



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ANÁLISIS COMPARATIVO DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Alumno/a: Tarín Gavilán, María del Carmen

Tutor/a: Prof. D. Nicolás Arriaga Agrelo

Dpto: Head of languages, CAS coordinator,
IBDP Pamoja Site-Based Coordinator.
International College Hong Kong.

Resumen

El presente trabajo presenta un panorama general sobre los enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. Los constantes cambios metodológicos en busca del método ideal han marcado la historia de la enseñanza de lenguas. La variedad de manuales es innumerable y el docente, guía del proceso de enseñanza-aprendizaje debe conocer qué producto se le está ofreciendo para saber si estos se adaptan a los objetivos del curso que tiene que impartir y si la metodología que se propone es la adecuada para conseguir tal fin.

Después de fijar las bases teóricas de nuestro trabajo y tomando base el estudio de la Lingüística Aplicada haremos un breve recorrido por los diferentes modelos de análisis de datos en la adquisición de segundas lenguas para pasar a los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Así pues, centraremos nuestra atención en algunos manuales de español que responden a diferentes métodos, a pesar de que se toma como base el enfoque comunicativo. Por lo tanto, es importante identificar las características de cada uno de ellos, comprobar su grado de adhesión a la metodología planteada, la presencia de novedades si las hubiera y el grado de consecución de los objetivos planteados.

Palabras clave: metodología, adquisición de segundas lenguas, enfoque, Lingüística aplicada.

Abstract

The present academic work exposes a general Outlook about the current approaches used in the second languages teaching. The constant methodological changes looking for an ideal method have (determined/defined) the history of the second languages teaching. The variety of reference books is countless and the teacher, who is the leader of the teaching-learning process, must know about the different “tools” which are being offered to him or her in order to know if they are suitable for the study objectives which he has to teach and if the proposed methodology is the correct one to achieve that aim.

After setting the theoretical bases of our academic work and, using as our study basis the Applied Linguistics, a brief journey along the different models of data analysis

in the second language acquisition will be done to go through the different methods and approaches related to the second languages teaching-learning.

Therefore, we focus our attention on some Spanish reference books that answer to different methods although we take as basis the communicative approach. For this reason, it is important to identify the features of each of them, to verify its support degree to the considered methodology, and the existence of changes if there were and the achievement degree of the considered objectives.

Key words: methodology, second languages acquisition, approach, applied linguistics.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.	2
1.1. Marco Común Europeo para las lenguas	3
2. La lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).	3
2.1. Definición de Lingüística Aplicada	4
2.2. Definiciones: Aprendizaje y Adquisición.	6
2.3. Modelos de análisis de datos en la adquisición de segundas lenguas.	7
3. La metodología de enseñanza de lenguas	11
3.1. Métodos de enseñanzas de lenguas	12
3.1.1. Diferentes enfoques en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas... 13	
3.2. Directrices actuales para la enseñanza de segundas lenguas.	18
4. Análisis comparativo de manuales para la enseñanza de ELE.....	24
4.1. Análisis del manual <i>Clan 7 con ¡Hola amigos! (2013)</i>	26
4.2. Análisis del manual <i>La Pandilla (2004)</i>	32
4.3. Análisis del manual <i>¡Mira! 1 (2006)</i>	38
CONCLUSIONES.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

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
L3	Lengua extranjera
LA	Lingüística Aplicada
MCER	Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas

INTRODUCCIÓN

Es indudable que actualmente en España se están produciendo una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales que hacen que se esté configurando un momento de cambio en la educación de nuestro país.

Uno de los primeros contactos que los alumnos tienen con nuestro idioma es a través de los manuales o libros de texto. Este es el principal instrumento de trabajo e incurre directa e inmediatamente en la forma de enseñar un idioma, reflejando la concepción de la lengua y el lugar concedido al alumno durante el aprendizaje.

En relación con la enseñanza del español, son numerosos los manuales que con los que se puede trabajar en el aula hoy en día. La búsqueda del método ideal ha sido, además, una constante en la historia de la enseñanza de segundas lenguas, sin que parezca aún haberse hallado la solución definitiva.

Ante esto, el docente, guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje, debe saber y conocer si los contenidos que se ofrecen en dichos manuales son los adecuados a los intereses de los alumnos, a su nivel de aprendizaje, si los contenidos están adaptados a los objetivos que se pretenden conseguir o alcanzar, entre otros, pero fundamentalmente para decidir si la metodología expuesta en dichos manuales es la idónea para alcanzar los objetivos propuestos y sobre todo, si con esa metodología se satisfacen los intereses y las necesidades del alumnado.

Así pues, nos centraremos en algunos manuales de español que, aunque responden a métodos diversos, toman como base el enfoque comunicativo, tan presente en las aulas. De esta manera, identificaremos características, grado de adhesión a la metodología defendida y planteada, novedades, así como también prestaremos especial atención en aquellos aspectos que pueden ser mejorados y sus posibles alternativas puesto que una de las funciones del docente es la de fomentar el espíritu o capacidad crítica en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Nuestro objetivo general será, por tanto, analizar la metodología empleada en dos manuales de español dirigidos a estudiantes extranjeros publicados recientemente. Analizaremos los enfoques de enseñanza de lenguas en los que el alumno y su aprendizaje son el objetivo de la enseñanza. De este objetivo principal surgirán otros objetivos específicos e interrelacionados que hemos delimitado en cuatro capítulos:

1. En el primer capítulo haremos un breve acercamiento a la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas, así como también nos detendremos para ver en qué consiste el denominado Marco Común Europeo para las lenguas (MCER).
2. En el segundo de ellos, repasaremos las bases teóricas de la Lingüística Aplicada sobre la que se asienta nuestro estudio. Daremos unas breves definiciones de algunos conceptos y, por último, revisaremos los métodos de análisis de datos en la adquisición de segundas lenguas.
3. El capítulo tercero nos detendremos en la metodología de la enseñanza de lenguas. Haremos un recorrido breve por los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza aprendizaje de las segundas lenguas y, además, terminaremos haciendo un recorrido con las directrices actuales para la enseñanza de lenguas.
4. En el cuarto capítulo, nos centraremos en la enseñanza del español como segunda lengua y teniendo en cuenta las tres perspectivas metodológicas imperantes en los manuales de enseñanza, en concreto, Enfoque por tareas, Enfoque orientado a la acción y el Eclecticismo, seleccionaremos tres manuales correspondientes a cada uno de estos enfoques para su estudio y comparación.
5. Finalmente, el último capítulo estará destinado a exponer las conclusiones extraídas de ese estudio, así como también aportaremos nuestras propias reflexiones sobre el tema en cuestión.
6. La bibliografía en la que nos hemos sustentado para este breve estudio es especializada en cuanto a las cuestiones teóricas, pero los trabajos sobre análisis de manuales no son ni muy actuales ni muy extensos.

1. Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

En la actualidad se hace indispensable que los alumnos adquieran una LE para poder relacionarse en diversos ámbitos, tanto profesionales, académicos, culturales como incluso políticos. Surge de esta manera una mentalidad que queda recogida en las directrices de la Unión Europea y el Consejo de Europa, promoviendo el estudio de al menos dos lenguas extranjeras, además de la propia. De esta manera, el conocimiento y aprendizaje de segundas lenguas se convierte en un instrumento prácticamente imprescindible, impulsado por el mundo globalizado en el que vivimos.

Por tanto, el objetivo será ampliar los horizontes comunicativos de los discentes para que estos sean capaces de expresarse e interactuar, tanto oralmente como por escrito, y desenvolverse suficientemente en situaciones habituales de la vida real. El reto de los profesores será contribuir a la formación integral de un alumnado competente en el uso de al menos dos lenguas.

Es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) el que sienta las bases de una política lingüística con criterios equitativos, cuyo objetivo fundamental es conseguir que el alumnado desarrolle un perfil plurilingüe, intercultural e integrado por competencias diversas y en varias lenguas comunitarias.

1.1.Marco Común Europeo para las lenguas

Dicho Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, intenta proporcionar una base común europea para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, manuales y exámenes. Describe aquello que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el objeto de poder utilizar una lengua para comunicarse, e igualmente también los conocimientos y destrezas que han que desarrollar para poder actuar eficazmente.

Este Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua, los cuales permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida; trata de proporcionar a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, profesores, formadores de profesorado y a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados sobre su propia práctica, con el fin de coordinar esfuerzos y de asegurar que se satisfagan las necesidades de sus alumnos. Pretende favorecer la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, y fomenta de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. Los criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitarán el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas y, consecuentemente, contribuirán a la movilidad en Europa.

2. La lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).

Como indicamos en la introducción, el objetivo de este trabajo es analizar los enfoques metodológicos que presentan algunos manuales de español como lengua extranjera, pero con carácter previo conviene detenerse en el estudio acerca de la base teórica pertinente, que en este caso es la disciplina llamada Adquisición de Segundas de Lenguas (ASL, en adelante), que puede considerarse sobre todo en su aspecto práctico, dentro de un enfoque eminentemente de aplicación.

En relación con ello, la Lingüística Aplicada (en adelante LA) surge ante todo por la necesidad de traducir las lenguas o por la realización de traducción de una lengua a otra lengua, por los modos de aprender otros idiomas, por el análisis de los textos, por el desarrollo de los sistemas de escritura, etcétera., pero siempre con vocación de objetividad y por ende de posibilidad de medición, valoración y corrección. Su desarrollo reciente está marcado por el avance imparable de la sociedad multi- lingüística, multicultural y multirracial, como consecuencia de lo que llamamos globalización.

Aun con todo lo anterior ya apuntado, y antes de continuar, conviene matizar algunas cuestiones relacionadas con la terminología. Para empezar, es importante distinguir entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*. 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.

Relacionados con estos conceptos, se hallan también los de adquisición y aprendizaje formulados por Krashen (1983) que veremos más adelante.

2.1. Definición de Lingüística Aplicada

Acuñada en el año 1964 en Francia, con la celebración del Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada, en España tuvimos que esperar hasta 1982 para la creación de AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada. Hay además revistas especializadas, que han propiciado el desarrollo en España de esta disciplina, entre otras *Cable*, *Carabela*, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Un buen ejemplo del

incremento del estudio dedicado a la LA está reflejado en el *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004).

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).

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». En su enfoque intervienen aspectos varios que han ido configurando esta disciplina, que ha ido independizándose de otros ámbitos y ramas con los que guarda relación.

La LA se ha desarrollado de forma autónoma. Actualmente podemos afirmar que los estudios lingüísticos son prácticamente científicos por causa de la creación y consolidación en los últimos años de métodos de investigación cada vez más rigurosos y certeros.

En el siglo pasado, sobre los años cuarenta, surge la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras por motivos de diferente índole, entre ellos políticos (después de la Segunda Guerra Mundial la comunicación era internacional en función de los cambios geográficos producidos), así como por el desarrollo del estructuralismo norteamericano o el apogeo del conductismo.

Todo lo cual, hizo que los lingüistas se plantearan la creación de programas lingüísticos que respondieran a estas necesidades. Por tanto, la Lingüística Aplicada surgió en un primer momento vinculada de forma exclusiva a la enseñanza de las lenguas.

La LA es enseñanza de lenguas, sí, pero también una actividad a la que ya S. P. Corder (1992: 10) se refería: “no se trata de un estudio teórico”. Por ello, el lingüista hace uso de las teorías y no es un productor de ellas. Pero es que, además, y no menos importante, la LA ha de resolver los problemas planteados en la enseñanza de lenguas, que es precisamente el área que más ha puesto en práctica los avances lingüísticos, las teorías y sus técnicas.

Santos Gargallo (1999: 10) define la LA como:

«La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística».

Mientras que para algunos de ese proceso se ocupa la Didáctica, para otros autores, en cambio, la LA es una disciplina que se ocupa de forma teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Lo cierto es que ambos puntos de vista poseen el mismo objetivo: el éxito del proceso de aprendizaje.

La LA se ha nutrido de otras áreas, así como también de la aportación de otras disciplinas y ámbitos de estudio como la psicolingüística, la sociolingüística y la neurolingüística.

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».

El objetivo de este trabajo está relacionado directamente con el aprendizaje dentro del aula y no con un contexto natural; por tanto, estudiaremos los manuales que se llevan a clase para enseñar al alumno, y así nos centraremos en esta vertiente de estudio de la ASL vinculada al profesor y a los materiales utilizados.

2.2. Definiciones: Aprendizaje y Adquisición.

El *aprendizaje* de la lengua, asociado con el lenguaje formal, consiste en el conocimiento consciente de sus reglas, requiere el esfuerzo del *aprendiz* y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En este

proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y, cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda” permite acceder a los recursos de la comunicación.

Definida por Krashen (1981), como proceso inconsciente que tiene lugar en un contexto natural donde se presta atención a la comunicación significativa, como ocurre en el aprendizaje de lenguas maternas (a diferencia del aprendizaje, que es proceso consciente), la *adquisición*, en cambio, ocurre de forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982). Se enfoca sobre el significado, y la forma se adquiere incidentalmente. Aprendizaje y adquisición de la lengua se entienden como capacidad para comprenderla y hablarla, pero no contempla la lecto-escritura.

Esta aparente dualidad no constituye una dicotomía, sino que son más bien las partes de una experiencia integrada compleja, y según ello muchos expertos sugieren que adquisición y aprendizaje son necesarios para una competencia comunicativa.

2.3. Modelos de análisis de datos en la adquisición de segundas lenguas.

En este apartado nos vamos a centrar en los distintos modelos de análisis de datos para la adquisición de segundas lenguas. Los primeros estudios realizados en el campo de la ASL (Análisis Contrastivo y Análisis de Errores e Interlengua) y sobre los modelos actuales de investigación el Análisis de Actuación y el Análisis del Discurso. Lo haremos siguiendo a M. Long y Larsen-Freeman.

Isabel Santos Gargallo en *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, (1993), distingue tres modelos de análisis en los inicios de la investigación sobre ASL, pero nosotros hemos incluido los estudios sobre interlengua dentro del Análisis de Errores, por considerar que constituyen un mismo paradigma.

Así vamos a abordar el primero de los modelos que se ocupan de las dificultades del alumno en el ámbito de la ASL.

- **Análisis Contrastivo**

El inicio de esta corriente se remonta a los años 40 y principios de los 50 del siglo XX, con la publicación de las obras de Ch. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957). Se apoya en la idea de que los errores cometidos por los alumnos se podían predecir identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna de los alumnos.

Este método se apoyaba en los principios del conductismo y su teoría de aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que realizarse o desarrollarse de la misma manera que el de la lengua materna creando hábitos generados a partir de la imitación y la repetición.

Será Weinreich quién introduzca dos conceptos clave para los modelos posteriores: el de *transferencia* y el de *interferencia*. Para este, mientras mayor fuese la distancia estructural entre dos lenguas, mayor sería la dificultad de aprendizaje y mayores también las partes en las que se produzca la interferencia. Sin embargo, Corder, en su manual de *Lingüística Aplicada* (1973), desmiente esta idea afirmando que la distancia es un concepto objetivo, mientras que la dificultad es subjetiva. Por tanto, el objetivo de este modelo es establecer una jerarquía en los contenidos gramaticales para graduar las dificultades del aprendizaje y evitar así las posibles interferencias que se puedan producir y facilitar la enseñanza de idiomas mediante un material didáctico adecuado que permita evitar los errores en la L1 y L2. Robert Lado en su trabajo *Linguistics Across Cultures* aplicó estos resultados a la enseñanza de segundas lenguas y su objetivo era poder predecir los errores que se cometían y el por qué, y construir tanto pruebas de evaluación como programaciones adecuadas al nivel del alumno y poder valorar así la competencia adquirida por estos.

En la adquisición de la L2 influye la L1, pero no existe equivalencia directa de las características estructurales de la L1 y de la L2, toda vez que, aunque las semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta facilitan el aprendizaje de esta, en cambio las diferencias entre ambas no tienen por qué dificultar el aprendizaje, puesto que este depende en buena parte del estilo cognitivo del aprendiz, actitud que puso de manifiesto Selinker, al postular el concepto de *interlengua*, al que nos referiremos más adelante.

- **Análisis de errores e interlengua**

Evitables si se detectan con anterioridad a su aparición -según el modelo de análisis contrastivo-, desde fines de los sesenta los considera no tanto como un problema, sino como una oportunidad para conocer los procesos de aprendizaje. Y es que los investigadores llegaron a la conclusión de que tales errores cometidos por 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 a 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». Esta teoría de Corder contribuyó a mejorar el proceso de enseñanza, pues los errores aportan información detallada de la competencia transitoria del alumno, el sistema lingüístico que ha construido hasta el momento y para el profesor, que puede percibir su progreso; pero además también para el propio alumno, y es que no es suficiente con proporcionarle esa información de errores, sino que conviene aportarle materiales para que construya nuevas hipótesis.

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, con los conceptos de *transferencia* y de *fossilización* (el aprendiz continúa cometiendo errores que parecían superados), así como el de *simplificación*, que se refiere al mecanismo mediante el cual los aprendices tienden a reducir la lengua meta a un sistema más sencillo.

Otros conceptos son los de *hipergeneralización*, que se basa en la aplicación de reglas inferidas de unos campos a otros en los que no son pertinentes; *permeabilidad*, que consiste en el constante reajuste del sistema de conocimientos vinculados a la L2. Por último, la variabilidad, que es frecuente en las producciones del estudiante, ya que en ellas intervienen otros factores como el contexto en el que se desenvuelve, la afectividad, etc.

- **Análisis de la actuación**

Este modelo defiende que lo que se debe valorar para establecer el nivel de aprendizaje de los alumnos es el conjunto de la producción lingüística, al contrario que lo que defendía el modelo de análisis de errores que aboga por que son los errores los que hay que tener en cuenta para saber el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el alumno.

Al poder identificar las estrategias empleadas por los aprendices –Galindo (2004: 52) habla de seis: de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales–, 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.

La limitada visión sobre la realidad del proceso de aprendizaje en el que no se tienen en cuenta los factores que rodean las producciones de los alumnos le han valido a este método numerosas críticas.

- **Análisis del discurso**

Disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso, es decir, el uso que los hablantes hacen de la lengua en una situación determinada. El empleo del término se debe a Z.S. Harris (1952) aunque con un concepto totalmente distinto al que posee en la actualidad. Sus orígenes se encuentran en los primeros estudios que traspasan la oración como unidad de análisis. El fin de las investigaciones del Análisis del Discurso, la comprensión del funcionamiento del discurso natural oral y escrito, las normas de los intercambios en una conversación, aperturas y cierres de esta, modalidad, organización de tema y rema, la ampliación del marco de análisis lingüístico hacia el ámbito supra-oracional, entre otras.

Esto nos permitiría una adecuada presentación de la lengua-meta así como también todas las implicaciones que tengan que ver con la elaboración de materiales didácticos.

La lengua se aprende usándola, lo que conlleva la necesaria contextualización de las prácticas de aula. De ahí que el análisis del discurso ha supuesto un cambio en la manera de enfocar la enseñanza. Su influencia se materializa en el cambio de las unidades del programa, pues se habla de enunciados, textos, usos en contexto, etc. Por otro lado, el análisis del discurso se ha convertido en una eficaz herramienta para investigar los

diferentes tipos de interacción que se producen en el ámbito de la enseñanza en el aula como microcosmos social.

3. La metodología de enseñanza de lenguas

En la actualidad y en relación con la metodología de enseñanza de lenguas hay una superación del simple aprendizaje de la gramática y el vocabulario, ampliando o abriendo paso hacia la cultura de otros países, el fomento de la autonomía y la autoevaluación, así como el desarrollo del espíritu crítico, proporcionando a los estudiantes las estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje con actividades que acerquen las situaciones de aprendizaje a la vida cotidiana, a otras materias o a las inquietudes de los alumnos. De esta forma el alumno da sentido a lo que aprende, ya que le es útil, y puede aplicarlo en otras situaciones. Por tanto, cuando hablamos de tendencias actuales en la enseñanza de lenguas es inevitable referirse a enfoques comunicativos, donde la gramática queda relegada a un segundo plano y la lengua y la interacción cobran importancia.

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido un constante avance y evolución, especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX. En los últimos años, se han desarrollado diferentes propuestas metodológicas enmarcables dentro del denominado “enfoque comunicativo” tal y como mencionábamos anteriormente. Así pues, nuevas teorías, entre ellas lingüísticas, sobre aprendizaje, psicolingüísticas, han mostrado en estos años su aplicación, su efectividad y lo acertado o no de sus planteamientos una vez llevadas a la realidad de la enseñanza y los problemas con los que nos encontramos dentro del aula.

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, han ido apareciendo cada vez más trabajos propios de carácter metodológico dejando atrás una etapa en la que apenas había estudios al respecto.

Durante muchos años y aún hoy en día, en la enseñanza del español como lengua extranjera se ha mantenido una metodología «tradicional» basada en la gramática y la traducción con una dependencia absoluta de las metodologías desarrolladas en otras lenguas (métodos estructurales y enfoque comunicativo). Así pues, se está produciendo la elaboración de propuestas metodológicas que, aunque siguen partiendo de marcos teóricos planteados primero para otros idiomas, tienen como base para su elaboración

materiales propios que tienen en cuenta la realidad particular del español y de su enseñanza.

El objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar los enfoques metodológicos en varios manuales de reciente publicación y de uso frecuente en las clases de E/L.E.

Por esto, es importante conocer la trayectoria de las metodologías puestas en práctica en la historia de la enseñanza de segundas lenguas: cuáles son sus principales características, qué han aportado, de qué manera se ha superado un modelo anterior o sobre qué presupuestos se asientan las corrientes metodológicas actuales. Estas son algunas de las cuestiones a las que trataremos de dar respuesta, para sentar las bases necesarias para el análisis de manuales que realizaremos en el tercer capítulo de este trabajo.

Desde el siglo XVI se ponen en práctica distintos métodos, tanto aplicados al español como a otras lenguas, aunque el procedimiento y los objetivos eran distintos a los actuales, por ejemplo, en el estudio que se hacía entonces de la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija, publicada en 1492. Por lo tanto, nos centraremos sobre todo en los métodos desarrollados durante el siglo XX, ya que se produce una verdadera revolución metodológica en la enseñanza de lenguas, motivada por la reflexión sobre el tipo de competencia que necesitaban los alumnos.

En este punto seguiremos una perspectiva histórica para realizar una breve exposición sobre los métodos más influyentes desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Así pues, ofreceremos 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.

3.1. Métodos de enseñanzas de lenguas

Según Aquilino Sánchez (2009) “la búsqueda de un nuevo método capaz de solucionar el problema que plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido constante a lo largo de la historia y se ha demostrado que ese método de la docencia y el aprendizaje aún no se ha encontrado. Sin embargo, los últimos cien años han sido especialmente prolíficos en dicha búsqueda. A ello ha contribuido, sin duda, la universalización de la enseñanza reglada –la enseñanza de idiomas modernos es obligatoria en todos los niveles de la enseñanza– y la creciente necesidad de aprender nuevas lenguas, impuesta primero

por el desarrollo en los sistemas de comunicación y últimamente por la globalización en que estamos inmersos”¹.

En la Antigüedad aparecieron las primeras preocupaciones sobre la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas. Durante algunos siglos predominó la enseñanza a través de la mecanización de estructuras, pero una vez terminada la Edad Media salieron a la luz otros planteamientos pedagógicos. Algunos pensadores de los siglos de oro pusieron en evidencia que no era de gran utilidad el estudio formal de la lengua y que los aprendientes necesitaban una motivación que iba más allá de la memorización.

Ya el siglo XX se ha caracterizado por la gran variedad de proposiciones metodológicas para utilizar en la enseñanza de segundas lenguas, de esta manera surgieron el método directo, el audio-lingüístico, el aprendizaje comunitario de la lengua o el enfoque natural, entre otros. En Europa a mediados del siglo XX, se desarrolló una propuesta basada en las necesidades comunicativas que tenían los estudiantes, y lo que en principio se conoció como enfoque nocional-funcional, evolucionó y se transformó en enseñanza comunicativa.

El objetivo principal de este enfoque es que el alumno-hablante desarrolle y maneje las destrezas fundamentales de la lengua meta haciendo ver que este enfoque está más relacionado con el uso de la lengua que con el conocimiento lingüístico.

Por tanto, 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.

Igualmente, conviene señalar que los métodos expuestos los ubicamos temporalmente en el momento de su nacimiento, aunque pueden extenderse a décadas posteriores por lo que es visible el cruce temporal de varios de ellos.

3.1.1. Diferentes enfoques en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

- **Método de Gramática-Traducción:**

Surge en el S.XIX siendo el primer método conocido en la enseñanza de lenguas extranjeras y el más duradero. Este enfoque consideraba el latín como la lengua principal

¹ Sánchez Pérez, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Universidad de Murcia. Madrid, Sgel.

en los sistemas educativos hasta finales del siglo XV. Los cambios de diversa índole que se producen en Europa en el siglo XVI hacen que otras lenguas tales como el inglés, el francés o el español entre otras relegaran el latín a un segundo plano. Así el latín se convierte en una asignatura más dentro del sistema educativo centrándose en el aprendizaje de sus reglas gramaticales y de la traducción de oraciones y textos clásicos, aunque esto no significó que las nuevas lenguas se estudiaran de una manera diferente a cómo se hacía en latín. Así en el siglo XIX se organizaba en torno al estudio de la gramática.

Este enfoque es conocido también en Estados Unidos como el Método Prusiano o Clásico, y Johann Seiden-Stücker Plötz, H.S. Ollendorf y Johann Meidinger fueron sus máximos exponentes. Algunas de las características de este enfoque eran ofrecer las explicaciones en el idioma nativo y así los alumnos memorizaban las reglas, primando la organización estructural, ni el contexto ni el uso comunicativo del idioma en el que se desarrollaba este enfoque.

En resumen, es una enseñanza basada en el análisis de reglas gramaticales, así como también sus excepciones, con una gran cantidad de vocabulario para después poner en práctica todos estos conocimientos en la traducción de oraciones y textos.

- **Método directo**

Este método fue introducido en Francia y Alemania, y llevado posteriormente a las escuelas privadas de los Estados Unidos fundadas por Sauveur y Maximilian Berlitz. En él se daba prioridad a la destreza oral y las actividades no se limitaban a explicaciones gramaticales o a la traducción. En dicho método cobraba especial importancia la pronunciación y las clases se impartían íntegramente en la segunda lengua, de ahí que los profesores fueran hablantes nativos. Así pues, el léxico se aprendía a través de términos concretos a través de imágenes, objetos, entre otros. El papel que asumía el profesor era el de dar información a los aprendientes acerca de la lengua extranjera, así como también debía crear en clase un clima positivo para que los alumnos se sintieran cómodos. Este método supuso una revolución por la concepción de la enseñanza de lenguas que ofrecía tan lejos de los planteamientos tradicionales y tuvo así una gran repercusión hasta mediados del siglo XX. No obstante, el hecho de no poder aplicarse en grupos con un gran número de alumnos imposibilitó su implantación en las escuelas públicas.

- **Enfoque Oral**

Dentro de la corriente estructuralista, los lingüistas Harold Palmer y A. S. Hornby pusieron en práctica el Enfoque Oral en los años XX. Este parte de una serie de presupuestos

como son que el aprendizaje comienza por la presentación de los contenidos de forma oral para después utilizar la escritura; de este modo, los contenidos se practican en situaciones; y los aspectos gramaticales son secuenciados según el grado de complejidad yendo desde lo más simple a lo más complejo y una vez que se tiene adquirida una base gramatical y léxica adecuada, se introducen la lectura y la escritura.

- **Método Audio-lingual**

Este método alcanza popularidad en los años 60 y poco a poco fue extendiéndose a diferentes partes del mundo. Fue Fries² quien desarrolló este método oral o método estructural y fue combinado con la psicología conductista, 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. De esta manera, la adquisición de la segunda lengua se realizaba a través de una serie de repeticiones fonéticas y fijando después estructuras gramaticales mediante la realización de ejercicios escritos.

Estas repeticiones constituían una práctica habitual, pero para crear sus propios escritos los alumnos iban haciendo cambios sobre lo que el profesor iba diciendo. Las explicaciones gramaticales eran poco frecuentes y la traducción se dejaba para niveles superiores. En este método el error venía dado por la interferencia de la lengua materna del estudiante.

- **Método Situacional**

Método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Fue desarrollado entre los años 1930 y 1960. Con este método se pretendía corregir los métodos anteriores para lo que se seleccionaron, se secuenciaron y se graduaron los contenidos de tipo léxico y gramatical.

Parte del estructuralismo británico y se basa, además, en la teoría conductista. A los estudiantes se les exige la mayor corrección gramatical y estos contenidos de tipo gramatical se enseñan de manera gradual. Igualmente, y los contenidos se practicaban en situaciones de la vida real para que pudieran serles útiles posteriormente: el alumno escucha al profesor y después repite, respondiendo a preguntas o a órdenes.

- **Método audio-visual**

Surge en Francia, en la década de los 60 y está basada en los principios de la lingüística estructurada. P. Guberina (1965:40) es la teórica del método audiovisual o estructuro-

² Fries, C. C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.

global, que surgió en Francia, en la década de los sesenta, y se fundamenta en los principios de la lingüística estructurada.

El aprendizaje parte de la lengua oral en la que la escucha de diálogos es primordial, la gramática se aprende de forma inductiva y se realizan actividades de repetición de diálogos y de memorización.

- **Aprendizaje en Comunidad**

Método desarrollado por Charles A. Curran (año), profesor de psicología de la Universidad de Loyola, Chicago. Este método se basa en la concepción de involucrar el desarrollo integral del alumno, es decir, no solo sus aptitudes intelectuales sino también sus sentimientos, sus reacciones, sus motivaciones para aprender, etc. Así pues, la figura del profesor se convierte en la de un “asesor” que propicia un clima afectivo-positivo para el correcto funcionamiento de las clases en las que se facilite la cooperación entre los alumnos. De esta manera, es el alumno el que inicia la interacción comunicativa y el profesor es el que la reformula. El profesor adecua los contenidos y los adapta al nivel de los alumnos, se trabajan de forma independiente el vocabulario y los aspectos gramaticales y se combina la traducción con la conversación libre. Además, se utiliza tanto la lengua meta como la lengua materna.

- **Sugestopedia**

Método elaborado por el psiquiatra y psicoterapeuta Lozanov, quien señala que los problemas para aprender una lengua extranjera eran el miedo al error, las dificultades con la que se encuentra el alumno y la ansiedad que generan estos problemas. El profesor, por tanto, debe estimular al alumno creando un ambiente propicio y con un discurso positivo para que el discente sea capaz de afrontar las nuevas situaciones con las que se va a encontrar durante el proceso de aprendizaje. Así pues, la creatividad, el desarrollo integral de la personalidad del alumno, su memoria, su capacidad intelectual serán objetivos principales para crear este ambiente positivo y agradable que ayudará a los estudiantes a adaptarse en la sociedad.

La forma de la lengua no es lo importante para este método, por el contrario, el uso de la lengua sí, por lo que la gramática se reduce a los contenidos mínimos.

Lozanov asegura que no puede haber sugestión sin “desugestión”. Las tres barreras que operan a nivel inconsciente y que deben ser desugestionadas son la crítica/lógica, así como la intuitiva/afectiva y la ética, cuyo objetivo es proteger la personalidad.

- **Método silencioso**

Método desarrollado en 1976 por C. Gattegno. Consiste en fomentar el uso de la lengua por parte de los alumnos a los que el docente anima a producir la mayor cantidad posible de enunciados a través de los gestos, carteles y regletas de colores. Así la intervención del docente es mínima. Este aprendizaje está orientado a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento unido todo ello a un proceso de crecimiento personal.

Este método presenta un enfoque estructural en el que la oración es la unidad básica de enseñanza, así como también el vocabulario.

- **Respuesta Física total**

Método desarrollado en California por James Asher en (1977). Es un método que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física.

Considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Está basado en los principios constructivistas de Piaget del estímulo-respuesta. En este método la comprensión auditiva es primordial y otorga gran importancia a la gramática que se enseña de forma inductiva.

- **Método natural**

Tracy Terrell junto a Stephen Krashen presentan los principios la práctica del Enfoque Natural en *The Natural Approach* (1977).

Sus planteamientos están basados en la convicción de que el aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Terrell y Krashen consideran la función comunicativa como primordial y dirigen su enfoque a la enseñanza de habilidades comunicativas centradas en las necesidades de los alumnos. Además, ambos autores defienden la existencia de un orden en la adquisición de reglas y estructuras y la importancia de la exposición e inmersión en la lengua meta. El Método Natural está caracterizado 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.

3.2.Directrices actuales para la enseñanza de segundas lenguas.

En los años setenta la metodología sobre la enseñanza de lenguas estaba centrada en las necesidades comunicativas de los estudiantes. No por esto hay que pensar que se trata de una corriente estática ya que ha tenido una gran evolución en estos últimos años.

Los cambios que se producen en educación a mediados del siglo XX influyen en la manera de replantear la metodología de la enseñanza de las lenguas. Al mismo tiempo, algunas teorías permitieron el desarrollo de lo que se conocería como enseñanza comunicativa de las lenguas. En un primer momento, se habló de competencia y actuación, según el modelo de la gramática generativa-transformacional de Chomsky pero este término de competencia fue rechazado por Hymes quien incluía además la adecuación y la aceptación dentro de dicha competencia. Así pues, este fue el primero en describir la competencia comunicativa como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de la forma apropiada según la situación.

Canale, en los años ochenta, replantea la propuesta de Hymes y otorga valor a cuatro competencias dentro de la comunicativa: la lingüística o gramatical (conocer la estructura de la lengua), la sociolingüística (normas de uso social), la (realizar diferentes tipos de comunicaciones o discursos) y la estratégica (desarrollar habilidades en el uso real). Unos años después, se le sumaron la competencia social y sociocultural. Por tanto, la competencia comunicativa engloba el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten identificar los aprendizajes que son considerados imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos en diferentes contextos.

Así fueron naciendo nuevas formas de trabajar en las aulas que han ido evolucionando hasta la actualidad. Nos detendremos y veremos en qué consisten cada uno de ellos.

- **Programas nocio-funcionales**

Los programas nocio-funcionales surgen en la década de los años setenta del siglo pasado. Un grupo de expertos fue el encargado de investigar el desarrollo de cursos de idiomas basados en un sistema de unidades y créditos, en el que las tareas se dividen en unidades interrelacionadas que se corresponden con las distintas necesidades de los aprendientes. Este grupo estaba formado por Wilkins, van Ek, Trim y Richterich.

En 1972 Wilkins propuso las categorías nocionales y funcionales. Las primeras serían las categorías de tiempo, cantidad, lugar, frecuencia, etc... mientras que las funcionales serían categorías con función comunicativa como, por ejemplo, pedir, rechazar u ofrecer. Están relacionadas con el componente pragmático de la lengua.

Slagter adapta al español en 1979 *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, de Van Ek. En España es conocido con el nombre Nivel Umbral, es decir, los contenidos necesarios para alcanzar un nivel mínimo de habilidad comunicativa en una lengua extranjera. Se aplicó a la lengua inglesa en Reino Unido en los años 70 aunque luego llegó a otras. Está basado en una teoría de la competencia comunicativa y en los modelos funcionales del lenguaje (Halliday, 1973).

A. Sánchez, considera que el programa nocio-funcional no constituye un método en sí mismo ya que se limita a ofrecer un listado de nociones y funciones y de las estructuras y unidades lingüísticas presentes en ella sin tratar o valorar otros aspectos propios de la metodología.

- **Enfoque comunicativo**

La tendencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas, se consolida a raíz de los programas nocio-funcionales y comienza a extenderse desde mediados de los años setenta a diferentes países más allá de Gran Bretaña. Este enfoque incluye la idea de competencia comunicativa tal y como la había definido Hymes (1972).

Este enfoque plantea que el alumno sea capaz de comunicarse en cualquier circunstancia en la segunda lengua. Es necesario que utilice la nueva lengua desde el primer momento para lograrlo. Además, se sustenta en la teoría funcional de la lengua, considerada como una vía para poder expresar significados que tengan una función específica, así que pone su énfasis en la dimensión semántica y comunicativa. De la misma manera, presta especial atención en los contenidos y en la forma en la que se debe enseñar, pero con flexibilidad, para poder adaptarse en todo momento a las necesidades, intereses y contexto del aprendiz.

Chomsky había descrito esta competencia, refiriéndose a un hablante oyente ideal, como el conocimiento de las reglas gramaticales de las lenguas con el fin de producir oraciones (gramaticalmente) correctas. D. Hymes, por su parte, critica esta concepción de competencia comunicativa, defendiendo una teoría lingüística en la que el hablante, para comunicar de manera apropiada, no solo necesita reglas sintácticas, semánticas y

fonológicos, sino también un sistema de reglas que establezca de modo oportuno la relación de esas reglas lingüísticas con la situación en que el locutor habla.

Este concepto ha ido evolucionando hasta llegar a una definición actual. En palabras de Melero (2000: 155), la *competencia comunicativa*:

Comprende las siguientes competencias relacionadas entre sí: “competencia gramatical” (dominio de la gramática y el léxico), “competencia sociolingüística” (uso apropiado de la lengua según el contexto social en el que tiene lugar la comunicación), “competencia discursiva” (se refiere a cómo están relacionados entre sí los elementos del mensaje y el mensaje con el resto del discurso), “competencia estratégica” (dominio de estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en ésta), “competencia sociocultural” (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación) y “competencia social” (capacidad para relacionarse con otras personas y en situaciones sociales).

En el enfoque comunicativo la comunicación no es solo un producto, sino un proceso que se lleva a cabo entre unos interlocutores en una situación concreta. Así pues, no es suficiente con que los alumnos memoricen o aprendan una serie de datos (vocabulario, reglas, etc....) sino que aprendan a utilizarlos para conocer su significado. Por esto, tienen que participar en tareas reales en las que la lengua sea un instrumento para obtener un fin. De la misma manera, la interacción oral entre los alumnos es muy frecuente y se trabaja en parejas, tríos, grupos o incluso entre toda la clase. Estas tareas se guían por tres principios: vacío de información (necesidad real de comunicación), libertad de expresión (qué va a decir, cómo lo va a decir, tono, momento... y la retroalimentación (ellos mismos saben en qué medida están alcanzando sus objetivos).

Los juegos teatrales o de rol se acercan a la comunicación real y todos los alumnos reciben retroalimentación inmediata de sus compañeros. De la misma manera, los proyectos son tareas típicas del enfoque comunicativo en los que los alumnos diseñan un proyecto típico y se reparten los papeles. Mediante el sílabo también se la trabaja la lengua en el nivel discursivo, más allá de las frases. La gramática suele ser inductiva, aunque también el profesor ofrece breves explicaciones al respecto. El libro de texto es un material importante pero no el eje vertebrador de la clase. También se utilizan otros materiales didácticos como revistas, folletos, cartulinas, entre otras.

El papel que desempeña el profesor es la de facilitar el aprendizaje, fomentando así la cooperación entre los alumnos, que se convierten en los verdaderos protagonistas de la enseñanza aprendizaje.

Este enfoque tuvo gran aceptación en las décadas de los ochenta y de los noventa del siglo XX, aunque en los últimos años el enfoque por tareas podría considerarse su heredero. A este se le toma como modelo frente a los enfoques tradicionales, que estaban más centrados en la gramática. El enfoque por tareas va más allá de la competencia lingüística en busca de la competencia comunicativa.

- **Enfoque por tareas**

Este enfoque surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón como evolución de los enfoques comunicativos. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante un uso real de la lengua dentro y fuera del aula y e interpretando los significados en su contexto. Así pues, la fluidez tendrá un papel relevante que la corrección, pero sin olvidar los aspectos formales de la lengua que se aprenden en el proceso de comunicar. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas. 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.

Veamos también la definición de los términos *tarea* y *proyecto*. En primer lugar, la diferencia entre *tarea* y *proyecto* radica en que este último es de mayor envergadura e integra una serie de tareas intermedias, con el objetivo de llegar a una tarea final, según el ejemplo de Fernández (2001: 15) “hacer una excursión, sería un *proyecto* que engloba tareas como: la elección del sitio, la información sobre el camino, la realización de un itinerario, etc.”. La *tarea* es, en términos generales, cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado y en nuestro enfoque metodológico “una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación

didáctica de una unidad. A partir de ‘esa tarea’ elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación” (Fernández 2001: 15).

Los métodos de trabajo se programan y secuencian mediante una serie de actividades que se desarrollan en el aula. Así pues, se deja de acudir a la secuenciación de unidades de carácter acumulativo y se sustituye por un mecanismo de auto evaluación global 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.

Por ello, las tareas proporcionan tanto el input como el output necesario en el aprendizaje de una lengua, ya que a la vez que reciben la información lingüística, los alumnos tienen la oportunidad de ponerla en práctica; por otro lado, estas también aumentan la motivación e impulsan el aprendizaje de los alumnos debido a que promueven un uso auténtico de la lengua, están bien definidas, son variadas y normalmente requieren cierta actividad física por parte de ellos.

El enfoque por tareas lleva al aula tareas que no solo son simuladas, sino que conllevan a la solución de problemas, por ejemplo. De la misma manera, el enfoque comunicativo se preocupa por la efectividad comunicativa, así se hace necesario trabajar con el lenguaje propio de cada registro. El enfoque por tareas busca material auténtico en función de lo que se está haciendo en la clase. El alumno va formando sus propias hipótesis, rechazándolas o afirmándolas a partir de las situaciones de comunicación en las que se encuentre. El enfoque por tareas dinamiza este proceso, ya que la tarea está envuelta en una situación efectiva de comunicación. Al utilizar el lenguaje en la vida cotidiana se usan todas las destrezas y el enfoque por tareas o proyectos pretende que el aprendizaje se lleve a cabo por la realización de tareas reales.

Los papeles de profesores y alumnos coinciden también con los enfoques anteriores; al estar insertados en el mismo enfoque global. El enfoque por tareas es, el modelo educativo más seguido hoy día en la enseñanza de lenguas por los beneficios que proporciona la utilización de tareas para el fomento de la comunicación y el uso de un “lenguaje” auténtico y real en las aulas.

- **Enfoque orientado a la acción**

El marco de referencia, descrito en el MCER (2002) para las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se relaciona con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. Por tanto, adopta un enfoque orientado a la acción que considera a los usuarios y alumnos de lenguas extranjeras como agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que lleva a cabo una serie de tareas en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER).

Este enfoque tiene en cuenta también todos los recursos (cognitivos, emocionales y volitivos) y capacidades específicas que pone en marcha el individuo par realizar tareas como agente social (MCER).

De esta manera, el alumno se convierte en un aprendiz autónomo que toma conciencia de su propio proceso de aprendizaje y es capaz de aplicar los nuevos conocimientos a nuevas situaciones antes desconocidas por él.

Será el alumno el que deduzca los contenidos lingüísticos y modos de actuación siguiendo un razonamiento inductivo. Las situaciones mencionadas anteriormente, son idénticas a situaciones que podría encontrarse en la vida real. La función del docente es la de guía que orienta al alumno ya que el proceso de enseñanza aprendizaje gira en torno al alumno, que se convierte así en el verdadero protagonista. El profesor sabrá qué recursos y materiales debe emplear para favorecer este proceso y así facilitar el aprendizaje de la segunda lengua.

- **Eclecticismo**

Los enfoques analizados anteriormente presentan sus características y sus aportaciones positivas para la enseñanza de LE. Todos contribuyeron a presentar un cambio del aprendizaje basado en la memorización de reglas y la traducción textual e hicieron que se pusiera especial atención en la importancia de las destrezas orales. Así pues, podemos deducir que una postura radical por parte del profesor a favor de un único enfoque lo que hace es que en lugar de proporcionar beneficios puede resultar todo lo contrario en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los enfoques más recientes abarcan elementos afectivos, sociales y culturales que los convierten en opciones más viables para la enseñanza de segundas lenguas en comparación con los enfoques tradicionales. La idea que defiende es el eclecticismo es la de adecuar la metodología a las necesidades que vayan surgiendo en cada momento. Es flexible en tanto en cuanto da cabida a metodologías provenientes de concepciones teóricas diversas y así las posibilidades de obtener respuestas efectivas a situaciones impredecibles que surgen diariamente son mayores.

Es fundamental que el docente conozca la concepción teórica de cada uno de los enfoques y métodos para la enseñanza de LE, como también las estrategias y aprendizaje que se derivan de su enseñanza. De esta manera, podrá realizar una selección más acertada que le permita reorientar y adaptar el proceso de enseñanza.

4. Análisis comparativo de manuales para la enseñanza de ELE

En la actualidad, se aprecia un desarrollo fuerte y con un ritmo de crecimiento constante en la adquisición de segundas lenguas. En un futuro próximo, la presencia del español se habrá multiplicado significativamente. Por tanto, es necesario contar con un gran abanico de materiales adecuados a edades, perfiles y necesidades del alumnado y que, además, sigan las directrices curriculares oficiales.

A pesar de la gran cantidad de publicaciones para la enseñanza del español, siguen existiendo carencias relacionadas con los materiales didácticos. Es necesario, que estos materiales faciliten al profesor la selección más adecuada a su situación comunicativa, que orienten a los autores a la hora de determinar o establecer criterios lingüísticos, didácticos y metodológicos para el desarrollo y diseño de materiales escolares, que permitan a las editoriales hallar vacíos o elementos necesarios y que proporcionen a los investigadores información sobre cómo adaptar las diferentes teorías de la lengua y los modelos metodológicos que sin duda, ayudarán a la mejora de los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Tampoco podemos olvidar, que esto, es un punto de interés de las políticas europeas desde mediados de los años noventa, así como también el hecho de establecer unos criterios de calidad que sirvan como referente a los autores y creadores de material didáctico.

Hemos propuesto tres manuales para analizar los enfoques metodológicos existentes en ellos: *Clan 7 con ¡Hola amigos!*, *La Pandilla* y *¡Mira! 1*

Nos vamos a basar en un método de trabajo descriptivo en el que observaremos la presencia o la ausencia de determinados rasgos en dichos manuales de enseñanza. Por tanto, tomando como base las aportaciones de Ana Blanco Canales³ hemos elaborado una estructura de selecciones correspondientes a diferentes ámbitos. Así, trataremos de definir la construcción metodológica que subyace en cada uno de los manuales propuestos.

A su vez, esta propuesta está articulada en torno a algunos documentos educativos que se han ido publicando para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras y para establecer una serie de pautas que confirmen o aseguren la eficacia y calidad del proceso. Estos documentos han sido el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (2002), *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira (espanhol)* (2006), texto bastante fiel al MCER en sus planteamientos generales, el documento norteamericano *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996), debido a su enorme importancia e influencia para la enseñanza de lenguas extranjeras en EEUU y por último, las indicaciones del Instituto Cervantes recogidas en su Plan Curricular (2006), pues es el documento de referencia más importante con el que contamos para la enseñanza del español.

Según Ana Blanco “el MCER entiende que la enseñanza de lenguas debe estar orientada a la acción, pues considera que cualquier alumno es un usuario de la lengua que está aprendiendo, y como usuario, es un agente social, es decir, un miembro de una sociedad dentro de la cual se relaciona y en la que interactúa verbalmente con el objeto de realizar tareas”.

Así, cualquier acto de aprendizaje va a estar relacionado con todas las dimensiones que tienen que ver con la comunicación: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos. Y, precisamente, esto es, lo que vamos a realizar

³ Blanco Canales, Ana: Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. Universidad de Alcalá. RESLA 23 (2010), 71-91.

en nuestra propuesta de análisis de manuales: de qué manera se contemplan y reflejan todas ellas en los materiales didácticos.

4.1. Análisis del manual *Clan 7 con ¡Hola amigos!* (2013)

Es un curso de español para niños desarrollado por Edinumen en colaboración con el Instituto Cervantes.

Este manual presenta una propuesta pedagógica en la que se ofrece a los estudiantes la posibilidad de combinar el itinerario de aprendizaje de un curso presencial con el acceso a material digital para complementar y ampliar conocimientos y habilidades que se van adquiriendo durante el trabajo de clase. A continuación, vamos a realizar un análisis más detallado de dicho manual.

❖ Datos identificativos

Curso de español desarrollado por la editorial Edinumen en colaboración con el Instituto Cervantes. Los autores del manual son María Gómez Castro, Manuela Míguez Salas, José Andrés Rojano Gálvez y Pilar Valero Ramírez. 2013. Madrid. 80 páginas.

❖ Aspectos formales

El curso de español para niños está formado por dos componentes didácticos: Clan 7 (en formato papel, que incluye Libro del alumno, Cuaderno de actividad y Libro del profesor), junto con ¡Hola amigos! (curso interactivo en formato CD-ROM).

La plataforma web que se llama ELEteca contiene las proyecciones del Libro del alumno, Pdf imprimible de los test de evaluación, Pdf imprimible del Cuaderno de actividades con las soluciones, cómics sin diálogos para proyectar en clase, y por último, una plantilla imprimible de un dado para los juegos. Además, la cartera de recursos de Clan 7 incluye también el libro del profesor más un CD- ROM con audios en MP3 del libro del alumno, los audios de los test de evaluación, el Tablero digital y el curso interactivo ¡Hola, amigos!, para ordenador más CD audio con el mismo material sonoro en formato audio, para reproductores convencionales, tarjetas ilustradas de vocabulario, pósters del cómic final de las unidades del libro del alumno, el libro del alumno y el cuaderno de actividades.

❖ Edición

Las ilustraciones o fotografías que contiene el libro tienen un fin didáctico. Esto es que pretenden introducir, contextualizar, presentar o soportar contenidos. Por lo tanto, no se trata de imágenes que son un simple adorno y un motivo de distracción para el alumno.

Las imágenes que aparecen en el manual, son imágenes que transmiten situaciones reales y en cualquier tipo de contexto, convirtiéndose así, en un escenario atractivo relacionado con la vida cotidiana de los alumnos. En cuanto a la tipología de la letra, observamos que utilizan distintos colores cuando se quiere remarcar algo de especial interés o importancia o simplemente para marcar la diferencia entre los distintos elementos. Todas las actividades de escucha llevan el icono de un perro con unos cascos auriculares. La maquetación es de muy alta calidad para hacer del manual una herramienta didáctica y atractiva. Los personajes, su edad, su vestimenta y sus gustos han sido cuidadosamente seleccionados para guardar un equilibrio coherente entre el fondo y la forma.

❖ **Estructura, elementos y organización**

Este manual contiene nueve unidades didácticas divididas en tres sesiones cada una y a doble página junto con dos anexos al final del libro. Aparece organizado a través de una tabla de contenidos en la que se nos ofrece la información de cada unidad: título, los objetivos que se pretenden alcanzar, el estudio del lenguaje dividido a su vez en vocabulario y estructuras gramaticales y las competencias básicas. Por último y al final del libro, aparecen dos anexos de tipo cultural.

En el cuaderno de actividades, serán los propios alumnos los que acudirán a él para realizar las tareas, pudiéndolas hacer tanto en clase como en casa. Al finalizar las tres sesiones, el profesor podrá evaluar a sus alumnos en el apartado Mi progreso o incluso, podrán ser los mismos alumnos quiénes se autoevalúen.

❖ **Situación educativa**

Niños de entre seis y siete años. El nivel de este manual es de A1.

❖ **Contexto educativo**

Enseñanza reglada: Primaria

❖ **Objetivos generales**

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el alumnado son los siguientes:

- Comprender y expresar mensajes orales y escritos en español atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación.
- Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos.

- Desarrollar la habilidad de comprensión auditiva por medio de diálogos y a través de ejercicios con casetes de audio y videocasetes, así como la interacción directa en situaciones cercanas a la propia vida real.
- Participar de forma dinámica en actos de habla como diálogos, entrevistas, expresión de opiniones, comentarios, y otros que les permitan desarrollar su producción oral.

❖ **Metodología**

La metodología puesta en práctica tendrá un carácter dialógico, determinado por la concepción de la educación como un proceso comunicativo, de orden informativo, así como también socioafectivo. Los intercambios tienen lugar en un clima cálido, afectuoso y promotor de confianza, tanto en las propias capacidades como en las de aquellos con quienes se establecen relaciones.

Se trata, así pues, de una metodología activa, entendida en el sentido de ser movilizadora del aprendizaje y del desarrollo. Es una metodología que parte de lo que los alumnos y alumnas piensan y saben sobre los distintos aspectos de la realidad para promover la construcción de aprendizajes significativos y transferibles.

El diseño de esta metodología es contextualizado, ya que parte de las necesidades e intereses del alumnado, atractiva y con sentido, tanto para el profesorado como para el grupo de estudiantes. A través de esta metodología no solo se trabaja con recursos didácticos sino también con los tecnológicos y con el propio entorno tan importante para un buen desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

Como podemos observar a lo largo de las distintas unidades, el planteamiento metodológico del aprendizaje mediante minitareas, favorecen el desarrollo autónomo de los alumnos prestando atención a factores como la sociabilización, la música y los elementos lúdicos. Se presta especial atención a la gamificación en el aula de ELE mediante actividades que son multimedia y a su vez muy motivadoras.

Las tareas son gratificantes y no excesivamente largas, concebidas para ser realizadas en un corto periodo de tiempo. En la ejecución de tareas se hace especial hincapié en la ayuda entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

De la misma manera en cuanto al ámbito lingüístico, se incluyen las distintas variedades del español, tomando al español peninsular estándar como eje principal de las audiciones. Es un manual enfocado ante todo a la oralidad mediante el uso de canciones que hacen que se automaticen los contenidos, se practican la fonética y la pronunciación.

En cuanto a la evaluación, hemos de tener en cuenta que el principal objetivo es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva, por tanto, a la hora de evaluar, se valorará más la fluidez comunicativa y la adecuación al contexto que la corrección formal.

Las pruebas de evaluación deberán estar basadas en el principio de la comunicación. Esto significa que no solo se medirá la comprensión y corrección de estructuras lingüísticas y vocabulario, sino también la capacidad para responder en determinadas situaciones con las expresiones adecuadas a la función comunicativa que se persigue.

❖ **Dinámicas y formas de trabajo**

La organización del tiempo que se dedica a las actividades está en función de los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Resulta llamativa la alternancia entre actividades realizadas en uno y otro tipo de agrupamientos, así como entre aquellas que requieren la puesta en acción de distintas capacidades. Lo que se pretende es crear un clima previsible que ofrezca a los estudiantes una situación de confianza y seguridad, además de favorecer el desarrollo de su autonomía y procurar aprendizajes integrados, derivados de la interacción con un medio oportunamente organizado.

❖ **Componentes**

- Tipos de textos escritos y orales. Funciones

En Clan 7, se hace una presentación lúdica de los contenidos a través de canciones. Mediante los diálogos se invita al alumno a interactuar con los demás compañeros. Aparecen textos de tipo expositivo con un fin claramente didáctico. A modo de resumen, se les propone un cómic final a doble página en el que se recogen los principales contenidos de la unidad. De la misma manera, mediante pequeños textos, se trabajan los contenidos presentados hasta el momento, incidiendo en la comprensión lectora y auditiva de textos motivadores que tratan temas relacionados con los intereses de los niños y niñas. Clan 7 es un manual enfocado a la oralidad. Mediante el uso de canciones (melodía y rima), se mecanizan contenidos, se estimula la expresión corporal del niño y se practica fonética y pronunciación.

Igualmente, concede una relevante prioridad a lo auditivo. De esta forma, mediante canciones, se capta la atención y concentración de los alumnos, se fomenta su sociabilización y afectividad y se trata la adquisición fonética de forma lúdica. La tonalidad, el ritmo y el movimiento forman un todo en las tareas propuestas. Se estimulan precozmente las inteligencias múltiples, promoviendo paralelamente la comprensión

auditiva, la expresión corporal, la seguridad en sí mismos y la inteligencia espacial del niño.

❖ **Contenidos**

La secuenciación de los contenidos es un proceso mediante el que se distribuyen lo que se va a tratar a lo largo del curso escolar, con un creciente nivel de complejidad, abstracción, generalidad y amplitud. Para ello, en este manual se respetan las características y necesidades evolutivas del grupo, así como también la atención a los conocimientos previos de los alumnos. Además, ofrece una visión del aprendizaje basado en la aproximación sucesiva de los conocimientos, para que se aborden de manera cada vez más compleja.

La presentación de los contenidos gramaticales está siempre enmarcada en un contexto comunicativo. Así, se hacen prácticas de tipo lúdico de los contenidos gramaticales que se hayan presentado anteriormente mediante actividades de carácter cognitivo. Las prácticas de la comprensión lectora/auditiva de los ejercicios se hacen mediante este tipo de actividades cognitivas (verdadero/falso, elección múltiple, completar oraciones, entre otros).

El bloque de vocabulario está contextualiza de acuerdo al tema de la unidad favoreciendo de esta manera el aprendizaje significativo y así se ponen en práctica destrezas receptivas y productivas. El cómic que aparece en cada unidad, permite consolidar los contenidos léxicos y gramaticales aprendidos mediante una historia que se lee y se escucha. Se trabaja la lengua desde una dimensión funcional y comunicativa, transmitiendo al tiempo, contenidos de carácter intercultural y educando en valores.

❖ **Referentes culturales**

Ya hemos mencionado anteriormente, que este manual cuenta con dos anexos de tipo cultural que se titulan “Llega la Navidad” y “¡Vamos a la feria!”. En ambos, los estudiantes adquirirán el vocabulario relacionado con ambas fiestas, así como también aspectos culturales sobre la celebración de estas fiestas.

Trasladamos a continuación todos estos aspectos expuestos anteriormente en forma de tabla:

		Si	No	Otros
Aspectos curriculares	Sigue los objetivos del nivel de referencia.	x		
	Desarrolla los objetivos de la programación.	x		

	Mantiene equilibrio entre las cuatro destrezas.		x	Predominio de lo auditivo y lo oral
Enfoque didáctico del manual	El enfoque es estructural.		x	
	El enfoque es comunicativo.	x		
	La metodología es enfoque por tareas.	x		
	La metodología es nocio-funcional.		x	
	Aprendizaje inductivo y deductivo.		x	
	Contextualización de los contenidos en textos y situaciones de comunicación.	x		
	Actividades de comunicación que reproducen procesos de intercambio de información.	x		
Recursos que introduce la unidad	Fragmentos, revistas.		x	
	Canciones.	x		
	Películas.		x	
	Audiciones.	x		
	Vídeos.	x		
	Recursos en red.	x		
Dinámicas	Presentaciones y explicaciones.		x	
	Trabajo individual.	x		
	Trabajo en parejas.	x		
	Trabajo en grupos.	x		
	Trabajo en conjunto.	x		
Utilidad del contenido para desarrollar las competencias	Lectora.	x		
	Escrita.	x		
	Pragmática.		x	
	Humanística.		x	
	Intercultural.	x		
	Sociocultural.	x		
Actividades que se emplean con los textos	Estrategias.	Tipología variada de textos	x	
		Diferentes actividades para cada tipo de textos.	x	
		Similares actividades para cada tipo de texto		x
	Léxico.	Hay vocabulario aclarativo.	x	
		Está adaptado a nivel de los alumnos.	x	
		Los textos incluyen todo tipo de registros (estándar, marcos,...)	x	
	Las tareas fomentan.	Contenidos socioculturales.	x	
		Los textos se alejan de estereotipos.	x	
		Los textos son históricos, culturales, personales	x	
	De refuerzo en red.	Hay vínculos en red.	x	
		Blogs.		x

		Páginas de internet.	x		
		Ciber-literatura.		x	
Destreza lectora	Presenta tareas para explotar solo la competencia lectora.			x	
	Se exige comprensión completa.		x		
	Desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de textos		x		
	Atender a las características formales y léxicas del texto		x		
	Comprenden la información exacta o parte del texto		x		
	Identifica las ideas principales y secundarias.			x	
	Analizan la estructura del texto			x	
	Reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje.			x	

Tabla 1: Manual “Clan 7”

4.2. Análisis del manual *La Pandilla* (2004)

❖ Datos identificativos

Los autores del manual *La Pandilla* son María Luisa Hortelano y Elena González Hortelano. En dicho material se incorporan las recomendaciones y sugerencias del *Marco de referencia europeo*, así como las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. La editorial del libro es Edelsa.

❖ Aspectos formales

En cuanto a los materiales que forman parte de este manual nos encontramos con el libro del alumno, que está organizado en bloques temáticos que giran en torno a seis centros de interés, así pues, cada uno de ellos se trabaja a lo largo de cuatro lecciones y una unidad de repaso. Cada lección se presenta a doble página con contenidos relacionados entre sí. Todos los bloques presentan una o dos canciones y uno o varios juegos. La quinta lección es la unidad de repaso que incluye siempre una pequeña historieta o cómic que tiene como principal protagonista al Ratoncito Pérez. Un resumen de los contenidos trabajados se presenta al final con el título de “¿Lo sabes?” en el que los alumnos, con la ayuda de un robot, van archivando en las diferentes carpetas del “disco duro de su ordenador” cuando ellos mismo han decidido que ya han aprendido y “se lo saben”. Es una página interactiva en la que los alumnos autoevalúan sus aprendizajes y la dificultad de los contenidos, coloreando de esta manera, una cara triste (difícil), una normal (regular) o una sonriente (fácil).

Por su parte, el cuaderno de actividades sigue un esquema organizado de manera paralela al libro del alumno: mismos bloques temáticos que giran en torno a los seis centros de interés. A cada página del libro, le corresponde la misma página de actividades en el cuaderno de actividades. Los últimos ejercicios propuestos en la unidad cuatro contienen siempre actividades de repaso con contenidos integrados de todo el bloque. La quinta doble página es la evaluación de los contenidos trabajados.

Igualmente, se incluyen CD y casete que contienen los ejercicios de comprensión auditiva y canciones.

El libro del profesor incluye el cuadro general de contenidos y una serie de orientaciones para cada sesión. Además, se incluyen una ficha fotocopiable con actividades de ampliación y refuerzo de cada lección (para uso discrecional del profesor), fichas con los dibujos para realizar la estrella y el Ratoncito Pérez del primer bloque temático, catorce páginas fotocopiables para formar los juegos de cartas de los alumnos y las tarjetas del profesor y la carpeta de recursos, en la que puede encontrar ideas para realizar otros proyectos o actividades complementarias.

❖ **Edición**

Todas las ilustraciones que se incluyen en el manual son de color para así atraer la atención de los alumnos. La tipografía es variada, utilizando unas u otras dependiendo del tipo de actividad. En todas las actividades de escucha aparecen dos iconos que representan a dos niños. Para las representaciones grupales se utiliza un icono en el que muestra a un grupo de niños. Todas las imágenes transmiten la idea de diversión, de juego y todas ellas con un claro fin didáctico. Para mostrar la dificultad o no de los contenidos se hace a través de tres caritas: una triste, una normal y otra alegre en función de dicho nivel de dificultad. La numeración de las páginas se hace tanto en número como en letra. Para las actividades de escuchar y cantar se utiliza el icono de una niña y de un micrófono. Si, además, el enunciado invita a jugar a los estudiantes aparece el icono de un dado. En determinadas páginas, el manual los remite a su cuaderno de actividades y lo hace a través de un icono que representa un bloc de notas.

❖ **Estructura, elementos y organización**

Ya hemos mencionado anteriormente, que este libro está estructurado en seis bloques temáticos, de cinco unidades cada uno, que tienen en cuenta las áreas de interés de los alumnos. Comienza un índice con el título de cada una de las lecciones y pasa directamente al inicio de la primera lección.

No aparecen ni glosario, ni apéndice gramatical ni tampoco transcripciones.

Las dos últimas páginas de cada bloque temático en el cuaderno de actividades contienen una serie de ejercicios de evaluación de la adquisición de los aprendizajes adquiridos y trabajados a lo largo de las cuatro unidades didácticas anterior. La sesión anterior a la evaluación está dedicada al repaso en clase con la ayuda del “robot” que presenta el resumen de los contenidos del bloque temático en el libro del alumno.

De esta manera, este manual proporciona una visión integrada de la evaluación ya que incluye elementos de reflexión y autoevaluación. El mismo alumno colorea una regleta con un código numérico y verbal (regular, bien, muy bien, excelente).

Los test incluidos en el cuaderno ofrecen un elemento de revisión y análisis propio del aprendizaje y son una vía de estimulación y motivación para el alumno, ya que las actividades propuestas persiguen el éxito de la gran mayoría. Lo que se busca es potenciar su autoconfianza y estimular su entusiasmo, algo que será muy positivo tanto para aprendizajes presentes como futuros.

El profesor, utilizará otro tipo de registros e instrumentos para saber si la planificación que se está llevando a cabo se adapta a los alumnos y se está consiguiendo que estos progresen. De la misma manera, podrá introducir todos los cambios necesarios que él considere oportunos para las planificaciones posteriores.

❖ **Situación educativa**

Los destinatarios de este manual son niños de entre ocho y nueve años. El nivel es A1.

❖ **Contexto educativo**

El contexto educativo es la Educación Primaria.

❖ **Objetivos generales**

- Presentar contenidos graduados y sistemáticos que faciliten el trabajo a los alumnos.
- Desarrollar la idea de que aprender español es divertido.
- Potenciar en los alumnos el deseo de continuar con el aprendizaje de español en cursos posterior y en la Escuela Secundaria.
- Capacitar a los alumnos para comunicar y comprender información real en torno a sus intereses y sus gustos.
- Establecer bases para un futuro estudio de estructuras léxicas, gramaticales y el desarrollo de las destrezas y funciones comunicativas básicas.

❖ Metodología

Este manual presenta un enfoque comunicativo. En él subyacen ideas como que el aprendizaje es más eficaz cuando es divertido y cuando este disfrute proporciona motivación para el aprendizaje. Así pues, se requiere en todo momento la participación activa de los alumnos realizando juegos con práctica del lenguaje y respuesta física, y énfasis en el aprendizaje a través de la realización de tareas. Por lo tanto, los niños encuentran una gran motivación cuando hablan de sí mismos ya que les gusta hablar de sus experiencias personales, así pues, *La Pandilla* propone actividades comprensibles, adaptadas, cuidadosamente secuenciadas y no demasiado largas para evitar que su entusiasmo decaiga. De la misma manera, a los estudiantes les gusta percibir su propio progreso y en *La Pandilla* realizan actividades de “repaso” y evaluación en la que ellos mismos son conscientes de su propia evolución y progreso y se sienten así protagonistas con lo que se refuerza su seguridad y autoestima. Para apoyar todo esto, los materiales que ofrece este manual son atractivos y fáciles de usar y se integran las destrezas receptivas y las productivas tanto orales como escritas.

Así mismo, se incluyen juegos que dan la oportunidad de practicar el vocabulario y las estructuras aprendidas en un contexto lúdico y divertido. Aparecen los siguientes juegos: juegos de cartas para pequeños grupos, para parejas, el juego de “Amanda manda...”, el “Cocoabecedrilo”, el “Preguntazo”, diferentes bingos (de números, el bingoclasión, el bingoclasé...), juegos con música como “Ana come pan”, “Que lo baile”, entre otros.

Las canciones y retahílas constituyen otro elemento dentro de este manual y son una forma divertida y viva de practicar el vocabulario y las estructuras trabajadas. Los alumnos escuchan varias veces en primer lugar. Luego cantan al mismo tiempo que oyen la grabación. El profesor los anima a que las aprendan de memoria y en el futuro puedan usarlas al inicio o al final de la lección.

❖ Dinámicas y formas de trabajo

A lo largo del manual podemos encontrar diferentes tipos de agrupamientos. Las actividades que se realizan en **gran grupo**, es decir, participa toda la clase, están destinadas a la realización de actividades de presentación de vocabulario nuevo, juegos de acción, juegos con música, encuestas, actividades de audición, dictados y revisión final de cada bloque temático.

Para la práctica de algunos juegos de cartas, bingos, confección de murales y diccionarios, se trabaja en **grupos pequeños**.

El **trabajo por parejas** se utiliza fundamentalmente en actividades comunicativas basadas en la práctica de preguntas y respuestas con apoyo visual con propósitos concretos, juegos con el reloj, comparación de textos, corrección mutua, etc.

Y finalmente, el **trabajo individual** está destinado a aquellos ejercicios de lectura, ejercicios de escritura, actividades de ampliación y/o refuerzo, elaboración del juego de cartas, entre otros.

❖ Componentes

○ Tipos de textos escritos y orales. Funciones

Los textos escritos que se trabajan a lo largo de estas unidades son variados. Podemos encontrar desde canciones, diálogos, historietas o cómics, dictados, entre otros. También, aparecen test. Obviamente, estos textos escritos van siempre ligados a la oralidad en tanto en cuanto un alumno lea la letra de una determinada canción en clase o entre varios dramaticen un diálogo.

Las destrezas aparecen integradas de formas variadas, ya que, a partir de un texto, se hacen preguntas de comprensión, pero también se pide al alumno que hable sobre el tema del texto.

Como hemos señalado anteriormente, una de las funciones de los textos escritos será el de desarrollar las destrezas escritas. Así mismo, son textos que en algunas ocasiones sirven de introducción a la unidad, como, por ejemplo, un diálogo. En todas las unidades encontramos que estos textos están contextualizados en cuanto a contenidos y situaciones, casi todas tomadas de la vida real. A través de estos textos escritos se trabajan los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales e incluso, contenidos socioculturales. Lo mismo ocurre en el caso de los textos orales.

❖ Contenidos

Los contenidos que se presentan incluidos giran siempre en torno al mundo de las experiencias de los alumnos y han sido seleccionados y secuenciados atendiendo al grado dificultad y a la adecuación a los alumnos de estas edades tales como el desarrollo cognitivo, nivel de participación, intereses inmediatos, entre otros. Por tanto, las unidades se organizan alrededor de seis centros de interés: saludos y presentaciones, familia y animales, la clase, los juguetes, el cuerpo y la ropa. Todos incluyen y combinan

contenidos de comprensión auditiva y expresión oral, comprensión y expresión escrita y aspectos socioculturales.

Los contenidos léxicos constituyen el núcleo de la programación y se trabajan mediante el desarrollo de las funciones comunicativas a través de actividades que propician el aprendizaje natural y contextualizado de estructuras lingüísticas concretas sin olvidar pequeñas estrategias gramaticales que van asentando a su vez las estrategias de aprendizaje que serán de utilidad para la enseñanza posterior.

De la misma manera, también se tiene muy presente la educación en valores tratando aspectos como educación cívica y para la paz, educación multicultural, la educación inclusiva, la educación sexual y la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación ambiental y educación del consumidor.

❖ Referentes culturales

Los referentes culturales entendidos como conocimientos generales de países hispanos, acontecimientos y protagonistas tanto del presente como del pasado o incluso productos y creaciones culturales típicas de un país no están presentes en este manual.

Veamos todo lo expuesto anteriormente, en una tabla en la que se recogen los principales datos:

		Si	No	Otros
Aspectos curriculares	Sigue los objetivos del nivel de referencia.	x		
	Desarrolla los objetivos de la programación.	x		
	Mantiene equilibrio entre las cuatro destrezas.	x		
Enfoque didáctico del manual	El enfoque es estructural.		x	
	El enfoque es comunicativo.	x		
	La metodología es enfoque por tareas.	x		
	La metodología es nocio-funcional.	x		
	Aprendizaje inductivo y deductivo.		x	
	Contextualización de los contenidos en textos. y situaciones de comunicación.	x		
	Actividades de comunicación que reproducen procesos de intercambio de información.	x		
Recursos que introduce la unidad	Fragmentos, revistas.		x	
	Canciones.	x		
	Películas.		x	
	Audiciones.	x		
	Vídeos.		x	
	Recursos en red.	x		
Dinámicas	Presentaciones y explicaciones.		x	

	Trabajo individual.		x		
	Trabajo en parejas.		x		
	Trabajo en grupos.		x		
	Trabajo en conjunto.		x		
Utilidad del contenido para desarrollar las competencias	Lectora.		x		
	Escrita.		x		
	Pragmática.			x	
	Humanística.			x	
	Intercultural.		x		
	Sociocultural.		x		
Actividades que se emplean con los textos	Estrategias.	Tipología variada de textos	x		
		Diferentes actividades para cada tipo de textos.	x		
		Similares actividades para cada tipo de texto		x	
	Léxico.	Hay vocabulario aclarativo.		x	
		Está adaptado a nivel de los alumnos.	x		
		Los textos incluyen todo tipo de registros (estándar, marcos,...)		x	
	Las tareas fomentan.	Contenidos socioculturales.	x		
		Los textos se alejan de estereotipos.	x		
		Los textos son históricos, culturales, personales	x		
	De refuerzo en red.	Hay vínculos en red.		x	
		Blogs.		x	
		Páginas de internet.	x		
		Ciber-literatura.		x	
Destreza lectora	Presenta tareas para explotar solo la competencia lectora.			x	
	Se exige comprensión completa.		x		
	Desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de textos		x		
	Atender a las características formales y léxicas del texto			x	
	Comprenden la información exacta o parte del texto			x	
	Identifica las ideas principales y secundarias.			x	
	Analizan la estructura del texto			x	
	Reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje.			x	

Tabla 2: Manual “La Pandilla”

4.3. Análisis del manual *¡Mira! 1* (2006)

Las lenguas modernas están experimentando un cambio significativo en Reino Unido. Hay en la actualidad, una mayor sensibilidad y una mayor importancia de su enseñanza en el sistema educativo.

Las últimas reformas educativas refuerzan la presencia de las lenguas modernas en los distintos niveles educativos, tanto en el currículum como en los exámenes finales de Secundaria. Así pues, el español muestra una tendencia al alza, contando con una gran oportunidad de crecimiento.

Es por esto, que vamos a terminar nuestro análisis de manuales con un manual que se trabaja en Reino Unido. Es el caso de *¡Mira! 1*. Nos parece interesante porque se trata de un libro publicado bajo las directrices de una ley educativa diferente a la española, en este caso, el National Curriculum in Modern Languages. Este supone el primer paso para el examen nacional de IGCSE al final de la secundaria obligatoria (15-16 años), unos cinco años después de haber empezado con este manual.

❖ **Datos identificativos**

La autora de este manual es Anneli McLachlan. La editorial es Heinemann y la fecha es de 2006. *¡Mira! 1* es una serie de tres manuales: *Mira 1*, *Mira 2* y *Mira 3*. Cuenta con una versión Mira Express que resume dos niveles. De esta manera, se ajusta al sistema de Reino Unido para esas edades concretas.

❖ **Aspectos formales**

Este manual contiene el libro del alumno junto con dos cuadernos de actividades (cuaderno A y cuaderno B), la guía del profesor que propone esquemas de trabajo para la clase, los archivos de audio en CD. Además, hay El CD-ROM que acompaña a la Guía del Profesor proporciona presentaciones en powerpoint, y un esquema de trabajo personalizable que muestra la cobertura completa del marco.

❖ **Edición**

Las ilustraciones o fotografías que aparecen en este manual están siempre contextualizadas en relación a los contenidos de la unidad. Son imágenes que transmiten situaciones reales, cercanas a los propios alumnos y en cualquier tipo de contexto.

En cuanto a la tipología de la letra, observamos que utilizan distintos colores cuando se quiere remarcar algo de especial interés o importancia o simplemente para marcar la diferencia entre los distintos elementos. De la misma manera, los enunciados de las actividades aparecen redactados tanto en inglés como en español.

En cada una de las actividades y junto al número de actividad, aparece la destreza que se va a practicar en cada ejercicio en concreto. Los números de página aparecen tanto en número como en letra.

❖ **Estructura, elementos y organización**

El libro del alumno está organizado en seis unidades didácticas. Al final de la unidad, aparece una sección titulada “Resumen” en la que se recogen los contenidos fundamentales que los alumnos deben haber aprendido. Le sigue otra sección llamada “Prepárate” que vendría a ser una recopilación de actividades variadas similares a otras que se han ido trabajando a lo largo de la unidad.

A esta sección le siguen otras dos tituladas “Extra 1” y “Extra 2”. Las actividades de Extra 1 son actividades de refuerzo que sirven para ayudar a aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos mínimos. La sección “Extra 2” está dedicada a un referente cultural, es decir, los alumnos tendrán conocimientos generales de países hispanos como por ejemplo en la unidad 1 que aparecen actividades relacionadas con España.

❖ **Situación educativa**

Este manual está destinado a alumnos del ciclo Key Stage 3 con edades comprendidas entre los once y quince años de edad aproximadamente. El nivel sería A1.

❖ **Contexto educativo**

El contexto educativo es el de Educación Secundaria, primer año (entre 10 y 12 años).

❖ **Objetivos generales**

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con nuestro alumnado son:

- Comprender conversaciones muy breves sobre asuntos cotidianos o personales (saludos, despedidas, presentaciones, agradecimientos y disculpas) instrucciones e indicaciones sencillas.
- Comprender lo más relevante de lo que se dice en gestiones básicas (hacer compras, inscribirse en un curso, registrarse en un hotel).
- Comprender y extraer la información global y específica predecible de textos muy breves con un vocabulario frecuente.
- Comprender información, instrucciones e indicaciones muy básicas breves.
- Utilizar fórmulas habituales de cortesía.

❖ **Metodología**

En el manual la gramática está totalmente integrada para que los alumnos tengan la oportunidad de aprender a través de las estructuras subyacentes de la lengua española.

Cada unidad tiene un objetivo gramatical para que los alumnos puedan ver claramente qué estructuras gramaticales están aprendiendo en cada unidad. Los puntos clave de la gramática se presentan en las cajas de estructuras gramaticales que están aprendiendo en cada unidad. Los puntos clave de la gramática se presentan en las cajas de gramática en la página del libro del alumno con explicaciones cortas. Al final de cada módulo se introduce la práctica gramatical en una página doble. También se proporcionan explicaciones más completas como referencia en la sección de gramática al final del libro del alumno.

Dentro de un enfoque comunicativo, el manual ofrece una progresión rápida y estructurada a partir de temas próximos a los jóvenes. Las actividades están graduadas según el grado de dificultad de estas, para practicar y reforzar los contenidos. De la misma manera, aparecen ejercicios para la práctica personalizada que permiten mantener alto el interés de los alumnos. Además, aparecen actividades de refuerzo y de ampliación de la temática de la unidad con actividades lúdicas para reforzar y repasar los contenidos y desarrollar la autonomía y la espontaneidad. También aparecen prácticas de la comprensión escrita que fomentan, además, la habilidad lectora. De la misma manera, aparecen exponentes lingüísticos y modelos de lengua. Se utilizan ejercicios sencillos para poner en práctica lo que se acaba de aprender. Las actividades lúdicas que aparecen en este manual hacen más amena y motivadora la clase y favorecen la consolidación de las destrezas ya que se favorece el uso creativo de la lengua y contribuyen a desarrollar un ambiente agradable y positivo en el aula en la que los alumnos no tienen miedo a equivocarse. De la misma manera, aparecen actividades que estimulan la memorización del vocabulario.

Las actividades de interacción que aparecen están destinadas para que los alumnos consoliden lo que acaban de aprender. Los temas están siempre ligados a sus gustos e intereses, ya que de esta manera los estudiantes aprenden mejor cuando el contexto les resulta familiar y motivador.

Los ejercicios para el aprendizaje de las normas de acentuación, entonación, pronunciación y ortografía tienen por objetivo desarrollar la curiosidad de los alumnos por el sistema fonológico español. La producción de texto escritos y breves y sencillos están relacionados con las experiencias y necesidades de los alumnos.

Las actividades de los cuadernos de trabajo, permiten a los estudiantes trabajar de forma autónoma y los ejercicios pueden realizarse tanto dentro como fuera del aula.

❖ **Dinámicas y formas de trabajo**

Los alumnos trabajarán actividades de comunicación dirigidas, así como también, actividades de reflexión y descubrimiento.

Las actividades incluidas en el manual son actividades tanto individuales para que cada uno trabaje a su ritmo, así como también para realizar en parejas. No obstante, no aparecen actividades que se realicen a nivel grupal o incluso entre toda la clase.

❖ **Componentes**

○ **Tipos de textos escritos y orales. Funciones**

Los textos que se trabajan a lo largo de la unidad son principalmente diálogos. Hay algunos casos en los que aparecen alguna canción, breves descripciones o algún texto de carácter expositivo como, por ejemplo, “El español en el mundo”.

❖ **Contenidos**

Las unidades contienen el material básico para trabajar las cuatro destrezas que deben ser enseñadas para que el lenguaje y la gramática queden cubiertas. Aparece una sección llamada “Resumen” en la que se ofrece una lista de control que permite a los alumnos controlar su progreso como parte de la evaluación del proceso de aprendizaje.

La sección “Prepárate” consiste en preparar actividades de revisión para reforzar y ampliar los puntos gramaticales explicados en cada sección.

La sección “¡Extra! 1” no introduce ningún nuevo lenguaje básico, por lo que se puede omitir si el profesor lo considera oportuno, ya que las unidades contienen bastantes actividades de consolidación y materiales que aportan el conocimiento cultural. Sin embargo, “¡Extra! 2” consiste en un diálogo dramatizado con niños de la edad de los aprendientes, que serán los protagonistas de los seis módulos que contiene el libro. Esto resulta motivador, e invita a trabajar en forma de juegos de rol.

La sección “Palabras” consta de dos páginas de vocabulario más un recuadro de consejos para ayudar a los alumnos a adquirir las habilidades que necesitan para aprender vocabulario de una manera mucho más efectiva.

En la sección “Te toca a ti” hay actividades diferenciadas de lectura y escritura. Además, hay dos libros de trabajo que acompañan a los manuales de la serie *Mira*, uno de refuerzo (cuaderno de ejercicios A) y otro de ampliación (cuaderno de ejercicios B).

Se ofrecen contenidos añadidos en gramática y páginas de revisión al final de cada módulo (“Prepárate”) que ayudan a los alumnos a revisar todo lo que han aprendido a lo largo de las secciones.

En resumen, el manual ofrece actividades de autoaprendizaje de la lectura y la escritura diseñadas para ofrecer a los alumnos formas agradables de consolidar y practicar el idioma que han ido aprendiendo a lo largo de cada unidad, y que resultan cognitivamente apropiadas para la edad y el nivel de lengua.

❖ Referentes culturales

Los referentes culturales aparecen al final del manual en la sección “Extra 2”. En ella, los alumnos podrán adquirir conocimientos generales de países hispanos, aprendiendo expresiones idiomáticas propias del español, etc...

A continuación, mostramos a través de la tabla un resumen de este manual.

		Si	No	Otros
Aspectos curriculares	Sigue los objetivos del nivel de referencia.	x		
	Desarrolla los objetivos de la programación.	x		
	Mantiene equilibrio entre las cuatro destrezas.		x	Las destrezas aparecen aisladas
Enfoque didáctico del manual	El enfoque es estructural.	x		
	El enfoque es comunicativo.	x		
	La metodología es enfoque por tareas.		x	
	La metodología es nocio-funcional.		x	
	Aprendizaje inductivo y deductivo.	x		
	Contextualización de los contenidos en textos. y situaciones de comunicación.	x		
	Actividades de comunicación que reproducen procesos de intercambio de información.	x		
Recursos que introduce la unidad	Fragmentos, revistas.		x	
	Canciones.	x		
	Películas.		x	
	Audiciones.	x		
	Vídeos.		x	
	Recursos en red.		x	
Dinámicas	Presentaciones y explicaciones.		x	
	Trabajo individual.	x		

	Trabajo en parejas.		x		
	Trabajo en grupos.			x	
	Trabajo en conjunto.			x	
Utilidad del contenido para desarrollar las competencias	Lectora.		x		
	Escrita.		x		
	Pragmática.			x	
	Humanística.			x	
	Intercultural.			x	
	Sociocultural.		x		
Actividades que se emplean con los textos	Estrategias.	Tipología variada de textos	x		
		Diferentes actividades para cada tipo de textos.	x		
		Similares actividades para cada tipo de texto		x	
	Léxico.	Hay vocabulario aclarativo.	x		
		Está adaptado a nivel de los alumnos.	x		
		Los textos incluyen todo tipo de registros (estándar, marcos,...)		x	
	Las tareas fomentan.	Contenidos socioculturales.	x		
		Los textos se alejan de estereotipos.	x		
		Los textos son históricos, culturales, personales	x		
	De refuerzo en red.	Hay vínculos en red.		x	
		Blogs.		x	
		Páginas de internet.		x	
		Ciber-literatura.		x	
Destreza lectora	Presenta tareas para explotar solo la competencia lectora.			x	
	Se exige comprensión completa.		x		
	Desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de textos		x		
	Atender a las características formales y léxicas del texto		x		
	Comprenden la información exacta o parte del texto		x		
	Identifica las ideas principales y secundarias.			x	
	Analizan la estructura del texto			x	
	Reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje.		x		

CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos realizado un análisis de los enfoques metodológicos actuales en los manuales de español. En primer lugar, hemos realizado un acercamiento de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, todo ello encuadrado dentro de la normativo del Marco Común Europeo para las lenguas. En segundo lugar, hemos sustentado nuestro estudio bajo el estudio de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua, partiendo de la propia definición de Lingüística Aplicada, diferenciando entre aprendizaje y adquisición y haciendo un recorrido por los diferentes modelos de análisis de datos en la adquisición de las segundas lenguas, centrándonos en el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores e Interlengua, el Análisis de la Actuación y el Análisis del Discurso. Así, hemos detectado ciertos aspectos fundamentales para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos.

A continuación, nos hemos centrado en el estudio de la metodología de enseñanza de lenguas y los principales enfoques en la enseñanza aprendizaje de estas. Estos, nos han ayudado para sentar las bases para el análisis posterior de los tres manuales elegidos.

Posteriormente, nos hemos detenido en otro aspecto fundamental para el objeto de nuestro estudio: las directrices actuales para la enseñanza de lenguas. Así pues, nos hemos centrado en los programas nociofuncionales, así como también en el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, la enseñanza orientada a la acción y el eclecticismo.

Por último, hemos hecho un recorrido por las metodologías actuales de ELE/L2 en manuales de español. Esto nos ha servido de referencia para nuestro posterior estudio de análisis de manuales. En concreto, hemos estudiado tres manuales: *Clan 7 con ¡Hola amigos!*, *La Pandilla*, y en último lugar hemos analizado *¡Mira! 1*.

A raíz de nuestro estudio, hemos detectado que son muchos los aspectos que no se tratan en profundidad en los manuales y que hoy en día, tienen un papel muy importante tanto en la formación de nuestros alumnos como en el desarrollo de sus competencias. Es el caso, del uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que a través de ellas se pueden consolidar conocimientos que tengan que ver el tratamiento de la pronunciación, el uso de las variedades dialectales, los instrumentos de autoevaluación, la importancia de los contenidos culturales, el desarrollo de la autonomía del alumno o la atención al plano pragmático debidamente contextualizado, entre otros. Estos aspectos pasan casi sin advertir en algunos de estos manuales analizados.

Podemos deducir pues, que no existe una metodología exclusiva que se pueda aplicar en todos los contextos de enseñanza, igual que no hay dos alumnos iguales y cada uno aprende desde unas necesidades, capacidades e intereses distintos. Por tanto, es obvio que el método seguido que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje no será el mismo para todos los casos.

De la misma manera, hemos observado que se incluyen textos pertenecientes a las mismas tipologías textuales: diálogos, historias, textos expositivos, entre otros, pero no se dan una serie de pautas sobre sus intenciones comunicativas, rasgos lingüísticos o el estudio de los mecanismos de coherencia, cohesión y adecuación.

Otro aspecto destacable sería el uso de la gramática. Es indispensable que los manuales incorporen recursos para aprenderla teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje que vienen condicionados tanto por la edad como por los hábitos de estudio de los alumnos.

En cuanto a las destrezas comunicativas, hemos podido comprobar que en el manual *Clan 7* predomina y se practica sobradamente la expresión oral por encima de las demás. O incluso, en *¡Mira! 1*, aparecen las cuatro destrezas aisladas. Creemos

conveniente, que hay que integrar las cuatro destrezas ya que todas ellas intervienen en la comunicación y serán de gran utilidad para los estudiantes.

En cuanto al tema de la evaluación, desde el MCER se fomenta la autoevaluación y la coevaluación, pero hemos podido comprobar que, en estos manuales, aparecen reflejados estos aspectos de una manera sucinta. En el caso de *¡Mira! 1* la evaluación aparece dentro del libro de tarea (A y B). Se le dedica una página al final de cada módulo. Además, aparecen actividades de refuerzo y de ampliación. No es el caso de *Clan 7* donde incluso aparecen test para la propia autoevaluación del alumno. Tampoco aparecen actividades de corrección mutua entre compañeros.

Por último, y en cuanto al tema de las TIC, no son un recurso tan frecuente como cabría esperar hoy. Tanto en *Clan 7* como en *La Pandilla*, estas sí son tratadas, pero en *¡Mira! 1* no hay ningún aspecto que haga referencia a ellas. Las TIC son una herramienta que favorecen la autonomía en el aprendizaje y fomenta incluso, la enseñanza a distancia en lo que a una lengua con tanta proyección como el español se refiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). Diccionario de términos clave ELE. Recuperado de : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Blanco Canales, A. (2010): <<Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes>>. Universidad de Alcalá. pp. 71-91.

- Bordón, Teresa: *La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Candlin, C. (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Cerdas Ramírez, G. y Ramírez Acosta, J.: *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica*. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, nº22. 2015.
- 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.
- Diccionario de términos clave de ELE
- 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.
- Mayor, Juan (1994): *Adquisición de una segunda lengua*. Universidad Complutense. Asele. Acta IV.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Melero, P. (2004). “*De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa*”, Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 689-714.
- Muntzel, Marta C.: *Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua lengua: ¿Un conflicto de intereses?* Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.
- Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Pérez Parejo, Ramón; Miranda Paredes, Francisca; Pons Tovar, Monserrat (2012): *Revisión de manuales de español para extranjeros*. Universidad de Extremadura y Universidad de Málaga.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- 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.
- Vademécum. Para la formación de profesores. *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sociedad general española de librería. Tomo I.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt, Peter Lang.

