. Ante esta situación, trataremos de poner el foco de atención en los métodos que han resultado ser más trascendentales en la historia de la enseñanza del español en España, teniendo en cuenta especialmente dos momentos clave: los años cincuenta, pues es entonces cuando se publican los primeros manuales escritos por autores españoles y los años ochenta en los que tiene lugar el despegue de la enseñanza del español en España en cuanto a metodología, materiales didácticos e investigación.

Comenzaremos, en primer lugar, por el Método de Gramática-Traducción, el cual tuvo gran aceptación en nuestro país, aun cuando los principios del estructuralismo aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras recorrían ya sus primeros pasos en Europa y los Estados Unidos. Incluso, podríamos pensar en la influencia más reciente de algunos aspectos que caracterizan a este método, puesto que el peso de la instrucción gramatical, de la memorización de listas de vocabulario y del recurso a la traducción directa e inversa se ha dejado notar, en muchos casos, en la forma de enseñar hasta hace pocos años.

A pesar de haberse puesto en práctica desde los inicios del siglo XIX, en España, la implantación del Método Tradicional tiene lugar a mediados del siglo XX, en relación con un hecho decisivo para su consolidación: comenzaban a organizarse cursos de español para extranjeros que venían a estudiar a las universidades, por lo tanto, ante esta nueva realidad surgió la necesidad de elaborar manuales de aprendizaje para los estudiantes. Los dos primeros fueron *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia* (1949), de Martín Alonso, y *Curso breve de español para extranjeros* (1954), de Francesc de Borja Moll. En ellos es la gramática el eje organizador de los contenidos y, como cabe esperar de una metodología tradicional, las actividades consisten en la comprensión de textos, la memorización de reglas, la práctica de gramática, dictados y traducciones. El de Martín Alonso, en cambio, incluye ciertos aspectos más innovadores para el momento como la deducción de reglas que se aplicarán más tarde, léxico relacionado con temas habituales o la inclusión de textos que abordan usos y costumbres de la sociedad española. El motivo de tal novedad no es otro que la necesidad de adecuarse a las demandas de los estudiantes extranjeros que necesitaban saber comunicarse para desenvolverse en España.

Por su parte, el Método Directo supuso una revolución por su manera de concebir la enseñanza de lenguas lejos de los planteamientos tradicionales. Se priorizaba la destreza oral, no se fomentaban las explicaciones gramaticales ni la traducción. Este hecho no fue compartido por todas las posiciones didácticas y así surgen en España algunos manuales que tratan de suplir las deficiencias: es el caso del libro elaborado por la Academia Gaya y dirigido por José Gaya y Busquets, *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al «Método Alge»* (1913). En él se aconseja evitar la traducción y cada unidad comienza con un texto sencillo vinculado a una determinada situación comunicativa, sobre el que se aportan explicaciones gramaticales, pero no aparecen actividades, por lo que se trata de un manual bastante limitado respecto al trabajo que debe realizar el profesor.

De otro modo, los métodos basados en la teoría estructuralista que empezaron a desarrollarse tras la Segunda Guerra Mundial llegaron a España a mediados de los años setenta. Una década antes, el Método Situacional triunfaba por los Estados Unidos y Europa al defender la práctica de los contenidos en situaciones útiles para los alumnos, extrapolables a la vida real. A partir de la situación se inferían las reglas gramaticales y las actividades consistían en prácticas de repetición y sustitución.

El manual más representativo de la aplicación de la metodología de base estructural en España fue *Español en Directo* (1974), de Aquilino Sánchez junto con M. Ríos, J. Domínguez y J. A. Matilla para el nivel I, y M. T. Cabré y J. A. Matilla para el nivel II. Cada unidad contiene un diálogo en la primera página en el que se refleja una situación de la vida diaria; un cuadro esquemático con elementos gramaticales y ejercicios; dibujos para asimilar estructuras o léxico; dos páginas con ejercicios de transformación, sustitución o repetición para afianzar lo estudiado; y, por último, unos dibujos que reproducen una situación similar a la planteada al principio de la unidad para facilitar la transferencia de lo estudiado a contextos similares. Este manual se adscribe a la variante situacional de la metodología estructural, aunque se observan en él aspectos propios del método directo –como el empleo de dibujos para asociar palabras con objetos– y del método gramatical –tales como la esquematización de ciertas cuestiones de la gramática.

Otro manual de corte estructuralista fue *Español 2000*, publicado en 1981 por Sánchez Lobato y García Fernández. A pesar de sus desventajas (proporciona escasa motivación en los alumnos, no fomenta la creación de frases personales por parte de estos, etc.), su tipología de actividades aparecen aún hoy en algunos manuales.

Como decíamos, a mediados de los años setenta los métodos basados en la teoría estructuralista del lenguaje llegan a España; sin embargo, en ese mismo momento se plantea desde Europa otra nueva tendencia metodológica de base comunicativa. A raíz del encargo del Consejo de Europa de nuevos programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, surge el Nivel umbral, es decir, un repertorio de elementos (funciones, situaciones, formas, temas, etc.) necesarios para lograr la competencia comunicativa básica en una lengua. Aparecen entonces los programas nocio-funcionales en los que se parte de nociones generales y específicas, que representan áreas temáticas y de funciones lingüísticas, para fijar las estructuras lingüísticas implicadas en cada función.

Sin embargo, no será hasta los años ochenta cuando se incorporen estos planteamientos a los manuales escritos en España. El pionero en iniciar un nuevo camino fue *Entre Nosotros*, de A. Sánchez, M. Ríos y J. A. Matilla, publicado en 1982. En él se observan textos más reales, actividades alejadas de la práctica repetitiva y de transformación, un tratamiento medido de la gramática e incorporación de funciones lingüísticas conforme a las directrices del Nivel Umbral.

A pesar de las novedades, este manual no terminó de desprenderse de los métodos estructurales. En este sentido A. Sánchez (1992: 8) afirma:

Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente "nuevo" no es sino la reformulación de ideas "viejas", aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. No se puede negar la existencia de avances en cuestiones metodológicas, pero sí parece obligado aquilatar las conclusiones excesivamente triunfalistas y admitir que la didáctica de lenguas contiene muchos elementos enraizados en la tradición y derivados de ella, junto con otros que constituyen avances o sólo adaptaciones a lo que el pensar y sentir de cada época demanda».

Y es que los problemas aparecieron a la hora de aplicar el enfoque comunicativo. Bajo esta etiqueta surgieron materiales que no pueden considerarse seguidores de dicho enfoque. La gramática siguió dominando la organización de los contenidos y las actividades, y el aprendizaje se redujo en ocasiones a la repetición y memorización de fórmulas comunicativas –al estilo de la manera de aprender gramática en la metodología tradicional– en situaciones falsas, alejadas de la realidad. Cabe añadir la falta de profundización teórica sobre qué es lo que conforma la competencia comunicativa básica en una lengua extranjera, puesto que mediante algunos de los manuales, los estudiantes llegaban a saber más de comunicación que de cómo comunicarse.

Habrá que esperar a la aparición de *Para empezar: Curso comunicativo de español para extranjeros*, del Equipo Pragma (1984) para afianzar en España las novedades metodológicas que se habían gestado en el resto de Europa. En todas las unidades de este manual se trabajan funciones comunicativas y contenidos gramaticales, aunque también se incluye material real con contenido cultural; al final de cada una de ellas se incluyen tareas globales que recogen lo estudiado a lo largo de la unidad; muchas de las actividades se deben realizar en pareja y los contenidos gramaticales aparecen junto a esquemas, sin explicaciones, pero con ayudas visuales.

Otros manuales de corte nocio-funcional fueron *Esto funciona*, también del Equipo Pragma (1986) y *Antena*, del Equipo Avance (1986).

A partir de los programas nocio-funcionales, el enfoque comunicativo se consolida y comienza a extenderse por diferentes países desde mediados de los años setenta. En España se deja sentir su influencia a mediados de los ochenta y, a diferencia de lo sucedido en épocas anteriores con otros métodos, es adoptado rápidamente por los nuevos manuales.

Los desaciertos constatados hasta el momento propician una renovación dentro de las bases teóricas del enfoque comunicativo. Comienza a existir una mayor preocupación por los procesos de carácter psicológico que influyen en el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua y se atiende a la personalidad, las emociones y las vivencias de los aprendices, al mismo tiempo que se concede una gran importancia a sus estrategias cognitivas (memorización, inferencia, predicción, etc.). También se valora la interacción en contextos sociales de comunicación a la hora de ver el funcionamiento y significado de los elementos lingüísticos, así como las estrategias de comunicación.

Uno de los primeros manuales que practicó el enfoque comunicativo fue *Antena*, del Equipo Avance, el cual salió a la luz en 1986. Partía de un índice con elementos temáticos, funcionales, además de gramaticales, léxicos y fonológicos. Estos tres últimos dejan de ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y pasan a integrarse en la misma comunicación. Además, las actividades propuestas son las que rompen principalmente con la metodología de base estructural y adoptan plenamente el enfoque comunicativo. Están cuidadosamente secuenciadas para seguir el desarrollo lógico de un tema en cada unidad y se caracterizan por ser interactivas, motivadoras, lúdicas, propicias para rellenar vacíos de información y desarrollar funciones comunicativas.

De otro modo, en la década de los ochenta surge una variante del enfoque comunicativo: la enseñanza mediante tareas. Estas constituyen el paso previo a una tarea final de carácter global que abarca todos los aspectos estudiados anteriormente. Durante el proceso se trabajan los distintos componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, nociones y funciones, tipos de texto, componente pragmático y cultural, etc., todo ello mediante tareas que impliquen la cooperación de los alumnos y que permitan hacer un uso real de la lengua. El aprendiz debe seleccionar, en un proceso que implica toma de decisiones, los contenidos para después aplicar las estrategias necesarias para solucionar la tarea propuesta. Esta es, por tanto, el fin último del proceso y el elemento central de la enseñanza. En ellos deben reproducirse procesos comunicativos que desarrollamos en la vida real: rellenar una solicitud, pedir información sobre un piso en venta, etc. Mediante la enseñanza por tareas, la evaluación del proceso es constante, así como la negociación con los aprendices de las decisiones que haya que tomar.

Entre los manuales representativos de este enfoque metodológico sobresale *Gente* (1997), de Martín Peris y Sans Baulenas, el cual destacó en su momento por la novedad que supuso y por la ruptura que planteaba con los enfoques metodológicos anteriores. También podemos adscribir a la manera de trabajar mediante tareas los manuales *Planeta* (1998), de Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet; *Contrastes* (1998), del Equipo Contrastes; *Una Rayuela* (1997), de Candela y Benegas, y *Aula* (2003), de Corpas, García y Garmendia.

Sin embargo, muchos de los manuales publicados, tanto a principios de los años noventa como otros más recientes, combinan los principios de la enseñanza mediante tareas con ejercicios de corte estructural, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de estructuras gramaticales y léxicas. Se trata de lo que se ha llamado «enfoque comunicativo y gramatical», «metodología gramatical y funcional» o «enfoque comunicativo e integral». Algunos manuales representativos de esta corriente metodológica son *Ven; Cumbre, método de español para extranjeros; Sueña;* o *Español sin fronteras*.

Sobre la creación de manuales que sigan el enfoque por tareas Melero Abadía (2004: 706) afirma que «Actualmente no se publican muchos manuales que sigan de forma estructurada y consecuente el denominado enfoque por tareas. Quizás, la dificultad estribe en la propia flexibilidad que la enseñanza mediante tareas trae consigo y en la ardua tarea de plasmar en un libro la imprescindible implicación de los alumnos».

Efectivamente, en la práctica, aplicar la enseñanza mediante tareas presenta ciertas dificultades, pues la preparación de todo el proceso resulta muy laboriosa para el profesorado que, en muchas ocasiones, carece del tiempo necesario y la preparación adecuada para aplicar esta metodología.

Más adelante, en relación con el enfoque por tareas, surge la enseñanza orientada a la acción, la cual considera al alumno un agente social que realiza tareas más allá de la lengua en situaciones idénticas a las que se producen en la vida real, en el marco de una sociedad determinada. En España, como en el resto de países europeos, el Consejo de Europa ha desempeñado un papel fundamental en la implementación de este tipo de enseñanza con la publicación del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER)*, el cual constituye una etapa más en el proceso que comenzó años atrás con el *Nivel Umbral* (1974).

Los objetivos de este documento son proporcionar una base común en toda Europa para crear programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., además de describir los conocimientos y destrezas que deben desarrollar los aprendices para actuar de forma eficaz y el contexto cultural donde la lengua que estudian se sitúa. Asimismo, el *MCER* se propone definir los niveles de dominio de la lengua, con el objetivo de comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. De este modo se consigue promover la comunicación y el intercambio cultural entre las lenguas europeas, así como la movilidad de los estudiantes por todo el continente.

Como decíamos, el Consejo de Europa defiende un enfoque de la enseñanza de segundas lenguas orientado a la acción y describe el uso y aprendizaje de estas en el propio *MCER* (2002: 9):

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Sin duda, desde la publicación de este documento, la enseñanza de lenguas en España, como en el resto de Europa, ha ido encaminada a seguir las directrices establecidas por el Consejo de Europa, lo cual es perceptible en las programaciones de los cursos de enseñanza pública ofrecidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, así como en los de las escuelas privadas. Del mismo modo, los materiales didácticos se han adaptado a esta misma línea de enseñanza, tanto en los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos y su distribución por niveles, como en la metodología llevada a la práctica a través de las actividades que plantean.

Otra importante aportación realizada por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) del Consejo de Europa fue el *Portafolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (2007). Su objetivo es hacer reflexionar a los docentes sobre las destrezas y conocimientos didácticos necesarios para ejercer la profesión. Incluye 193 descriptores de competencias que todo docente debería adquirir presentados a modo de autoevaluación.

Por último, no podemos olvidar en este recorrido histórico por la enseñanza del español en España el papel que ha jugado el Instituto Cervantes. Hasta su creación, fue el Ministerio de Asuntos Exteriores el que se encargaba de la enseñanza y difusión de la lengua española en el extranjero, sin embargo, la aparición de centros para la promoción de la lengua y la cultura propia de otros países –el *British Council* en Inglaterra, el *Alliance Française* en Francia, el *Goethe Institut* en Alemania o el *Instituto Dante Alighieri* en Italia– influyó decisivamente en el sentimiento que se forjó en España sobre la conciencia de una lengua y una cultura propias, ancladas en una sólida tradición. De esta forma, se creó en 1991 el Instituto Cervantes, institución pública destinada a la promoción y la enseñanza de la lengua española y de la cultura española e hispanoamericana.

Destaca, sin lugar a dudas, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), el cual desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones del Consejo de Europa. Esta obra sitúa a la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular. Presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, pero también se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo.

Su labor se ha extendido por 90 ciudades de 43 países en los cinco continentes y entre sus funciones y objetivos se encuentran los siguientes⁶:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los Diplomas Oficiales de Español DELE y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural, en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

En la última memoria del Instituto Cervantes, la del curso 2014-2015, se recogen datos indicativos sobre su labor: cuenta con más de 114 527 alumnos matriculados, 69 868 inscripciones en el Aula Virtual del Español (AVE), 15 900 profesores han realizado sus cursos de formación, ha llevado a cabo 4783 actos culturales y se han presentado 67 657 candidatos a los exámenes para conseguir el DELE. En cuanto a los materiales didácticos, la creación de los diplomas de español ha propiciado la aparición de numerosos manuales destinados a la preparación de estas pruebas. Son muchas las editoriales que se han especializado en este ámbito: Edelsa, Difusión, Edinumen, Octaedro, etc.

En definitiva, hoy en día, podríamos decir que, tras un largo camino, se ha conseguido cierta homogeneidad en los principios que rigen la enseñanza del español por parte de las administraciones públicas y las entidades privadas que se dedican a este fin, así como de las editoriales especializadas en la creación de materiales didácticos. Si bien es cierto que la enseñanza comunicativa se encuentra plenamente asentada y el enfoque por tareas es uno de los más recurrentes, a través de los manuales podemos rastrear la inclusión de la descripción pragmática y gramatical del sistema, por lo que se podría hablar de una evolución desde los enfoques comunicativos hacia una metodología ecléctica.

Ante este panorama, en el siguiente apartado trataremos analizaremos cuáles son los rasgos de los enfoques metodológicos actuales en la enseñanza del español.

⁶ Datos extraídos de la página web del Instituto Cervantes: www.cervantes.es

3.3. Análisis de manuales

Como ya se ha indicado, nos disponemos a realizar el análisis de tres vertientes metodológicas actuales: el enfoque por tareas, el enfoque orientado a la acción y el eclecticismo. Son tres los manuales seleccionados que corresponden a cada enfoque; sobre cada uno de ellos trataremos de dar respuesta a las preguntas que se incluyen en el cuestionario presentado anteriormente. A partir de los resultados obtenidos estableceremos unas conclusiones orientativas sobre el estado actual de la cuestión metodológica en los manuales de español para extranjeros y las posibles perspectivas de futuro.

3.3.1. Enfoque por tareas

3.3.1.1. *Gente*

El manual *Gente 2* (Nueva edición) fue publicado por Ernesto Marín Peris y Neus Sans Baulenas en el año 2004 a través de la editorial Difusión. Corresponde al nivel B1 del *MCER*. Presenta una clara orientación comunicativa que continúa la trayectoria iniciada en los años 70 en los cursos nocional-funcionales, pero incorporando el desarrollo de procesos de comunicación en el aula como eje central del aprendizaje mediante el enfoque por tareas, tal y como defienden sus autores. Se divide en once unidades que constan de varios apartados: *Entrar en materia* sirve para tomar contacto con el tema y el léxico; *En contexto* desarrolla la comprensión mediante documentos textuales y orales; *Formas y Recursos* presenta actividades para entrenar los aspectos gramaticales; *Tareas* incluye la tarea final; *Mundos en contacto* presenta propuestas para reflexionar sobre la cultura hispanohablante.

Contenidos	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>Se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, pragmáticos y culturales, por tanto, un repertorio bastante amplio.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>En cuanto a los contenidos gramaticales, existe un progreso ascendente en algunos casos, por ejemplo, en la primera unidad se introduce el condicional y en la segunda el contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido; sin embargo, en otros casos no observamos una progresión en función de la dificultad, pues en la unidad siete se trabaja el futuro,</p>
-------------------	---

	<p>mientras que en la anterior se estudia el contraste entre el pluscuamperfecto y el imperfecto, lo cual pensamos que es más complicado para el alumno. El motivo de este desajuste es que la presencia de esta clase de contenidos, así como de los léxicos, culturales y fonéticos en una determinada unidad, está supeditada a los objetivos comunicativos y, por tanto, los contenidos pragmáticos, lo cual nos lleva a pensar en la ausencia de un criterio que permita distribuir los contenidos lingüísticos en función de su dificultad, de hecho, en la introducción al manual no se concreta ninguno.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p> <p>Todos los contenidos están relacionados dentro de cada unidad, de modo que en una misma actividad se trabajan contenidos de distinto tipo, incluso, muchos pertenecen a unidades previas. Sin embargo, los contenidos pragmáticos, basados en funciones comunicativas, son, sin duda, el eje que estructura el resto de la unidad y en torno al cual se organizan los restantes contenidos, así como las destrezas y competencias trabajadas. Este hecho se relaciona con el enfoque comunicativo menos moderado en el que se basa este manual.</p>
<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia cultural: en cada unidad la sección <i>Mundos en contacto</i> incluye propuestas para reflexionar sobre la cultura de los países hispanohablantes y las diferencias con las de los alumnos. ▪ Competencias sociolingüística y pragmática: se trabajan en los apartados <i>Entrar en materia</i> y <i>Comunicación</i>, en los cuales se proponen diferentes funciones comunicativas, y en el de <i>Textos</i>, puesto que se incluyen actividades sobre diferentes tipos de textos, aunque, en la mayoría de ocasiones, están orientadas a la comprensión lectora, la práctica de cuestiones gramaticales o la ampliación de vocabulario. Observamos, por tanto, falta de profundidad en el trabajo de los textos para mejorar la competencia discursiva, pues muchas veces constituyen un pretexto para abordar otro tipo de contenidos.

	<p>▪ Competencia lingüística: se trabajan todas las subcompetencias, esto es, la léxico-semántica en el apartado de <i>Vocabulario</i>, la gramatical en el de <i>Sistema formal</i>, y la fonológica, si bien esta última con menos frecuencia, de hecho, no hay un apartado específico con actividades al respecto.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p> <p>Destaca la ausencia de datos que permitan al alumno contrastar su lengua materna con la segunda lengua que está aprendiendo. Sí se incluyen actividades que manifiestan referencias culturales variadas, pero en ningún caso se trabaja la comparación de contenidos lingüísticos con la L1. Ahora bien, en muchas actividades se requiere poner en marcha procedimientos cognitivos que el alumno ya ha ejercitado anteriormente en el aprendizaje y manejo de su propia lengua: resumir, deducir la idea principal, etc.</p>
<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. En relación a la comprensión oral, se trabajan las microdestrezas perceptivas para identificar rasgos prosódicos y variedades del español, y microdestrezas cognitivas mediante la inferencia del mensaje captando palabras clave.</p> <p>La expresión oral se ejercita mediante ejemplos que sirven de modelo o directamente se ofrecen recursos lingüísticos o vocabulario para incitar a producciones libres por parte del alumno.</p> <p>La comprensión lectora se trabaja mediante diversos procedimientos: buscando palabras clave, organizando el texto en bloques significativos o relacionando el contenido con conocimientos previos.</p> <p>La expresión escrita se ejercita a través de la ordenación de palabras correctamente, la planificación de la información que se quiere transmitir, secuenciando las acciones o acontecimientos y utilizando la gramática correctamente, y la transferencia de información.</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>No se da un equilibrio absoluto entre las cuatro destrezas básicas: prevalecen las actividades sobre la comprensión y la expresión oral.</p>

	<p>Esta circunstancia está relacionada con el enfoque en el que se basa el manual, pues la perspectiva comunicativa llevada al extremo potencia las destrezas orales sobre las escritas.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Integradas de formas variadas, por ejemplo, a partir de un texto, se hacen preguntas de comprensión, pero también se pide al alumno que hable sobre el tema del texto. Además, en relación con el Enfoque por tareas, la actividad final de cada unidad también las integra.</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>No se incluyen apenas ejercicios específicamente gramaticales (completar huecos, reescribir oraciones, etc.), sino que en las actividades en las que se ponen en marcha habilidades comunicativas intervienen secundariamente los contenidos lingüísticos. Este modo de introducir las estructuras gramaticales implica un proceso de inducción por parte del alumno Sin embargo, sí se detectan casos de práctica formal de la gramática, por ejemplo, en la actividad B de la página 63 se pide al alumno que escriba el infinitivo de verbos en pretérito indefinido, de modo que, en unas pocas ocasiones, se recurre a unas actividades más cercanas a la metodología tradicional.</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupa en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Dado que todas las unidades contienen un apartado denominado «Sistema formal» en el que se abordan estos contenidos y se hacen referencias al consultorio gramatical que se incluye al final del libro, pensamos que el lugar de la gramática no es tan secundario como cabría esperar de un manual basado en el enfoque comunicativo. Ahora bien, los autores señalan que a los recursos gramaticales que aparecen en cada unidad se debe acudir «pensando siempre en cómo se usan y para qué sirven en la comunicación» (p. 4).</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>Los temas y situaciones son los más cercanos al alumno en su día a día, lo cual se relaciona con el enfoque comunicativo adoptado.</p>

	<p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>Mediante actividades que ponen en marcha diferentes maneras de proceder: elegir palabras de una lista para expresar algo (actividad 6, p. 15), seleccionar palabras para describir lo escuchado (actividad 3, p. 93), etc. En cualquier caso, no se recurre a la memorización, sino que el vocabulario se presenta contextualizado y se aprende de forma significativa, en relación con la metodología adoptada.</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</p> <p>Sí, dado que se refiere a campos semánticos vinculados a la vida cotidiana.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupa en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Los contenidos léxicos se engloban en el apartado «Vocabulario», que aparece en todas las unidades, por tanto, desempeña un papel importante.</p>
Pronunciación	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo?</p> <p>Los contenidos fonéticos no se trabajan mediante actividades concretas en todas las unidades, aunque es cierto que se incluyen ejercicios de comprensión y expresión oral que permiten al alumno practicar estos aspectos. Señalan los autores en el <i>Libro del profesor</i> que mediante las audiciones se logra adquirir distintas capacidades: reconocer y discriminar sonidos, el acento, las estructuras entonativas, etc. No obstante, pensamos que resulta insuficiente el trabajo planteado con respecto a la pronunciación.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Los contenidos fonéticos no se abordan en ningún apartado concreto, sino que están repartidos por todo el manual a través de distintos tipos de ejercicios, por lo que no parecen tener un lugar relevante en este manual a pesar de que los autores defiendan su tratamiento.</p>
Actividades	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de uso creativo de la lengua como crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad 8, p. 35).

▪ Operaciones de exploración como completar o modificar una oración para adecuarla al contexto comunicativo (actividad 7, p. 85); imitar un modelo mediante la práctica (actividad 9, p. 46).

▪ Operaciones de reconocimiento como identificar un elemento en una unidad lingüística mayor (actividad 1, p. 21); predecir resultado (actividad A, p. 83), anotar la idea principal (actividad 10, p. 37).

18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?

Un estilo basado en acción, tal y como defienden los autores (p.2), de modo que se involucra al alumno en la toma de decisiones, pero también un estilo comunicativo, fundado en las aportaciones personales y/o en la interacción. Sin duda, los planteamientos del enfoque por tareas, basado en una metodología comunicativa, se cumplen en cuanto a los estilos de aprendizaje fomentados.

19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?

Puesto que el manual se divide en varias secciones en las que se trabajan contenidos específicos, en cada una de ellas encontramos un foco de atención distinto. Sin embargo, es cierto que muchas actividades tienen un carácter complejo en la medida en que focalizan varios aspectos, como la 7 de la página 85, en la cual se combina el sistema formal de la lengua mediante el uso de conectores, el contenido del texto a través de la comprensión y las vivencias y opiniones de los alumnos en torno al tema tratado.

20. ¿Ofrecen un *input* variado?

Sí, en cuanto a léxico, tipología textual y registros.

21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?

Se combinan actividades de respuesta abierta (actividad 15, p. 118) con otras semiabiertas (actividad 10, p. 66; actividad 9, p. 107), tal y como corresponde a un enfoque comunicativo.

22. ¿Dan oportunidades para la producción (*output*)?

Sí, mediante el desarrollo de un discurso significativo a partir del contenido del *input* aportado o la imitación de formas dadas.

	<p>23. ¿Se favorece la interacción? Sí, entre compañeros concretos y entre el grupo clase.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos? Se incluyen actividades individuales, para realizar en parejas, en grupos o mediante la interacción con todos los compañeros.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real? Las actividades proporcionan al alumno los instrumentos necesarios para realizar la tarea final, siempre relacionada con una situación de comunicación similar a la que se puede desarrollar en la vida real, como por ejemplo, informarse sobre actividades de ocio. Los propios autores señalan que la autenticidad comunicativa del enfoque por tareas «le viene dada por la relación que establece entre los usos lingüísticos que promueve y el contexto en que estos se realizan. Esta relación es idéntica a la que se da en las actividades externas al aula» (<i>Libro del profesor</i>, p. 4).</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias metacognitivas de concienciación del propio aprendizaje, como seleccionar actividades útiles (actividad 10, p.27), o establecer objetivos de aprendizaje al inicio de cada unidad. ▪ Estrategias sociales como preguntar o cooperar (actividad A, p. 23) ▪ Estrategias de ensayo y utilización de la lengua mediante la práctica formal (actividad C, p. 63), la imitación (actividad 11, p. 77), el uso funcional (actividad 1, p. 81); etc. ▪ Estrategias de atención, análisis y memoria: crear vínculos (actividad 12, p. 67), detectar o seleccionar palabras clave (actividad D, p. 83), etc. <p>Sin duda, se cumple el propósito de fomentar una aprendizaje autónomo por parte del alumno.</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? En la medida en que se ofrecen temas y actividades variadas sí se contribuye a satisfacer intereses y necesidades diversas.</p>

	<p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>Sí, se fomentan las actividades de respuesta libre, por lo que cada alumno puede realizarlas amoldándose a su estilo de aprendizaje.</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</p> <p>Sí, en la medida en que el manual involucra la parte personal del alumno pidiéndole que diga si se identifica con alguien que ha sido descrito (actividad C, p. 13) o que seleccione las actividades que le gustan o considera útiles (actividad 10, p.27).</p>
<p>Recursos</p>	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan?</p> <p>Se incluye un consultorio gramatical, el <i>Libro de trabajo</i>, un CD con los audios de las actividades. También en la página web de la editorial se ofrecen ideas y recursos para trabajar con el manual.</p> <p>31. ¿Qué función tienen?</p> <p>Permiten al alumno solventar dudas gramaticales y al profesor le puede servir como explicación teórica si lo considera oportuno. Los audios son facilitadores de las actividades de aprendizaje.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</p> <p>Textos escritos y orales de tipología variada (artículos, publicidad...).</p> <p>33. ¿Hay material auténtico?</p> <p>Se alterna el material auténtico con otro creado a propósito para determinadas actividades, si bien predomina este último, en contra de lo que cabe esperar de un manual basado en una metodología comunicativa y que, en otros aspectos, la sigue de forma rígida.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades?</p> <p>Se trabaja el registro estándar, aunque con inclusión de coloquialismos y formalismos, y la variedad del español peninsular en la mayoría de ocasiones, aunque existen algunas actividades que incluyen otras variedades (actividad 9, p. 115).</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC?</p> <p>No se incluyen recursos relacionados con las TIC.</p>

<p>Evaluación</p>	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? No aparece ninguna sección concreta, pero es cierto que el enfoque por tareas adoptado por los autores del libro permite retomar cuestiones estudiadas anteriormente para elaborar la tarea final.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? No hay un tratamiento específico del error.</p>
<p>Papel del profesor</p>	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor? Su función en el aula debe ser la de informar, apoyar y asesorar, siempre atento a las necesidades que puedan surgir, pero respetando la autonomía de acción e interacción de los alumnos. Deberá intervenir cuando le sea solicitado o cuando considere que debe ser introducido algún cambio que favorezca el desarrollo del proceso o removido algún obstáculo que lo impida.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor? El <i>Libro del profesor</i> en el que se ofrecen las respuestas a las actividades y pautas sobre cómo realizarlas. También en la página web del manual se aportan ideas y recursos para trabajar con él</p>

En definitiva, *Gente 2* cumple con los presupuestos del Enfoque por Tareas, orientado este, a su vez, hacia una metodología comunicativa, pues predominan de las destrezas orales sobre las escritas, las funciones comunicativas se establecen como eje estructurador, el vocabulario y la comunicación se vinculan a situaciones reales –como ya defendía el Método Situacional–, los estilos de aprendizaje que se fomentan se basan en la comunicación y en la acción, y los aprendices intervienen de forma activa, de ahí que se hable de «enseñanza centrada en el alumno». Sin embargo, en algunos aspectos resulta cuestionable dicha vinculación, como la inclusión de actividades de carácter tradicional, la importancia de la gramática y el uso de material no auténtico.

3.3.1.2. El ventilador

Fue publicado por M.^a Dolores Chamorro Guerrero, Gracia Lozano López, Aurelio Ríos Rojas, Francisco Rosales Varo, José Plácido Ruiz Campillo y Guadalupe Ruiz Fajardo en el año 2006 mediante la editorial Difusión. Corresponde al nivel C1 del *MCER*.

Promueve un aprendizaje «desde una visión comunicativa de la enseñanza de las lenguas y, en particular, desde el enfoque por tareas» (p. 8). Se divide en seis grandes ámbitos para trabajar diferentes materiales; cada uno de ellos consta de seis sesiones, excepto el de gramática, que incluye ocho:

- Saber hablar: material para la conversación.
- Saber hacer: material para la reflexión y la práctica de cuestiones de pragmática.
- Saber cultura: material sobre temas culturales.
- Saber entender: material para el desarrollo de la comprensión audiovisual y lectora.
- Saber palabras: material sobre vocabulario y diferencias de registro.
- Gramática: material para la reflexión y la práctica de cuestiones formales.

Contenidos	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>Contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos y culturales.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>Dentro de cada ámbito, en contra del enfoque metodológico en el que se inserta <i>El Ventilador</i>, no parece haber una disposición de los contenidos en función del nivel de dificultad, por ejemplo, en cuestiones gramaticales se estudia primero el modo subjuntivo y después el uso del artículo, lo que nos parece una contrariedad, ya que, a menudo, el subjuntivo suele acarrear más problemas a los estudiantes. En cuanto a la división en ámbitos, tampoco parece haber un criterio que gradúe su nivel de dificultad. Parece que es el docente el que decide qué contenidos trabajar en cada momento, lo cual nos parece un planteamiento acertado porque hace del manual un recurso maleable, flexible y amoldable a cada situación, a cada necesidad y a cada clase de alumno.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p> <p>Puesto que el manual se divide en ámbitos, en cada uno funciona como eje estructurador un tipo concreto de contenido.</p>
-------------------	--

<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <p>Los mismos autores dejan claro que «no se busca un entrenamiento exclusivamente lingüístico ya que el material se ha diseñado para cubrir todas las competencias haciendo del aula un espacio de comunicación integral (p. 8). Así, además de la competencia lingüística en su vertiente gramatical y léxica se trabajan la competencia cultural y la pragmática.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p> <p>Además de la práctica de estrategias y competencias que el alumno ya ha desarrollado en su lengua (buscar palabras clave, deducir un significado a través del contexto, etc.), encontramos alguna actividad en la que se comparan elementos lingüísticos en español y la lengua materna del estudiante (actividad A, p. 148). En las sesiones del ámbito cultural se hace referencia a la cultura que envuelve a la lengua materna de los estudiantes (actividad 4 b p. 103). En este sentido, este manual se aproxima más que otros a los propósitos del enfoque comunicativo.</p>
<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. La expresión escrita se trabaja mayoritariamente a partir de textos o imágenes que sirven de pretexto para desarrollar la actividad.</p> <p>La expresión oral está relacionada con actividades de contenido temático (actividad C, p. 28), léxico (actividad D, p. 54), gramatical (actividad B, p. 189) y cultural (actividad B, p. 103).</p> <p>La comprensión oral se ejercita mediante tareas diversas: completar cuadros con palabras clave (actividad A p. 86), responder a preguntar sobre lo escuchado (actividad B, p. 150), adivinar alguna cuestión (actividad A, p. 156), tomar notas sobre algún aspecto concreto (actividad 1, p. 16), etc.</p> <p>La comprensión escrita se trabaja mediante ejercicios para rellenar un texto (actividad B, p. 167), sustituir unos elementos por otros (actividad C, p. 165), formular hipótesis sobre el contenido (actividad B, p. 53), el subrayado de información (actividad A, p. 34), etc.</p>

	<p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>La expresión escrita y la comprensión escrita, lo cual se aleja de la concepción comunicativa de su metodología en la que se da mucha importancia a las destrezas orales.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Combinadas, normalmente la expresión oral a partir de la comprensión escrita (actividad C, p. 37), la expresión oral a partir de la comprensión oral (actividad B, p. 128) o la expresión escrita a partir de la comprensión escrita (actividad B, p. 156).</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>Los autores del manual dicen compartir una «concepción de la gramática basada en la atención al significado» (p. 8). En la práctica, las actividades de gramática se trabajan de forma deductiva y consisten en operaciones tradicionales como completar oraciones (actividad A, p. 190), elegir la opción correcta (actividad A, p. 185), corregir oraciones (actividad B, p. 183), etc. También encontramos alguna actividad que permite proceder de forma inductiva (actividad A, p. 200) al ser el alumno el que extraiga la norma de unas muestras dadas. Ya que no son las mayoritarias, podríamos concluir que el tratamiento de la gramática de forma inductiva que defiende el Enfoque por tareas no siempre se cumple en este manual.</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>El principal en la sección destinada a su estudio, aunque también desempeña un papel importante en actividades pertenecientes a secciones en las que el eje estructurador no es la gramática, por lo que, en contra de los principios de la metodología comunicativa, prevalece sobre otros aspectos como las funciones comunicativas.</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>Se limita a ámbitos que quizás estén algo alejados de los intereses de algunos estudiantes como la literatura o el lenguaje periodístico, por tanto, no se ajusta por completo a la metodología que defiende.</p>

	<p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje? Mediante actividades que requieren actuaciones diversas: comprender el significado de palabras por el contexto (actividad C, p. 154), escoger la definición que parece más adecuada (actividad B, p. 148), describir objetos con palabras dadas (actividad B, p. 153), etc.</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos? Sí: vocabulario de textos periodísticos, literarios, etc.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Es prioritario en la sección destinada en exclusiva a abordarlo.</p>
<p>Pronunciación</p>	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? No se aborda la pronunciación.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Ninguno.</p>
<p>Actividades</p>	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de manipulación: transformar oraciones (actividad C, p. 201); completar con la opción correcta (actividad A, p. 185), etc. ▪ Operaciones de reconocimiento: adivinar el significado de elementos nuevos (actividad C, p. 154); predecir resultados (actividad B, p. 53), completar datos (actividad A p. 86), etc. ▪ Operaciones de exploración: modificar una oración o un texto para adecuarlo al contexto comunicativo (actividad B, p. 181); imitar un modelo mediante la práctica (actividad B. p. 92), etc. <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan? No se mencionan, pero se favorecen los basados en la comunicación mediante la interacción; el aprendizaje conceptual sobre la lengua, la comunicación y la cultura; y el aprendizaje por imitación a través de la práctica de modelos lingüísticos y comunicativos.</p> <p>19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata? En función de cada ámbito en que está dividido el manual, las actividades destacan un aspecto u otro.</p>

	<p>20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado?</p> <p>Sí, tanto en el léxico como en las construcciones gramaticales y los registros.</p> <p>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?</p> <p>Se combinan los tres tipos, por ejemplo, las preguntas sobre opiniones personales son abiertas (actividad B, p. 127), las relacionadas con cuestiones concretas son semiabiertas (actividades 1, 2, p. 126) y las vinculadas al léxico y la gramática son cerradas (actividad 2, p. 175), de modo que en este último punto <i>El Ventilador</i> se distancia de las postura del Enfoque por Tareas.</p> <p>22. ¿Dan oportunidades para la producción (<i>output</i>)?</p> <p>Sí, a través del contenido del <i>input</i> aportado en forma de audio o texto y mediante preguntas sobre cultura u opiniones generales.</p> <p>23. ¿Se favorece la interacción?</p> <p>Sí, aunque menos de lo que un manual comunicativo debería.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos?</p> <p>Sí, mediante el trabajo individual, en parejas o grupos.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real?</p> <p>No siempre, pues muchas veces las situaciones propuestas se alejan del quehacer diario (por ejemplo, rodar un vídeo).</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles?</p> <p>Los autores señalan su «voluntad clara de que la dirección del aprendizaje recaiga en el estudiante» (p. 8), sin embargo, este propósito se limita a las actividades de evaluación, la imitación o la detección de palabras clave.</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado?</p> <p>No del todo, pues los temas propuestos no parecen acordes al conjunto de intereses del alumnado. Al mismo tiempo, las funciones comunicativas quizás sean insuficientes para satisfacer todas las necesidades.</p>

	<p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>Sí, se combinan actividades que requieren operaciones cognitivas diversas como las ya indicadas anteriormente, de modo que se puede llegar a satisfacer estilos de aprendizaje distintos.</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</p> <p>Únicamente al relacionar algunos temas con las culturas de los estudiantes.</p>
<p>Recursos</p>	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan?</p> <p>Frente a los tradicionales <i>Libro de ejercicios</i> y <i>Libro del profesor</i>, este manual «propone integrar estos componentes en un único volumen para dar coherencia al proceso didáctico. Profesores y estudiantes tienen así la posibilidad de adoptar múltiples papeles» (p. 9). Además, se incluye un CD de audio con los documentos sonoros para realizar actividades y un DVD con una colección de escenas de vídeo (publicidad, entrevistas, reportajes...)</p> <p>31. ¿Qué función tienen?</p> <p>Permiten realizar las actividades expuestas en el manual.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</p> <p>Textos escritos y orales de tipología variada (artículos periodísticos, anuncios publicitarios, correspondencia formal e informal, etc.).</p> <p>33. ¿Hay material auténtico?</p> <p>Se combinan los materiales creados a propósito con el material auténtico, aunque el hecho de ser escaso contradice una de las características del método comunicativo en que se basa.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades?</p> <p>El libro dice consistir «en dar cabida a todos los modelos de lengua y en incluir los registros más variados» (p. 8), sin embargo, los materiales siguen el modelo del español peninsular, tan solo en alguna actividad se alude a las formas y usos de otros países (actividad 1, p. 69). Sí se incluyen ciertos coloquialismos en el registro estándar que predomina en todo el manual.</p>

	<p>35. ¿Se trabaja con las TIC?</p> <p>Más allá de los contenidos audiovisuales que aporta el DVD que acompaña al manual, no se trabaja con las TIC.</p>
Evaluación	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje?</p> <p>Al final de cada sesión se incluyen actividades en el apartado <i>Todo bajo control</i> destinadas a practicar los contenidos estudiados. Además, al acabar los ámbitos <i>saber hablar, saber hacer, saber cultura y saber entender</i> se presenta un apartado de evaluación con actividades para aplicar lo estudiado. Podría considerarse la tarea final propia del enfoque por tareas al que aluden sus autores, sin embargo, no queda claro este planteamiento ni los autores concretan su intención más allá de mencionar el tipo de metodología.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él?</p> <p>Se da un lugar importante a los errores más frecuentes de los alumnos, puesto que al final de cada unidad aparece una actividad denominada «Problemas» en la que los estudiantes tienen que corregir los errores que se presentan. Destacamos especialmente este aspecto en nuestro análisis, puesto que el error no recibe un tratamiento especial en otros manuales.</p>
Papel del alumno	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>El libro pretende que el estudiante se involucre «de manera activa en las actividades y no solo a través de un sílabo prescriptivo cerrado» (p. 8). Además, «podrá ser profesor o alumno, porque las instrucciones las pistas y las mecánicas no están ocultas» (p. 9)</p>
Papel del profesor	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor?</p> <p>Tal y como señalan los autores, «el profesor cede parte de la gestión del trabajo al grupo. De este modo, el instructor asume el papel de mediador, de guía del aprendizaje, mientras que el manual es el soporte necesario para el proceso» (p. 9)</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor?</p> <p>No.</p>

El Ventilador es un manual que trabaja, según sus autores, siguiendo en Enfoque por Tareas y una metodología comunicativa, sin embargo, llama la atención los diversos aspectos que lo alejan de ambas perspectivas: no hay una progresión clara en los contenidos de los más simples a los más complejos; se practica la gramática de forma deductiva más que inductiva; el léxico y las situaciones de comunicación que se recrean no siempre se adaptan a los intereses y necesidades de los estudiantes; predomina el material creado a propósito que el auténtico; y, lo que llama más la atención, no se presenta con claridad una tarea final, sino que se incluye dentro de la evaluación.

Pensamos que los procedimientos de evaluación y la tarea final propia del enfoque establecido en la introducción del manual tienen funciones diferentes y no deben agruparse bajo el mismo epígrafe. Con todo, otra opción es considerar que los autores, a pesar de especificar la metodología seguida, pongan en práctica un enfoque por tareas entendiendo estas como las actividades y acciones comunicativas que realiza el alumno a lo largo del libro, pero sin llegar a plasmar sus conocimientos en la tarea final. En este caso no puede decirse que sigan los presupuestos del método aludido con rectitud.

3.3.1.3. *Abanico*

El manual *Abanico* (Nueva edición) fue publicado por María Dolores Chamorro Guerrero, Gracia Lozano López, Pablo Martínez Gila, Beatriz Muñoz Álvarez, Francisco Rosales Varo, José Plácido Ruiz Campillo y Guadalupe Ruiz Fajardo en el año 2010 mediante la editorial Difusión. Corresponde al nivel B2 del *MCER* y se divide en doce unidades didácticas.

Los autores no declaran abiertamente su adhesión a una metodología concreta, tan solo la «labor de actualización y revisión en cuestiones de diseño como de contenido» (p. 6). Sin embargo, los antecedentes de esta nueva edición se sitúan en el marco del Enfoque por Tareas y la enseñanza comunicativa; más aún en la introducción, se dice que el manual está destinado a alumnos que «ya capaces de satisfacer sus necesidades comunicativas básicas en la vida diaria, quieren afianzar sus conocimientos, adquirir seguridad y al mismo tiempo acceder a nuevos ámbitos de la comunicación» (p. 6), al mismo tiempo que se habla de «tarea de comunicación» (p. 7).

<p>Contenidos</p>	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>Se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos y culturales, pues, los autores pretenden «que el estudiante perciba que al aprender una lengua está accediendo a una cultura. Por eso hemos incluido cuestiones que atañen a todo lo que eso significa desde su acepción más sofisticada (arte, historia, literatura) hasta la más corriente (costumbres y comportamientos sociales) con la intención de acercarlo a las especiales características de la forma de entender el mundo que compartimos los hablantes de español» (p. 7).</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>Sí, especialmente en torno a los contenidos gramaticales. El resto de contenidos no parece que sigan un criterio de gradación, ya que dependen de la gramática estudiada en cada unidad.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p> <p>Los gramaticales organizan la unidad, de modo que, por ejemplo, el tipo de texto estudiado tenga como características las cuestiones de gramática planteadas. A modo ilustrativo, en la unidad cinco se estudia el subjuntivo en las oraciones temporales y estos contenidos permiten trabajar una clase de texto muy concreta, las recetas, que también incluyen verbos en subjuntivo y marcadores temporales.</p>
<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia cultural: mediante contenidos que se despliegan a lo largo de todas las unidades. ▪ Competencia lingüística: se trabajan la subcompetencias léxico-semántica la gramatical y de forma ocasional la fonológica. ▪ Competencias sociolingüística y pragmática: se trabajan prácticamente en todas las unidades. <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p> <p>No existen vinculaciones de ningún tipo con la L1 más allá de operaciones cognitivas como resumir, señalar una palabra clave, etc.</p>

<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. La comprensión oral se trabaja a través de actividades que consisten en completar intervenciones (actividad 8 p. 55), escribir datos sobre lo que se ha escuchado (actividad A p. 84), identificar imágenes con lo escuchado (actividad A, p. 128), responder a preguntas (actividad B, p. 144), etc.</p> <p>La comprensión escrita se ejercita respondiendo a preguntas sobre un texto (actividad B, p. 89), continuándolo (actividad B, p. 106), reconstruyéndolo (actividad B, p. 118), etc.</p> <p>La expresión escrita se trabaja redactando una variedad de textos.</p> <p>La expresión oral se practica discutiendo sobre cuestiones gramaticales (actividad E, p. 114), realizando hipótesis sobre las situaciones que transmiten unas imágenes (actividad A, p. 101), llegando a acuerdos (actividad D, p. 98), etc.</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>La expresión oral y la comprensión escrita.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Combinadas de diferente forma: leer y hablar (actividad A, p. 20), leer y escribir (actividad D, p. 37), hablar, escribir y leer (actividad C, p. 62), escuchar y hablar (actividad A, p. 120), etc.</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>A través de diferentes procedimientos de carácter tradicional: memorización de teoría (actividad A, p. 16), asociando teoría con ejemplos (actividades C y D, p. 18), reformulando oraciones (actividad D, p. 34), imitar ejemplos (actividad C, p. 41), crear oraciones con recursos lingüísticos ya dados (actividad B, p. 53), completar huecos (actividad 7, p. 102), etc.</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Principal.</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>Sí, se abordan palabras relacionadas con las relaciones, refranes, etc.</p>

	<p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje? Asociando palabras a imágenes (actividades 2 y 3, p. 11), sustituyendo unas expresiones por otras (actividad 1, p. 83), clasificando palabras en función de la categoría semántica a la que pertenecen (actividad 3, p. 127, actividad 5, p. 187) o buscando su significado (actividad B, p. 204). En definitiva, se trabaja desde un enfoque comunicativo.</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos? Sí, se escogen temas a partir de los cuales se estudian palabras que intervengan en ellos: el hogar, las supersticiones, etc.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupa en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Es importante, pero se priorizan los contenidos gramaticales.</p>
Pronunciación	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? Se trabaja poco y siempre ligada a cuestiones gramaticales como la entonación de oraciones (actividad C, p. 94; actividad B, p. 96).</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Secundario.</p>
Actividades	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de memorización y/o manipulación: memorizar teoría (actividad A, p. 16), transformar oraciones (actividad D, p. 34); etc. ▪ Operaciones de reconocimiento: adivinar el significado de elementos nuevos (actividad B, p. 82); predecir resultados (actividad B, p. 121), relacionar la nueva información con imágenes mediante visualizaciones de frases o de localizaciones (actividad A, p. 101), etc. ▪ Operaciones de exploración: completar o modificar una oración o un texto (actividad C, p. 100); imitar un modelo mediante la práctica (actividad C, p. 41); ▪ Uso creativo de la lengua: crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad C, p. 176); participar en un interacción auténtica (actividad A, p. 129);

18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?

No se alude a los estilos de aprendizaje, pero se combinan varios de ellos:

- Tradicional, mediante actividades memorísticas y/o muy dirigidas, basadas en un aprendizaje conceptual y por imitación.
- Comunicativo, a través de actividades basadas en las aportaciones personales y en la interacción.
- Activo, puesto que se anima al alumno a correr riesgos y/o a involucrarse en la toma de decisiones respecto a la comunicación, la lengua o la realización de una tarea.

Como vemos, se combina un estilo de aprendizaje ligado a una metodología comunicativa con otros estilos más tradicionales.

19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?

No, puesto que cada actividad está diseñada para trabajar unos contenidos concretos y combinando diferentes destrezas.

20. ¿Ofrecen un *input* variado?

Sí, tanto en lo que respecta al léxico como a las construcciones gramaticales y los registros.

21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?

Se combinan los tres tipos, por ejemplo, las actividades que consisten en preguntas sobre cuestiones personales son abiertas (actividad A, p. 41), las que requieren una reflexión por parte del alumno muchas veces son semiabiertas porque la respuesta está condicionada a ciertos contenidos (actividades 6, p. 52) y las relacionadas con la gramática suelen ser cerradas (actividad 2, p. 175). El hecho de que estén presentes estas últimas nos hace pensar en la relación metodológica con una perspectiva más tradicional.

22. ¿Dan oportunidades para la producción (*output*)?

Sí, a través de la valoración del contenido del *input* aportado en forma de audio o texto y mediante preguntas sobre opiniones generales o asuntos personales.

	<p>23. ¿Se favorece la interacción? Sí.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos? Sí, los autores incluyen «desde ejercicios individuales hasta tareas que enrolan a toda la clase.» (p. 6)</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real? El manual defiende que en él se subraya el uso real de la lengua (p. 7), lo cual sucede en numerosas actividades (hacer un recado por teléfono, escribir una carta...), pero no en otras, por ejemplo, en actividad B de la página 144 se pide al alumno que organice una noticia para enviarla a la redacción de un periódico, sin embargo, este hecho no suele ser habitual en la vida de los estudiantes. La falta de adecuación en algunos casos a las circunstancias reales de los alumnos es un factor en contra de los presupuestos del enfoque comunicativo, pues de poco sirve la práctica a través del manual si después no se puede trasladar a la vida real de los aprendices.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles? No abundan este tipo de estrategias, tan solo las de carácter social (hacer preguntas, mostrar empatía, cooperar con otros, etc.) o las ya comentadas sobre manuales anteriores.</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? Según los autores, «los marcos comunicativos que ofrece este manual responden a las expectativas de estudiantes con diferentes niveles de dominio de la lengua, en tanto que cubre dos necesidades generales igualmente importantes en la enseñanza del español en niveles superiores: por un lado, la necesidad de corrección formal y reflexión sobre el sistema y, por otro, la necesidad de fluidez y uso apropiado de la lengua» (p. 6). Sin embargo, pensamos que no siempre se satisfacen todas las necesidades, por ejemplo, la corrección en la pronunciación o el hecho de cubrir un repertorio léxico variado.</p>

	<p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>Sí, tal y como afirman los autores se incluyen «desde actividades de reflexión formal hasta juegos y simulaciones, desde ejercicios individuales hasta tareas que enrolan a toda la clase. Esta variedad facilitará que el trabajo del aula se desarrolle con más fluidez» (p. 6).</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</p> <p>No se contempla más allá de unas cuantas actividades en las que se formulan al alumno preguntas sobre cuestiones personales (actividad D, p. 34, actividad C, p. 201) o sobre su país (actividad C, p. 181).</p>
<p>Recursos</p>	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan?</p> <p>Un CD con los audios que corresponden a las actividades de comprensión oral y el <i>Libro de ejercicios</i>.</p> <p>31. ¿Qué función tienen?</p> <p>Practicar la comprensión oral y afianzar los contenidos estudiados.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</p> <p>Textos escritos y orales de tipología variada (poemas, textos argumentativos, noticias, etc.).</p> <p>33. ¿Hay material auténtico?</p> <p>Salvo en las secciones en las que se incluyen fragmentos de obras literarias, en general no se utiliza material real, sino que es creado a propósito para trabajar los contenidos previstos.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades?</p> <p>Los autores explican que han intentado «abarcar distintos registros con muestras de lengua que tienen como denominador común la verosimilitud» (p. 7). En efecto, los registros son diversos, no así las variedades dialectales, pues las muestras ofrecidas se basan prácticamente en el español peninsular, aunque se incluye alguna actividad de comprensión oral en la que se admiten otras variedades (actividad B, p. 174).</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC?</p> <p>No.</p>

<p>Evaluación</p>	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? Únicamente al final del manual se incluye un juego para evaluar gramática, léxico y conocimientos culturales estudiados a lo largo de todo el manual.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? No se aborda en ningún momento.</p>
<p>Papel del alumno</p>	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje? En unos casos es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, puesto que es él quien decide, organiza, planea, etc., pero, en otros, desempeña un papel tradicional como receptor de las enseñanzas.</p>
<p>Papel del profesor</p>	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor? Combina un papel de guía sobre la actuación del alumno con una función más tradicional como corrector de actividades de respuesta única e, incluso, desarrolla la clase magistral en las explicaciones gramaticales.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor? El <i>Libro del profesor</i>, una guía didáctica que ofrece las claves de cada una de las unidades y un análisis del tratamiento del material para hacer más fluida la instrucción.</p>

El manual *Abanico* no cumple en todos los casos con las directrices que marca el Enfoque por Tareas orientado a la enseñanza comunicativa, puesto que siguen predominando los contenidos gramaticales, de hecho, organizan la unidad; no se aprovechan lo suficiente las estrategias y competencias de las que dispone el alumno en su lengua materna; se fomenta un estilo de aprendizaje comunicativo, pero también tradicional en muchas actividades; no se trabaja con material auténtico en la mayoría de ellas y tampoco se simulan siempre situaciones de la vida real.

En relación con las tareas de aprendizaje propuestas, el alumno combina un papel activo con otro como receptor del proceso de enseñanza, por lo que no se amoldan a la capacidad de acción que el Enfoque por Tareas pretende desarrollar en los aprendices.

3.3.2. Enseñanza orientada a la acción

3.3.2.1. *Nuevo Prisma*

El manual *Nuevo Prisma* fue publicado por María José Gelabert, Davis Isa y Mar Menéndez en el año 2011 a través de la editorial Edinumen. Corresponde al nivel C1 del *MCER* y se divide en doce unidades didácticas. Tal y como señalan sus autores, «está elaborado siguiendo el enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno» (p. 3).

Contenidos	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>Todas las unidades constan de los mismos apartados: contenidos funcionales, gramaticales, tipos de texto y léxico, componente estratégico y contenidos culturales.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>Aquellos que son susceptibles de ser graduados en cuanto a su nivel de dificultad, como los funcionales y los gramaticales, sí que manifiestan una progresión de los más sencillos a los más complejos.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p> <p>Los contenidos funcionales y gramaticales van de la mano en cada unidad, por ejemplo, en la nueve se trabajan las expresiones de posibilidad, probabilidad y deseo, por un lado, y los tiempos verbales que sirven para expresarlas, por otro.</p>
Competencias	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <p>Se trabaja la competencia lingüística (gramatical y léxica), la sociolingüística, la pragmática, la cultural y la estratégica.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p> <p>Podríamos concluir que sí se aprovechan las estrategias y competencias del alumno en su L1 ya que el apartado destinado a practicar el componente estratégico está formado por procedimientos que el aprendiz ya ha podido ejercitar en su propia lengua (hacer resúmenes, usar el diccionario, etc.).</p>

<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. La comprensión escrita se ejercita mediante actividades que consisten, entre otras cosas, en ordenar fragmentos de un texto (actividad 2, p. 125), comprobar hipótesis sobre una imagen (actividad 2.2., p. 121), buscar sinónimos en el texto a palabras propuestas (actividad 3, p. 113), etc.</p> <p>La expresión escrita se basa en escribir un texto a imitación de otro ya leído (actividad 1.3., p. 124), reescribir un texto incorporando nuevos elementos (actividad 3.1., p. 113), redactar tipos de texto debiendo incluir aspectos gramaticales (actividad 5, p. 108), etc.</p> <p>La comprensión oral se trabaja mediante actividades de completar con elementos que falten (actividad 1.1., p. 126), tomar notas para luego explicar lo escuchado (actividad 4, p. 108), etc.</p> <p>La expresión oral consiste en opinar sobre un texto (actividad 3, p. 118), responder a preguntas sobre un tema (actividad 4, p. 114), interactuar para convencer o argumentar (actividad 2, p. 84), etc.</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>No destaca especialmente ninguna.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Suelen aparecer combinadas, por ejemplo, se presentan actividades para leer y hablar (actividad 2.1., p. 12), escuchar y hablar (actividad 4.1, p. 108), escribir y escuchar (actividad 6, p. 131), etc.</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>Mediante actividades más convencionales como la esquematización de la teoría (actividad 4.1., p. 33), completar huecos (actividad 5.1., p. 41), transformación de un texto para incluir elementos gramaticales estudiados y otras con un enfoque comunicativo, por ejemplo, la conversación tras la explicación teórica en la que se incluyan los aspectos estudiados (actividad 4.1., p. 26) o la deducción de una regla a partir del análisis de varias muestras de lengua (actividad 3, p. 39).</p> <p>El tratamiento inductivo de la gramática en algunos casos sigue la línea del Enfoque orientado a la acción que defienden los autores.</p>

	<p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Principal.</p>
Léxico	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>Sí.</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>Mediante actividades basadas en la localización en textos de definiciones de palabras (actividad 1.3., p. 86), la explicación del significado según la información que ofrece el contexto (actividad 3.2., p. 94), relacionar palabras y definiciones (actividad 1, p. 126), etc.</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</p> <p>Sí, en las diferentes unidades se incluye vocabulario relacionado con determinados ámbitos.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Secundario, pues no se destina un número amplio de actividades a su práctica, a diferencia de lo que sucede con otros contenidos.</p>
Pronunciación	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo?</p> <p>Los autores garantizan el «dominio de la entonación» (p. 3), sin embargo, no se proponen actividades para practicarla.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Ninguno.</p>
Actividades	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de memorización y/o manipulación: esquematizar la teoría (actividad 4.1., p. 33), confeccionar listas (actividad 1.4., p. 77); transformar oraciones (actividad 2.3., p. 20); etc. ▪ Operaciones de reconocimiento: predecir resultados (actividad 4, p. 137), completar datos a partir de la información disponible (actividad 4.2., p. 30); relacionar la nueva información con imágenes mediante visualizaciones de frases o de localizaciones (actividad 2, p. 28); etc.

- Operaciones de exploración: completar o modificar una oración o un texto para adecuarlo al contexto comunicativo (actividad 1.3., p. 100); imitar un modelo mediante la práctica (actividad 3, p. 66);
- Uso creativo de la lengua: crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad 4.1., p. 102); participar en un interacción auténtica (actividad 3.2., p. 127);

18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?

No se mencionan, no obstante, se fomentan los siguientes:

- Estilo tradicional: actividad memorística muy dirigida y controlada (actividad 4.1., p. 33) basada en un aprendizaje conceptual.
- Estilo comunicativo: actividad basada en las aportaciones personales y/o en la interacción (actividad 2.1., p. 128).
- Aprendizaje por imitación: apropiación y práctica de modelos lingüísticos, comunicativos y/o culturales (actividad 4, p. 1445).
- Aprendizaje emocional: actividades en las que se requiera su opinión o contar circunstancias de su vida o su pensamiento.

Observamos cómo el estilo de aprendizaje orientado a la acción se combina con otros que no se adecuan a la metodología propuesta.

19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?

Cada actividad tiene un objetivo muy definido, aunque predominan las destinadas a trabajar contenidos gramaticales y funcionales.

20. ¿Ofrecen un *input* variado?

Sí, por lo que se refiere a los registros y tipologías textuales; pero no en el caso de las variedades dialectales.

21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?

Predominan las actividades con respuesta semiabierta o cerrada. En el primer caso, se trata de aquellas en las que el alumno, a pesar de tener libertad para contestar lo que considere, debe adherirse a unos moldes gramaticales, léxicos o textuales. En el segundo caso, se trata sobre todo de actividades vinculadas a contenidos léxicos y gramaticales.

	<p>El hecho de que no sean las actividades de respuesta abierta las mayoritarias en el manual contrasta con la libertad de acción que se concede al alumno en el marco del enfoque metodológico adoptado.</p> <p>22. ¿Dan oportunidades para la producción (<i>output</i>)?</p> <p>Sí, se favorece con frecuencia mediante distintos procedimientos: completar o transformar muestras de lengua, imitar un modelo textual o de interacción social, etc.</p> <p>23. ¿Se favorece la interacción?</p> <p>Sí.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos?</p> <p>Sí, de hecho al lado de cada actividad se indica si el trabajo debe realizarse de forma individual, en parejas, en grupos o entre la clase.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real?</p> <p>Aunque los autores afirman «fomentar el aprendizaje de la lengua para la comunicación en español dentro y fuera del aula» (p 3), no se plantean muchas situaciones que el alumno tenga la necesidad de reproducir en su vida real.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles?</p> <p>De acuerdo con los autores, «se presta especial atención al desarrollo de una serie de técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación que contribuyen a que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje» (p. 3). Así, encontramos contenidos relacionados con la reflexión sobre el aprendizaje de la gramática deductiva e inductiva, estrategias como el subrayado de palabras clave para entender un texto (actividad 3.2., p. 46), etc.</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado?</p> <p>Sí, debido a la variedad de temas y contenidos tratados.</p> <p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>Se echa en falta actividades en las que los alumnos se involucren más en la toma de decisiones y presenten un carácter más comunicativo.</p>

	<p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje? Solo cuando se vinculan las respuestas de los alumnos a sus experiencias, opiniones y cultura.</p>
Recursos	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan? Textos variados, el <i>Libro de ejercicios</i>, un CD con los audios de las actividades y otro con ejercicios para la preparación del DELE.</p> <p>31. ¿Qué función tienen? Permiten realizar las actividades propuestas.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen? Textos escritos y orales de diversas clases (instancia, foro, blogs...).</p> <p>33. ¿Hay material auténtico? Sí, aunque también se combina con otro diseñado para cumplir con determinados objetivos que plantean las actividades.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades? Aparecen muestras de registros diversos, de hecho, los autores indican que el alumno «podrá comprender la carga connotativa de modismos, frases hechas, expresiones coloquiales e imágenes» (p. 3). No se ofrecen ejemplos de variedades distintas al español peninsular.</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC? No directamente a través del <i>Libro del alumno</i>, aunque se adjunta un CD-ROM interactivo con actividades de repaso para la preparación del DELE. También la <i>Guía Maestra Digital</i> para el profesor permite desarrollar las actividades a través de un ordenador o pizarra digital.</p>
Evaluación	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? No se aplica, únicamente al final del manual se adjunta un modelo de examen que reproduce la dinámica del Diploma De Español como Lengua Extranjera, del Instituto Cervantes y que sirve, al mismo tiempo, «para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos al término del libro» (p. 3).</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? No se aborda en ningún momento.</p>

<p>Papel del alumno</p>	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>Los autores dicen que «Este enfoque considera al estudiante como un agente social que deberá realizar tareas o acciones en diversos contextos socioculturales movilizándolo sus recursos cognitivos y afectivos» (p. 3). No obstante, en algunos casos el alumno desempeña un papel pasivo como mero receptor de contenidos.</p>
<p>Papel del profesor</p>	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor?</p> <p>Desempeña un papel tradicional en las actividades relacionadas con contenidos puramente teóricos, pues plantean una clase magistral; pero, en otras ocasiones, funciona como orientador del proceso de aprendizaje al guiar al alumno en los pasos a seguir para realizar las tareas o reconducir las respuestas de los estudiantes.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor?</p> <p>El <i>Libro del profesor</i> incluye sugerencias para el desarrollo y explotación de las actividades y soluciones a las actividades del <i>Libro del alumno</i>. También se adjunta la <i>Guía Maestra Digital</i> con material interactivo que ofrece al profesor una herramienta multimedia muy útil para preparar las clases, desarrollar las actividades a través de un ordenador o pizarra digital y acceder a todo el material.</p>

Sin duda, uno de los aspectos más destacables de *Nuevo Prisma* es la incorporación de competencia estratégica y su desarrollo a través de contenidos. Este hecho sitúa al manual como un claro ejemplo de la enseñanza orientada a la acción, puesto que el alumno debe convertirse en un aprendiz autónomo que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones.

A pesar de ello, no en todos los aspectos que hemos analizado se detecta una adhesión tan clara al enfoque planteado: la gramática no siempre se trata desde una perspectiva comunicativa, pues también se incluyen actividades tradicionales como rellenar huecos o transformar textos; se fomentan otros estilos de aprendizaje además del orientado a la acción; son pocas las actividades de respuesta abierta; no está garantizada la simulación de situaciones con la vida real y las actividades no son muy variadas para adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje.

3.3.2.2. Bitácora

El manual *Bitácora 4* fue publicado por Ernesto Marín Peris, Emilia Conejo, Pablo Garrido y Neus Sans en el año 2014 a través de la editorial Difusión. Corresponde al nivel B1.2 del *MCER* y se divide en ocho unidades didácticas. Se dice en el *Libro del profesor* que está basado en «Un enfoque orientado a la acción, en el que aprendizaje y uso de la lengua forman un proceso integrado, que se desarrolla con el apoyo del profesor y del propio manual: comunicación, reflexión y observación van estrechamente unidas» (p.7).

Contenidos	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos? Sí, se estudian contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos, sociolingüísticos y culturales.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos? Sí, se presentan en nivel ascendente en cuanto a su complejidad, por ejemplo, las oraciones compuestas se tratan en las últimas unidades, mientras que en las primeras se estudian los tiempos verbales.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador? No parece que destaque especialmente alguno, pues la comunicación y el aprendizaje del léxico y de la gramática se integran plenamente.</p>
Competencias	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan? La competencia lingüística (gramatical y léxica), la competencia cultural, la competencia pragmática, la competencia sociolingüística y la estratégica.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua? Los autores incluyen «Propuestas para que consideremos semejanzas y diferencias entre el español y otras lenguas que conozcamos» (p. 8). Así, en numerosas actividades se mueve al alumno a que compare determinados aspectos del español con su lengua materna (actividad 2, p. 49; actividad C, p. 56), tanto en contenido, como en procedimientos.</p>

<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. La expresión oral se trabaja especialmente con preguntas para hablar sobre diferentes temas realizando actos de habla variados (opinar, describir, comparar, etc.). Se insiste en numerosas ocasiones en que los alumnos expliquen oralmente determinados aspectos de sus países y culturas de procedencia. También se incluyen actividades en las que se pide que formulen hipótesis sobre unas imágenes (actividad A, p. 60)</p> <p>La expresión escrita se ejercita mediante la respuesta a preguntas (actividad C, p. 72) y redacción de diferentes tipos de texto: intervención en un foro, preparación de una encuesta, redacción de cuentos, etc.</p> <p>La comprensión oral se basa, entre otras cosas, en corregir o completar a raíz de lo escuchado hipótesis que se han hecho anteriormente sobre unas imágenes (actividad E, p. 44), tomar datos (actividad E, p. 69), identificar elementos dados (actividad C, p. 81, contestar a preguntas (actividad E, p. 96), etc.</p> <p>La comprensión escrita se trabaja mediante actividades que consisten en anotar ideas principales de un texto (actividad B, p. 48), ponerle un título en función de su contenido (actividad B, p. 56), leerlo para confirmar opiniones dadas con anterioridad (actividad B, p. 72), etc.</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>La expresión oral, como es habitual en los enfoques comunicativos más extremos.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Aparecen combinadas de múltiples maneras: escuchar y escribir (actividad D, p. 32), leer y escribir (actividad D, p. 36), hablar y escribir (actividad G, p. 45), escuchar y hablar (actividad E, p. 57)...</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>Encontramos un apartado llamado <i>Reglas y ejemplos</i> que constituye, según los autores, un «Espacio para la observación y descubrimiento de reglas gramaticales. En muchos casos, deberemos entrenarnos en la producción de enunciados que ejemplifiquen las reglas» (p. 8).</p>

	<p>Por otro lado, aparecen actividades que pueden consistir en transformar un texto alterando aspectos gramaticales (actividad C, p. 36), clasificar elementos gramaticales como los verbos (actividad C, p. 56) o hablar utilizando estructuras gramaticales dadas (actividad A, p. 80). Sin duda, predomina un enfoque comunicativo en el tratamiento de la gramática, puesto que en la inmensa mayoría de ocasiones, los contenidos gramaticales se trabajan a partir de actividades que implican realizar actos de habla en los que aquellos intervengan, por ejemplo, identificar a alguien empleando oraciones de relativo (actividad C, p. 96).</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Principal junto con otros contenidos como los pragmáticos.</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>Tal y como afirman los autores, se incluyen «Fórmulas y expresiones muy codificadas usuales en situaciones concretas de la vida cotidiana» (p. 8)</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>Mediante actividades que consisten en deducir el significado de palabras nuevas (actividades B, p. 92), crear otras utilizando procedimientos derivativos (actividad 4, p. 51), escribir oraciones con palabras dadas (actividad 5, p. 98), pensar qué palabras se pueden vincular a unas imágenes (actividad D, p. 56) o elegir algunas de una lista para contestar a diversas preguntas (actividad 6, p. 111).</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</p> <p>Sí, incluso los autores explican que incluyen las agrupaciones más frecuentes y útiles del vocabulario (p. 7).</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Secundario.</p>
<p>Pronunciación</p>	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo?</p> <p>No se incluyen actividades para trabajar este aspecto.</p>

	<p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Ninguno</p>
<p>Actividades</p>	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de reconocimiento, como ver si un texto cumple el esquema correspondiente a su tipología (actividad C, p. 32). ▪ Operaciones de exploración: completar una oración para adecuarlo al contexto comunicativo (actividad 1, p. 85); imitar un modelo mediante la práctica (actividad E, p. 33); etc. ▪ Uso creativo de la lengua: crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad G, p. 57); participar en una interacción (actividad F, p. 69)... <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?</p> <p>No se alude a ellos, aunque se fomenta un estilo comunicativo, pues se diseñan actividades basadas en las aportaciones personales y en la interacción; analítico, ya que también se procura que el alumno resuelva problemas; y un estilo basado en la acción, dado que se involucra al alumno en la toma de decisiones.</p> <p>19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?</p> <p>La realización de funciones comunicativas: debatir, relatar, describir, recordar, etc.</p> <p>20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado?</p> <p>Sí, tanto en lo que se refiere a la tipología textual como al vocabulario, el registro y las variedades dialectales.</p> <p>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?</p> <p>Abundan las actividades que ofrecen respuestas abiertas, si bien en algunas unidades se incluyen otras de carácter cerrado (actividad C, p. 108; actividad 4, p. 39) o semiabiertas (actividad 4, p. 33)..</p> <p>22. ¿Dan oportunidades para la producción (<i>output</i>)?</p> <p>Sí, abundan las actividades en las que se pide al estudiante que se exprese oralmente o por escrito.</p>

	<p>23. ¿Se favorece la interacción? Sí.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos? Sí, individuales, en pareja y en grupo.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real? En general, las actividades que requieren algún tipo de actuación no siempre coinciden con situaciones en las que se vería implicado el alumno en su vida real: realizar una presentación de una canción (actividad E, p. 108) o una encuesta (actividad D, p. 84). Sin embargo, la mayoría de las actividades de expresión oral –muchas de las cuales parten de textos o audios– tratan temas de los que sí podría hablar el estudiante en cualquier momento de su vida diaria: recordar una anécdota (actividad E, p. 60), debatir sobre la educación (actividad E, p. 48), distribuir las tareas del hogar (actividad G, p. 96). De este modo, los autores han tratado de incluir «Textos interesantes y actuales: documentos que el alumno querría leer en su propia lengua» (p. 5), con el fin de producir situaciones que generen un aprendizaje significativo de la lengua.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles? Los autores declaran que «desarrollar la autonomía del aprendiz es un objetivo de primer orden». Para ello emplean diferentes estrategias: por un lado, la <i>Agenda de aprendizaje</i> se concibe como un instrumento para que el alumno sea autónomo a la hora de evaluar su aprendizaje; por otro, la toma de decisiones que implican numerosas actividades permite desarrollar la autonomía del estudiante, incluso se le pide que busque información por su cuenta (actividad G, p. 69). Sin embargo, cabría esperar un número mayor de estrategias en este sentido si se tiene en cuenta que constituye un objetivo fundamental.</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? Sí, tanto en lo que se refiere al léxico, los contenidos culturales, las funciones comunicativas como la tipología de actividades.</p>

	<p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>Sí, ya que requieren poner en marcha operaciones cognitivas muy variadas que permitan a todo el alumnado desarrollar su competencia comunicativa en español. Los autores son conscientes de los diferentes estilos de aprendizaje y señalan al respecto de los alumnos que «Cada uno aprende de manera diferente: observa fenómenos diferentes y se hace preguntas diferentes. La agenda ayuda a todos y a cada uno a construir ese conocimiento: guía las preguntas del alumno y le anima a hacer otras nuevas. Le enseña a observar y a buscar respuestas» (p. 7)</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</p> <p>Sí, a través de las actividades en las que se alude a los rasgos personales de los estudiantes (actividad D, p. 48), a sus experiencias (actividad E, p. 60) o a las características y acontecimientos de sus respectivos países y culturas (actividad 6, p. 75).</p>
<p>Recursos</p>	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan?</p> <p>El manual cuenta con un <i>Resumen gramatical</i>, un <i>Diccionario de construcciones verbales</i> y un CD con audios y vídeos –con y sin subtítulos–. Junto a él se incluye una versión digital para dispositivos electrónicos con materiales proyectables y para pizarra digital. Además, la web del propio manual tiene una sección para estudiantes con actividades para consolidar sus conocimientos.</p> <p>31. ¿Qué función tienen?</p> <p>Servir de soporte para realizar actividades, solventar dudas, consolidar los conocimientos y trabajar con las nuevas tecnologías.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</p> <p>Textos orales y escritos pertenecientes a tipologías textuales diversas: artículos, novelas, conversaciones coloquiales, etc.</p> <p>33. ¿Hay material auténtico?</p> <p>Se combina el material auténtico con otro oral y escrito diseñado por los autores para trabajar los contenidos, aunque como ellos mismos defienden, las «Audiciones que no suenan artificiales» (p. 5).</p>

	<p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades?</p> <p>Se integran diferentes variedades y registros para mostrar a «Españoles e hispanoamericanos hablando con naturalidad» (p. 5).</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC?</p> <p>Los autores señalan que «integra el manejo de internet y los soportes digitales como herramientas cotidianas y presentes en nuestras vidas y en nuestras aulas». En efecto, además de la posibilidad de trabajar con las TIC a través de la web del manual y la versión digital, se incluye alguna actividad de búsqueda de información en internet (actividad D, p. 108).</p>
<p>Evaluación</p>	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje?</p> <p>Cada unidad contiene la denominada <i>Agenda de aprendizaje</i>, definida por los autores como «la herramienta que nos permitirá dirigir, controlar y medir nuestros progresos, nuestras necesidades particulares y la comprensión y fijación de los contenidos lingüísticos» (p. 7). Está formada por actividades que permiten evaluar el grado de adquisición de los contenidos por parte de los alumnos, sin embargo, en muchas ocasiones se introducen contenidos nuevos mediante teoría gramatical y actividades para practicarlos, por lo que su función evaluadora resulta cuestionable. Asimismo, cada tres unidades se incluye una unidad «escala» que retoma los contenidos estudiados hasta el momento para consolidarlos.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él?</p> <p>Los autores dicen potenciar que los alumnos trabajen sin miedo al error (p. 7), sin embargo, no se observa un tratamiento directo de este asunto a lo largo del manual.</p>
<p>Papel del alumno</p>	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>Los alumnos constituyen el centro de la enseñanza y el aprendizaje en la medida en que «toman riesgos, usan nuevas herramientas, se familiarizan con los nuevos elementos de la lengua» (p. 7).</p>

Papel del profesor	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor?</p> <p>Ejerce un papel secundario como guía en el proceso de aprendizaje y cediéndole el protagonismo al alumno, pues es este el que piensa, actúa, organiza, etc., a partir de las actividades propuestas.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor?</p> <p>La versión digital del manual, destinada exclusivamente al profesor, y la web con propuestas y actividades complementarias, las soluciones de los ejercicios, las transcripciones de las audiciones y tareas para llevar a cabo en la red.</p>
---------------------------	--

Bitácora es uno de los manuales más representativos de la enseñanza orientada a la acción, reúne una serie de características que así lo confirman: el fomento de la competencia estratégica, el aprovechamiento de las competencias y estrategias de las que dispone el alumno en su lengua materna, el tratamiento de la gramática vinculado a la realización de actos de habla, la adecuación a un estilo de aprendizaje comunicativo, analítico y basado en la acción, el predominio de las funciones comunicativas en el conjunto de las actividades o el desarrollo de la afectividad en el alumno.

Podríamos concluir que se adapta en buena medida a los planteamientos metodológicos que sus autores definen en la introducción, si bien encontramos ciertas contrariedades como la inclusión de actividades cerradas y de situaciones que no siempre se corresponden con la realidad fuera del aula.

3.3.2.3. Aula Internacional

El manual *Aula Internacional 3* (Nueva edición) fue publicado por Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano en el año 2014 a través de la editorial Difusión. Corresponde al nivel B1 del *MCER*. Se divide en doce unidades didácticas. Se basa en la realización de microtarefas para llegar a una o varias tareas finales en las que se ejercitan diversas destrezas y se concretan en un producto final escrito u oral. Además, se dice en la página web de la editorial que se trata de un «manual de español orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lenguas»⁷.

⁷ Presentación del manual disponible en <https://www.difusion.com/catalogo/metodos/adultos/aula-internacional-nueva-edicion/aula-internacional-3-nueva-edicion>

<p>Contenidos</p>	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos? Se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, sociolingüísticos y pragmáticos. Los contenidos culturales se tratan mediante referencias en algunas actividades.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos? Sí, por ejemplo, en el primer tema se tratan los usos más básicos de los tiempos de pasado, mientras que en el tema seis se estudia el subjuntivo, el cual presenta mayor dificultad para los alumnos.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador? Los contenidos gramaticales, ya que condicionan la selección de los restantes, pues están vinculados a los anteriores.</p>
<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan? La competencia lingüística (gramatical y léxica, no así la fonológica), la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. La competencia cultural se trabaja mediante la reflexión del alumno sobre aspectos culturales de su país en comparación con los de España.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua? Se observan pocas actuaciones por parte de los alumnos en las que intervengan las estrategias y competencias que dominen en su lengua.</p>
<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas? La comprensión oral se trabaja mediante respuestas a preguntas sobre lo escuchado (actividad 2, p. 28), la recogida de datos (actividad 3, p. 37) o la identificación de palabras (actividad B, p. 64). La comprensión escrita se basa en actividades diversas como la ordenación de acontecimientos propuestos a partir de la lectura de un texto (actividad 4, p. 50), el subrayado de partes del texto con diferentes fines, por ejemplo, mostrar acuerdo (actividad A, p. 60) o la preparación de preguntas sobre el contenido de un texto para que las responda otro compañero (actividad 2, p. 72).</p>

	<p>La expresión oral se ejercita especialmente a través de preguntas sobre las opiniones de los alumnos acerca de diversos temas (actividad A, p. 73) o la interacción que se puede producir entre ellos a raíz de actividades de carácter colaborativo (actividad B, p. 91).</p> <p>La expresión escrita se desarrolla mediante actividades en las que se pide la redacción de textos variados o que el alumno responda por escrito a preguntas (actividad D, p. 93).</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>Se distribuyen de forma equitativa a lo largo de las unidades.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Aparecen combinadas: escribir y hablar (actividad D, p. 93), leer y escuchar (actividad B, p. 98), etc.</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>Completando oraciones con elementos gramaticales dados (actividad D, p. 110), reflexionando sobre los posibles usos de ciertas clases de palabras (actividad A, p. 122), completando oraciones (actividad A, p. 135), etc. En ocasiones se recurre a actividades tradicionales, aunque predominan las que implican una reflexión sobre la lengua, pues, como señalan los autores, se pretende realizar «una aproximación comunicativa y de uso a la gramática» (p. 5), todo ello en relación con el enfoque orientado a la acción.</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Principal junto con los contenidos comunicativos y léxicos.</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>Sí, se estudian palabras relacionadas con la educación, la sociedad o la política, temas habituales en la vida de los estudiantes.</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>No aparecen actividades específicas en las que se trabaje exclusivamente el léxico, sino que este va surgiendo a medida que se realizan otras actividades relacionadas en cuanto a la temática con el campo léxico-semántico que se propone estudiar en cada unidad.</p>

	<p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos? Sí, cada unidad trata un campo léxico-semántico distinto.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Principal junto con los contenidos comunicativos y gramaticales.</p>
Pronunciación	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? Se incluyen muy pocas actividades para trabajar la pronunciación.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Secundario.</p>
Actividades	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de reconocimiento: identificar un elemento (actividad A, p. 112); adivinar el significado de elementos nuevos (actividad B, p. 135); completar datos a partir de la información disponible (actividad A, p. 123); relacionar la nueva información con imágenes mediante visualizaciones de frases o de localizaciones (actividad A, p. 120); anotar la idea principal (actividad B, p. 117), etc. ▪ Operaciones de elaboración de esquemas: reordenar o clasificar, e incluso etiquetar de modo propio, lo que se quiere aprender (apartado <i>En construcción</i> de cada unidad); aplicar conscientemente las reglas para emitir o comprender datos de la segunda lengua, etc. ▪ Operaciones de exploración: completar o modificar una oración o un texto para adecuarlo al contexto (actividad 8, p. 100); imitar un modelo mediante la práctica (actividad C, p. 99); etc. ▪ Uso creativo de la lengua: resolver problemas (actividad B, p. 127); crear un texto con unos requisitos concretos (actividad A, p. 103); participar en un interacción (actividad C, p. 144), etc. <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan? No se mencionan, pero se favorecen los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo analítico: mediante actividades de indagación o de resolución de problemas (actividad B, p. 104). ▪ Estilo comunicativo actividad basada en las aportaciones personales y/o en la interacción (actividad A, p. 120).

- **Estilo activo:** anima a correr riesgos y/o a involucrarse en la toma de decisiones relevantes respecto a la comunicación, la lengua, el aprendizaje o la realización de una tarea (actividad B, p. 115).
- **Aprendizaje por imitación:** apropiación y práctica de modelos lingüísticos, comunicativos y/o culturales (actividad C, p. 99).
- **Aprendizaje intuitivo:** requiere la comprensión intuitiva del sistema de la lengua, la comunicación y/o la cultura (actividad B, p. 135).
- **Aprendizaje emocional:** apela –de forma expresa– a la implicación emocional y/o creativa del alumno (actividad B, p. 106).

Como se puede observar, los estilos de aprendizaje se orientan al enfoque metodológico en el que se encuadra *Aula Internacional*: basado en la actuación como agentes sociales por parte de los alumnos y en la reflexión sobre el sistema de la lengua.

19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?

Las funciones comunicativas y los elementos gramaticales predominan sobre otros aspectos (cultura, pronunciación, etc.).

20. ¿Ofrecen un *input* variado?

Sí, tanto en léxico como en registros y tipos de textos.

21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?

Se combinan todas ellas: respuestas cerradas en las que solo cabe una opción correcta (actividad 6, p. 52); semiabiertas, cuando el alumno puede contestar libremente, pero ateniéndose a unos elementos dados, como vocabulario o expresiones gramaticales (actividad A, p. 44); abiertas cuando se le pregunta sobre cualquier aspecto del que puede hablar sin condicionamientos (actividad A, p. 80).

22. ¿Dan oportunidades para la producción (*output*)?

Sí, se favorece con mucha frecuencia la producción oral y escrita por parte de los alumnos.

23. ¿Se favorece la interacción?

Sí, especialmente a través de actividades basadas en la reflexión que realiza el alumno sobre su propio entorno.

	<p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos? Sí, se incluyen actividades para realizar individualmente, en parejas, por grupos o entre toda la clase.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real? Sí, ya que se proponen actividades que requieren actos de habla habituales en la vida real: describir, opinar, desear, etc.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles? Sí, no solo mediante la toma de decisiones o del procedimiento organizativo en algunas actividades, sino que también, al final de cada unidad el alumno debe reflexionar sobre lo aprendido y ejercer de forma autónoma en la construcción de su proceso de aprendizaje (debe contestar a preguntas como sobre qué quiere saber más o cómo va a recordar y practicar lo que ha aprendido).</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? Sí, puesto que se abordan temas que pueden interesar a la mayoría de los alumnos y estructuras gramaticales y vocabulario que son necesarios para expresarse en cualquier tipo de contexto.</p> <p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje? Sí, aparecen actividades que responden a estilos de aprendizaje variados como los que se han comentado anteriormente.</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje? Podríamos considerar que sí en la medida en que muchas de las actividades están basadas en experiencias de los alumnos.</p>
<p>Recursos</p>	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan? Textos y audios, imágenes y dibujos y un repertorio gramatical.</p> <p>31. ¿Qué función tienen? Permiten desarrollar las actividades y, en el caso del repertorio gramatical, guiarlas o servir como medio de consulta.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen? Textos orales y escritos de diferente tipología: folletos, correos, etc.</p>

	<p>33. ¿Hay material auténtico? Sí, como textos o imágenes, en combinación con otro creado a propósito para las actividades.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades? La variedad presentada es la del español peninsular, mientras que el registro es estándar, con coloquialismos y formalismos.</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC? El manual remite a actividades interactivas de gramática y léxico en su página web. Además, la Llave USB permite al profesor utilizar el manual mediante la pizarra digital o proyector. Algunas actividades incitan al uso de las TIC para ser resueltas (actividad B, p. 49).</p>
Evaluación	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? No existen secciones específicas para que el alumno pueda evaluar su aprendizaje en los diferentes contenidos, aunque sí se incluye al final de cada unidad cinco preguntas generales sobre lo estudiado y la manera de aprenderlo. En la página web del manual están a disposición del alumno evaluaciones autocorregibles.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? No se trata el error.</p>
Papel del alumno	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Es el protagonista del proceso de aprendizaje, reflexiona sobre este y tiene un papel activo en la resolución de las actividades.</p>
Papel del profesor	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor? Es el guía que reconduce el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada momento, si bien, también debe intervenir a modo tradicional para explicar contenidos.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor? El <i>Libro del profesor</i>, el cual contiene ideas para complementar la clase. En la página web del manual dispone de recursos de apoyo y un foro para compartir experiencias con otros docentes.</p>

Aula Internacional pone en práctica muchos de los principios del Enfoque orientado a la acción, tal y como hemos destacado en el análisis. Así, los estilos de aprendizaje que se fomentan tratan de mover al alumno a la acción, al análisis y a la reflexión sobre la lengua; predominan las funciones comunicativas sobre otros contenidos; se simulan situaciones que se pueden producir en la vida real del estudiante, sobre el cual se considera que actúa en la sociedad en la que está inmerso; y se fomenta su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Con todo, encontramos ciertas reminiscencias a metodologías en desuso como el establecimiento de los contenidos gramaticales como eje estructurador de la unidad o la presencia de actividades con respuestas cerradas.

3.3.3. Eclecticismo

3.3.3.1. *Nuevo Avance*

El manual *Nuevo Avance. Intermedio* fue publicado por Concha Moreno, Victoria Moreno y Piedad Zurita en el año 2012 a través de la editorial SGEL. Corresponde al nivel B1 del *MCER*. Se divide en doce unidades didácticas.

En el *Cuaderno de sugerencias didácticas y soluciones*, las autoras señalan al respecto de la metodología seguida: «Convencidas de que no debemos supeditarnos a ningún enfoque concreto, preferimos la metodología ecléctica a cualquier otra. En todo momento hemos escogido lo positivo de todos los enfoques y hemos seguido las pautas marcadas en el *MCER* y las recomendaciones del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)» (p. 4).

Contenidos	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>Se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales, pragmáticos, sociolingüísticos y temáticos.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>No siempre, puesto que, por ejemplo, en la unidad once se estudia el género de los sustantivos, mientras que en unidades anteriores se trabajan contenidos más complejos, como los tipos de oraciones.</p>
-------------------	---

	<p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p> <p>La gramática parece ser el contenido que condiciona la selección de los contenidos funcionales, pero no en todos los casos.</p>
<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <p>La competencia lingüística (gramatical y léxica), la competencia pragmática, la competencia sociocultural y la competencia sociolingüística.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p> <p>No se hace uso de ellas.</p>
<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. La expresión escrita se pone en práctica mediante actividades que consisten en acabar un texto (actividad 6, p. 65) o redactar otros que pertenecen a una variada tipología.</p> <p>La expresión oral se trabaja a través de diferentes temas de conversación, como contar aspectos de la propia cultura (actividad 1, p. 59), hablar sobre lo que se ve en unas imágenes (actividad A, p. 75), sobre experiencias personales (actividad 2, p. 121), etc.</p> <p>La comprensión escrita se práctica mediante la respuesta a preguntas sobre el contenido de un texto (actividad 2, p. 92), la elección de la opción verdadera de entre las presentadas (actividad 3, p. 111), etc.</p> <p>La comprensión oral se ejercita con actividades en las que se debe decir si un enunciado es verdadero o falso en función de lo que se escucha (actividad 4, p. 91) o responder a preguntas sobre lo que se ha escuchado (actividad 1, p. 99)</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>Se practican todas por igual.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Se presentan de las dos formas. Cuando están combinadas, puede ser de diversas formas: escuchar y hablar (actividad 1, p. 113), leer y hablar (actividad 4, p. 111), leer y escribir (actividad B, p. 185).</p>

<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales? Mediante actividades de corte tradicional que consisten en completar huecos (actividad 1, p. 175), clasificar (actividad 2, p. 176), sustituir unos elementos por otros (actividad 4, p. 177), elegir la opción correcta (actividad 6, p. 97).</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Principal, junto con otros contenidos.</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales? Sí, ya que se relaciona con temas cotidianos.</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje? Como señalan las autoras que propician «estrategias de inferencia antes de pasar al trabajo concreto» (p. 3) y que incluyen actividades variadas para estudiar el léxico como «juegos, uso contextualizado de los nuevos términos, los mapas conceptuales, las definiciones, las asociaciones, la referencia a la propia lengua, etc.» (p. 4).</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos? Sí, como, por ejemplo, lenguaje escolar, platos típicos, etc.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Puesto que cada tipo de contenido dispone de una sección específica para su práctica mediante actividades, podríamos considerar que el léxico ocupa un lugar importante en la unidad junto con otros contenidos.</p>
<p>Pronunciación</p>	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? Solo en la unidad 4 se incluye como contenido la pronunciación de los sonidos del español, que se trabaja mediante una actividad lúdica: un trabalenguas. En otras actividades del resto del manual se aconseja al alumno que se fije en la entonación de lo que escucha.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Secundario.</p>

Actividades	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <p>Operaciones variadas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de memorización y manipulación: listas de palabras (actividad 1, p. 58); actividades de repetición (actividad B, p. 61); etc. ▪ Operaciones de reconocimiento: identificar un elemento en una unidad lingüística mayor (actividad 2, p. 124); completar datos a partir de la información disponible (actividad 1, p. 135); relacionar la nueva información con imágenes mediante visualizaciones de frases o de localizaciones (actividad 1, p. 134); etc. ▪ Operaciones de elaboración de esquemas: aplicar conscientemente las reglas para emitir datos en la L2 (actividad 1, p. 175); relacionar los datos nuevos con los ya disponibles (actividad 1, p. 68), etc. ▪ Operaciones de exploración: imitar un modelo mediante la práctica (actividad 6, p. 139); aplicar conceptos lingüísticos ya adquiridos con anterioridad (actividad A, p. 54); etc. ▪ Uso creativo de la lengua: crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad A, p. 157); participar en un interacción auténtica (actividad A, p. 107); etc. <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?</p> <p>Aunque no se hace mención a ellos, se favorecen los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo tradicional: actividad memorística y/o muy dirigida y controlada que conlleva un aprendizaje conceptual (actividades sobre gramática). ▪ Estilo comunicativo actividad basada en las aportaciones personales y/o en la interacción (actividad 1, p. 107). ▪ Aprendizaje por imitación: apropiación y práctica de modelos lingüísticos, comunicativos o culturales (actividad 6, p. 139). <p>19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?</p> <p>No especialmente, cada actividad tiene unos objetivos concretos.</p>
--------------------	--

	<p>20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado? Sí, tanto en el léxico como en tipologías textuales y registros.</p> <p>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas? Se combinan respuestas abiertas en las que el alumno da su opinión sobre un tema (actividad 1, p. 107) con aquellas cuya respuesta es única, por ejemplo, las actividades gramaticales.</p> <p>22. ¿Dan oportunidades para la producción (<i>output</i>)? Sí, tanto a nivel oral como escrito.</p> <p>23. ¿Se favorece la interacción? Sí.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos? Sí, se plantean actividades de trabajo individual, en parejas, en grupo y entre toda la clase.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real? Sí, por ejemplo, preguntar por direcciones, pero no son lo suficientemente numerosas.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles? Se tienen en cuenta en algunas ocasiones, por ejemplo, cuando se le pide buscar información en la web, pero no son abundantes.</p>
<p>Atención a la diversidad</p>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? Sí, en cuanto a la presencia de contenidos y competencias variadas, así como de actividades de repaso cada tres unidades para que los alumnos con más problemas de aprendizaje puedan reforzar sus conocimientos. Sin embargo, no se favorece una variedad de estilos de aprendizaje que se adaptan a las diferentes necesidades del alumno.</p> <p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje? No lo suficiente, sobre todo en cuestiones gramaticales, pues la práctica tradicional no siempre convence a todo el alumnado.</p>

	<p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje? Únicamente cuando se relacionan los contenidos con la lengua o la cultura de los países del alumnado (actividad 1, p. 59).</p>
Recursos	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan? Un apéndice gramatical, un glosario, transcripciones, un CD con los audios de las actividades, un cuaderno de sugerencias y orientaciones didácticas y soluciones en la web de la editorial.</p> <p>31. ¿Qué función tienen? Permitir el desarrollo de las actividades, resolver dudas, afianzar los contenidos y practicarlos.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen? Textos orales y escritos pertenecientes a diferentes tipologías.</p> <p>33. ¿Hay material auténtico? Sí, aunque predomina el material creado a propósito de los objetivos perseguidos en cada actividad.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades? Se trabaja con un registro estándar, aunque aparecen coloquialismos y formalismos para adaptar la expresión a cada contexto. Respecto a las variedades de la lengua, se refleja el español peninsular.</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC? En algunas actividades se ofrecen direcciones web en las que el alumno puede buscar información sobre el tema propuesto en la actividad (actividad 1, p. 137). En otras, estas direcciones sirven para ampliar información sobre los contenidos (actividad 3, p. 93).</p>
Evaluación	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? Cada tres unidades se incluyen actividades de repaso de las cuatro destrezas y ejercicios recopilatorios de elección múltiple (p. 4), por lo que entendemos que es una evaluación formativa. Sin embargo, no existe un apartado concreto para evaluar el aprendizaje.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? No se tiene en cuenta.</p>

<p>Papel del alumno</p>	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>Las autoras conciben a los alumnos como «usuarios de la lengua como agentes sociales» (p. 4). No obstante, no siempre dicha concepción se materializa en la práctica, pues en numerosas ocasiones los estudiantes son simples receptores de información –sobre todo en el trabajo con contenidos gramaticales.</p>
<p>Papel del profesor</p>	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor?</p> <p>Alternan como guía en las ocasiones en las que el alumno debe tomar sus decisiones y proceder de forma autónoma y desempeña un papel tradicional en las explicaciones teóricas y la corrección de las actividades.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor?</p> <p>Una guía didáctica disponible en la página web de la editorial con sugerencias para el desarrollo de las actividades y sus soluciones.</p>

El manual *Nuevo Avance* funde los principios de la metodología de corte tradicional con el enfoque comunicativo predominante desde los años 80. Para ello sus autoras se decantan unas veces por incluir procedimientos más obsoletos en torno a unos contenidos, pero no a otros –la gramática se trabaja a través de actividades tradicionales, de forma deductiva, sin embargo, el léxico sí se aprende mediante procesos de inferencia y sin recurrir a listas de palabras– o simplemente alternan la proporción de uno u otro enfoque metodológico –actividades con respuestas cerradas y abiertas, fomentos de estilos de aprendizaje tradicionales y comunicativos, situaciones similares a la vida real, pero no muy numerosas, estrategias de autonomía en el alumno, aunque no muy abundantes–.

3.3.3.2. *Dominio*

El manual *Dominio* ha sido publicado por Dolores Gálvez, Natividad Gálvez y Leonor Quintana en el año 2016 a través de la editorial Edelsa. Corresponde al nivel C del *MCER*. Se divide en diez unidades didácticas. Señalan sus autoras respecto a la metodología que han diseñado el manual «sin partir de ningún enfoque en concreto o, si acaso, ecléctico» (p. 3).

<p>Contenidos</p>	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos? Se trabajan contenidos gramaticales, léxicos y pragmáticos, sociolingüísticos. Los contenidos culturales se abordan mediante algunas actividades dispersas a lo largo del manual.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos? Sí, se presentan progresivamente en función de su dificultad.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador? No especialmente, cada contenido se desarrolla en un apartado y adquiere protagonismo dentro de este sin influir en los restantes.</p>
<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan? La competencia lingüística (gramatical y léxica), la competencia pragmática, la competencia sociolingüística y la cultural.</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua? Solo en algunas actividades (actividad 3, p. 164).</p>
<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas? Sí, existe un apartado con actividades para trabajar cada una de ellas. La comprensión escrita se practica eligiendo la respuesta correcta sobre el contenido (actividad 1, p. 99), indicando si unas afirmaciones son verdaderas o falsas (actividad 1, p. 117) o relacionando palabras con sus sinónimos (actividad 1, p. 118). La comprensión oral se ejercita señalando la respuesta correcta de entre varias opciones (actividad 3, p. 102), completando huecos con las palabras correctas (actividad 2, p. 120) o redactando un texto para expresar la opinión sobre lo que se ha escuchado (actividad 1, p. 120) La expresión oral se trabaja mediante preguntas sobre temas de la unidad, preparando exposiciones (actividad p. 129), etc. La expresión escrita se practica redactando textos con unos rasgos concretos.</p> <p>7. ¿Predomina alguna? No, se practican todas por igual.</p>

	<p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Encontramos actividades en las que las destrezas se ejercitan por separado y otras en las que se combinan de diferentes formas, siendo las más habituales escuchar y escribir (actividad 1, p. 102) y leer y escribir (actividad p. 123).</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>Se sigue los métodos tradicionales en todas las unidades: completar huecos, transformar oraciones, indicar el valor que tiene un elemento en varias oraciones, explicar diferencias de sentido, etc.</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Se destina un apartado concreto a cuestiones gramaticales, por lo que ocupa un lugar principal junto con otros contenidos.</p>
<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>En la mayoría de unidades se estudia vocabulario relacionado con temas generales sobre los que el alumno puede expresarse en diferentes situaciones de su vida.</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>Realizando hipótesis sobre el significado de expresiones (actividad 3, p. 164), relacionando sinónimos (actividad 1, p. 118) y antónimos (actividad 2, p. 118) o escogiendo la acepción más adecuada de una palabra en función del contexto (actividad 3, p. 118).</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</p> <p>No siempre, pues muchas veces se estudian términos que aparecen en los textos sin que estén relacionados con el tema propuesto.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Dicen las autoras que es «el verdadero caballo de batalla en este nivel, por lo cual consideramos de gran importancia todo lo referente a la adquisición del léxico» (p. 3). En efecto, en cada unidad se trata en el apartado <i>Enriquece tu léxico</i>, por tanto, desempeña un papel principal junto con otros contenidos.</p>

<p>Pronunciación</p>	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? No se trabaja.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Ninguno.</p>
<p>Actividades</p>	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de manipulación como transformar oraciones (actividad 4, p. 101). ▪ Operaciones de reconocimiento: adivinar el significado de elementos nuevos (actividad 3, p. 64); completar datos a partir de la información disponible (actividad 1, p. 85). ▪ Operaciones de elaboración de esquemas: aplicar conscientemente las reglas para emitir o comprender datos de la segunda lengua (actividad 7, p. 71). ▪ Uso creativo de la lengua: crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad p. 54); participar en un interacción auténtica (actividad p. 57). <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan? No se mencionan, pero se favorece un estilo tradicional –actividad memorística y/o muy dirigida y controlada (actividad 7, p. 35)–, y otro comunicativo –actividad basada en las aportaciones personales y/o en la interacción (actividad p. 111)–.</p> <p>19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata? Cada actividad tiene unos objetivos muy definidos, por lo que no parece haber un foco de atención concreto.</p> <p>20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado? Sí, sobre todo en cuanto a los tipos de textos, el léxico y el registro.</p> <p>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas? Predominan las actividades cerradas, sobre todo las de gramática y léxico, junto con las semiabiertas, especialmente las de expresión escrita, ya que se incluyen directrices de cómo realizarlas.</p>

	<p>22. ¿Dan oportunidades para la producción (output)? Sí, tanto de expresión escrita como oral.</p> <p>23. ¿Se favorece la interacción? Se incluyen actividades para que los alumnos se comuniquen entre ellos, pero no son muy numerosas.</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos? La mayoría de las actividades se realizan de forma individual, excepto las de expresión e interacción oral.</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real? Como dicen las autoras que los temas del apartado de Expresión e interacción oral «pretenden simular situaciones de la vida cotidiana en las que el estudiante se verá obligado a interactuar» (p. 3).</p>
Estrategias de aprendizaje	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles? No se fomentan estrategias de aprendizaje.</p>
Atención a la diversidad	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado? En cuanto a los contenidos, destrezas y competencias, satisfacen distintos intereses y necesidades, pero quizás deberían fomentarse estilos de aprendizaje variados para que todos los alumnos cubran sus necesidades.</p> <p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje? Como decimos, parece que el manual carece de un amplio repertorio de actividades que favorezcan estilos de aprendizaje distintos.</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje? Únicamente cuando se alude a las opiniones y experiencias de los propios alumnos o a las semejanzas y diferencias entre el español y sus respectivas lenguas.</p>
Recursos	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan? Textos orales y escritos, un resumen gramatical, un CD con los audios de las actividades, aunque también en el aula virtual encontramos material extra: textos, léxico y actividades.</p>

	<p>31. ¿Qué función tienen? Permitir el desarrollo de las actividades, ampliar la teoría para el estudio y el material de trabajo mediante actividades extra.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen? Textos orales y escritos muy diversos.</p> <p>33. ¿Hay material auténtico? Sí, el procedente de los textos escritos.</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades? Predomina el empleo del español peninsular, aunque en los audios se incorporan también otras voces dialectales, y un registro es estándar.</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC? Únicamente a través del aula virtual.</p>
Evaluación	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? No se tiene en cuenta en ningún momento.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? No se aborda a lo largo del manual.</p>
Papel del alumno	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Según las autoras, «es esencial que se involucre conscientemente en su propio proceso de aprendizaje» (p. 3), pero esta afirmación no se refleja siempre en el manual, puesto que la metodología tradicional que se pone en práctica impide que el alumno sea en todos los casos un agente social que utiliza la lengua para comunicarse.</p>
Papel del profesor	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor? Según las autoras es de orientador, «incentivando y encauzando el proceso del que el alumno es protagonista indiscutible» (p. 3), pero la figura del profesor no siempre funciona como guía, sino que en muchos casos es transmisor de conocimientos.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor? El <i>Libro de claves</i>, con las soluciones a las actividades y las transcripciones de los audios.</p>

A pesar de manifestar su vinculación a una metodología ecléctica, tras el análisis efectuado podemos concluir que *Dominio* se aproxima claramente a posiciones tradicionales, como demuestran muchas de sus características: el procedimiento deductivo de trabajar la gramática mediante actividades consistentes en completar hueco, practicar de forma mecánica las reglas leídas, etc.; las respuestas cerradas que predominan en la mayoría de actividades; la escasa interacción; la práctica individual; o el aprendizaje descontextualizado del léxico, en la medida en que muchas veces en la misma unidad no está relacionada una palabra con otra desde el punto de vista de los campos semánticos, ya que se estudian los términos de un texto y no se hace una propuesta temática. Aún así, se hace uso de principios relacionados con la metodología comunicativa como el procedimiento inductivo en el estudio del léxico o el desarrollo de estilos de aprendizaje que favorecen la comunicación.

3.3.3.3. *Nuevo Ven*

El manual *Nuevo Ven 2* fue publicado por Francisca Castro, Fernando Marín y Reyes Morales en el año 2004 a través de la editorial Edelsa. Corresponde al nivel B1 del *MCER*. Se divide en quince unidades didácticas. Resaltan sus autores en la introducción la «claridad metodológica» del manual, sin embargo no concretan el enfoque adoptado, sino que se limitan a decir que es continuador de los planteamientos del antiguo *Ven*, el cual apostó por una postura ecléctica.

<p>Contenidos</p>	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos? Se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales y pragmáticos.</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos? Sí, están secuenciados en función de su dificultad.</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador? Como indican los autores, «el aprendizaje se articula en torno a los ejes comunicativo, gramatical y léxico» (p. 3).</p>
<p>Competencias</p>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan? La competencia lingüística (y las subcompetencias gramatical y léxica), la competencia pragmática y la competencia cultural.</p>

	<p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p> <p>No demasiado.</p>
<p>Destrezas comunicativas</p>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>Sí. La expresión escrita se ejercita mediante la redacción de diferentes tipos de texto (informes, cartas, descripciones, etc.).</p> <p>La expresión oral se realiza sobre todo en parejas o grupos al responder a preguntas planteadas sobre temas diversos.</p> <p>La comprensión escrita se trabaja mediante actividades que consisten en subrayar la información que se pide (actividad 1, p. 80), decir si las afirmaciones planteadas son verdaderas o falsas (actividad 1, p. 92), responder a preguntas sobre el contenido del texto (actividad 1, p. 94), escoger la opción adecuada (actividad 1, p. 124), etc.</p> <p>La comprensión oral se practica a través de actividades en las que se debe escoger la opción correcta entre varias propuestas actividad 4, p. 81), decir si unas afirmaciones son verdaderas o falsas (actividad 1, p. 86), señalar en qué intervenciones se producen unas situaciones (actividad 3, p. 87), etc.</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>Las destrezas de comprensión predominan sobre las de expresión.</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p> <p>Predomina la práctica de destrezas de forma individual, aunque también aparecen combinadas de varias maneras: leer y escuchar (actividad, p. 140), leer y hablar (actividad 3, p. 149), etc.</p>
<p>Gramática</p>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>Se siguen procedimientos tradicionales en las actividades para trabajar la gramática: completar huecos (actividad 3, p. 84), construir oraciones con elementos dados (actividad 1, p. 108), elegir la forma gramatical adecuada (actividad 2, p. 109), transformar oraciones (actividad 4, p. 85), etc.</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)?</p> <p>Principal.</p>

<p>Léxico</p>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales? Sí, puesto que se relaciona con situaciones en las que se pueden ver involucrados los estudiantes en su vida diaria.</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje? Mediante procedimientos basados en relacionar palabras con dibujos (actividad 3, p. 63), escuchar palabras y escribirlas junto al dibujo correspondiente (actividad 3, p. 39), relacionar sinónimos (actividad 2, p. 149), completar oraciones con palabras (actividad 3, p. 153), etc.</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos? Sí: tareas domésticas, léxico relacionado con los viajes, etc.</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Ocupa un lugar principal junto con otros contenidos.</p>
<p>Pronunciación</p>	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? No se trabaja.</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad (principal o secundario)? Ninguno.</p>
<p>Actividades</p>	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de manipulación: transformar oraciones (actividad 3, p. 121); actividades de reproducción (actividad 7, p. 171); etc. ▪ Operaciones de reconocimiento: identificar un elemento en una unidad lingüística mayor (actividad 1, p. 80); relacionar la nueva información con imágenes (actividad 3, p. 33); etc. ▪ Operaciones de exploración: imitar un modelo mediante la práctica (actividad 5, p. 129). ▪ Operaciones de elaboración de esquemas: situar una palabra en un contexto significativo (actividad 2, p. 59); aplicar las reglas para emitir datos en la segunda lengua (actividad 1, p. 36); etc. ▪ Uso creativo de la lengua: crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad 4, p. 107); participar en un interacción auténtica (actividad 7, p. 123); etc.

18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?

No se citan expresamente, pero se favorecen los siguientes:

- Estilo tradicional: actividad memorística y/o muy dirigida y controlada (actividad 3, p. 85).
- Estilo comunicativo actividad basada en las aportaciones personales y/o en la interacción (actividad 5, p. 59).
- Aprendizaje por imitación: apropiación y práctica de modelos lingüísticos, comunicativos y/o culturales (actividad 6, p. 143).
- Aprendizaje intuitivo o por “imágenes”: requiere –expresamente- la comprensión intuitiva e imaginativa del sistema de la lengua, la comunicación y/o la cultura (actividad 2, p. 64).
- Aprendizaje emocional: apela -de forma expresa- a la implicación emocional y/o creativa del alumno (actividad última, p. 89).

19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?

Parecen predominar la gramática y las funciones comunicativas.

20. ¿Ofrecen un *input* variado?

Sí, en cuanto al léxico, el registro y las intenciones comunicativas.

21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?

Se combinan actividades de respuesta cerrada, como las de contenido gramatical o léxico, con actividades de respuesta abierta en las que se pregunta al alumno sobre algún tema.

22. ¿Dan oportunidades para la producción (*output*)?

Sí, tanto oral como escrita.

23. ¿Se favorece la interacción?

Sí.

24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos?

Sí, individuales, en parejas y en grupos.

25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real?

Algunas veces, al proponer un debate, pero en muchas ocasiones se plantean situaciones que normalmente el alumno no realiza fuera del aula, como, por ejemplo, realizar una encuesta o una entrevista.

Estrategias de aprendizaje	<p>26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles?</p> <p>No se fomentan estrategias de aprendizaje.</p>
Atención a la diversidad	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumnado?</p> <p>Quizás deberían practicarse más las destrezas de expresión oral y escrita, y contemplar un estilo de aprendizaje de carácter comunicativo para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos.</p> <p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>No demasiado, es más, el hecho de que las actividades sobre gramática no se planteen desde un punto de vista comunicativo puede limitar la evolución de alumnos que no respondan a un estilo de aprendizaje tradicional.</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</p> <p>Solamente cuando se pregunta al alumno por su opinión y sus experiencias o se hace alusión a su cultura.</p>
Recursos	<p>30. ¿Qué tipo de recursos se utilizan?</p> <p>Se emplea el <i>Libro de ejercicios</i> en el que se refuerza la competencia gramatical; el vídeo <i>Apartamento para dos</i>, el cual aporta soporte visual como material didáctico; el CD con los audios de las actividades; y un glosario con palabras traducidas a varios idiomas.</p> <p>31. ¿Qué función tienen?</p> <p>Permiten seguir el desarrollo de las actividades y reforzar los conocimientos.</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</p> <p>Textos orales y escritos pertenecientes a diferentes clases.</p> <p>33. ¿Hay material auténtico?</p> <p>Sí, textos escritos de diferente tipología que se combinan con otros diseñados a propósito para cumplir con los objetivos de las actividades.</p>

	<p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en los materiales en cuanto a registros y variedades?</p> <p>Se trabaja con un registro estándar, aunque con coloquialismos y formalismos, y con diferentes variedades dialectales en los audios, aunque predomina la del español peninsular.</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC?</p> <p>Desde el manual no se trabaja directamente con las TIC, aunque en la página web de la editorial se pueden encontrar actividades complementarias.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje?</p> <p>No se trabaja desde el manual, pero en la página web de la editorial se pueden encontrar pruebas de evaluación.</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él?</p> <p>No se tiene en cuenta.</p>
<p>Papel del alumno</p>	<p>38. ¿Qué papel tiene el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>Tal y como señalan los autores, han diseñado un manual «conforme a los principios de una enseñanza dinámica y participativa, en la que los alumnos se sienten responsables de su propio proceso de aprendizaje» (p. 3). Sin embargo, pensamos que muchas de las actividades no resultan realmente participativas ni dinámicas, especialmente aquellas de carácter tradicional (rellenar huecos, transformar oraciones, etc.).</p>
<p>Papel del profesor</p>	<p>39. ¿Qué función ejerce el profesor?</p> <p>La figura del docente viene a ser tradicional en cuanto a sus funciones: corregir actividades, explicar contenidos antes de realizarlas, etc. Solo en las actividades grupales desempeña un papel de guía en el proceso de aprendizaje.</p> <p>40. ¿Hay materiales de ayuda o guía para el profesor?</p> <p>El Libro del profesor, el cual incorpora las transcripciones del Libro del alumno, las soluciones de los ejercicios, un test de control de conocimientos y sugerencias de explotación.</p>

Nuevo Ven combina principios y procedimientos correspondientes a enfoques metodológicos muy diferentes. Por un lado, se aproxima a la vertiente más clásica al dar prioridad a las destrezas de comprensión, al priorizar el tratamiento de la gramática o al trabajarla mediante actividades que ya proponía el Método tradicional. Sin embargo, resulta ciertamente contrario a esta forma de proceder la manera de estudiar el léxico, muchas veces mediante inferencias, o el papel importante que adquieren las funciones comunicativas. También los estilos de aprendizaje que se favorecen son variados y se alternan actividades con respuestas cerradas y aquellas otras que permiten al alumno expresarse libremente e interactuar.

Además, en relación con los programas nocio-funcionales, los conceptos y las funciones comunicativas se acompañan de los exponentes lingüísticos necesarios para llevarlas a cabo en la comunicación.

Sin duda, se recurre al eclecticismo de manera reflexiva, aunando los aspectos más influyentes en el aprendizaje de segundas lenguas de los distintos métodos puestos en práctica hasta el momento.

4. REFLEXIONES HACIA EL FUTURO

Como hemos podido comprobar tras el análisis realizado, no todos los manuales de español como segunda lengua cumplen con los principios del enfoque metodológico que defienden. Muchos de ellos recurren a prácticas propias de otros métodos y pocos son los que adoptan de manera estricta sus propias bases. Este hecho no significa que se desdigan de sus intenciones, más bien es el reflejo de la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras. Nos encontramos en un momento en el que el enfoque comunicativo está plenamente asentado, nadie parece cuestionarlo en un sentido general, por lo que podríamos hablar de una perspectiva postcomunicativa sobre el estado de la cuestión.

Este punto de vista manifiesta, que no existe una metodología exclusiva aplicable a todos los contextos de enseñanza, puesto que ningún alumno es igual a otro y, por tanto, cada uno se dispone a aprender desde unas necesidades, capacidades e intereses distintos, de manera que el método seguido para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser el mismo en todos los casos (Baralo, 2012:218). Esto no supone que haya que caer en el eclecticismo entendido como la mezcla inconexa y arbitraria de procedimientos procedentes de metodologías diversas, sino que el docente debe buscar las prácticas didácticas que más se adecuen a sus objetivos, a sus alumnos, en definitiva, al contexto de enseñanza y aprendizaje, pero desde un planteamiento armónico e integrador.

Sin embargo, a pesar de la necesidad de amoldar el enfoque metodológico a las situaciones particulares, podemos extraer una serie de conclusiones generales sobre el análisis realizado que nos permiten reflexionar acerca del futuro de la metodología del español como segunda lengua y su plasmación en los manuales de aprendizaje. En definitiva, desde estas páginas tratamos de contribuir a la mejora de la práctica docente resaltando aquellos aspectos de dichos manuales que consideramos necesario incluir o modificar con el objetivo de mejorar las competencias del alumnado.

En primer lugar, el estudio de la lengua ya no se aborda exclusivamente desde sus niveles tradicionales (léxico-semántico, morfosintáctico, fonológico y pragmático), sino que adquiere una especial relevancia su articulación en el ámbito del texto. En efecto, las últimas investigaciones se centran en el campo de la Lingüística textual; el dominio de los géneros y de sus propiedades, en lo que se refiere a las estructuras textuales y a las formas de participación, constituyen una de las bases que contribuye a afianzar la capacidad de uso de la lengua.

Como hemos podido comprobar, no todos los manuales profundizan en este aspecto. En todos se insertan muestras de textos pertenecientes a tipologías variadas, pero no se dan unas pautas claras adaptadas a cada nivel del *MCER* sobre sus intenciones comunicativas, sus estructuras –bien sean textos escritos u orales– sus rasgos lingüísticos o los mecanismos de coherencia, cohesión y adecuación que deben regir su redacción. Creemos que sin abarcar en profundidad y de forma progresiva estos aspectos difícilmente se puede pensar en un alumno como usuario competente de la lengua.

En segundo lugar, la pronunciación sigue siendo la gran olvidada en muchos de los manuales analizados: *Nuevo Ven*, *Bitácora*, *El Ventilador*, *Nuevo Prisma* o *Dominio* no refuerzan esta parte de la lengua; *Abanico* trata de manera secundaria la entonación, pero siempre supeditada a cuestiones gramaticales (por ejemplo, la pronunciación de los tipos de oraciones); *Aula Internacional* incluye muy pocas actividades; *Nuevo Avance* tan solo aborda la pronunciación en una unidad, mientras que en las restantes únicamente se limita a aconsejar al alumno que cuide este aspecto cuando se exprese oralmente. Solamente en *Gente* los autores manifiestan que es suficiente trabajar los contenidos fonológicos a través de las audiciones, sin embargo, no estamos de acuerdo, muy al contrario, pensamos que deben incluirse actividades específicas para trabajar estos aspectos, pues, a pesar de que la metodología comunicativa priorice que el aprendiz sea capaz de hacerse entender sobre la corrección lingüística de sus producciones, el desarrollo de una competencia comunicativa completa en una segunda lengua, especialmente en niveles superiores, requiere dominar también las cuestiones relacionadas con la pronunciación y esto, qué duda cabe, debe ejercitarse como el resto de componentes de la lengua.

Por otro lado, somos partidarios de fomentar la competencia plurilingüe, ya que es una manera de contribuir al desarrollo de la L1, pues se ponen en relación las estrategias y competencias de las que dispone el alumno en su lengua materna con las formas, usos y funciones de la L2. Además de buscar vínculos entre la cultura de origen y la de la lengua meta, y de incluir actividades que supongan acudir a los propios recursos del estudiante para contribuir al aprendizaje (resumir, buscar palabras clave, clasificar, etc.), valoramos cómo algunos manuales analizados dan un paso más allá y piden a los alumnos que comparen elementos lingüísticos en español con los de su idioma (*El Ventilador*) o que traten de buscar expresiones de nuestra lengua que coincidan con las de la suya (*Dominio*). Se trata, por tanto, de relacionar procedimientos y contenidos entre dos o más lenguas que permitan activar todas las capacidades del alumno para aprender de manera rápida y eficaz.

En relación con este aspecto se halla la consideración del error. Durante mucho tiempo se tuvo una visión negativa sobre este, pues se entendía como la manifestación del retroceso en el aprendizaje del alumno y, en muchos casos, se achacaba a la interferencia de la L1, por lo que esta debía mantenerse aislada del aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, el plurilingüismo, es decir, el conocimiento de varias lenguas y culturas, ha venido a cuestionar dichas ideas, puesto que, como recoge el MCER (2002: 4), «el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan». Así, el error pasa a considerarse un elemento clave, ya que sirve para percatarse de los aspectos que no se dominan, de sus causas y sus posibles soluciones.

Por su parte, de los manuales analizados tan solo *El Ventilador* contiene un apartado en cada unidad llamado *Todo bajo control* en el que aparece una actividad denominada «Problemas», la cual consiste en que los estudiantes corrijan los errores que se presentan. Creemos que se debe fomentar este aspecto en los manuales de español, incluir actividades de reconocimiento de errores, otras que permitieran aflorar los más comunes o informar desde la teoría sobre los más habituales. No obstante, somos conscientes de que el error debe abordarse si nos centramos en problemas intralingüísticos, pues, en caso contrario, se requiere el conocimiento de la L1. Estamos, por tanto, ante una cuestión que, si bien parece haber sido superada en la teoría metodológica, no termina de reflejarse en la práctica.

Otro de los elementos clave que pensamos que debería estar presente en los manuales es la evaluación, pues ya desde el *MCER* se trata de fomentar la autoevaluación y la coevaluación. Sobre esta última hemos podido comprobar cómo se realiza a través de actividades que requieren la interacción entre alumnos, en las cuales estos pueden ir percatándose de los errores de sus compañeros, sin embargo, no predominan aquellas en las que se pida expresamente la corrección mutua. En torno a la evaluación nos hemos encontrado con varias situaciones: en muchos manuales está completamente ausente; en otros no se realiza en profundidad al no abordar todos los contenidos, como es el caso de *Nuevo Avance*, en el que se repasan cuestiones generales cada tres unidades, o de *Abanico*, pues en él solo al final se incluye un apartado de evaluación; por su parte, *Bitácora* origina cierta confusión, ya que no queda muy clara la función de la Agenda de aprendizaje, bien evaluadora, bien como material de aprendizaje.

Otro caso distinto es el de *Aula Internacional*. Este manual presenta cinco preguntas sobre lo estudiado al final de cada unidad en las que se pretende hacer reflexionar al alumno sobre su proceso de aprendizaje, por lo que contribuye a la autoevaluación que defiende *MCER*. Valoramos positivamente estas actuaciones y creemos que debería aportarse secciones específicas de autoevaluación en cada unidad con preguntas y actividades a través de las cuales el alumno pueda reflexionar sobre qué ha aprendido, qué fallos comete, a qué se deben, cómo los puede solucionar, qué instrumentos y procedimientos le han servido para favorecer su aprendizaje, en qué aspectos debe insistir más, etc.

De otro modo, consideramos que es de gran importancia atender al significado pragmático, es decir, a aquel que está contextualizado y que surge en los diferentes actos de comunicación, puesto que es una manera de crear recursos lingüísticos para desarrollar la competencia comunicativa. A ello contribuye especialmente la enseñanza orientada a la acción: aunque los actos de habla se realizan dentro de las actividades lingüísticas, estas tienen lugar dentro de acciones sociales que resultan indispensables para otorgarles un significado pleno, es decir, los alumnos tendrán que *actuar* con la lengua extranjera en la sociedad durante el proceso de su aprendizaje o al fin de este, pero, en cualquier caso, comprender los significados contextualizados, es posible únicamente a partir de la consideración del alumno como agente social.

Por lo que se refiere al tratamiento de los contenidos gramaticales, hemos podido comprobar cómo se entremezclan procedimientos basados en enfoques metodológicos distintos: deducción, inducción, memorización, repetición o *feedback* (comparación de usos nativos y no nativos). Pero esto no ocurre únicamente en los manuales que siguen un método ecléctico. Así, por ejemplo, en *El Ventilador* se favorece una práctica tradicional, aunque se parte del Enfoque por tareas y, por tanto, de un método comunicativo; *Nuevo Prisma*, representativo de la enseñanza orientada a la acción, también recurre a procedimientos tradicionales para enseñar gramática; *Nuevo Avance*, *Dominio* y *Nuevo Ven* siguen una metodología ecléctica, si bien en cuestiones gramaticales recurren a actividades escasamente comunicativas (rellenar huecos, modificar oraciones, etc.). Tan solo *Bitácora*, orientado a la acción y defensor de prácticas comunicativas, hace corresponder sus actividades con la metodología en la que se basa, pues en él predomina un enfoque comunicativo en el tratamiento de la gramática, dado que, en la inmensa mayoría de ocasiones, los contenidos se trabajan a partir de actividades que implican realizar actos de habla en los que aquellos intervengan.

Así pues, creemos conveniente incorporar en los manuales recursos para aprender la gramática que satisfagan todos los estilos de aprendizaje, condicionados por la edad y los hábitos de estudio de los alumnos.

Asimismo, hemos podido comprobar cómo las variedades dialectales del español no siempre están presentes en los manuales o no se les da la importancia que merecen. Queremos destacar, no obstante, la labor de *Bitácora*, ya que no solo incluye frecuentemente audios con voces diversas, sino que destaca en los propios enunciados de las actividades la variedad concreta del español que se va a escuchar. Desde estas páginas abogamos por profundizar en este aspecto para enriquecer la formación del alumno.

En cuanto a las destrezas comunicativas, parecía haber quedado superada la práctica predominante de la comprensión y expresión escrita, sin embargo, en manuales como *El Ventilador* o *Abanico* observamos que ocupan un lugar importante, quizás por encima de las destrezas orales. Muy al contrario, en *Gente* se practica sobradamente la expresión oral, en la línea de una metodología comunicativa más estricta. Nosotros nos mostramos partidarios de integrar las cuatro destrezas, pues todas ellas intervienen en la comunicación y serán de necesaria utilidad para los aprendices.

Por otro lado, es fundamental desarrollar la autonomía en el alumno, hacerle protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Esto es lo que defiende la enseñanza orientada a la acción y lo que pone en práctica uno de sus manuales representativos, *Bitácora*, aunque no en un número amplio de ocasiones como cabría esperar. Otros como *Nuevo Prisma* contribuyen activamente al desarrollo del componente estratégico en la medida en que lo consideran un contenido de aprendizaje, mientras que *Aula Internacional* incita al alumno, al final de cada unidad, a reflexionar sobre lo aprendido. El resto de manuales analizados no parecen demasiado involucrados en esta cuestión, por lo que se trata de un aspecto que cabe mejorar en el futuro.

No podemos dejar de lado el componente cultural. Aunque el interés por él ha ido creciendo con los años hasta el punto de ser objeto de numerosas investigaciones, en la práctica hemos podido comprobar cómo solamente constituye un contenido de aprendizaje en *El Ventilador* y *Nuevo Prisma*. En los restantes manuales se aborda a partir de algunas actividades diseminadas por las distintas unidades, por tanto, concluimos que reforzar el aprendizaje de la cultura de países en los que se habla español ha de ser uno de los próximos objetivos de los manuales de enseñanza.

Finalmente, en algunos de ellos las Tecnologías de la Información y la Comunicación no son un recurso tan frecuente como cabría esperar hoy en día. Sin duda, las TIC constituyen una herramienta que favorece la autonomía en el aprendizaje y fomenta la enseñanza a distancia, siendo este, quizás, el futuro de la formación, al menos, en lo que a una lengua de tanta proyección como el español se refiere.

Así pues, con estas reflexiones hemos tratado de profundizar en algunos aspectos que son asumidos en la teoría, pero no así en la práctica, y en aquellos otros que consideramos imprescindibles en un manual de español. Dejamos las puertas abiertas a futuras aportaciones que puedan mejorar en ellos los enfoques metodológicos.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos llevado a cabo un análisis de los enfoques metodológicos actuales en los manuales de español para extranjeros recientemente publicados. Para ello hemos realizado, en primer lugar, un recorrido por las bases teóricas de la disciplina que fundamenta nuestro campo de estudio, la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), y nos hemos detenido en los principales modelos de análisis de datos: el Análisis contrastivo, el Análisis de errores y la Interlengua, el Análisis de la actuación y el Análisis del discurso. Todos ellos nos han permitido fijarnos en ciertos aspectos de los manuales que son fundamentales para mejorar el aprendizaje, como la aplicación de las estrategias y competencias de las que dispone el alumno en su lengua materna para facilitar el aprendizaje de la lengua meta o el tratamiento positivo del error y los tipos de actividades para hacerlo aflorar.

A continuación, hemos puesto el foco de atención en las metodologías implementadas en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Tras realizar las oportunas aclaraciones sobre la terminología empleada en dicho ámbito –pues muchas veces se confunden algunos conceptos–, hemos examinado los métodos puestos en práctica desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, siguiendo un orden cronológico en la exposición. De esta forma, hemos podido extraer los rasgos definitorios de cada uno de ellos, con el fin de sentar las bases para el análisis posterior de manuales, de hecho, se ha comprobado que, en muchos de ellos, a pesar de defender un método concreto de gran actualidad, se hallan reminiscencias a enfoques metodológicos anteriores.

Más adelante, hemos centrado nuestro interés en el desarrollo de las metodologías en España. Muchos han sido los manuales de español que se han venido publicando desde mediados del siglo XX y que han obedecido a enfoques metodológicos variados, pero su salida a la luz en nuestro país no siempre ha coincidido con los avances que se estaban realizando en Europa y en otras partes del mundo. Aún así, es la década de los ochenta la que marca un antes y un después en la enseñanza del español en España: es entonces cuando comienzan a aplicarse las recomendaciones del Consejo de Europa y se adopta un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Después vendrán los programas nocio-funcionales y, más adelante, el enfoque por tareas. Este último ha supuesto una innovación de gran calado entre profesores y alumnos que, a pesar de haberse puesto en marcha hace ya varias décadas, hoy en día sigue gozando de gran prestigio.

En relación con dicho enfoque surge la enseñanza orientada a la acción, a raíz de la publicación en 2002 del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (MCER), la cual considera al alumno un agente social que realiza tareas más allá de la lengua en situaciones idénticas a las que se producen en la vida real.

Finalmente, encontramos los partidarios del eclecticismo, según el cual la combinación de principios procedentes de distintas metodologías es lo que realmente permite mejorar el aprendizaje y adaptarlo a contextos concretos.

Siguiendo estos tres últimos métodos, el enfoque por tareas, la enseñanza orientada a la acción y el eclecticismo, hemos realizado un análisis de nueve manuales de español como segunda lengua con un doble objetivo: comprobar si se ajustan a la metodología defendida por sus autores y destacar aspectos que podamos considerar no adecuados para contribuir a un mejor desarrollo del aprendizaje de los alumnos, así como buscar estrategias alternativas. Para cumplir con estos propósitos hemos diseñado un cuestionario con cuarenta preguntas sobre diferentes ámbitos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que nos han servido para obtener una serie de conclusiones sobre la situación actual de la metodología reflejada en dichos manuales.

Para empezar, hemos podido confirmar una de nuestras hipótesis y es que estos manuales no siguen de forma estricta los presupuestos de las metodologías aplicadas en todos los casos, pues muchas veces recurren a principios procedentes de otros puntos de vista. Más aún, hemos comprobado cómo en ciertas ocasiones los autores afirman adoptar algunas medidas que, finalmente, no se perciben en la práctica.

En segundo lugar, son muchos los aspectos que todavía no son tratados en profundidad en los manuales y que, sin embargo, adquieren un papel importante en la formación del alumno y el desarrollo de sus competencias. Así, la incorporación de las últimas novedades en el campo de la Lingüística Textual al plano del discurso, el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no tanto como soporte, sino como contenido por lo que a través de ellas se pueda aprender, el tratamiento de la pronunciación, de las variedades dialectales, el papel de los contenidos culturales, el trabajo sobre el error como base, los instrumentos de autoevaluación, el desarrollo de la autonomía en el alumno, la explotación de sus estrategias y competencias en la L1 y su vinculación con la L2 o la atención al plano pragmático debidamente contextualizado son algunas de las cuestiones en las que todavía debemos seguir insistiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony, E. M. (1963): «Approach, method and technique», *English Language Teaching*, 17, pp. 63-67.
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Baralo, M, y Estaire, S. (2012): «Tendencias metodológicas postcomunicativas», *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, pp. 210-225.
- Breen, M. P. y Candlin, C. (1980): «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics* 1/2, pp. 89-112.
- Breen, M. P. (1987): «Learner contributions to task design». En C. N. Candlin y D. Murphy (eds.), *Tasks in Language Learning*. Prentice Hall International.
- Candlin, C. (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación / Instituto Cervantes.
- Corder, P. (1971): «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis», *IRAL*, 9, pp. 147-160.
- (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Ezeiza, J. (2009): «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado», *Suplementos marcoELE*, Vol. 9. Disponible en <http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>
- Ezquerro, R. 1974. «Análisis de métodos para la enseñanza del español», *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, pp. 31-46.
- Fernández López, M. del C. (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 715-734.

Galindo Merino, M. (2004): *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Alicante, Universidad de Alicante.

Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

----- (2015): *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Disponible en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf.

Krashen, S. (1980): «The input hypothesis». En J. Alatis (ed.) (1980): *Current issues in biligual education*. Washington, DC, Georgetown University Press, pp. 168-180.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.

Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (PhD). Barcelona, Universitat de Barcelona. En línea, disponible en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.htm>

----- (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccio_ele/indice.htm

Melero Abadía, P (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 689-714.

Nemser, W. (1971): «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL*, 9, pp. 115-124.

Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

Ramírez, A. G. y Hall, J. K. (1990): «Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks», *The Modern Language Journal*, 74 (I), pp. 48-65.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1993.

Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

----- (2004): «Metodología: conceptos y fundamentos». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 665-689.

Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis.

----- (2004): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Selinker, L. (1972): «Interlanguage», *IRAL*, 3, pp. 209-231.

Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt, Peter Lang.