

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
**FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO**  
**ESTUDIOS HISPÁNICOS AVANZADOS**



**LA PRODUCCIÓN ORAL EN SEGUNDAS LENGUAS.**  
**ANÁLISIS, CREACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE ACTIVIDADES**  
**EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

**Tesis doctoral de M<sup>a</sup> Carmen Plaza Blázquez**  
**Directora: Dra. Dña. Amparo Ricós Vidal**

**Valencia, septiembre de 2018**



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría mostrar mi sincero agradecimiento a la doctora Amparo Ricós Vidal por su cercanía, su disponibilidad y su paciencia lectora a lo largo del proceso de investigación. Sus conocimientos, sus aportaciones y su exhaustividad han sido valores que han influido decisivamente en la evolución de este trabajo. Ha sido un gran privilegio haber podido contar con su tutela.

El segundo agradecimiento va dirigido a todos los alumnos con los que he compartido el aula, cuya imprescindible colaboración ha contribuido a mejorar mi labor docente. Debo dar las gracias especialmente a aquellos que, además, se han brindado a participar en las entrevistas de recogida de datos y en las evaluaciones de las actividades con tanta empatía. Sin duda, todos ellos forman parte fundamental de esta investigación. Esta colaboración ha sido ofrecida también por el equipo de *True Spanish Experience*, el centro educativo que ha brindado la oportunidad de poner en práctica la mayor parte de las actividades presentadas en esta tesis. No menos importante para este trabajo ha sido la participación de aquellos docentes de alemán, francés, español, inglés e italiano que han colaborado en las entrevistas, aportando diferentes perspectivas y puntos de vista que han enriquecido el nuestro. Debo mencionar especialmente a los profesores de la Escuela de Idiomas de Cuenca, Gloria Torres Álvarez, Ramón García Pradas y Pablo Acebrón Tolosa, quienes han propuesto los materiales de segundas lenguas sometidos a análisis y han asesorado acerca de su puesta en práctica.

Agradezco, asimismo, la confianza que mi familia siempre ha depositado en mí. Esa confianza ha servido de estímulo en los momentos de duda. Doy las gracias tanto a los que están, mi marido, Mariano, y mis hermanos Jose Pablo, Pilar, Santiago, Tomás, Memes y Pachi; como a los que ya no están, mis padres, quienes me siguen sirviendo de guía y ejemplo en tantos aspectos de la vida. Reitero mis gracias, por último, a todos esos familiares y amigos que han perdonado mis largas ausencias en estos últimos años. Aunque son muchos los nombres que vienen a la cabeza: las Isabeles, Marga, Agus, Ana, MCruz... sería injusto no mencionar a mi prima Berta, que ha soportado pacientemente largas conversaciones telefónicas y me ha dado tantos ánimos, así como a mi amiga y compañera de fatigas hispano-germánicas Ana R. Calero, que me ha dado avituallamiento, parada y fonda en más de una ocasión.



## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	9
1.1. Objeto de estudio .....	9
1.2. Hipótesis de investigación .....	11
1.3. Estructura organizativa .....	16
1.4. Metodología de investigación.....	17
2. MARCO TEÓRICO .....	19
2.1. Las destrezas orales y su didáctica en segundas lenguas.....	19
2.1.1. Revisión conceptual .....	19
2.1.1.1. La oralidad y las destrezas orales .....	19
2.1.1.2. Métodos y enfoques.....	22
2.1.1.3. Materiales didácticos y manuales .....	24
2.1.1.4. Las actividades y sus tipologías .....	27
2.1.2. Revisión histórica.....	30
2.1.2.1. Punto de partida.....	31
2.1.2.2. El método natural y el método directo .....	33
2.1.2.3. El movimiento de reforma.....	35
2.1.2.4. El enfoque oral o método situacional .....	37
2.1.2.5. El método audiolingual .....	39
2.1.2.6. El enfoque cognitivo .....	40
2.1.2.7. Los métodos humanistas .....	41
2.1.2.8. El enfoque natural .....	43
2.1.3. Revisión metodológica contemporánea .....	44
2.1.3.1. El enfoque comunicativo.....	45
2.1.3.2. Los programas procesuales .....	49
2.1.3.3. Últimas tendencias en didáctica de segundas lenguas.....	51
2.2. Las destrezas orales y su tratamiento en los diseños curriculares .....	55
2.2.1. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> .....	55
2.2.1.1. El Nivel Umbral y el <i>MCERL</i> .....	56
2.2.1.2. El <i>MCERL</i> y las destrezas orales.....	58
2.2.1.3. El <i>MCERL</i> y los materiales didácticos .....	61

2.2.2. El <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes .....	62
2.2.2.1. Los niveles de referencia para el español .....	62
2.2.2.2. El <i>PCIC</i> y el <i>MCERL</i> .....	63
2.2.2.3. El <i>Plan curricular</i> y las destrezas orales .....	66
2.2.3. El DELE y las pruebas de certificación europeas .....	67
2.2.3.1. La evolución de las pruebas de certificación para ELE .....	67
2.2.3.2. La composición de las pruebas de certificación .....	68
2.2.3.3. La producción oral en las pruebas de certificación .....	71
3. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS .....	73
3.1. Selección y análisis de manuales .....	73
3.1.1. La selección de manuales .....	73
3.1.2. El análisis de manuales .....	75
3.2. Las actividades en los manuales .....	78
3.2.1. Tipologías de actividades .....	78
3.3. Análisis de manuales de alemán, francés, inglés e italiano .....	85
3.3.1. Alemán .....	85
3.3.1.1. <i>Aspekte neu B2</i> .....	85
3.3.1.2. <i>Mittelpunkt neu B2</i> .....	88
3.3.1.3. <i>Studio d B2</i> .....	92
3.3.2. Francés .....	95
3.3.2.1. <i>Alter ego + 4</i> .....	96
3.3.2.2. <i>Édito. Niveau B2</i> .....	98
3.3.2.3. <i>Version originale 4</i> .....	101
3.3.3. Inglés .....	105
3.3.3.1. <i>Face2face</i> .....	105
3.3.3.2. <i>Gold first</i> .....	108
3.3.3.3. <i>Speak out</i> .....	110
3.3.4. Italiano .....	113
3.3.4.1. <i>Caccia ai Tesori</i> .....	113
3.3.4.2. <i>Nuovo Magari</i> .....	116
3.3.4.3. <i>Nuovo Progetto Italiano 3</i> .....	118

3.3.5. Conclusiones .....	120
3.3.5.1. Los contenidos lingüísticos y las destrezas .....	120
3.3.5.2. La producción oral.....	123
3.4. Análisis de manuales para el español .....	125
3.4.1. Anaya .....	125
3.4.1.1. <i>Método 4</i> .....	125
3.4.1.2. <i>Sueña 3</i> .....	131
3.4.2. Difusión.....	135
3.4.2.1. <i>Aula 5 y 6</i> .....	135
3.4.2.2. <i>Gente hoy 3</i> .....	141
3.4.3. Edelsa .....	147
3.4.3.1. <i>Pasaporte 4</i> .....	147
3.4.3.2. <i>Vente 3</i> .....	152
3.4.4. Edinumen .....	156
3.4.4.1. <i>Etapas Plus B2.1 y B2.2</i> .....	156
3.4.4.2. <i>Nuevo Prisma B2</i> .....	162
3.4.5. SGEL.....	167
3.4.5.1. <i>Nuevo Español en Marcha 4</i> .....	167
3.4.6. Conclusiones .....	172
3.4.6.1. Los contenidos lingüísticos y las destrezas .....	173
3.4.6.2. La producción oral.....	176
3.4.6.3. Los manuales, el <i>MCERL</i> y el <i>PCIC</i> .....	178
3.4.6.4. Los manuales y las pruebas de certificación .....	181
4. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES.....	183
4.1. Los mecanismos de reflexión .....	183
4.1.1. El porfolio y el diario de clase .....	183
4.1.2. Las entrevistas a docentes y discentes de L2/LE .....	186
4.2. Un enfoque orientado a la acción .....	190
4.3. Los mecanismos de creación de actividades .....	195
4.3.1. Géneros discursivos orales .....	195
4.3.1.1. Las actividades de producción oral en el <i>MCERL</i> .....	195
4.3.1.2. Los géneros discursivos en el <i>PCIC</i> .....	196
4.3.1.3. Los protocolos de análisis de Ezeiza.....	196

4.3.1.4. Nuestro elenco de géneros discursivos orales .....	197
4.3.2. Criterios de creación y análisis de actividades.....	198
4.3.2.1. La hoja de evaluación de Lozano y Ruiz .....	198
4.3.2.2. Los criterios para la evaluación de materiales de Sans .....	200
4.3.2.3. Los <i>criteria for speaking tasks</i> de Thornbury .....	201
4.3.2.4. Las características básicas en una tarea de Zanón.....	202
4.3.2.5. Nuestros criterios de creación y análisis .....	203
4.4. La creación de actividades.....	206
4.4.1. La estructura y los criterios de creación de actividades.....	206
4.4.2. La integración del componente estratégico.....	208
4.4.2.1. Las estrategias de aprendizaje .....	208
4.4.2.2. Las estrategias de comunicación .....	209
4.4.3. La integración del componente lúdico .....	211
4.4.4. La interculturalidad .....	213
5. EL PROCESO DE PUESTA EN PRÁCTICA .....	217
5.1. La puesta en práctica de actividades.....	217
5.1.1. Presentaciones .....	223
5.1.1.1. El entorno personal.....	223
5.1.1.1.1. La escuela .....	225
5.1.1.1.2. La casa .....	226
5.1.1.1.3. La ciudad .....	229
5.1.1.1.4. El país .....	232
5.1.1.2. La cultura.....	232
5.1.1.2.1. Directores de cine hispanos .....	234
5.1.1.2.2. La Navidad .....	235
5.1.1.2.3. Patrimonio de la Humanidad .....	237
5.1.1.3. Los viajes.....	239
5.1.1.3.1. El Camino de Santiago .....	240
5.1.1.3.2. Las vacaciones .....	241
5.1.2. Informaciones.....	242
5.1.2.1. Un menú de boda.....	244
5.1.2.2. Guía por una ciudad española .....	246
5.1.2.3. Un programa de radio.....	247

5.1.2.4. La redacción de un periódico .....	248
5.1.3. Instrucciones .....	249
5.1.3.1. Cómo llevar una vida sana .....	250
5.1.3.2. Consejos para proteger el medio ambiente.....	251
5.1.3.3. Las normas de la clase.....	252
5.1.4. Transacciones.....	252
5.1.4.1. El mercadillo .....	254
5.1.4.2. Compras navideñas.....	256
5.1.5. Encuestas y entrevistas.....	257
5.1.5.1. La distribución del día.....	259
5.1.5.2. El sistema educativo.....	260
5.1.5.3. Aficiones de los jóvenes.....	261
5.1.5.4. Festividades españolas .....	262
5.1.5.5. Las bodas en España.....	262
5.1.5.6. Costumbres españolas .....	264
5.1.6. Debates y discusiones .....	265
5.1.6.1. Vivir en el campo o en la ciudad.....	266
5.1.6.2. Educar en casa .....	267
5.1.6.3. Mascotas y animales domésticos.....	268
5.1.7. Planificaciones conjuntas .....	268
5.1.7.1. Organizar viajes con amigos .....	269
5.1.7.2. Buscar tesoros.....	271
5.1.7.3. Taller de cocina .....	273
5.1.8. Canciones .....	274
5.1.8.1. Festival de <i>Hispanvisión</i> .....	276
5.1.9. Dramatizaciones.....	277
5.1.9.1. Leyendas de Cuenca.....	279
5.1.9.2. Cuentos del mundo.....	282
5.1.10. Otros géneros discursivos .....	284
5.1.10.1. Contar anécdotas de viajes .....	284
5.1.11. Actividades de preparación para el DELE.....	286
5.1.11.1. Valorar propuestas.....	287
5.1.11.2. Describir una fotografía.....	289

5.1.11.3. Discutir para llegar a un acuerdo.....	291
5.2. Conclusiones de la puesta en práctica .....	292
5.2.1. Los niveles de competencia y los géneros discursivos .....	292
5.2.2. Los niveles de competencia, los géneros y los temas .....	294
5.2.3. Los contenidos lingüísticos y comunicativos.....	295
5.2.4. La revisión de los criterios de creación y análisis.....	297
5.3. Otras cuestiones relevantes de la puesta en práctica .....	299
5.3.1. El análisis de necesidades .....	300
5.3.2. Los mecanismos de evaluación.....	303
6. CONCLUSIONES .....	309
7. BIBLIOGRAFÍA .....	317
7.1. Manuales de segundas lenguas .....	317
7.2. Referencias bibliográficas .....	320
7.3. Sitios web de recursos y actividades para E/LE.....	341
ANEXOS .....	343

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Objeto de estudio

Nuestra investigación estudia el tratamiento de la destreza de producción oral tanto en el ámbito de la investigación en L2/LE<sup>1</sup> como en el diseño de materiales didácticos y su posterior aplicación en el aula. Tras revisar su presencia en diferentes enfoques orales y diseños curriculares, se analiza el modo en que esta destreza es desarrollada en materiales para la enseñanza de segundas lenguas orientados a la adquisición de un nivel B2 del *Marco común europeo de referencia para lenguas* (en adelante, *MCERL*). Con la información recopilada procedemos a la creación y adaptación de actividades para el fomento de la producción oral, finalizando con una puesta en práctica cuyo objetivo es destacar los temas, contenidos, recursos, procedimientos, estrategias y géneros discursivos que suponen una mejora de dicha destreza en el aula.

Se inicia el proceso de investigación con el planteamiento de los siguientes **OBJETIVOS GENERALES**:

- Estudiar el tratamiento recibido por esta destreza oral en diversos enfoques metodológicos, así como en los diseños curriculares contemporáneos.
- Analizar las actividades para la producción oral presentes en manuales para la enseñanza de segundas lenguas de nuestro entorno europeo<sup>2</sup>.
- Crear, poner en práctica y contrastar diferentes tipos de actividades destinadas al aumento y mejora de la producción oral en el aula de ELE.
- Extraer conclusiones acerca de los factores que contribuyen al fomento de la producción oral.

---

<sup>1</sup> Siguiendo la distinción de Muñoz entre L2 y LE (2002: 112-113), nuestro estudio se relaciona con el ámbito de L2, ya que los estudiantes se encuentran en un contexto de inmersión y suelen convivir con familias españolas, por lo que adquieren la segunda lengua dentro y fuera del aula. En el caso de los manuales que serán sometidos a análisis, estos se utilizan tanto en la comunidad en que viven los estudiantes de forma continua o discontinua (L2), como en entornos donde esa lengua extranjera no está presente (LE).

<sup>2</sup> Además de materiales para la enseñanza del español, se analizan manuales de cuatro lenguas mayoritarias en nuestro entorno europeo: alemán, francés, inglés e italiano.

Para poder cumplir con estos OBJETIVOS GENERALES hemos planteado los siguientes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Revisar el tratamiento de las destrezas orales en aquellos enfoques y métodos que históricamente han otorgado un papel destacado a la oralidad.
- Observar la influencia de la normativa educativa europea y española (planes curriculares) y de las pruebas de certificación de los idiomas seleccionados en la docencia de estas habilidades.
- Recoger opiniones y experiencias de docentes y discentes de L2/LE en torno a las actividades y los materiales con los que se trabaja la producción oral en el aula.
- Seleccionar una muestra representativa de manuales para la enseñanza del alemán, español, inglés, italiano y francés.
- Definir y establecer una clasificación de las unidades en las que se basa el análisis de los diferentes materiales didácticos.
- Analizar cuantitativa y cualitativamente el conjunto de actividades incluidas en manuales para la enseñanza del alemán, español, francés, inglés e italiano.
- Ilustrar y desarrollar la descripción cualitativa de las actividades para la producción oral seleccionadas de los manuales.
- Determinar la metodología y los mecanismos de creación de actividades.
- Elaborar un elenco de géneros discursivos orales que sirva de base a la puesta en práctica de actividades.
- Establecer unos criterios de creación de actividades que posibiliten a su vez el análisis de la productividad, autenticidad, flexibilidad y significatividad.
- Crear y adaptar actividades para diferentes niveles de competencia y perfiles de estudiantes, adecuándolas a sus necesidades, habilidades e intereses.
- Contrastar la eficacia de diferentes tipologías de actividades con el objeto de extraer conclusiones acerca de los factores que han potenciado la producción oral.
- Fomentar la interculturalidad y la creatividad a través del trabajo en grupo, el componente afectivo y el componente lúdico.
- Desarrollar el trabajo colaborativo y la autonomía de aprendizaje.

## 1.2. *Hipótesis de investigación*

La pregunta que ha dado pie al proceso de investigación está relacionada con el hecho de que, a pesar de que la didáctica de segundas lenguas se basa desde hace décadas en enfoques predominantemente comunicativos, ello no ha supuesto una mejora significativa de las destrezas orales dentro del aula, ya que continúa existiendo una mayor dificultad en la enseñanza y aprendizaje de las mismas. Esta tesis centra su atención en la producción oral, bajo la creencia de que la acción docente es decisiva para la mejora de esta destreza en el aula.

Figueras (2004: 2) señala diversos factores como responsables de este menor desarrollo de las destrezas orales. Considera que tradicionalmente se ha prestado una menor atención a la oralidad frente a otros aspectos de la lengua, lo que ha generalizado la impresión de que es más difícil de enseñar y de aprender. También la inmediatez que requiere la lengua oral en su producción aumenta su complejidad. Asimismo, destacamos su opinión acerca de los materiales para la práctica de la producción oral que, según la autora, carecen de autenticidad. Opina que estos materiales reflejan las percepciones de sus creadores, por lo que considera necesario desarrollar nuevos recursos adecuados para tal fin.

A pesar de que también echamos en falta un mayor desarrollo cualitativo de los materiales para la enseñanza de las destrezas orales, reconocemos que en el ámbito ELE esta situación ha evolucionado notablemente en la última década, ya que se ha extendido la necesidad de crear materiales que respondan a situaciones de comunicación representativas del mundo real. En un primer acercamiento observamos que frecuentemente se centran en el desarrollo de la competencia lingüística y dejan desatendidas tanto la competencia pragmática como la discursiva, necesarias para dotarlos de mayor autenticidad. Una parte importante de nuestro trabajo consistirá en el análisis de actividades presentes en manuales de enseñanza de L2/LE de reciente creación, con la intención de destacar las propuestas más significativas para la práctica de la producción oral en el aula.

Para que los materiales orales sean auténticos deben ofrecer un *input* que refleje las situaciones reales de interacción (Willis, 1996; Seedhouse, 1997). En relación con ello, Alcón (2000: 259-276) considera que para facilitar la adquisición de una competencia discursiva oral se deben revisar tres aspectos: la necesidad de recibir un *input* adecuado, la producción del *output* y la retroalimentación del mismo. En el aula destacamos la importancia de la retroalimentación como un mecanismo que completa la evaluación y hace consciente al alumno de sus progresos. Asimismo, Doughty y Williams (2009) indican que la

reestructuración de la interlengua requiere una retroalimentación formal. En nuestra opinión, los programas procesuales permiten al docente colaborar en la evolución de la interlengua de los estudiantes.

Por otro lado, estos programas promueven el uso real de la L2, pues en las fases de elaboración de actividades se potencia la interacción oral, argumento fundamental en nuestra hipótesis. Además, dichos programas permiten crear herramientas similares a las que se activan para el aprendizaje de la L1 y aumentan las oportunidades de usar la L2, con lo que se asegura una mayor productividad. Esta es la base de los métodos conversacionales de los siglos XVI y XVII o de los métodos naturalistas del siglo XIX, pues todos ellos defendían que se debía aprender a hablar una lengua usándola. Consideramos importante, por tanto, introducir en el aula algunos procedimientos de desarrollo de la L1, llevando a cabo actividades similares a las que realizamos en nuestra lengua materna<sup>3</sup>. Somos de la opinión de que ciertas técnicas empleadas para mejorar las destrezas orales deberían imitar esa forma de aprendizaje primera, que aportarían mejoras en el campo de la fonética y de la pragmática (mejora de la pronunciación, la entonación y la comunicación no verbal, adecuación a la situación, etc.). Al mismo tiempo, ayudarían a que las propuestas didácticas estuvieran dotadas de mayor naturalidad, ya que raras veces existe un paralelismo entre las simulaciones propuestas en las actividades de aprendizaje y las situaciones experimentadas en la vida real. El afán por concentrar el máximo de posibilidades docentes en el diseño de una actividad puede hacer que fracase y caiga en un malabarismo formal, con la consiguiente carga de artificiosidad. Por ello, es necesario ofrecer actividades contextualizadas que fomenten la autenticidad.

Tanto el aprendizaje significativo como la productividad y la autenticidad son tres de los seis criterios que Thornbury (2013: 90-91) señala como fundamentales en este tipo de actividades<sup>4</sup>. Willis (2015: 3) recuerda que, además de la autenticidad, la espontaneidad es una característica del lenguaje oral, aspecto desatendido por los métodos tradicionales de aprendizaje, que se preocupaban por la práctica de los contenidos lingüísticos, fomentando en los alumnos una producción consciente y controlada. Esta forma de enseñanza prescriptiva inhibía la espontaneidad, lo que dificultaba el uso de la L2 fuera del aula. En los contextos formales de aprendizaje con adultos la situación ha variado poco, ya que no se propicia la

---

<sup>3</sup> A este respecto destacamos la matización intermedia que introduce Pastor (2003: 252) con la denominada «habla para extranjeros», que, según la autora, sería una versión simplificada de la lengua meta más regular que evita las excepciones y cuyo principal objetivo sería favorecer la comunicación.

<sup>4</sup> En el capítulo cuarto se revisan dichos criterios. Para el autor toda actividad de producción oral debe ser productiva, tener una intención clara, fomentar la interacción, plantear desafíos, ofrecer confianza y mostrar autenticidad (traducción y adaptación nuestra).

adquisición de ciertas habilidades que un niño realiza de forma natural, sin intermediación de la escritura. Este factor dificulta, sin duda, el aprendizaje de la lengua oral, puesto que las descripciones se basan en el lenguaje escrito y los adultos estamos habituados a interiorizar conocimientos por medio de la lengua escrita: necesitamos representaciones gráficas para memorizar vocabulario o aprendemos normas escritas que regulan el lenguaje hablado.

No es intención de este estudio destacar el valor del lenguaje oral por encima del lenguaje escrito, sino defender que, de la misma forma en que ambas formas de comunicación se complementan en los ámbitos de nuestra existencia, también lo deben hacer en el aprendizaje de la L2, pues ambos códigos son modos de uso de la lengua que aparecen permanentemente combinados. No obstante, tenemos presente que en la adquisición de la L1 se aprende a escuchar y a hablar antes que a escribir, pues el aprendizaje natural comienza con la interacción oral repitiendo y creando diálogos para cubrir nuestras necesidades básicas. Después nace la necesidad de expresarse mediante monólogos que permiten transmitir experiencias o contar historias. Finalmente aparece la escritura, que surge como una forma de reflejar lo expresado por medio del habla. Además, la adquisición de las destrezas escritas requiere del conocimiento de un código que se introduce a partir de los cinco o seis años de edad (Constanzo: 2009). Señala Willis (2015: 4) que tras aprender a leer y a escribir se empieza a considerar el lenguaje escrito como «la» norma, debido a su carácter estático. Por otro lado, la importancia adquirida por la escritura como vehículo de transmisión cultural ha hecho que en ocasiones la oralidad pase a un segundo plano.

Aunque la adquisición del lenguaje escrito supone el dominio de una técnica más dificultosa, los adultos acceden al aula de L2/LE con mayores habilidades de lectura y de escritura. Queremos comprobar si ello se debe a que los materiales de enseñanza de idiomas dedican mayor atención al dominio de la lengua escrita. También nos preguntamos si la lengua oral es más difícil de enseñar o de aprender en el aula. Según Figueras (2004: 2) «aprender a hablar en una lengua extranjera no es más difícil que aprenderla a escribir, o a entender, sino diferente. Y esta diferencia, por el hecho de no haber recibido la suficiente atención, ha aumentado su dificultad o complejidad». En nuestra opinión, una mayor dedicación al diseño de actividades específicas, así como una mayor concienciación docente y discente en el aula supondrían una mejora de la producción oral.

En los últimos años, en el entorno de L2/LE se ha experimentado un creciente interés por el análisis y desarrollo de materiales didácticos, tanto por parte del mundo investigador como por parte del sector editorial. Afirma Blanco (2010: 72-73) que «el diseño de

instrumentos de análisis, selección y elaboración de materiales para la enseñanza de lenguas ha sido uno de los centros de interés de las políticas educativas europeas desde mediados de los años noventa». A pesar de esta preocupación, no encontramos prescripciones específicas relacionadas con el desarrollo de materiales didácticos. Así, el *MCERL*, referencia curricular imprescindible para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en Europa, recoge orientaciones generales acerca del diseño de materiales. En el capítulo sexto se refiere a la responsabilidad de los autores de estos materiales, quienes:

Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presenta al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o enseñanza y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente, a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje (2002: 139).

Desde la creación del *MCERL* se ha avanzado notablemente en la investigación y el desarrollo de materiales de aprendizaje de idiomas<sup>5</sup>; no obstante, en un trabajo más reciente sobre materiales para el aprendizaje del inglés, Tomlinson (2012: 17-18) afirma que en la mayoría de los estudios realizados en los últimos años, los especialistas coinciden en que es necesario seguir realizando investigaciones que amplíen las perspectivas en este campo. Destaca asimismo que, a pesar de los avances, sigue existiendo una distancia notable entre el campo de la investigación y el de la docencia. Mediante un proceso de investigación en acción, nuestro trabajo pretende contribuir a acortar esta distancia que también sentimos presente. Además, Blanco (2010) considera que el desarrollo de instrumentos de análisis y valoración de materiales facilita a los docentes la selección de los que mejor se adecúan a su entorno de enseñanza, orienta a los autores en el establecimiento de criterios didácticos, permite a las editoriales detectar necesidades y, por último, informa a los investigadores sobre la implementación de diferentes modelos, así como de los resultados obtenidos. Compartimos con esta autora la trascendencia otorgada al intercambio de información entre investigadores,

---

<sup>5</sup> Un ejemplo de ello son las orientaciones para la elaboración de materiales publicadas por el Consejo de Europa (Fenner y Newby: 2007), en las que se recogen aspectos clave incluidos en nuestra creación y adaptación de actividades, como son el enfoque comunicativo, la autonomía de aprendizaje o la conciencia intercultural.

creadores de materiales y docentes, estableciendo conexiones más estrechas entre las partes implicadas en el proceso global de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, en el *MCERL* se destaca el papel de los diseñadores de materiales de enseñanza, su influencia y su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Aparte de cuidar la selección de contenidos y actividades, los autores deben ser precisos en las instrucciones para realizar las actividades presentadas, lo que se echa especialmente en falta en las actividades dedicadas a la producción oral. Más adelante se señala que «los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades del aula» (*MCERL*, 2002: 139-140). Ambos aspectos, tanto el análisis de las actividades propuestas por los diseñadores de materiales como su adaptación y puesta en práctica por medio de la acción docente en el aula, ocupan una parte importante de este estudio.

En la cita anterior del *MCERL* se afirmaba que las aportaciones de los diseñadores de materiales influyen decisivamente en el proceso de aprendizaje. Los docentes podemos plantearnos en qué medida hacemos uso de dichos materiales o renunciamos a ellos por no satisfacer nuestras necesidades, pero aun de forma inconsciente, están presentes en nuestras decisiones, sirviéndonos frecuentemente de orientación o de fuente de recursos. En este sentido, en el mismo capítulo del *MCERL* se menciona la necesidad de utilizar materiales didácticos por parte del profesorado. Ante la cuestión de cómo facilitar los procesos de aprendizaje, se hace referencia al uso de materiales didácticos: «A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica)» (*MCERL*, 2002: 139). Es decir, aunque en última instancia es decisión del profesor, se recomienda el uso de estos materiales.

Por último, nos gustaría recordar que esta investigación defiende la necesidad de integrar los hallazgos de la didáctica, las orientaciones educativas y los desarrollos de los diseñadores de materiales en torno a la destreza de producción oral en L2. Para ello se establece el punto de partida mediante un breve recorrido histórico por los métodos y desarrollos didácticos centrados en la oralidad, dedicando después atención a las indicaciones de los diseños curriculares contemporáneos con una influencia directa en la práctica docente. Antes de comenzar el proceso de diseño y puesta en práctica de actividades, se analizan diferentes materiales para la enseñanza de L2/LE que deben ayudar a contrastar y seleccionar diferentes procedimientos, técnicas y contenidos que fomentan la producción oral. Un análisis

detallado de estos elementos permitirá iniciar la acción docente mediante una puesta en práctica a partir de la cual se ofrecen las conclusiones y las aportaciones más significativas para futuros estudios.

### 1.3. *Estructura organizativa*

Tras la introducción que ocupa este primer capítulo, en el capítulo segundo se presenta el marco teórico centrado en dos aspectos. El § 2.1 comienza con una revisión conceptual de términos de uso frecuente en la tesis, continuando con un breve recorrido histórico por los métodos y enfoques que se han orientado hacia el dominio de las destrezas de producción oral. Este recorrido ofrece una perspectiva más amplia que permite valorar su contribución e influencia en desarrollos posteriores. Por su parte, en el § 2.2 se estudian los principales desarrollos curriculares en este ámbito con dos obras de referencia imprescindibles para nuestro trabajo: el *MCERL* y el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (en adelante, *PCIC*). El bloque inicial finaliza con un análisis de las pruebas de acreditación del nivel B2 para diferentes idiomas europeos: alemán, francés, español, inglés e italiano. En dicho análisis se presta atención a la parte en la que se evalúa la producción oral.

A continuación, los capítulos tercero, cuarto y quinto giran en torno a las actividades dedicadas al fomento de la producción oral. En ellos se analizan, crean y contrastan diversos tipos de actividades. El tercer capítulo comienza con un análisis de manuales didácticos dirigidos a la adquisición del nivel B2 en las cinco lenguas europeas seleccionadas. Ha sido dividido en cuatro apartados: el § 3.1 y el § 3.2 se dedican al procedimiento de selección de manuales y a la definición de las unidades de análisis; a continuación, en el § 3.3 se analizan manuales para la enseñanza del alemán, francés, inglés e italiano, mientras que el § 3.4 está dedicado al análisis de manuales para ELE.

En el capítulo cuarto se exponen la metodología empleada en el proceso de creación de actividades en cuatro apartados. En el § 4.1 se detallan los mecanismos que han servido para reflexionar acerca de la práctica de la producción oral en el aula, continuando con el § 4.2 en el que se desarrollan el enfoque aplicado para la creación de actividades. En el § 4.3 se seleccionan los géneros discursivos orales que deseamos poner en práctica y se elaboran unos criterios de creación y análisis de actividades que se presentan en el § 4.4 junto con los procedimientos seguidos en la creación de actividades. Se da paso al capítulo quinto, en el que se ilustra la puesta en práctica de nuestras actividades: en el § 5.1 se muestran ejemplos

de actividades llevadas a cabo en el aula y en el § 5.2 se resumen las conclusiones del proceso de acción. El capítulo se cierra con el § 5.3 en el que se destacan ciertas cuestiones relevantes de la puesta en práctica.

En el capítulo sexto se extraen las conclusiones generales de la investigación y las consideraciones para aplicaciones futuras. El séptimo capítulo se dedica a las referencias bibliográficas, distinguiendo tres apartados: el § 7.1 para materiales didácticos de L2/LE, el § 7.2 para referencias bibliográficas de carácter general y el § 7.3 para sitios web de recursos y actividades para ELE. En la parte final de la tesis se incluye una recopilación de anexos.

#### 1.4. Metodología de investigación

Durante el proceso de elaboración de este trabajo ha sido necesario recurrir a diferentes métodos de investigación:

- *Técnicas cuantitativas* que se utilizan en diferentes procedimientos estadísticos por medio de unidades de medición previamente establecidas, las actividades de los manuales.

- *Métodos de análisis de contenido* con los que se valoran las propiedades cualitativas de las actividades y el contenido de los manuales.

- *Cuestionarios de consulta* con los que se reúnen y valoran opiniones de expertos tanto para realizar el marco teórico –la revisión bibliográfica– como para seleccionar manuales y recopilar información acerca de las actividades de producción oral. En este segundo caso, las opiniones se recopilan a través de cuestionarios y entrevistas.

- *Métodos de prueba experimentales* con los que se examinan los resultados obtenidos en el proceso de puesta en práctica de diferentes tipologías de actividades para la práctica de la producción oral, así como los efectos que producen las modificaciones introducidas.

- *Análisis comparativos* que sirven para comparar los manuales desde la perspectiva de la producción oral y su evolución en las últimas propuestas de los materiales didácticos, así como para realizar un estudio contrastivo de las actividades de fomento de la producción oral.

Aunque durante la investigación hemos aplicado diversas metodologías, el paradigma predominante es de carácter naturalista cualitativo interpretativo, siguiendo las premisas de la investigación en acción, principalmente debido a que las variables del estudio son complejas y están intrínsecamente relacionadas. Este paradigma intenta comprender la realidad y describe el hecho específico en que se desarrolla el acontecimiento sometido a análisis, por lo que su correcta interpretación exige una contextualización, introduciendo al investigador como parte

activa del proceso. En nuestro caso, hemos intentado neutralizar la posible perturbación del observador mediante la aplicación de técnicas de carácter cuantitativo y mediante la realización de entrevistas a colegas profesionales.

Creemos que en un estudio como el nuestro se deben combinar las ventajas de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, que no se oponen, sino que se complementan. La combinación de ambos paradigmas se hace necesaria especialmente en el análisis de los manuales, tanto en la fase de recogida de datos como en el análisis de los datos obtenidos. Los resultados son mostrados de dos formas: a través del cómputo de actividades (análisis cuantitativo) y mediante la interpretación de los resultados obtenidos (análisis cualitativo con la ayuda de métodos comparativos).

Para el diseño de actividades hemos combinado diferentes formas de recogida de datos obtenidos a través del porfolio docente y de entrevistas semidirigidas realizadas a docentes y discentes. Por otro lado, en la puesta en práctica se ha hecho uso de métodos de prueba experimentales y análisis comparativos, los cuales constituyen el núcleo de una metodología de investigación en acción. Este tipo de investigación ayuda a reflexionar sobre el trabajo, a la vez que permite experimentar en la práctica desde una posición suficientemente informada, evaluando de manera crítica y productiva los resultados. Los resultados obtenidos deben contribuir a ampliar el punto partida, respondiendo a cuestiones originadas en la práctica docente y orientar actuaciones futuras.

En el capítulo sexto se exponen las conclusiones y las posibles aplicaciones de nuestro estudio, siguiendo para ello un paradigma de investigación especulativo.

## 2. MARCO TEÓRICO

Para establecer el marco teórico que sustenta la investigación ha sido revisado, en primer lugar, el tratamiento de la oralidad y de las destrezas orales desde el nacimiento de la didáctica de L2, a la vez que se han considerado las implicaciones metodológicas de esta evolución; todo ello se recoge en el § 2.1. El recorrido histórico nos facilita la evolución de los métodos de enseñanza en segundas lenguas y nos ayuda a comprender la situación actual.

Otra importante aportación teórica de este capítulo la constituye el reflejo de las destrezas de producción oral en dos diseños curriculares fundamentales para este estudio: el *MCERL* y el *PCIC*, que se elabora en el § 2.2. Su carácter normativo no solo influye en la planificación y en la enseñanza de dichas destrezas, sino que es determinante en la evaluación de las mismas, lo que tiene un reflejo directo en el desarrollo de pruebas de certificación y, en algunos casos, en la elaboración de materiales didácticos. En la parte final del capítulo se analiza la composición de las pruebas de certificación, con atención a la producción oral y al Diploma de Español como Lengua Extranjera (en adelante, DELE) del Instituto Cervantes.

### 2.1. *Las destrezas orales y su didáctica en segundas lenguas*

#### 2.1.1. *Revisión conceptual*

Creemos necesario establecer precisiones terminológicas de conceptos de amplio uso a lo largo del trabajo. Son, en concreto, los conceptos de oralidad y destrezas orales, así como a la distinción entre materiales didácticos y manuales. Se define, asimismo, la actividad como secuencia didáctica utilizada tanto en el análisis de manuales como en la puesta en práctica.

##### 2.1.1.1. *LA ORALIDAD Y LAS DESTREZAS ORALES*

Se refería en la introducción que lo oral es anterior a lo escrito, pues la escritura nace como un intento de reflejar lo expresado por medio del habla. Además, el término oralidad se define por oposición al de escritura o *escrituridad*, como prefieren algunos autores<sup>6</sup>. Estos dos conceptos de carácter abstracto no encuentran su correlación en la oposición entre lo oral y lo

---

<sup>6</sup> Término introducido por Bustos (1995: 11-28) y utilizado por diversos estudiosos de la materia. No obstante, en general se continúa utilizando el término escritura.

escrito, sino que hacen referencia a una serie de características propias del lenguaje oral o del lenguaje escrito, respectivamente. En este sentido, en el *DRAE* (s.v. oralidad) es definida como «cualidad de lo oral».

Es general la apreciación de que existe una gran variedad de discursos que no se dejan caracterizar de forma unívoca. También hay común acuerdo en que no se puede equiparar el registro formal con el lenguaje escrito y el registro coloquial con el lenguaje oral, pues no se trata de establecer polaridades, sino de considerar una sucesión de expresiones lingüísticas con unos rasgos predominantes. Asimismo, señala Tusón (1997: 17-30) que la distinción entre oral y escrito no se debe únicamente al canal de comunicación por el que se transmiten los mensajes, sino que hablar y escribir son modalidades del lenguaje que se producen y se manifiestan de modos diferentes. Briz (1998) considera que para definir la oralidad es necesario tener en consideración otras variables, como son el tipo de discurso o el registro utilizado. Si se combinan el soporte físico y los factores contextuales, obtenemos un *continuum* de posibilidades que van desde lo coloquial oral a lo formal escrito de forma gradual (Oesterreicher, 1996; Blanco, 2002; Briz, 1998; Albelda y Briz, 2017):

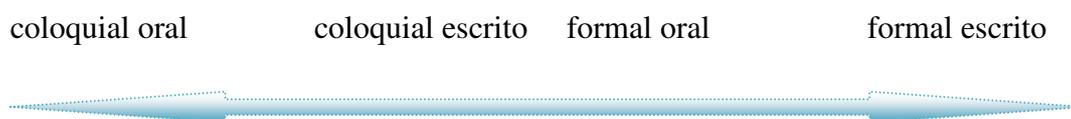


Figura 1. Modalidades del discurso oral y escrito

Albelda y Briz (2017: 4) recuerdan que, aunque la comunicación escrita posea habitualmente un mayor grado de formalidad y permita una planificación (informes, cartas comerciales, documentos académicos, notificaciones, etc.), todos los registros pueden aparecer tanto en el canal oral como en el escrito. Por otro lado, el canal oral presenta manifestaciones formales en el entorno académico (juicios orales, disertaciones doctorales, charlas, conferencias, etc.). Es objeto del análisis del discurso establecer los parámetros distintivos de un tipo u otro de manifestaciones, ya se den por el medio oral o por el escrito. Confluyen factores como las características de los interlocutores, la relación que se establece entre ellos o la finalidad de su manifestación lingüística. En nuestro estudio nos referimos a la oralidad como una serie de características propias del lenguaje oral.

En cuanto a las destrezas orales, esta tesis se centra en las acciones de mejora de la producción oral. En la terminología empleada para designar las destrezas productivas orales,

en el *MCERL* se hace referencia a tres tipos: la expresión, la interacción y la mediación. Parece haber unanimidad en la inclusión de la mediación como una forma de interacción, como se refleja en el *PCIC*, donde no se menciona la mediación y se distingue entre expresión e interacción orales. Consecuentemente, en las pruebas para la obtención de los DELE del Instituto Cervantes se mantiene esta distinción.

Frente al uso mayoritario que se hace de estos dos términos en la enseñanza del español, Moreno (2002: 10-11) llama la atención sobre el hecho de que en lengua francesa (*production orale*) o en lengua italiana (*produzione orale*) se prefiere el término producción oral para referirse de forma más amplia a estas destrezas. Opina el autor que la elección de uno u otro término se debe a una cuestión de perspectiva. Apunta que en el terreno de la psicolingüística se prefiere producción oral, haciendo referencia a los mecanismos que la hacen posible, mientras que entre lingüistas y docentes se usa mayoritariamente el término expresión oral. El último término en aparecer, especialmente a partir de la mayor vigencia de los enfoques comunicativos, es el de interacción oral, que es definida por el autor como el uso de lo oral en contexto, relacionándola así con la pragmática y la sociología.

En este sentido, coincidimos con Moreno en que el término producción oral sería adecuado, abarcando tanto la expresión como la interacción. No obstante, estos dos términos gozan de amplia aceptación en el ámbito de L2. Un argumento a favor de mantener esta distinción en la práctica docente lo constituye el hecho de que la expresión y la interacción orales se practican y se evalúan de forma diferente. Un segundo argumento a favor de considerarlas de forma separada es el hecho de que son manifestaciones con características propias desde el punto de vista de los interlocutores (uno o más de uno) y con finalidades diversas, lo que las hace constitutivas de tipos de discurso diferentes.

No consideramos necesario establecer dicha distinción en relación con el objetivo de esta tesis, ya que en situaciones reales de comunicación son excepcionales las ocasiones en las que se hace uso de la expresión o de la interacción de forma separada<sup>7</sup>. Por ello, en el aula se deberían descartar escenarios poco probables que tienen escasa relación con los contextos reales a los que se enfrentan los aprendientes de segundas lenguas. Además, la expresión y la interacción orales adquieren una mayor efectividad cuando son tratadas de forma integrada. Concluyendo, aunque en este trabajo se utiliza genéricamente el término producción oral, consideramos necesario mantener la distinción entre expresión e interacción orales debido a la amplia divulgación en la práctica docente, diseños curriculares y pruebas de certificación.

---

<sup>7</sup> Existen excepciones, como por ejemplo el ámbito académico, donde el monólogo es una práctica oral habitual.

### 2.1.1.2. MÉTODOS Y ENFOQUES

Otra precisión terminológica hace referencia a las definiciones de método y enfoque. Como se comprobará en la revisión histórica, la búsqueda del método ideal ha sido una constante durante la historia de la didáctica de segundas lenguas. Así, los modelos surgidos hasta mediados del siglo XX tenían carácter prescriptivo y pretendían consolidarse como método universal, habitualmente por oposición a sus predecesores. Ello derivó en la aparición de diferentes terminologías y propuestas que generalmente no se correspondían con cambios significativos ni presentaban estudios concluyentes acerca de su validez como modelos de enseñanza.

A partir de mediados del siglo XX surgieron diferentes intentos por establecer unos niveles de concreción metodológicos propiciados por el desarrollo de la didáctica general, con el consiguiente reflejo en la didáctica de L2/LE. En este sentido se cita como precursora la distinción hecha por Anthony (1963), quien identificó tres niveles de organización en la didáctica de lenguas: el *enfoque*, el *método* y la *técnica*: el *enfoque* es el nivel que refleja la teoría acerca de la lengua y acerca de su aprendizaje; el *método* es el conjunto de procedimientos que informan sobre cómo enseñar esa lengua y, por último, la *técnica* es la aplicación del método en clase por medio de actividades acordes con él.

Ampliamente conocido es el modelo de Richards y Rodgers (1998). Estos autores parten de un concepto global de método, que es definido por los subelementos que lo conforman: el *enfoque*, el *diseño* y el *procedimiento*. El *enfoque* presenta tanto una teoría sobre la naturaleza de la lengua como una teoría acerca de su aprendizaje, el *diseño* incluye los objetivos, los tipos de actividades y la distribución de los papeles del alumno, del profesor o de los materiales de enseñanza, mientras que el *procedimiento* se refiere a la técnicas, prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método (1998:35).

Esta distinción ha adquirido una alta difusión en la didáctica de segundas lenguas. Así, el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes) (s.v. método) recoge una definición que resume la aportación de los autores:

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Por último, trasladamos la distinción que hace Santos (1999: 48-49) entre los términos *método* y *enfoque* dentro del ámbito específico de ELE:

*Método* es el término que en la tradición anglosajona se emplea para hacer referencia al conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje (*una manera concreta de hacer las cosas en el aula de español*). Creemos también pertinente clarificar que el término *método* también se aplica a los manuales o libros de texto orientados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

[...] Por otro lado, el término *enfoque* se refiere al conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje / adquisición de una lengua extranjera, en otras palabras, hace referencia al componente teórico del método.

En su definición de *método* la autora hace referencia a un aspecto que interesa aclarar en este trabajo, que es el uso que hacemos del mismo en el ámbito del español como sinónimo de manual de aprendizaje, lo que aumenta la ambigüedad de este término en nuestro idioma.

De lo expuesto anteriormente se concluye que parece existir mayor consenso en el uso del término *enfoque*, que en la actualidad se utiliza como un planteamiento general que cada docente adapta a su contexto de enseñanza particular. Esta definición se ha nutrido de aportaciones de diferentes ciencias y saberes. A la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática o el análisis del discurso, integradas desde los enfoques comunicativos, se añaden en los últimos años las aportaciones de la etnolingüística, originada por una nueva realidad globalizada plurilingüística y multicultural. Aumenta también el número de estudios acerca de la relación entre lengua y cultura, así como su implicación en la enseñanza en general. En el contexto de L2 se ha hecho común el estudio de la interculturalidad, entendida como un proceso de interacción entre personas con identidades culturales y necesidades específicas, con el objetivo de comprender el valor de los factores socioculturales (Antón, 2010) en la adquisición de un nuevo idioma. Es, por tanto, habitual que estos componentes sociológicos, pragmáticos o culturales se vean reflejados en las propuestas docentes contemporáneas. Dado que no encontramos justificaciones acerca de la idoneidad de uso de uno de los términos, en este trabajo se emplean ambos. Por otro lado, las tendencias actuales en enseñanza de L2 priorizan la búsqueda de una metodología específica adaptada al contexto, lo que hace que estas distinciones pierdan trascendencia.

### 2.1.1.3. MATERIALES DIDÁCTICOS Y MANUALES

Santos (1999) define de forma genérica los materiales didácticos como todo tipo de recursos en diferentes soportes empleados para la enseñanza. Según la autora, «los materiales constituyen la exteriorización del método [...] los materiales concretan nuestra particular forma de entender el proceso de enseñanza» (Santos, 1999: 49). Aunque ello no siempre sea así, estamos de acuerdo en que los materiales que seleccionamos para el aula reflejan de forma más o menos consciente nuestro modo de entender el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, el mercado editorial pone a disposición un extenso número de materiales didácticos, como pueden ser manuales, gramáticas, diccionarios o lecturas graduadas. Por otra parte, existe a nuestro alcance multitud de recursos en diferentes soportes que frecuentemente son incorporados al aula: textos literarios, artículos de prensa, folletos, distintas informaciones o grabaciones audiovisuales, por citar algunos de los innumerables ejemplos. Dentro de los materiales disponibles, hemos seleccionado como objeto de análisis los manuales para el alumno que se utilizan en enseñanza de adultos con los que se persigue alcanzar un nivel de competencias B2 del *MCERL*. El contenido es de carácter genérico, por lo que no se examinan manuales para fines específicos. Se excluyen, asimismo, materiales didácticos dirigidos a trabajar aspectos concretos de la lengua, como libros de referencia gramatical, léxica o conversacional.

En este trabajo el término manual designa un tipo de materiales didácticos que trabaja el uso de la lengua mediante el desarrollo de diferentes destrezas orales y escritas, con el fin de lograr un determinado nivel de competencia. La elección de este tipo de materiales se debe a la consideración de que en la actualidad los manuales siguen siendo la base de gran parte de los cursos de idiomas. Además, generalmente se acompañan de materiales sonoros y/o audiovisuales complementarios, por lo que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han servido para crear un material de apoyo que ha mejorado cuantitativa y cualitativamente los materiales impresos. Consideramos que, de entre las diferentes destrezas, la más beneficiada por el desarrollo tecnológico ha sido la comprensión oral. Lo cierto es que hace tiempo que el formato audiovisual había sido incorporado al aula, enriqueciendo las muestras con todos los elementos de carácter extralingüístico y paralingüístico de crucial importancia para la práctica de esta destreza.

Nos encontramos en pleno proceso de expansión de las TIC en la enseñanza, no solo debido a los mencionados materiales audiovisuales que acompañan a los libros impresos, sino

también porque las principales editoriales dedicadas a la enseñanza de idiomas ofrecen versiones digitales de dichos manuales impresos, añadiendo además multitud de recursos complementarios. Por otra parte, tanto docentes como discentes nos servimos constatemente de las TIC en nuestro quehacer diario, utilizándolas bien para obtener contenidos mediante la web, bien para desarrollar destrezas de comprensión lectora y audiovisual, o bien como herramientas para la realización y la evaluación de las propias actividades mediante la elaboración de presentaciones digitales o la grabación de productos audiovisuales<sup>8</sup>. Por último, las TIC ocupan cada vez un papel más importante en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE a través de las plataformas de aprendizaje autónomo (*e-learning*), así como de multitud de páginas y blogs de profesionales que ofrecen recursos y actividades tanto para docentes como para discentes<sup>9</sup>.

Además de los materiales audiovisuales proporcionados en forma de CD, DVD o a través de un entorno de aprendizaje en la web, los manuales cuentan con otros materiales complementarios como el libro del profesor o el libro de ejercicios. El libro del profesor pretende servir de guía al docente para facilitar el manejo y la administración de los diferentes materiales ofrecidos. Por su parte, el libro de ejercicios contiene actividades frecuentemente creadas como formas de autoaprendizaje que los propios aprendientes pueden realizar sin el apoyo del profesor. Se hará referencia a estos materiales auxiliares en la medida en que tengan relevancia para la actuación docente.

Creemos que la pervivencia de este tipo de materiales está asegurada, tanto en formato impreso como en formato digital, pues tienen un carácter práctico indudable basado en su facilidad de acceso y su autonomía de uso. Además, es legítimo el interés de las editoriales y de los creadores de materiales por mantener este formato: tras años de inversión en diferentes desarrollos y mejoras, es necesario obtener un rendimiento económico. En el caso particular del inglés, señala Tomlinson (2012: 18) que en ocasiones los editores son reacios a introducir innovaciones en materiales que gozan de prestigio. Añade el autor que algunas editoriales se limitan a clonar materiales que producen buenas ventas. Por otro lado, los docentes y las autoridades educativas toman decisiones acerca de la conveniencia de uso de un determinado material cuya imposición tarda en afianzarse, por lo que es necesario mantenerlo en el tiempo

---

<sup>8</sup> Debido a la inclusión de las nuevas tecnologías, las comunicaciones electrónicas o las redes sociales en el entorno educativo de segundas lenguas, los enfoques comunicativos de última generación establecen la necesidad de adquirir una competencia comunicativa digital.

<sup>9</sup> En el § 7.3 se presenta una relación de algunos de los más utilizados actualmente en el ámbito de ELE.

para comprobar su validez. Por ello, creemos que la pervivencia de los manuales a corto y a medio plazo está garantizada.

Por último, respecto a las diversas funciones que desempeñan los manuales, destacamos su valor como eje estructurador de la labor educativa. Por nuestra experiencia docente y por los testimonios de los alumnos, compartimos la función de herramienta estructuradora (*structuring tool*) que les otorga Crawford (2002). Según esta autora, el enfoque comunicativo sitúa la clase como un evento social, lo que puede suponer una amenaza y puede infundir un cierto temor en los alumnos, especialmente en aquellos que por su cultura o estilo de aprendizaje están menos habituados a comunicarse o sienten una menor necesidad de hacerlo. De esta manera, los materiales pueden servir de puente hacia esta nueva forma de trabajo, facilitando la estructura y la previsibilidad necesarias para hacer el evento socialmente tolerable. Otro aspecto positivo de la función de estos materiales señalado por Crawford es el fomento de una mayor autonomía en los alumnos, pues al tener anticipados los contenidos, pueden tomar una mayor conciencia de su propio aprendizaje<sup>10</sup>.

Además de este uso de los manuales como soporte de la estructura del curso o como apoyo para el trabajo autónomo de los alumnos, existen otras funciones menos directas que se aplican con frecuencia en nuestras clases. Según Martín (1999), debido a la abundante muestra de textos e imágenes de calidad, se recurre a ellos para que sirvan de *input* para diferentes tareas. Señala este autor que, más allá de la tradicional dependencia, se puede establecer una relación de complementariedad entre las actividades de clase y el libro de texto, sirviéndose de ellos como apoyo material.

En nuestro caso, los manuales cumplen ambas funciones, pues además de ser usados frecuentemente en el aula como herramienta estructuradora de nuestros cursos, también son utilizados como *input* de actividades creadas por nosotros<sup>11</sup>. Por lo tanto, los aspectos mencionados anteriormente son tenidos en cuenta en nuestro estudio, en el que se pretende analizar de qué forma los manuales pueden contribuir a mejorar las actividades para el fomento de la producción oral. A su vez, esperamos que estas aportaciones sirvan de orientación a los diseñadores de materiales.

---

<sup>10</sup> Este hecho ha sido utilizado en nuestra puesta en práctica mediante la clase invertida (*flipped classroom*), un modelo docente que promueve la anticipación de contenidos por parte de los alumnos, para que el aula se convierta en un espacio de discusión y resolución de dudas.

<sup>11</sup> En este sentido, en la puesta en práctica hacemos uso de materiales extraídos de los manuales utilizados en el aula que son introducidos como fuente de recursos y contenidos para nuestras actividades de comunicación.

#### 2.1.1.4. LAS ACTIVIDADES Y SUS TIPOLOGÍAS

En la búsqueda de una terminología unitaria de las secuencias didácticas tratadas en esta tesis, hemos considerado tanto las que se incluyen en los manuales sometidos a análisis como aquellas con las que practicamos la producción oral en el aula. Debido a la heterogeneidad de los materiales analizados y a las diferentes formas empleadas en la puesta en práctica, hemos decidido adoptar el término actividad, dando cabida a todos ellos. Encontramos esta misma denominación en el diseño curricular de referencia para este trabajo, el *MCERL*, en el que se definen las actividades de la lengua:

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar (2002: 9).

La siguiente definición que ha servido para confirmar nuestra elección ha sido extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes) (s.v. actividad de aprendizaje):

Por actividad de aprendizaje se entiende todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la lengua meta o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.). El profesor organiza el proceso instructivo y cada una de las sesiones o clases en torno a una serie de actividades didácticas, que, al ser implementadas, adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje. Con frecuencia, el término se emplea como equivalente a tarea didáctica. En otras ocasiones, la actividad se entiende como un componente más de la tarea, junto con los objetivos, los contenidos, los materiales, etc.<sup>12</sup>.

En ambas definiciones encontramos una referencia a las tareas, en general, y a las tareas didácticas, en particular. Desde que en el *MCERL* se introdujo el término tarea proveniente de los programas procesuales, es común su mención en el ámbito de L2. En el capítulo cuarto

---

<sup>12</sup> Extraído de: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/activaprendizaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activaprendizaje.htm)> [Consulta: 22/10/2016].

comprobaremos que nuestra metodología de creación de actividades, un enfoque orientado a la acción (en consonancia asimismo con el término *actividad*), deriva de los programas procesuales. Por otro lado, en la puesta en práctica observaremos que una parte considerable de nuestras actividades se asemeja a las tareas<sup>13</sup>. De forma análoga, la terminología creada para establecer nuestra tipología de actividades deriva de los programas procesuales.

Además de las referencias anteriores, en la revisión bibliográfica hemos encontrado diferentes definiciones de secuencias didácticas. Martín (1997a) establece tres niveles: el ejercicio, la tarea y la lección. Por su parte, Vázquez (2000) distingue entre ejercicios de reproducción, ejercicios de reproducción-producción y ejercicios de producción. A su vez, Núñez (2002) caracteriza el ejercicio, la actividad y la tarea, señalando que en el panorama actual los tres términos se utilizan de forma equivalente. A la imprecisión terminológica heredada de diferentes concepciones metodológicas (el ejercicio del estructuralismo, la actividad del enfoque comunicativo o la tarea de los programas procesuales) se une la diversidad de formatos que hemos encontrado en los manuales.

Una vez definido el término, hemos comprobado que incluso dentro de un mismo manual se aplican diferentes criterios de distinción entre actividades. Además, como apunta Camps (2009: 110), existe una gran disparidad de criterios entre unos manuales y otros, dado que «el mismo tipo de ítem discente mínimo que se presenta integrado en tareas holísticas en unos manuales, en otros se presenta como independiente y aislado».

En cuanto a la tipología de actividades, hemos distinguido, en primer lugar, entre *actividades posibilitadoras*, *actividades de apoyo lingüístico* y *actividades de comunicación*, las cuales serán definidas a continuación con más detenimiento.

Hemos establecido, además, distinciones genéricas, caracterizando las actividades:

- Por su estructura y composición: actividades simples y actividades complejas.
- Por el grado de manipulación: actividades libres y actividades guiadas (López, 2008).
- Por la forma de resolución: actividades de respuesta abierta y de respuesta cerrada.

En la siguiente tabla hemos recogido las diferentes tipologías de actividades utilizadas en nuestro estudio:

---

<sup>13</sup> Dado que es objeto de uso frecuente en este trabajo, se hace necesaria una desambiguación del término tarea. Si bien en el DELE se denominan tareas las tres actividades que forman parte de la *Prueba de expresión e interacción oral*, en esta tesis nos referimos a la tarea como aquella unidad de diseño nacida de los programas procesuales: el *enfoque por tareas* o la *enseñanza mediante tareas*. Estos programas promueven el uso de la lengua basándose en la realización de actividades relacionadas con contextos reales de uso.

Actividad simple	Se desarrolla una destreza o un contenido.
Actividad compleja	Se desarrollan diferentes contenidos y destrezas.
Actividad libre	No existen indicaciones sobre la forma de resolver de la actividad.
Actividad guiada	Se dan indicaciones sobre los procedimientos de resolución de la actividad.
Actividad de respuesta abierta	Existen diferentes formas de resolver la actividad.
Actividad de respuesta cerrada	Existen una única forma de resolver la actividad.
Actividad posibilitadora	Actividad simple que facilita recursos y contenidos a la actividad final que puede estar centrada en la forma o en el significado.
Actividad de apoyo lingüístico	Actividad simple centrada en la forma lingüística que generalmente está guiada y que suele ser de respuesta cerrada.
Actividad de comunicación	Actividad compleja centrada en el significado que está formada por varias actividades posibilitadoras y por una actividad final y que generalmente es de respuesta abierta.
Preactividad posibilitadora	Actividad simple dentro de una actividad de comunicación compleja que se realiza antes de la actividad final.
Postactividad posibilitadora	Actividad simple dentro de una actividad de comunicación compleja que se realiza después de la actividad final.

Tabla 1. Tipologías de actividades

De la tabla anterior destacamos la terminología creada por nosotros que está presente en los capítulos tercero, cuarto y quinto, durante el análisis de manuales, la creación y puesta en práctica de actividades. Hemos diferenciado entre *actividades posibilitadoras*, *actividades de apoyo lingüístico* y *actividades de comunicación*<sup>14</sup>. Las *actividades posibilitadoras* son aquellas actividades que están al servicio de una actividad final, facilitando recursos y contenidos. Las *actividades de apoyo lingüístico* son un tipo de *actividades posibilitadoras* centradas en la forma; no obstante, hemos establecido esta distinción para destacar la elevada presencia de actividades dedicadas al tratamiento de contenidos lingüísticos en el análisis de manuales. Por último, en los manuales hemos hallado actividades complejas centradas en el significado que aglutinan las dos anteriores y que culminan con una actividad final. Han sido denominadas *actividades de comunicación* y son la base de nuestra puesta en práctica.

### 2.1.2. *Revisión histórica*

En este apartado se realiza una revisión del tratamiento que se ha hecho de la oralidad y de las destrezas orales a lo largo de la historia de la didáctica de segundas lenguas en Europa. El recorrido debe ayudar a comprender la evolución en los métodos de enseñanza de L2 desde el surgimiento de las primeras propuestas hasta llegar a la situación actual.

En primer lugar, es importante señalar que el español, al igual que otras lenguas europeas, se nutre de los avances experimentados en la didáctica de segundas lenguas desde idiomas como el inglés, el francés o el alemán, especialmente del primero. Hoy en día, los progresos en este terreno se sienten comunes desde distintas partes del mundo, con lo que la discusión ha adquirido un carácter global. Afirma Sánchez en la *Historia de la enseñanza del español* (1992) que «la preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, al menos en la que nos es más conocida en Europa, a partir del siglo XIII». Continúa explicando que a lo largo de los siglos han existido dos tendencias, la gramatical y la conversacional:

[...] siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas o, al menos, esto es cuanto nos es posible conocer en nuestros días a través de los documentos y materiales que han llegado hasta nosotros. Estas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como

---

<sup>14</sup> Siguiendo la referencia de los programas procesuales, nuestra terminología está inspirada en las *tareas posibilitadoras* (Long, 1991), las *tareas de comunicación* y las *tareas de apoyo lingüístico* (Estaire, 2009).

gramatical la una, y como conversacional la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases...) (Sánchez, 1992: 2).

Debido a nuestro interés por el desarrollo de la oralidad, en el recorrido histórico se da prioridad a las iniciativas de carácter conversacional. Por otro lado, dado el amplio desarrollo que ha observado la enseñanza/aprendizaje de L2 en las últimas décadas, se presta mayor atención a las aportaciones realizadas a partir del último tercio del siglo XX tras el surgimiento de los enfoques comunicativos, los cuales supondrán un cambio decisivo en la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales.

#### 2.1.2.1. PUNTO DE PARTIDA

En su recorrido Sánchez encuentra «algunos testimonios de iniciativas y prácticas individuales» (1992: 14) del que puede ser considerado el primer método de enseñanza de español como lengua extranjera de carácter conversacional. Nació en América en la primera mitad del siglo XVI, ante la necesidad de comunicación con los habitantes del nuevo continente. Señalan López y Flores (2004) que los primeros misioneros que llegaron a América se servían de las lenguas vernáculas para la cristianización, hasta que Carlos I promulgó una ordenanza en 1550 para que los indios aprendieran castellano y así «...sean enseñados en nuestra lengua castellana y que tomen nuestra policía buenas costumbres, porque por esta vía con más facilidad podrán entender y ser doctrinados en las cosas de la religión cristiana».

Por otro lado, dada la presencia internacional de España en este periodo histórico, surgió el interés por hablar nuestro idioma tanto en los territorios bajo el dominio de Carlos I por motivos políticos, como en Inglaterra y Francia por motivos comerciales. Aparecieron vocabularios bilingües y libros de diálogos que se hicieron populares en algunos centros educativos europeos. De estos materiales, existentes ya desde la antigüedad griega y romana, se encuentran referencias para el estudio del español desde mediados del siglo XVI. Cita Sánchez (1992) a Morel-Fatio (1900: 88), quien sitúa el primer libro de diálogos que contiene el español en Amberes en 1520, bajo el título de *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. Debido a su carácter práctico, estos vocabularios y manuales de diálogos eran obras de carácter funcional que surgían para cubrir las necesidades de comunicación en un contexto

y en un momento determinado. Por norma general contenían una serie de diálogos tipificados y un glosario de términos ordenados alfabéticamente o por áreas de interés.

Como es sabido, el aprendizaje del latín y el griego, las dos grandes lenguas de cultura durante siglos, estaba generalizado por toda Europa. Especialmente el latín se convirtió en la *lingua franca* en la que se impartían conocimientos de diferentes materias. Su aprendizaje formal (gramática y literatura) se complementaba con los libros de diálogos anteriormente mencionados. Los cambios políticos que se iniciaron en el continente europeo a partir del siglo XVII llevaron consigo un aumento del uso de las lenguas vernáculas, cuyos primeros modos de enseñanza imitaban en un primer momento los métodos de enseñanza del latín. No obstante, estas lenguas vulgares eran vehículo de comunicación real en el entorno cotidiano debido a motivos comerciales y administrativos obvios, por lo que surgió la necesidad de aprenderlas de una forma más inmediata y con unos fines muy claros. Quedaba patente que había que aprender «a hablar» y no solo «a escribir» una lengua.

No obstante, las lenguas clásicas continuaron siendo el gran modelo de enseñanza de idiomas. Frente a las lenguas vulgares, el latín y otras lenguas como el griego o el hebreo, eran lenguas cuyo aprendizaje tenía como finalidad el acceso a los grandes textos de la literatura y de la cultura. De este modo surgió a finales del siglo XVIII el primer gran método de enseñanza de lenguas que tuvo una sólida consolidación a lo largo del siglo XIX. Era el llamado método tradicional o de *gramática-traducción*. El objetivo prioritario era alcanzar una competencia lectora suficiente para acceder a la literatura y a los registros formales de la lengua objeto de estudio.

En nuestro estudio interesa destacar, en cambio, las innovaciones que se produjeron en el siglo XIX con respecto al tratamiento de las destrezas orales. Llegaron de la mano de profesionales de diferentes ámbitos no lingüísticos que tuvieron la necesidad de aprender la lengua de su nuevo entorno laboral en poco tiempo con el fin de poder comunicarse verbalmente. Sus propuestas surgieron precisamente como oposición a los métodos tradicionales, centrados en el desarrollo del lenguaje escrito. Para ello, crearon una serie de técnicas basadas en el aprendizaje de la lengua materna, matizadas por sus impresiones personales acerca de lo que les había servido para comunicarse de forma efectiva.

Un innovador en este terreno fue Jacotôt (1779-1840), quien afirmaba que una lengua extranjera se aprendía como la lengua materna, por lo que planteaba una metodología basada en el aprendizaje natural del lenguaje que realizan los niños. La memorización y la repetición estaban en la base de su enseñanza: «Sachez quelque chose, repetez-le sans cesse, pour ne pas

*l'oublier et rapportez-y tout le reste*». (Aprended algo, repetidlo sin cesar para no olvidarlo e integradlo en el todo)<sup>15</sup>. Estas técnicas fueron adoptadas más adelante por los seguidores del *método natural* y, posteriormente, del *método directo*, ambos centrados en el dominio de la lengua hablada, tomando con base técnicas de aprendizaje de la lengua materna.

Destacamos asimismo las aportaciones de Marcel (1793-1876), el cual distinguía la lengua escrita –leer y escribir– y la oral –escuchar y hablar–, con una segunda distinción dentro de cada una en «rama» pasiva y activa. Sostenía que se podía adquirir un idioma exponiéndose a él por medio de la «rama» pasiva, es decir, leyendo y escuchando. Otro autor de habla francesa, Dufief (1776-1834), defendía la forma «natural» de aprender un idioma antes de verse afectada por el sistema docente. Afirmaba que la educación formal no era eficaz porque no seguía las reglas de la naturaleza, donde, según él, se encontraba el método correcto. En este periodo existió un gran número de estudiosos que se interesaron por temas relacionados con el aprendizaje de forma indirecta, pues no eran lingüistas ni profesores de idiomas. Su necesidad real de aprender un idioma les llevaba a indagar en esta materia. En general, los especialistas en lenguas seguían los métodos tradicionales y se centraban en el desarrollo de los registros escritos.

El caso de Prendergast (1806-1881) es similar al de los autores anteriormente mencionados, pues se interesaba por los idiomas desde la perspectiva del aprendiente. De habla inglesa, se trasladó a la India, donde aprendió dos lenguas de aquel país. De vuelta en Gran Bretaña, creó un *mastery system* basado en la adquisición del lenguaje en niños por medio de técnicas audio-orales. Era defensor del *método natural* que basaba el aprendizaje de idiomas en la memorización mediante la repetición. Consideraba que estas técnicas de repetición e imitación conducían también al dominio de la pronunciación. Como otros contemporáneos suyos, rechazaba las explicaciones gramaticales y la traducción como base metodológica.

#### 2.1.2.2. EL MÉTODO NATURAL Y EL MÉTODO DIRECTO

En el siglo XIX surgieron desde las aulas las primeras iniciativas de crear metodologías en oposición al *método de gramática-traducción*. Uno de los pioneros fue Blackie, profesor de origen escocés, que intentaba resolver sus necesidades de aula con la aplicación de nuevas técnicas. Rechazaba la necesidad de la traducción o del uso de la L1 de los alumnos. Se

---

<sup>15</sup> Traducción y cita de Sánchez (1992: 211).

basaba en los principios del aprendizaje natural, por lo que se denominó *método natural*, base del posteriormente denominado *método directo*. Al no hacer uso de la lengua materna, la segunda lengua se convertía en vehículo y objeto de enseñanza<sup>16</sup>. Este enfoque concedía gran importancia a la habilidad en el uso de la lengua, y no tanto a su análisis. Por ello, se enseñaba la gramática de forma inductiva y se rechazaba el aprendizaje de reglas. También coincidía con otro contemporáneo suyo, el *movimiento de reforma*, en darle importancia a la lengua hablada. El *método natural* centraba su atención en la comunicación, la interacción y en una correcta pronunciación.

Richards y Rodgers (1998) consideran que este método fue el primer intento por convertir el aprendizaje en una situación de uso de la lengua. Las técnicas de imitación se empleaban para trabajar las habilidades de comunicación oral. Siguiendo los procesos de la L1, el *método natural* consideraba que los estudiantes debían aprender a entender una lengua escuchándola, al igual que aprendían a hablarla hablándola. Se organizaban clases en pequeños grupos, donde se fomentaba la interacción oral y se practicaba el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos en clases intensivas. De carácter eminentemente práctico, el método tuvo una amplia repercusión en EE UU gracias a la urgente necesidad de aprendizaje del inglés por parte de los emigrantes que llegaban a este país de forma creciente. Resultaba útil para cierto perfil de aprendientes poco familiarizados con la enseñanza tradicional.

Esta circunstancia fue utilizada por Berlitz (1852-1921), creador del llamado método Berlitz. En sus escuelas se editaron manuales donde se enfatizaba en la conversación como forma de dominar la lengua oral y se rechazaba tanto la traducción como las explicaciones gramaticales. Una novedad de este método era la exigencia de que el profesorado de idiomas fuera nativo, no requiriéndose una formación lingüística ni docente específica<sup>17</sup>. A pesar de su éxito inicial, el *método directo* perdió vigencia. Se afirma que una circunstancia decisiva para su declive estaba relacionada con la evaluación de los conocimientos en idiomas, donde se priorizaba el dominio de la lengua escrita frente a la lengua oral.

---

<sup>16</sup> Como se comprobará en la revisión metodológica contemporánea, los postulados del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) son similares a los defendidos por estos métodos.

<sup>17</sup> En este sentido recuerda al método Vaughan para la enseñanza del inglés, que se ha extendido en España en las últimas décadas. Su creador también aboga por un profesorado nativo y por la imitación y repetición de frases como técnicas de aprendizaje.

### 2.1.2.3. EL MOVIMIENTO DE REFORMA

En las últimas décadas del siglo XIX se cuajaron muchas de las propuestas originadas por la fuerte oposición al método de *gramática-traducción* de entre las que destacó el *movimiento de reforma*. Este movimiento, que nació con el debate entre especialistas y no especialistas en el campo de la didáctica de lenguas, se fue consolidando en diferentes países de Europa. Se han destacado nombres de estudiosos como Marcel o Dufief, quienes desarrollaron nuevas formas de enseñar idiomas de orientación comunicativa. Sus trabajos fueron ganando repercusión, especialmente una vez que los profesores empezaron a interesarse por las propuestas de lingüistas e investigadores. Tanto unos como otros comenzaron a publicar sus ideas y a coincidir en su propósito de iniciar una renovación en la enseñanza de idiomas. Los congresos, conferencias y reuniones de especialistas se hicieron frecuentes. Esta práctica aportó grandes avances en la didáctica de lenguas modernas. De este intercambio de conocimientos nacieron las primeras asociaciones profesionales, tanto en Europa como en EE UU.

De este modo, las nuevas tendencias de los *métodos directo y natural*, desarrolladas de forma particular y casi individual por un grupo de interesados en el aprendizaje de lenguas, comenzaron a ser conocidas por los expertos. Ganaron una mayor aceptación a finales del siglo XIX cuando fueron incorporadas por lingüistas como Sweet en Inglaterra, Viëtor en Alemania y Passy en Francia.

Otro empuje decisivo lo constituyó el nacimiento de la fonética. El clima de la sociedad europea interesada por la ciencia favorecía la necesidad de aplicar estos conocimientos al estudio del lenguaje, lo que supuso el inicio de la lingüística como disciplina de estudio. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional (AFI), cuyo principal objetivo era la descripción del sistema de sonidos de una lengua. Señalan Richards y Rodgers (1998: 15) que el establecimiento de la fonética supuso un giro en el tratamiento de los procesos del habla. Un objetivo no menos prioritario de la AFI era la mejora de la enseñanza de lenguas modernas. Reproducimos un irónico comentario de Passy respecto al aprendizaje de lenguas experimentado por él:

No hace tanto tiempo que he gozado de las ventajas del método clásico, para que deje de recordar la manera, por demás graciosa, con que se pretendía enseñarnos el inglés o el alemán. Procedíase exactamente como con las lenguas muertas; en otros términos, se nos acostumbraba,

con un celo digno de mejor causa, a concebir las lenguas de nuestros vecinos del otro lado del Rhin o de la Mancha como idiomas muertos, idiomas que no se hablaban y que, cual el latín o el griego, no ofrecían sino interés literario. Durante años y años fabricábamos temas y versiones, merced a lo cual podíamos presentarnos a los exámenes de bachillerato con los conocimientos necesarios para interpretar más o menos bien –más bien menos que más– un texto de Goethe o de Shakespeare. Eso sí, no habríamos sido capaces, en Alemania o en Inglaterra, ni de comprar siquiera un billete de ferrocarril o de solicitar una habitación en el hotel (Sánchez, 1992: 247).

En ese ambiente de crítica hacia los métodos tradicionales surgió en 1892 la Asociación de Lenguas Modernas. Dos años antes, en 1890 Viëtor había organizado en Alemania el primer congreso nacional en el que se reunieron profesores de lenguas interesados en que la enseñanza de lenguas extranjeras tuviera un enfoque más comunicativo. Este lingüista ya había destacado esta necesidad de cambio de orientación en su obra *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1886), traducida al inglés como *Language Teaching Must Start Afresh* y que traduciríamos más fielmente como *La clase de idiomas debe dar un giro*, con el afán de no perder ese carácter más cercano a la realidad docente del título original.

Este carácter práctico se reflejaba en la necesidad de facilitar a los alumnos los textos y la información de forma contextualizada, para comprender su sentido global. No consideraban útil el uso de la traducción como técnica de aprendizaje, ya que el hecho de traducir frases aisladas fuera de contexto no favorecía su asimilación. Rechazaban también la explicación gramatical, puesto que no creían necesario enseñar ni tampoco aprender reglas gramaticales por encontrarse implícitas en los textos. Estas últimas consideraciones eran compartidas con sus contemporáneos defensores del *método natural*, quienes también defendían el aprendizaje inductivo. La creencia de que las lenguas vivas se aprendían por imitación los aproximaba al *método natural*.

La obra de Sweet *The Practical Study of Languages* (1899) compartía este espíritu pragmático. En ella se hacía explícita la necesidad de distribuir la enseñanza de idiomas en cuatro destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Si bien existía cierta unanimidad en el plano teórico, no se ofrecían concreciones acerca de los procedimientos prácticos. Es decir, a pesar de los avances de lingüistas y especialistas en enseñanza de idiomas, según Viëtor (1886) el panorama en las aulas no había cambiado con respecto a épocas anteriores:

[...] los métodos de enseñanza de lenguas en este momento no son mucho mejores [...] Su objetivo principal consiste en enseñar los contenidos del libro de gramática del colegio y una necesaria provisión de vocabulario [...] En cada «lección» o «capítulo» se añade una lista de reglas gramaticales (Viëtor: 1886; en Howatt, 1984: 355).

Por esta falta de reflejo en la práctica docente, el *movimiento de reforma*, heredero de los principios del *método natural*, no ha sido considerado un método de enseñanza de idiomas, sino que es especialmente valorado como un movimiento que contribuyó a renovar el panorama de la enseñanza/aprendizaje de idiomas. No obstante, el hecho de que las orientaciones propuestas por el *movimiento de reforma* no tuvieran un reflejo inmediato en la práctica no minimiza su contribución al desarrollo de la didáctica de segundas lenguas en general y de la lengua hablada en particular. En general, ha sido considerado el primer intento de renovar la enseñanza de idiomas surgido desde las necesidades del aula.

En este trabajo nos interesamos por la creencia de que la nueva metodología debía basarse en el desarrollo de la lengua hablada y de las destrezas orales. También es de destacar la opinión de que los alumnos debían oír una lengua antes de verla escrita, siguiendo la manera de aprendizaje de la lengua materna. No menos importantes son otras consideraciones como la de que la gramática debía aprenderse de forma inductiva, a través de ejemplos contextualizados. Además, se rechazaba la traducción como método de enseñanza de otra lengua. Muchos de estos principios se verán reflejados en métodos de desarrollo posterior, como el *enfoque oral* o *método situacional* a principios y mediados del siglo XX. Más adelante aparecerán el *método audiolingual* y el *método estructuro-global audiovisual* (S.G.A.V.), deudores también de estos precursores.

#### 2.1.2.4. EL ENFOQUE ORAL O MÉTODO SITUACIONAL

Damos paso, por tanto, a aquellos métodos que se hicieron reflejo de los avances conseguidos por los enfoques orientados al dominio de la lengua hablada. El primero de ellos es el llamado *enfoque oral*, que posteriormente fue conocido como *método situacional*. Este enfoque se desarrolló en Gran Bretaña entre principios y mediados del siglo XX y surgió con el intento de dotar al *método directo* de una base de carácter científico. Es necesario destacar la influencia del estructuralismo presente en los estudios teóricos acerca del lenguaje desde inicios del siglo XX, con la publicación del *Curso de lingüística general* (Saussure, 1916). Si

en el *movimiento de reforma* se estableció la base de la lingüística moderna con los estudios sobre fonética, el estructuralismo supuso su consolidación. Las teorías estructuralistas consideran la lengua como un sistema de elementos interrelacionados (fonemas, morfemas, palabras, sintagmas, oraciones) cuya relación de solidaridad y dependencia forman una estructura. Consecuentemente, el aprendizaje de una lengua significa el dominio de estos elementos y de las reglas que los relacionan.

El *enfoque oral* y el *método situacional* formaron parte del llamado estructuralismo británico, mientras que el *método audiolingual* dio lugar al estructuralismo americano. Es destacable su influencia en cuanto a la sistematización de los procedimientos que se deben tener en cuenta en la selección y organización de los contenidos de los cursos de idiomas. No solo era necesario hacer explícitos los contenidos (elementos del sistema), sino establecer la relación entre ellos (estructura). Esta forma de organización y estructuración de los contenidos tenía también reflejo en la elaboración de materiales didácticos.

Uno de los representantes del *enfoque oral* fue Palmer (1917), quien, además de desarrollar un método oral de aprendizaje del inglés, destacó la importancia de adaptar los cursos a las necesidades de los alumnos. Consideraba que los objetivos del profesorado y de los materiales didácticos no coincidían con los intereses del alumnado, algo que repercutía negativamente en el proceso de enseñanza. Introdujo, además, un concepto clave en la didáctica de segundas lenguas: la contextualización. Afirmaba el autor que no se podía diseñar un curso de idiomas hasta no conocer a los estudiantes a quienes estaba dirigido, apreciación de trascendencia para nuestra programación de actividades, en la que tenemos presentes tanto las necesidades como los perfiles de los estudiantes.

Deteniéndonos en su atención a las destrezas orales, el *enfoque oral* defendía que debía adquirirse competencia en las cuatro destrezas clásicas, pero se insistía más en la comprensión y en la expresión oral. De hecho, el primer contacto con la nueva lengua consistía en el conocimiento de su sistema fonético y en la práctica de esquemas orales sencillos. Al igual que su precursor, el *método directo*, defendía también el uso exclusivo de la L2 en el aula. Solo se recurriría a la L1 en contadas ocasiones para realizar explicaciones gramaticales de carácter funcional.

Con respecto a la práctica, era importante que se ofreciesen muchas ocasiones de poner en uso los conocimientos de los alumnos. Para ello se intentaban crear contextos y situaciones en los que los nuevos conceptos tuvieran sentido. Estos conceptos se introducían de forma gradual según el nivel de dificultad. En la década de los años sesenta del siglo XX, Pittman

aplicó los principios del *enfoque oral* con el llamado *método situacional*. Aclaran Richards y Rogers (1998: 43) que Pittman entiende por *situación* el uso de objetos, dibujos, materiales auténticos, acciones y gestos que se usan para demostrar el significado de nuevos elementos de la lengua. En este sentido, declaraba el autor que se debían concebir situaciones que permitieran a los alumnos practicar lo máximo posible el inglés a través de la práctica oral controlada de modelos oracionales.

#### 2.1.2.5. EL MÉTODO AUDIOLINGUAL

A principios y mediados del siglo XX, de modo paralelo al *enfoque oral* británico, se desarrolló en EE UU el *método audiolingual*. Si bien ambos compartían su interés por la lengua hablada, diferían en la perspectiva adoptada: el estructuralismo británico resaltaba la importancia de aprender a hablar en diferentes situaciones comunicativas, mientras que el estructuralismo americano consideraba el análisis contrastivo y las técnicas conductistas de Skinner (estímulo-respuesta-refuerzo) como las bases de su metodología.

Los antecedentes del *método audiolingual* se encuentran en el «método del ejército» (*army method*), un programa creado tras la entrada de EE UU en la Segunda Guerra Mundial. Como había ocurrido en el pasado, el método que daba preferencia al dominio de la lengua hablada surgió por las necesidades de comunicación entre los soldados y los habitantes de los países en conflicto. Dado que debían adquirir una competencia oral suficiente en poco tiempo, se trabajaba en pequeños grupos de adultos sometidos a un contacto intensivo con la L2. Estas condiciones y la alta motivación de los aprendices hicieron que el programa obtuviera buenos resultados en poco tiempo. Dejó de ser eficaz cuando se trasladó a la enseñanza secundaria, debido al alto número de alumnos por grupo y al menor grado de motivación. Aunque no se pudo implantar como método de enseñanza, el programa para la formación especializada del ejército (*Army Specialised Training Programme*) sirvió de inspiración para el *método audiolingual*. El *método audiolingual* mantiene semejanzas con el *enfoque oral* o *método situacional*, ya que también defendía la presentación inicial de las estructuras de forma oral, dejando la comprensión y la expresión escritas para un momento posterior. El primer contacto con un nuevo idioma se producía escuchándolo y reproduciéndolo por medio de la imitación, pues los audiolinguistas basaban sus teorías en el aprendizaje de la lengua materna.

Se distinguía entre objetivos a corto y a largo plazo. El objetivo a largo plazo era dominar la segunda lengua como los hablantes nativos (Richards y Rodgers, 1998: 57). El

*método audiolingual* dedicaba mucha atención a la comprensión oral y a la corrección fonética, que eran los objetivos a corto plazo. Se trabajaban especialmente el acento y la entonación, para lo que se ofrecían ejemplos en forma de diálogos. En los años 50 del pasado siglo el desarrollo tecnológico propició el uso de medios audiovisuales en las aulas, con materiales reales como modelos de lengua. Estos modelos que contenían expresiones de uso común y estructuras básicas, se aprendían por medio de la imitación y la repetición.

Al igual que en el estructuralismo británico, se organizaban los contenidos por nivel de dificultad. También se supeditaba el trabajo de las destrezas escritas a las destrezas orales, pues la lectura y la escritura servían para reforzar y afianzar las competencias orales. La gramática tenía carácter funcional, pues no se debe aprender, sino que sirve para practicar (Font, 1998: 217).

Al iniciar este apartado se destacaba que el *método audiolingual* se vio influenciado por las teorías conductistas vigentes en aquel momento. Los psicólogos defensores de esta postura defendían que la lengua se debía aprender en sociedad a través de una serie de hábitos establecidos por un estímulo, una respuesta, un refuerzo y una recompensa. De ahí la importancia que se concedía a la repetición y a la imitación como técnicas de aprendizaje. Precisamente en el declive del *método audiolingual* tuvo mucho que ver su defensa de la psicología conductista como base de su metodología. Se encontraron de frente con la teoría chomskiana de la gramática generativa, que rechazaba la perspectiva conductista. En ella se defendía que la lengua no es una estructura de hábitos, ya que la conducta lingüística supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad. De este modo, la gramática generativa ponía en evidencia la falta de consistencia del conductismo como base ideológica del estructuralismo lingüístico. Frente a él, la teoría de la gramática generativa y transformacional pretendía explicar las características esenciales del lenguaje y de su adquisición, sirviendo de base para desarrollos metodológicos posteriores, como fue el enfoque cognitivo.

#### 2.1.2.6. EL ENFOQUE COGNITIVO

El *enfoque cognitivo* surgió como consecuencia de las críticas al conductismo y al amparo de las disciplinas del momento: la mencionada gramática generativo-transformacional y la psicología cognitiva. Ambas disciplinas tenían en común su interés por el significado, oponiéndose así al excesivo interés que el estructuralismo había concedido a la forma.

Frente a los mecanismos de repetición e imitación defendidos por el conductismo, el cognitivismo estudiaba la forma en que la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. En sus inicios, el *enfoque cognitivo* (años 60 del siglo XX)<sup>18</sup>, compartía la visión generativista de la lengua, defendiendo que los seres humanos tenemos un conocimiento subyacente del sistema lingüístico que nos permite generar enunciados. Por ello, para aprender un idioma, en primer lugar, debemos familiarizarnos con las reglas e interiorizarlas para luego aplicarlas.

Otros principios básicos del *enfoque cognitivo* fueron el *input*, la interacción y el aprendizaje significativo. La enseñanza se adaptaba a las necesidades de los alumnos, quienes debían controlar su proceso de aprendizaje, adquiriendo una mayor responsabilidad. El profesor se debía limitar a guiarlos en el proceso de formulación de hipótesis relativas a las reglas de la L2, que debían ser confirmadas o destacadas por medio de la interacción.

Los cambios que propuso el *enfoque cognitivo* estaban más relacionados con los procedimientos que con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, el *enfoque cognitivo* se relaciona con una metodología de inspiración gramatical, pero es de reconocer que supuso un cambio respecto a los métodos tradicionales de base gramatical al dar cabida a la creatividad, a la práctica y al uso significativo de la lengua. En ciertos aspectos, combina supuestos de los métodos gramaticales con otros de los métodos conversacionales.

#### 2.1.2.7. LOS MÉTODOS HUMANISTAS

En investigación de L2 se había hecho común la necesidad de dotar a los nuevos métodos de unos principios metodológicos que les sirvieran de sustento. Si en EE UU el conductismo, el generativismo o el cognitivismo habían sido la base psicológica de los métodos en vigor a mediados del siglo pasado, a partir de entonces fue la psicología de inspiración humanista la disciplina que marcara fuertemente los nuevos planteamientos. De este modo surgieron métodos como el de *respuesta física total*, el *método silencioso*, el *aprendizaje de la lengua en comunidad*, la *sugestopedia* o el *enfoque natural*, de desigual aplicación y aceptación. Mención aparte recibe el *enfoque natural*, que sirvió de puente entre estas teorías psicolingüísticas y el enfoque comunicativo, creando constructos de gran

---

<sup>18</sup> La actual lingüística cognitiva nace a finales de los años 80 del siglo XX, precisamente como reacción a un generativismo excesivamente interesado por la forma. De hecho, representantes de la misma como Lakoff o Langacker habían estado anteriormente vinculados al generativismo.

influencia posterior, como fueron el *input comprensible*, la hipótesis del *filtro afectivo* o la hipótesis del *orden natural*.

Aunque de éxito efímero, hay que reconocer que estos nuevos enfoques supusieron un cambio de perspectiva importante, al conceder al alumno un papel central en el aprendizaje. Destacamos brevemente dos métodos que concedieron prioridad a las destrezas orales, el *aprendizaje de la lengua en comunidad* y el *método de respuesta física total*.

El *aprendizaje de la lengua en comunidad* fue creado en los años setenta del siglo XX por Curran, psicoterapeuta y profesor de psicología en la Universidad de Michigan. Como psicoterapeuta, basaba el aprendizaje de segundas lenguas en técnicas usadas por él en el asesoramiento psicológico. Estaba muy interesado en la relación profesor-alumno, así como en las dinámicas interpersonales. Las clases estaban distribuidas en grupos reducidos de adultos donde se fomentaba un clima de confianza y comprensión.

Su principal objetivo era conseguir fluidez en la L2, especialmente en la lengua hablada, para lo que se potenciaban la audición y la conversación libre. Otra importante aportación de este método era el trabajo en grupo mediante la discusión de temas en pequeños grupos, la preparación de diálogos y exposiciones orales en grupo que se compartían después con la clase. Larsen-Freeman (1986) destaca la técnica de la grabación como uno de sus principales logros. Se grababan conversaciones de alumnos, se transcribían y se usaban para corregir y mejorar su pronunciación. Servían también para hacer una puesta en común y reflexionar abiertamente sobre las actividades del aula. Estas técnicas no son ajenas a nuestras aulas, de hecho, en nuestras actividades se realizan registros audiovisuales para la evaluación docente, así como para la autoevaluación y la autocorrección del discente.

El *método de respuesta física total* nació también de la mano de Asher, investigador y profesor de psicología en la Universidad de San José, California. Basaba su teoría en la psicología mentalista y en la pedagogía humanista. Este método tenía una estrecha relación con el *método natural* y el *método directo*, pues también establecía paralelismos entre el proceso de adquisición de una segunda lengua y el de la lengua materna. Según el autor, la respuesta del niño se produce tras un periodo en el que ha estado escuchando a los demás sin necesidad de pronunciar una palabra. Una vez finalizada esa necesaria etapa de desarrollo mental, reacciona y responde. Basándose en el hecho de que un niño desarrolla la competencia auditiva antes que la habilidad para expresarse de forma oral, el método se interesaba especialmente por la comprensión oral, lo que le llevó a ser también conocido como *enfoque comprensivo*.

El método utilizaba las acciones físicas acompañadas de órdenes, adquiriendo carácter dinámico y ameno, por lo que ha tenido un mayor reflejo en el trabajo con niños y con principiantes absolutos. Precisamente, se señala como uno de los logros de este método la creencia de que el aprendizaje de una lengua debe ser placentero y divertido. En este sentido, destacamos los beneficios que los aspectos lúdicos tienen en la didáctica de L2.

La supervivencia de estos métodos de inspiración personal fue menor, lo que no obsta para destacar su carácter innovador. Además de ciertas formas de trabajo en grupo, estos métodos desarrollados en los años setenta han dado pie a conceptos clave en la didáctica actual, como la influencia de los factores psicológicos y emocionales (estrés, ansiedad, motivación) en el proceso de adquisición de una lengua. Por otro lado, aunque el profesor era la fuente principal de contenidos o *input*<sup>19</sup>, el alumno era considerado parte activa del proceso. Se propiciaba la reflexión y se fomentaba el aprendizaje en colaboración, llamando la atención hacia un aspecto poco atendido hasta entonces.

#### 2.1.2.8. EL ENFOQUE NATURAL

El *enfoque natural* sirvió de puente entre las teorías psicolingüísticas humanistas estadounidenses y el enfoque comunicativo europeo. Nació en EE UU con una obra del mismo título (Terrell y Krashen, 1993) en la que se desarrollaba la teoría de estos autores acerca del aprendizaje de L2. La denominación de *enfoque natural* se debía a su relación con el *método directo* y el *método natural*, que se desarrolló en la *hipótesis del orden natural*. En ella se defendía que existe un orden predecible en la adquisición de la L2, el cual se correspondía con el orden de adquisición de conocimientos en la L1. De este supuesto partió la división entre *adquisición* (asimilación natural) y *aprendizaje* (estudio formal).

Por otra parte, en este enfoque se consideraba que la comunicación era la función más importante de la lengua y para ello se atendían tanto las destrezas orales como las escritas. Se defendía, además, que para aprender un nuevo idioma era necesario escucharlo y leerlo de forma intensiva antes de reproducirlo. Se valoraba el *input* (la comprensión) por encima del *output* (la producción), desarrollando las destrezas de comprensión oral y escrita, que eran la fuente del *input comprensible*.

---

<sup>19</sup> Posteriormente, dentro del contexto de los enfoques comunicativos se amplía en concepto de *input* como el caudal lingüístico al que se expone a los aprendientes y a partir del que se inicia el proceso de aprendizaje.

Otra de sus aportaciones proviene de su inspiración humanista, pues se propiciaba un tipo de enseñanza centrada en el alumno, lo que fue plasmado en la *hipótesis del filtro afectivo*. A pesar de que el *enfoque natural* recibió críticas debido al excesivo desarrollo de constructos teóricos y a la falta de concreción en la práctica docente, no se puede obviar su contribución al desarrollo de la didáctica de L2, aportando conceptos integrados en los desarrollos metodológicos contemporáneos.

Finalizamos la revisión histórica con el estudio del *enfoque natural* y damos paso a la revisión metodológica contemporánea con la introducción del *enfoque comunicativo*. Consideramos que, aun siendo contemporáneo de los anteriores, sus aportaciones en la didáctica de L2 y su influencia en los desarrollos curriculares permanecen vigentes en la actualidad, además de haber contribuido de forma decisiva al desarrollo de las destrezas orales, circunstancia relevante en nuestro estudio.

### 2.1.3. *Revisión metodológica contemporánea*

A la vez que los métodos humanistas ensayaban nuevas formas de enseñanza de idiomas, los lingüistas estadounidenses se interesaban por la naturaleza de la adquisición del lenguaje. Por otra parte, el establecimiento de la lingüística aplicada como disciplina académica supuso un avance en la investigación de segundas lenguas. Dada la imparable actividad investigadora desarrollada en EE UU desde inicios del siglo pasado, este país se convirtió en un referente en adquisición de segundas lenguas.

Mientras, en Europa, los esfuerzos se centraban en analizar y desarrollar el sistema lingüístico mediante estudios de carácter estructuralista dirigidos por Jakobson, Trubetskoï, Hjelmslev, Benveniste o Coseriu, de referencia imprescindible para la lingüística moderna. La enseñanza de segundas lenguas no fue ajena a esta circunstancia, adoptando métodos de enseñanza de base predominantemente morfológica y gramatical.

El descontento con los modelos estructuralistas europeos, así como la influencia de enfoques anteriores dirigidos al desarrollo de las destrezas orales (el *método situacional* británico o los *métodos humanistas* en EE UU) fueron el origen de un cambio de orientación, que se impulsó con la aparición del programa nocio-funcional desarrollado por el lingüista británico Wilkins (1972), considerado el precursor del enfoque comunicativo. En él se apostaba por la vuelta a la lengua como instrumento de comunicación.

La aparición del enfoque comunicativo supuso, además, la desaparición de la necesidad de elaborar métodos y enfoques con nombre propio. Otro aspecto destacable con respecto a métodos anteriores lo conforma el hecho de que el enfoque comunicativo no pretendía ser la materialización de una teoría acerca del aprendizaje, como había supuesto el conductismo para el audiolingüismo o la psicolingüística para los métodos humanistas, sino que se hizo reflejo de las aportaciones de la lingüística aplicada de forma integradora.

#### 2.1.3.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El programa nocio-funcional de Wilkins (1972) analizaba el sistema de significados que el alumno puede necesitar, los cuales se dividen en nociones (la frecuencia, la localización, el tiempo, etc.) y funciones (pedir, rechazar, quejarse, etc.). La combinación de nociones y funciones da lugar a un conjunto de expresiones lingüísticas que los alumnos deben utilizar adecuadamente al poner en práctica sus intenciones comunicativas. El programa nocio-funcional nacía también con una vocación conciliadora. Según declaraba el autor en *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976: 19):

[...] la ventaja del programa nocio-funcional consiste en que desde un principio tiene en cuenta los aspectos comunicativos de la lengua sin perder de vista los aspectos gramaticales y situacionales. Es potencialmente superior al programa gramatical porque produce una competencia comunicativa<sup>20</sup>.

A pesar de que Wilkins no estaba a favor de que el estudio de la gramática desapareciera de los programas de enseñanza de idiomas, en general su presencia en desarrollos posteriores del programa nocio-funcional fue escasa. Howatt (1984: 279) distingue entre la versión «débil» y la versión «fuerte» del enfoque comunicativo. La versión «débil» permitía prestar atención a la estructura, mientras que la «fuerte» defendía que la lengua se adquiría mediante la comunicación. Este programa dio pie a diferentes propuestas dentro de la así denominada enseñanza comunicativa, cuyo objetivo principal era desarrollar procedimientos de enseñanza que reconocieran la interdependencia entre la lengua y la comunicación, centrándose en la adquisición de una competencia comunicativa.

---

<sup>20</sup> El término de competencia comunicativa acuñado por Hymes (1995) oponía la visión comunicativa de la lengua a las teorías generativistas de Chomsky.

Como hemos señalado, los nuevos postulados teóricos fueron de la mano de los avances en investigación lingüística. Si a principios y mediados del siglo XX el estructuralismo y la psicolingüística habían servido de paradigma lingüístico, a partir de los años 70 cobraron importancia las aportaciones de la pragmática, la sociolingüística o la etnolingüística. Todo ello tuvo un reflejo directo en el desarrollo del enfoque comunicativo.

Gracias a estas aportaciones, el enfoque comunicativo propició la reconsideración de numerosas cuestiones, como la necesidad de definir nuevas unidades lingüísticas, la insuficiencia de la frase como unidad de análisis o la relevancia del componente sociocultural propio de cada comunidad lingüística en cuanto a la forma y al uso de la lengua. Al lado de la lingüística del texto o el análisis del discurso nacieron conceptos como la competencia comunicativa y su posterior desarrollo en las subcompetencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale y Swain, 1980). La adquisición de una competencia comunicativa requería una serie de conocimientos y habilidades necesarios para comunicarse de forma correcta y adecuada en cualquier contexto.

Estos autores diseñaron un modelo que distinguía tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. El modelo inicial fue revisado por Canale (1983), reformulando la competencia sociolingüística y diferenciándola de la competencia discursiva:

- La competencia lingüística consiste en el dominio del código lingüístico en los niveles fónico, morfológico, sintáctico y léxico<sup>21</sup>. Se centra en los conocimientos y habilidades requeridos para comprender y expresar correctamente el significado literal de los enunciados.
- La competencia sociolingüística hace referencia a las reglas socioculturales que permiten utilizar la lengua de forma apropiada en distintos contextos, dependiendo del estatus de los participantes, del propósito de la interacción o de las normas de la interacción<sup>22</sup>.
- La competencia discursiva trata el modo en el que se combinan formas gramaticales y significados. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión y la coherencia, para lo que es necesario organizar ideas, seleccionar términos y aplicar tipologías textuales.
- La competencia estratégica implica el uso de estrategias que facilitan el aprendizaje y compensan dificultades en la comunicación. En la enseñanza de L2 se extiende la distinción entre estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> En el *MCERL* se desarrolla la competencia lingüística en seis subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

<sup>22</sup> De esta competencia, así como de la competencia sociocultural (Van Ek, 1986) derivará más tarde la competencia intercultural.

- La competencia pragmática (Bachman, 1990) se introdujo posteriormente como otro de los componentes de la competencia comunicativa. Dicha subcompetencia trata de las relaciones entre los signos lingüísticos, los interlocutores y el contexto de comunicación.
- La competencia intercultural (Byram, 1997), de incorporación posterior, tiene una elevada trascendencia en nuestro estudio<sup>24</sup>. Es entendida como la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen en la sociedad contemporánea.

La interculturalidad se ha visto favorecida por los cada vez más intensos movimientos migratorios dentro del continente europeo y la consiguiente necesidad de comunicación entre sus pueblos. En este sentido, el éxito y permanencia del enfoque comunicativo están estrechamente unidos al nacimiento del Proyecto de Lenguas Modernas lanzado por el Consejo de Europa en 1971, para el que se adoptó dicho modelo. El establecimiento del *Threshold Level* (Nivel Umbral) supuso la implantación de un programa comunicativo para la enseñanza de lenguas en muy pocos años dentro de la Europa occidental, comenzado en Gran Bretaña y seguido por Francia, Alemania, Italia y España. Según Trim (1978: 28), director del Proyecto de Lenguas Modernas, los documentos del Nivel Umbral<sup>25</sup>:

[...] concebían al alumno como un comunicador potencial y establecieron pormenorizadamente el conocimiento, las destrezas y el comportamiento que se requerían por parte del aprendiz de lenguas con el fin de que fuera capaz de participar efectivamente en la comunicación interpersonal que se produce en las situaciones de vida cotidiana.

Los avances en lingüística aplicada y el establecimiento de una normativa europea en la enseñanza de idiomas han sido cruciales en la consolidación del enfoque comunicativo, con destacadas aportaciones en el desarrollo de la oralidad. La primera de ellas es la consideración de la naturaleza comunicativa de la lengua, pues existe una interdependencia entre lengua y comunicación. La segunda es la necesidad de comunicarse para aprender, ya que esta nueva visión promueve la interacción como forma de aprendizaje. Resumen Richards y Rodgers (1998: 74) los principales postulados teóricos de este enfoque del siguiente modo:

---

<sup>23</sup> En el capítulo cuarto ampliamos este concepto, dado que el componente estratégico está presente en la creación de nuestras actividades.

<sup>24</sup> Remitimos de nuevo al capítulo cuarto, en el que desarrollamos el concepto de interculturalidad.

<sup>25</sup> Será necesario retomar el Proyecto de Lenguas Modernas y el establecimiento del Nivel Umbral en el § 2.2.1 dedicado al *MCERL*.

- La lengua es un sistema para expresar significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua se refleja en sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua son las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Además, el alumno es considerado parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando su dimensión cognitiva y afectiva. Ello da lugar al progreso del alumno como individuo que tiene unas necesidades propias, por un lado, y como ser social que se relaciona con un grupo, por otro<sup>26</sup>. Así, considerando esta doble perspectiva, el enfoque comunicativo favorece el entrenamiento estratégico a la vez que consolida principios como la autonomía de aprendizaje mediante la reflexión acerca del propio aprendizaje o el aprendizaje colaborativo mediante técnicas de trabajo en grupo.

Esta concepción origina nuevas formas de organizar la práctica docente, que debe tener un consiguiente reflejo en los materiales y en las técnicas de aprendizaje. En nuestra tesis nos interesamos por el papel de ambos en el desarrollo de la oralidad, pero resulta difícil obtener resultados concluyentes, aunque observamos que es común la necesidad de utilizar materiales que hagan referencia a contextos reales y de emplear técnicas de resolución de problemas. Debido a la creencia de que los alumnos deben estar expuestos a la lengua de los nativos en un contexto natural, se promueve el uso de materiales auténticos.

Por otro lado, las actividades habituales en los primeros materiales de orientación comunicativa consistían en otorgar al alumno un rol social concreto (turista, camarero, cliente, paciente, médico), planteando un escenario específico (llegada al hotel, visita al médico, etc.) donde era necesaria su actuación para resolver un problema. Por ello, era habitual practicar con juegos de rol y simulaciones. Distinguía Littlewood (1981) entre actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. En ambos casos, la expresión y la interacción oral tenían un papel destacado.

También el aprendizaje cooperativo supuso un avance para el tratamiento de la oralidad en el aula. Tomando técnicas de trabajo en pequeños grupos y en parejas iniciadas por los métodos humanistas, en el enfoque comunicativo se consideraba que los alumnos debían crear significados de forma conjunta. El aprendizaje resultaba más significativo si se producía una

---

<sup>26</sup> Ambos aspectos recogidos en los *Niveles de referencia para el español del PCIC* (Instituto Cervantes: 2006) con las dimensiones del alumno como *aprendiente autónomo* y como *agente social*.

negociación del significado en el grupo de estudiantes, lo que se conseguía por medio de la interacción oral. Es decir, aunque los alumnos podían poseer una serie de conocimiento o crear contenidos de forma individual, estos solo adquirirían sentido comunicativo por medio de la interacción social. Si bien no siempre se consigue la negociación del significado en el aula, el trabajo en parejas o en pequeños grupos se ha hecho imprescindible en la práctica docente, lo que ha supuesto un desarrollo notable de la expresión y la interacción orales.

Concluimos este apartado señalando que resulta imposible interpretar el panorama de la didáctica de L2 contemporánea sin las aportaciones del enfoque comunicativo, base de gran parte de desarrollos posteriores, como son el enfoque léxico, el AICLE o los programas procesuales. Nos detenemos brevemente en los dos primeros y destacamos los programas procesuales por la relevancia adquirida en el desarrollo de las destrezas orales.

El enfoque léxico fue introducido por Willis en su obra *The Lexical Syllabus* (1990) y fue desarrollado por Lewis en *The Lexical Approach* (1993). De forma paralela a los defensores de los enfoques comunicativos, estos autores rechazaban que la gramática fuera la base del aprendizaje de un idioma y consideraban que la estructura de una lengua consistía en unidades pluriverbales lexicalizadas. Según esta concepción, los hablantes tenemos almacenadas en nuestra memoria estas unidades, a las que recurrimos cuando necesitamos expresarnos. Su análisis del léxico desde una perspectiva cognitiva ha servido para posteriores desarrollos como el lexicón mental o la competencia léxica que desarrolla cada individuo.

Por último, el acrónimo AICLE (del inglés CLIL: *Content and Language Integrated Learning*) hace referencia a una concepción didáctica que aplica la enseñanza bilingüe a materias específicas empleando la L2 para impartir ciertas materias del currículo. Según hemos referido en la revisión metodológica, este procedimiento fue utilizado por el método directo, en el que no se hacía uso de la L1, convirtiendo la L2 en vehículo y objeto de enseñanza. En el AICLE se promueve la negociación de significado por medio del trabajo en grupo y la interacción entre alumnos y profesores. En las últimas décadas se ha hecho frecuente la programación de cursos de idiomas a través del estudio de diversas materias.

### 2.1.3.2. LOS PROGRAMAS PROCESUALES

En el mismo periodo, a finales del siglo pasado, Breen (1984) y Candlin (1987) introducen los llamados programas de procesos (*Process Syllabus*), así como por Long y Crookes (1992) la enseñanza del lenguaje basada en tareas (*Task Based Language Teaching*).

Los programas procesuales defienden que, además de asimilar una serie de unidades o elementos constitutivos del lenguaje en forma de nociones y funciones, como se declara en los inicios del enfoque comunicativo, se deben practicar los procesos por medio de los cuales se aprende una L2. Se introduce la tarea didáctica, a través de la cual se trabajan tanto los contenidos como los procesos de comunicación.

Afirma Willis (1996: 1) que «el aprendizaje mediante tareas combina las mejores ideas de la enseñanza comunicativa de la lengua con una focalización organizada en la forma de la lengua (lingüística)», por lo que intenta tener un enfoque global en el que se atiendan todos los aspectos del aprendizaje. Así, al lado de la relevancia dada al contenido; el aprendizaje mediante tareas retoma la atención a la forma. Según Skehan (1996) es necesario recuperar la atención a la forma, ya que, de no ser así, se corre el peligro de conseguir que lo único que sepan hacer los alumnos sea ser mejores en «realizar mal» una tarea.

Ante la necesidad de seleccionar unos contenidos y trabajar los diferentes niveles de descripción lingüísticos se crean una serie de tareas posibilitadoras, que son los pasos previos necesarios para realizar la tarea final. Es decir, aunque se sigue priorizando la atención al contenido por medio de dicha tarea final, las tareas posibilitadoras proporcionan momentos de atención a la forma. Se retoma un aspecto que, según los autores, quedaba desatendido en los primeros enfoques comunicativos.

Se introduce, además, un cambio de perspectiva iniciando el proceso con las actividades que los alumnos deberán realizar –tareas finales o de comunicación– para descubrir a partir de ellas las unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua objeto de aprendizaje. A su vez, las necesidades lingüísticas determinan los contenidos requeridos para realizar las tareas, así como los centros de interés en torno a los que se organizan las lecciones. Esta forma de trabajo supone un fomento del uso real de la L2 en el aula, ya que la fase de realización se centra en aprender la lengua usándola, como proponían los métodos naturalistas y conversacionales (aprender a hablar una lengua hablándola), argumento fundamental de nuestra hipótesis. El uso real está relacionado con la ejecución de tareas que deben ser reales o, al menos, representativas del mundo real (Zanón, 1999).

La *enseñanza mediante tareas* (EMT) ha gozado de amplia aceptación en España, tanto en los diseños curriculares como por parte de los investigadores y de los responsables editoriales. En palabras de Estaire y Zanón (1990):

La EMT representa el punto de llegada de la evolución de un *continuum* de cuatro ejes: i) una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico; ii) el desarrollo de «currículos» para la enseñanza del lenguaje; iii) la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del «enfoque comunicativo» y el «enfoque por tareas», y iv) la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en situaciones educativas<sup>27</sup>.

En la revisión conceptual elaborada al inicio de este capítulo (§ 2.1.1.4) nos hemos referido a estos enfoques de los que nos hemos servido para elaborar la tipología de las actividades utilizada en el análisis de materiales y en la puesta en práctica de actividades. En el capítulo cuarto hacemos referencia de nuevo a los programas procesuales que han sido la base del enfoque adoptado en nuestra creación de actividades.

### 2.1.3.3. ÚLTIMAS TENDENCIAS EN DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS

Bajo la influencia de los programas procesuales se pone de relieve la importancia de adaptarse a los diferentes perfiles de alumnos y contextos de enseñanza. Los especialistas de la era contemporánea se interesan por encontrar una metodología específica, en oposición al concepto de método global predominante hasta mediados del siglo pasado. Además, el intercambio entre profesores e investigadores y la cada vez más continua movilidad de los docentes de L2 han originado un notable cambio en la perspectiva de la didáctica de L2, enriqueciéndose por su carácter global. Pioneros en este sentido fueron los proyectos de Prabhu (1987) en la India o la *metodología adecuada* (*appropriate methodology*) de Holliday (1994), derivada de sus proyectos en Medio Oriente y en China. Lo cierto es que la llegada a Oriente de una metodología occidental que asocia la lengua a la comunicación ha supuesto el replanteamiento de algunos presupuestos teóricos y prácticos. De la nueva realidad nace «la necesidad de hacer el conocimiento nuevo susceptible a las creencias y valores existentes» (Ellis, 1997).

En este sentido se ha destacado la trascendencia de la relación entre lengua y cultura, pues la educación en diferentes partes del mundo refleja tradiciones de enseñanza y aprendizaje específicamente culturales. Así, los papeles del alumno y del profesor varían considerablemente en Oriente, donde la tradición hacia el respeto y la obediencia al profesor

---

<sup>27</sup> En <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm)> [Consulta: 24/02/2015].

presenta un alumnado que no interviene ni participa en las decisiones del aula, como se espera que suceda en Occidente. Para superar el choque cultural, cobra cada vez mayor importancia la adquisición de una competencia intercultural (Byram, 1997)<sup>28</sup> que permita una conciencia crítica de otras culturas y de la propia. Desde su creación, este concepto ha sido desarrollado de manera constante y progresiva, habiendo sido introducido en los diseños curriculares y habiéndose adaptado a las necesidades de los flujos sociales.

Las propuestas más recientes en adquisición de segundas lenguas tienden a desarrollar, además, programas integradores de carácter predominante práctico, basados en principios derivados del enfoque comunicativo, los llamados modelos postcomunicativos (Baralo y Estaire: 2010). La importancia que ha adquirido el contexto se refleja en los condicionantes lingüísticos y socioculturales de los aprendientes. El conocimiento de las condiciones externas e internas debe servir al docente para realizar un análisis más completo de las necesidades específicas a la hora de establecer su plan de enseñanza. Surge el concepto de posmétodo que «persigue el desarrollo de una pedagogía generada por los profesionales sobre el terreno, sensible a necesidades, deseos y situaciones concretas» (Kumaravadivelu, 2012: 2).

En la búsqueda de una metodología específica, adecuada y relevante, las nuevas propuestas consideran clave el papel del profesor como profesional que toma decisiones responsables y coherentes en su contexto de enseñanza. En este sentido, Lacorte (2013: 123) opina que el docente es un «factor clave para una implementación exitosa de estos y otros avances en la metodología de L2». Nos parece relevante su interés por estimular el intercambio entre investigación y docencia, con el fomento de la investigación en acción.

Nuestro concepto de metodología en contexto arranca de argumentos similares a los de la investigación en acción, es decir, la importancia de armonizar conocimientos teóricos y experiencias prácticas, la necesidad de interpretar y reflexionar sobre los muchos eventos que acontecen en el aula de L2, y la trascendencia de saber tomar decisiones apropiadas y coherentes para garantizar la consecución con éxito de unas determinadas metas pedagógicas (2013: 123).

---

<sup>28</sup> Este autor propuso la denominación de competencia comunicativa intercultural, que se dividía en cinco saberes: *saber* (conocimientos), *saber ser* (actitudes), *saber aprender/hacer*, *saber comprender* (habilidades) y *saber comprometerse* (conciencia crítica). El modelo de Byram fue adoptado por el Consejo de Europa, introduciendo en el *MCERL* (2002) la dimensión intercultural entre los objetivos de la enseñanza de lenguas. Años más tarde, el *MAREP* (*Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*) (Consejo de Europa, 2013) desarrollaba un amplio elenco de competencias distribuidas en tres saberes: *saber*, *saber ser* y *saber hacer*.

El mismo autor crea el término *metodología en contexto* para hacer referencia a un «proceso de reflexión y adaptación de fundamentos teóricos y prácticos relacionados con la enseñanza de L2 en diversos ámbitos pedagógicos, humanos, institucionales y sociopolíticos» (Lacorte, 2013: 128). Considera que el docente debe ser un profesional reflexivo capaz de desarrollar una metodología propia con unos principios sólidos y susceptibles de ser adaptados a realidades concretas. Coincimos en señalar que la realidad y los contextos de enseñanza son tan diversos, que solo el docente es capaz de tomar decisiones significativas acerca de su método de enseñanza, lo que ha adquirido relevancia en nuestro plan de acción en el aula.

En la misma dirección se pronuncia Casanova (2012: 15), quien insiste en la necesidad de adaptar la metodología docente, personalizándola en el alumnado de forma progresiva:

Si hubiera que destacar uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza, habría que señalar la metodología, con todos sus componentes, que efectivamente permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares. La selección de unos u otros métodos, la opción por determinadas estrategias, la elaboración de actividades variadas y con diferente nivel de complejidad o temáticas diversas, el uso de múltiples recursos didácticos..., todo ello favorece la adecuación del sistema (rígido por principio) a las peculiaridades de cada alumno y alumna.

En esta línea de pensamiento se puede incluir asimismo la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 2003) al ámbito de L2, como un modo de acercarse a los diferentes perfiles de alumnos, estableciendo un análisis de sus necesidades y adecuando la práctica docente a sus habilidades e intereses. Con esta base se puede propiciar una reflexión con los alumnos acerca de las inteligencias predominantes (Armstrong, 2006). De forma adicional, Pons (2013) recomienda que el docente realice una autoevaluación y una reflexión sobre sí mismo, ya que su perfil cognitivo influye en su toma de decisiones.

Por otro lado, en estos últimos años están adquiriendo relevancia las investigaciones científicas realizadas en neurodidáctica y en neuroeducación. Explica Gamo (2017) que la neurodidáctica aplica el conocimiento de las neurociencias en el campo de la didáctica. Según este autor, dado que el aprendizaje es intrínseco al ser humano, investigando el cerebro humano encontraríamos la mejor forma de facilitarlo. Otra de sus afirmaciones es que el lenguaje no verbal y el contexto desempeñan un papel más importante en el aprendizaje que el propio procesamiento lingüístico. Por su parte, la neuroeducación destaca el papel de las

emociones en los procesos cerebrales, bajo la creencia de que el componente afectivo es un potente motor de aprendizaje (Mora, 2013). A ello contribuye el hecho de que el cerebro es un órgano social, ya que defiende que el ser humano aprende mejor en grupo. Con este fin en los últimos años han experimentado un notable auge las propuestas en las que el juego es utilizado como herramienta de aprendizaje. Nace así el concepto de *gamificación*, que utiliza el juego como un mecanismo de activación de la atención, de aprendizaje cooperativo y de consolidación del aprendizaje<sup>29</sup>.

En los últimos años se ha experimentado también con el llamado método inverso o clase invertida (*flipped classroom*), que «consiste en convertir una parte de las exposiciones magistrales del docente en recursos que los alumnos consultan en línea antes de la clase, como presentaciones PowerPoint, vodcasts, vídeos de Youtube, captaciones de clase y captaciones de pantalla» (Jette, 2017: 19). El modelo de la clase invertida fue desarrollado por Bergmann y Sams (2012: 19-33) para paliar el alto nivel de absentismo en sus cursos. Esta forma de clase invertida se ha experimentado principalmente en entornos universitarios, aunque está siendo introducida en entornos de enseñanza secundaria<sup>30</sup>.

En el ámbito de nuestra investigación se hace necesaria una última precisión respecto al tratamiento de las destrezas orales en las propuestas recientes. Tomando como base el enfoque comunicativo, se parte del desarrollo destrezas de forma integrada. La aportación más importante en el tratamiento de las destrezas orales es, sin duda, el desarrollo de la interacción oral, y no solo como una destreza por sí misma, sino como técnica de aprendizaje que fomenta el aprendizaje colaborativo.

Con respecto al papel de los materiales didácticos, a pesar del aumento en cantidad y calidad, apenas hemos encontrado referencias relacionadas con determinadas metodologías de enseñanza. En el análisis de manuales se comprobará que el enfoque por tareas ha determinado la estructura de ciertos materiales para la enseñanza del español o del francés. En general, los materiales didácticos hacen mención de unos principios generales de carácter comunicativo, una imprecisión que puede deberse a la necesidad de abarcar una mayor diversidad de intereses.

---

<sup>29</sup> En la revisión metodológica se hace mención de este término que no constituye una metodología en sí, sino un recurso docente. Por su trascendencia en la puesta en práctica de actividades será desarrollado más ampliamente en el capítulo quinto.

<sup>30</sup> De esta propuesta destacamos la potenciación de la autonomía de aprendizaje, ya que en el aula se practica y consolida lo aprendido fuera de ella. En nuestras actividades, los alumnos anticipan y/o aportan los contenidos, convirtiendo el aula en un lugar de discusión y negociación.

## 2.2. *Las destrezas orales y su tratamiento en los diseños curriculares*

Una vez elaborado el contexto histórico, se da paso al segundo apartado del marco teórico en el que realiza una revisión del tratamiento de la producción oral en los diseños curriculares de referencia para nuestro estudio: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa y el *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Se dedica un último apartado al Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), prestando atención a la evaluación de la producción oral. Tanto de este último como de los diseños curriculares nos serviremos para recoger orientaciones metodológicas, establecer los niveles de competencia, secuenciar los contenidos, establecer los mecanismos de evaluación y otras cuestiones decisivas en nuestro plan de acción en el aula.

### 2.2.1. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*<sup>31</sup> es un proyecto del Consejo de Europa nacido con el objetivo de proporcionar un modelo común para la enseñanza de segundas lenguas en el entorno europeo. Sus orígenes se remontan a 1949, año de fundación del Consejo de Europa. Dicha institución se proponía reconstruir la cultura y la educación en la Europa de la posguerra, para lo que consideraba primordial potenciar la diversidad lingüística y cultural del continente, así como facilitar la movilidad de sus habitantes. La consecución de estos objetivos requería, por tanto, el establecimiento de una comunicación fluida entre los ciudadanos europeos.

En 1971, tras un simposio sobre la enseñanza de lenguas modernas en la educación de los adultos celebrado en Suiza, se creó un Grupo de Expertos cuya misión era establecer un marco de referencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos del que nació el Proyecto de Lenguas Modernas. En 1972 apareció *The Threshold Level* editado por el Consejo de Europa. Tras él se publicaron los niveles umbral equivalentes en otras lenguas europeas: *The Threshold Level* para el inglés (Van Ek, 1975), *Un Niveau Seuil* para el francés (Coste *et alii*, 1976), *Nivel Umbral* para el español (Slagter, 1979), *Kontaktschwelle* para el alemán (Baldegger *et alii*, 1980) y *Livello Soglia* para el italiano (Paratesi, 1981).

---

<sup>31</sup> En el siguiente enlace del Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes) se puede descargar la versión digital del documento completo: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)> [Consulta: 18/02/2015].

## 2.2.1.1. EL NIVEL UMBRAL Y EL MCERL

El denominado Nivel Umbral define el nivel mínimo de dominio de una lengua extranjera que deben alcanzar los aprendientes para poder usarla en situaciones cotidianas acerca de temas habituales. Aclara Slagter (1979) que este nivel debe permitir a los estudiantes «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE»<sup>32</sup>.

El Nivel Umbral tiene una repercusión inmediata en la didáctica de L2. Como se ha constatado en la revisión metodológica, parte del éxito del enfoque comunicativo se debió a la amplia divulgación que le proporcionó el Nivel Umbral, primero, y el *MCERL*, después. Desde su publicación, el Nivel Umbral fue sometido a diferentes concreciones entre los países europeos. Este proceso finalizó con la publicación del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), documento que cierra el proceso iniciado a principios de los años 70 del siglo pasado. Fue traducido al español como *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Ministerio de Educación / Instituto Cervantes / Anaya: 2002).

En este documento se determinan las bases para la descripción de objetivos y contenidos en la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, además de especificarse los aspectos metodológicos que los fundamentan. Se establecen asimismo unos criterios objetivos para la descripción de los diferentes niveles de dominio de una segunda lengua.

Como es sabido, el *MCERL* distingue seis niveles de referencia en el aprendizaje de lenguas: A1 Acceso (*Breakthrough*), A2 Plataforma (*Waystage*), B1 Umbral (*Threshold*), B2 Avanzado (*Vantage*), C1 Dominio operativo eficaz (*Proficiency*) y C2 Maestría (*Mastery*).

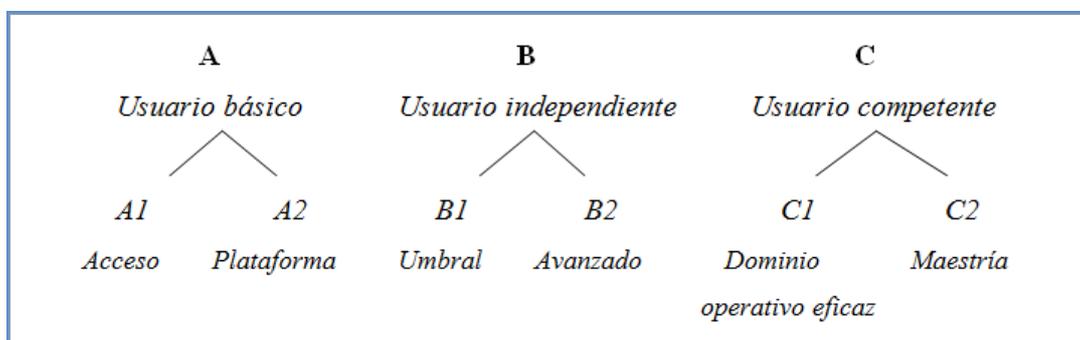


Figura 2. Niveles comunes de referencia del *MCERL*

<sup>32</sup> Extraído de: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/nivelumbral.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm)> [Consulta: 18/02/2015].

Las letras A, B y C hacen referencia al dominio del usuario. La escala global de los niveles comunes de referencia sintetiza las metas generales correspondientes a cada nivel<sup>33</sup>. Cada uno de estos niveles de dominio de la lengua cuenta con una extensa y rigurosa descripción de las capacidades de los alumnos, así como de la forma de desarrollar las destrezas comunicativas. Se crean para ello una serie de descriptores correspondientes al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Estos descriptores ilustrativos han sido elaborados en términos positivos (evaluando la capacidad y no la incapacidad), contando con la experiencia de instituciones ampliamente acreditadas en este ámbito. Los descriptores conforman escalas ilustrativas de referencia para los profesionales de L2/LE<sup>34</sup>.

El *MCERL* se ha convertido en un instrumento de trascendente utilidad en ámbitos educativos de L2/LE en Europa, lo que viene recogido en su introducción (2002: 1):

*El Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. *El Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. *El Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

En relación con el enfoque adoptado en este documento, en la revisión metodológica se ha referido que tuvo influencia de los programas nocio-funcionales y el enfoque comunicativo vigente en el periodo de gestación del documento. De hecho, Wilkins, creador de los programas nocio-funcionales, formaba parte del Grupo de Expertos nombrados por el Consejo

---

<sup>33</sup> En el anexo 1 se recogen las metas generales para la producción oral correspondientes a cada nivel.

<sup>34</sup> La Fundación Nacional Suiza de Ciencias se encargó de desarrollar los descriptores de dominio de la lengua, así como de su escalonamiento en diferentes capacidades, actividades y criterios de evaluación.

de Europa. En la versión definitiva del documento se hace referencia a un enfoque orientado a la acción (*MCERL*, 2002: 7), considerado una evolución del enfoque comunicativo. No obstante, se insiste en el rechazo a la «imposición de un único sistema uniforme». El *MCERL* huye de dogmatismos y se declara abierto y flexible, pues su objetivo es tener un amplio espacio de aplicación, «con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas» (*MCERL* 2002: 7):

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

Los fragmentos destacados en negrita son originales del texto. En ellos se marcan las palabras clave de la propuesta metodológica: este enfoque orientado a la acción considera al ser humano como un ser social que debe desarrollar una serie de competencias generales y, en especial, una competencia que le permita comunicarse, la competencia comunicativa. Además de la clara presencia del enfoque comunicativo, los términos contexto, condiciones, restricciones, procesos, estrategias o tarea hacen referencia a las aportaciones de la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática o el análisis del discurso y otras disciplinas en desarrollo en ese momento, cuyos estudios ahondan en el uso social de la lengua y en la consideración de los factores tanto lingüísticos como extralingüísticos que intervienen e influyen en la comunicación<sup>35</sup>.

#### 2.2.1.2. EL MCERL Y LAS DESTREZAS ORALES

De interés para este trabajo resulta el epígrafe 2.1.3 del *MCERL* referente a las actividades de la lengua, pues supondrá un cambio importante en el desarrollo de las destrezas

---

<sup>35</sup> Nos remitimos al § 2.1.3.1. correspondiente al enfoque comunicativo realizado en la revisión metodológica.

lingüísticas. A las cuatro destrezas tradicionales se añaden la comprensión audiovisual, la interacción oral, la interacción escrita y la mediación:

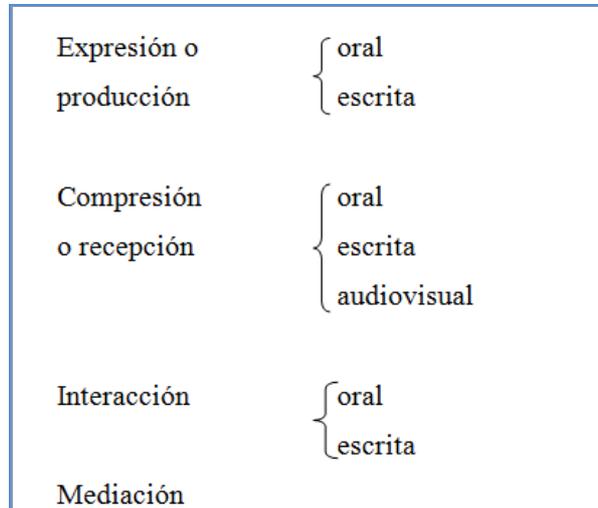


Figura 3. Destrezas orales y escritas en el *MCERL*

Destacamos, en primer lugar, la incorporación de la comprensión audiovisual, haciéndose reflejo de una práctica consolidada hacía años en el aula, como era el uso de materiales audiovisuales para la enseñanza de idiomas. En el *MCERL* se hace especial referencia a la televisión, al cine y al uso de las nuevas tecnologías, aspecto que se ha visto potenciado en los últimos años de forma especial con la integración de las TIC en el aula.

En segundo lugar, se incluyen dos nuevas destrezas: la interacción y la mediación. Estas nuevas destrezas se sirven de las cuatro destrezas clásicas (o primarias, en el documento), pues son necesarias para que se produzcan la interacción y la mediación.

En cuanto a la mediación, se trata más de una mención acerca de una actividad creciente en la sociedad actual que de un desarrollo curricular. En el *MCERL* no se crean descriptores para el desarrollo de estas actividades:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (*MCERL*; 2002: 14-15).

Más adelante se explica de forma genérica en qué consisten estas actividades de mediación en las que el usuario ejerce de intermediario entre varios interlocutores que hablan distintas lenguas, aunque no exclusivamente (*MCERL*, 2002: 85-86). En un plano formal o profesional se pone como ejemplos de mediación la interpretación oral y la traducción, mientras que se distingue otro plano informal en el que el intermediador resume o parafrasea informaciones de la misma lengua si el receptor tiene problemas de comprensión. En nuestro ámbito destacamos el uso de la mediación en el plano informal, que puede ser considerada como una actividad interactiva. Por otro lado, aunque es importante que el *MCERL* dé cabida a actividades de mediación presentes en los sectores profesionales, su aplicación es limitada y no es comparable a la repercusión que ha tenido la incorporación de la interacción como destreza en la didáctica de lenguas. Dando paso a la destreza más desarrollada, la interacción, debemos señalar que existen escasas referencias a la interacción escrita, de la que se hace una breve mención al inicio, en el epígrafe 2.1.3 dedicado a las actividades de lengua:

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas (*MCERL*, 2002: 14).

En el *MCERL* se dedica una mayor atención a la interacción oral, ya que la lengua es entendida como comunicación. Esta destreza sirve además como herramienta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación:

En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y

establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (*MCERL*, 2002: 74-75).

Como también se señala en el fragmento, el *MCERL* ofrece un tratamiento global de la interacción oral, relacionándola con las estrategias de comprensión y de expresión oral.

### 2.2.1.3. EL *MCERL* Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Los materiales didácticos no cuentan con un desarrollo específico en el *MCERL*. Se ofrecen una serie de recomendaciones y consideraciones genéricas acerca de la conveniencia de uso de materiales auténticos en diversos soportes y de diversas procedencias que deben ser seleccionados por el profesor según las necesidades de los alumnos y acordes con los enfoques de última generación<sup>36</sup>. Por otra parte, únicamente en el epígrafe 6.3.3 se hace mención a la elaboración de materiales, en el que se destacan la responsabilidad de los autores de manuales y los responsables del diseño de cursos en el proceso docente:

Aunque puede interesarles, los autores de libros de texto y los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje (*MCERL*, 2002: 139).

En el siguiente apartado dedicado al *PCIC* comprobaremos que en este documento no se hace referencia a los materiales didácticos.

---

<sup>36</sup> Véanse los epígrafes 6.4.2 y 6.4.3 del *MCERL*: «El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas», así como «El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas».

### 2.2.2. *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Como aparece en su página web, «el Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana». De entre sus objetivos y funciones destacamos en nuestro trabajo la elaboración del *Plan Curricular. Niveles de Referencia para el Español* (2006), del que hemos hecho y al que haremos referencias frecuentes, así como la organización de los exámenes y la expedición de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, elaborados en colaboración con la Universidad de Salamanca.

#### 2.2.2.1. *LOS NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL*

En la presentación del *PCIC* que se encuentra en red<sup>37</sup> se declara la firme intención de que sirva de referencia para el desarrollo curricular en el campo de ELE:

[...] una obra representativa de nuestra institución, que goza de una amplísima aceptación y que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. El amplio y detallado desarrollo de sus inventarios de especificaciones hace que este trabajo se sitúe en la primera línea de las descripciones realizadas de los *niveles comunes de referencia* que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales o regionales europeas (*PCIC: Presentaciones*).

Además de establecer el desarrollo curricular para el español como lengua extranjera, el *PCIC* tiene la intención de consolidar caminos iniciados anteriormente, como el de la certificación lingüística, las nuevas tecnologías o la formación del profesorado:

Con el *Plan curricular* el Instituto emprendió, ya desde sus comienzos, un camino de especial dedicación y rigor en el diseño del propio currículo. Su actualización se llevó a cabo con el deliberado afán de ofrecer al público interesado un material que desempeñaba un papel particularmente útil para el logro del objetivo principal del Instituto de contribuir

---

<sup>37</sup> Las citas relativas a *PCIC: Presentaciones* han sido extraídas de la página web del Instituto Cervantes: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/presentaciones.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm)> [Consulta: 18/02/2015].

universalmente a la enseñanza y el uso del español. Junto con otras iniciativas en el campo de la certificación lingüística, la formación de los profesores o las nuevas tecnologías, nuestro *Plan curricular* ha ido abriendo caminos que han recibido amplia aceptación y han permitido que muchos avancemos juntos hacia el objetivo compartido de mejorar el conocimiento y la descripción del español como lengua extranjera. Fiel al cumplimiento de sus fines, el Instituto ha continuado, tras la actualización de su currículo, atento a los desarrollos que se han venido produciendo en los últimos años en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (*PCIC*: Presentaciones).

En el contexto europeo, cualquier desarrollo curricular con pretensiones de validez toma como base el *MCERL* para el establecimiento de sus niveles de referencia. Las necesarias adaptaciones al entorno del español no merman la clara inspiración europeísta del *PCIC*:

Los *Niveles de referencia para el español* son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. Los materiales que constituyen los *Niveles de referencia para el español* se han elaborado de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas (*PCIC*: Introducción general).

#### 2.2.2.2. EL *PCIC* Y EL *MCERL*

En la introducción del *PCIC* se indica que los contenidos del diseño curricular español no son una traducción, sino una adaptación del *MCERL* al contexto del español:

No son una simple traducción o traslación de los inventarios desarrollados para otras lenguas [...] los materiales desarrollados en los *Niveles de referencia para el español* derivan de un análisis directo de los descriptores del *MCER* en relación con las características propias del español (*PCIC*: Introducción general).

Además de los niveles de referencia, el *PCIC* comparte con el *MCERL* el modelo de enseñanza vigente en las últimas décadas de base comunicativa, que se ha ido conformando con las aportaciones de distintas ciencias relacionadas con el lenguaje «como la filosofía del

lenguaje, la sociolingüística o la psicolingüística, y teorías que se sitúan en el desarrollo de la lingüística, como la pragmática o el análisis del discurso». En la misma introducción se detalla que ofrece una visión «amplia y matizada» de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, teniendo en cuenta distintos componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Esta visión de la didáctica de segundas lenguas debe ser complementada con los aportes de la teoría de la educación –diseño y desarrollo del currículo– y de los estudios acerca de la relación entre lengua y cultura<sup>38</sup>.

Del mismo modo, los inventarios de descripción de materiales propuestos por el *PCIC* están inspirados en las escalas de descriptores del *MCERL*. No obstante, se señala el avance que el *PCIC* ha supuesto respecto a su predecesor. Si el *MCERL* hacía referencia a una serie funciones, competencias y estrategias de forma general, el *PCIC* interpreta dicha normativa ampliándola y detallándola exhaustivamente:

Las escalas de descriptores que proporciona el *MCER* se limitan a enunciar, de modo muy general respecto a cada uno de los niveles, las actividades comunicativas que los alumnos son capaces de llevar a cabo y las competencias que podrán activar mediante el uso de las estrategias oportunas. El ejercicio de trasposición de estos descriptores generales a los materiales que proporcionan los *Niveles de referencia para el español* requiere una interpretación muy fina del sentido y del alcance de cada uno de los enunciados de los descriptores y un laborioso trabajo de categorización, ajuste de niveles y desarrollo de las correspondientes especificaciones en los inventarios (*PCIC*: Introducción general).

En la descripción del modelo de lengua se declaran sus intenciones orientadoras, rechazando toda intención normativa. No se pretende hacer una descripción que constituya la norma del español, sino desarrollar inventarios y especificaciones que sirvan de referencia a los profesionales relacionados con el español como lengua extranjera. Además, se especifica que se toma como base la norma culta del español central-septentrional, incluyendo otras variedades del español y el uso coloquial en los niveles avanzados.

Otro apunte importante para nuestro estudio es el que recoge el *PCIC* en su esquema conceptual, en el que se detalla que la organización de los *Niveles de referencia para el*

---

<sup>38</sup> A esta última dimensión le dedica el *Plan Curricular* una atención especial, con el desarrollo de un componente cultural por medio de tres inventarios: «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades y actitudes interculturales», que son los capítulos 10, 11 y 12 de su índice.

*español* se establece según dos grandes perspectivas: el alumno como sujeto de aprendizaje y la lengua como objeto de aprendizaje, que se explica así:

Los *Niveles de referencia para el español* se organizan con arreglo a un esquema conceptual que puede enfocarse desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes -gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje-, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua (*PCIC*: Introducción general).

Si bien es cierto que el *MCERL* también centraba su atención en las necesidades de los alumnos y en el desarrollo de una serie de competencias generales, lo novedoso del *PCIC* es la redefinición de los objetivos del currículo teniendo en cuenta las diferentes capacidades que debe desarrollar el aprendiente de L2 en relación con tres grandes dimensiones o perspectivas: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. De este modo, los fines generales del *PCIC* se centran en las necesidades del alumno para comunicarse en un entorno social específico, para desarrollar una serie de valores plurales y para continuar con el proceso de enseñanza de forma autónoma.

Resumimos a continuación la referencia a estas tres perspectivas recogidas en la citada introducción. La dimensión de *agente social* hace referencia a la capacidad del alumno para desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, para participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y para manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos. La dimensión de *hablante intercultural* se refiere a la capacidad de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura meta. La dimensión de *aprendiente autónomo* considera al alumno como responsable del proceso de aprendizaje, el cual gana autonomía de forma progresiva para avanzar en su conocimiento de la lengua más allá del currículo. Como se comprobará en el quinto capítulo, estas tres dimensiones tienen especial trascendencia en nuestra creación y adaptación de actividades, que fomentan la

interacción social, facilitan la incorporación al nuevo entorno, promueven la interculturalidad y potencian la autonomía de aprendizaje.

En cuanto a la lengua como objeto de aprendizaje, se siguen las pautas del *MCERL*, con un extenso desarrollo por medio de inventarios para el español sobre contenidos gramaticales (fonética, morfosintaxis y ortografía), contenidos pragmáticos (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y modelos textuales), contenidos léxico-semánticos (nociones generales y específicas), contenidos socioculturales (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales) y procedimientos de aprendizaje (orientaciones metodológicas y criterios de evaluación).

Con respecto al enfoque adoptado, se afirma que en el *PCIC* se ha decidido optar por una perspectiva ecléctica, incorporando las metodologías más eficaces según el criterio de rentabilidad pedagógica. Esta decisión conlleva que se haga uso de enfoques centrados en la forma o bien orientados hacia el significado<sup>39</sup>. Así, el componente léxico se ha organizado siguiendo el criterio nocional (criterios de significado), mientras que el gramatical centra su atención en la descripción de los diferentes niveles lingüísticos (criterios de forma).

### 2.2.2.3. EL PLAN CURRICULAR Y LAS DESTREZAS ORALES

Respecto al desarrollo de las destrezas orales, se refleja de forma similar en ambos diseños curriculares, no habiendo referencia en el *PCIC* a la mediación oral o escrita. Ya se apuntaba que, aunque en el *MCERL* se hacía mención de dichas destrezas, no habían contado con un desarrollo detallado. Por otra parte, en el *PCIC* se integran la expresión y la interacción oral, considerando que la interacción forma parte de una expresión oral desarrollada entre varios interlocutores, por lo que no se considera necesario tratarlas de forma separada, al menos en el plano teórico. Estaría, por tanto, en consonancia con nuestras consideraciones. No obstante, en la prueba de producción oral de los DELE del Instituto Cervantes se evalúan la expresión y la interacción oral con actividades diferentes.

En cuanto a los materiales didácticos, se refería al finalizar la revisión del *MCERL* que en el *PCIC* no hemos hallado referencias a su diseño o a su uso por parte del profesorado.

---

<sup>39</sup> Con respecto a la metodología adoptada, en el capítulo cuarto se hace mención de la incidencia de la enseñanza mediante tareas en el *PCIC*.

### 2.2.3. *El DELE y las pruebas de certificación europeas*

En los § 2.2.1 y 2.2.2 hemos analizado dos diseños curriculares que han contribuido de forma significativa a la presencia de las destrezas orales en el aula de L2/LE. Finalizamos el segundo capítulo con un apartado en el que se establece un estudio comparativo entre las diferentes pruebas de certificación europeas. Además de tener una estrecha correlación con los contenidos de los diseños curriculares, la superación de estas pruebas se ha convertido en un requisito cada vez más solicitado por el mundo académico y profesional, por lo que creemos que el docente debe considerar esta circunstancia y debe estar informado acerca de la composición, desarrollo y distribución de las mismas. Asimismo, al finalizar el capítulo tercero revisaremos la influencia de dichas pruebas en la elaboración de manuales.

#### 2.2.3.1. *LA EVOLUCIÓN DE LAS PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN PARA ELE*

El Diploma de Español como Lengua Extranjera es un título oficial expedido por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Con él se acredita el grado de competencia y dominio del español. Las pruebas que dan acceso a la obtención del DELE se basan en el *PCIC*, cubriendo los seis niveles de dominio lingüístico establecidos por el *MCERL*.

Este diploma ha sufrido diferentes revisiones desde sus orígenes. El DELE fue creado en 1988 por el Ministerio de Educación y Ciencia con dos niveles: básico y superior. Dicho Ministerio fue el responsable de la elaboración de los exámenes los dos primeros años, a partir de 1991 la Universidad de Salamanca fue la encargada de elaborarlos, institución que venía realizando certificaciones propias de español desde 1987. Desde noviembre de 2002 (Real Decreto 1137/2002 de 31 de octubre) el Instituto Cervantes sería el encargado de la elaboración y administración de las pruebas, así como de la expedición de los certificados correspondientes. La Universidad de Salamanca ha continuado colaborando en la elaboración y en la calificación de las pruebas. Finalmente, el Real Decreto 264/2008 de 22 de febrero presenta el sistema de certificación actual, ordenado en seis niveles conforme a los que el Consejo de Europa propone en el *MCERL*.

Este Real Decreto, además de recoger la adaptación de los DELE al *MCERL*, incluye el acuerdo entre el Instituto Cervantes y entidades universitarias de países hispanoamericanos para la constitución de un *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua*

*Extranjera (SICELE)*. Con todo ello se consigue establecer un único sistema de acreditación válido para el entorno del español como lengua extranjera. La creación del *SICELE*, así como la integración del Instituto en la *ALTE*, ha supuesto para el DELE la consolidación de un sistema unificado de evaluación y certificación del nivel de competencia del español.

Por otra parte, la aparición del *SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española)* en 2017<sup>40</sup>, que ofrece la posibilidad de obtener un certificado del nivel dominio del español a través de medios electrónicos, confirma el aumento constante en el número de estudiantes interesados por obtener un diploma oficial de ELE. A ello ha contribuido el creciente interés por el español en países del continente americano, como consecuencia del aumento de la población hispanohablante, de la necesidad de comunicación y de las transacciones comerciales con su entorno hispano.

Por último, desde junio de 2015 «los solicitantes nacionales de países o territorios en los que el español no sea idioma oficial deberán acreditar un dominio del español mediante la obtención de un diploma de español DELE nivel A2 o superior», por lo que es de esperar que el interés por obtener el diploma de continúe aumentando<sup>41</sup>.

#### 2.2.3.2. LA COMPOSICIÓN DE LAS PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN

De forma análoga a otras pruebas de su entorno, con el DELE se ha hecho un importante esfuerzo por equiparar la evaluación de las destrezas orales frente a las escritas, otorgándoles el mismo valor a cada una, con un 25 % de la puntuación global. En la guía de examen se detallan las condiciones para obtener el certificado<sup>42</sup>.

Las pruebas para la obtención del nivel B2 establecidas por el *Goethe Institut*<sup>43</sup>, el *Goethe-Zertifikat B2*, establecen las cuatro destrezas clásicas, que son denominadas como *Lesen, Schreiben, Hören* y *Sprechen*, constituyendo cada una de ellas un 25 % de la puntuación total.

---

<sup>40</sup> Se puede obtener más información en la siguiente página: <<https://siele.org/web/guest/conoce-siele>> [Consulta: 30/08/2017].

<sup>41</sup> En la página web del Instituto Cervantes se facilita información acerca de los requisitos necesarios. Se ofrecen, además, modelos de las pruebas que deben superar los candidatos. Se puede obtener más información en: <<http://dele.cervantes.es/informacion-general/candidatos-obtener-la-nacionalidad-espanola.html>> [Consulta: 18/12/2016].

<sup>42</sup> En <[http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_b2/default.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_b2/default.html)> [Consulta: 17/04/2017].

<sup>43</sup> Extraído de <<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/mat/esindex.htm>> [Consulta: 17/04/2017].

PRUEBA	Comprens. lectora	Producción escrita	Comprens. oral	Producción oral
ZERTIFIKAT B2	25 %	25 %	25 %	25 %
DELFB2	25 %	25 %	25 %	25 %
DELE B2	25 %	25 %	25 %	25 %
FIRST CERTIFICATE	20 + 20 %	20 %	20 %	20 %
CELI B2	20 + 10 %	20 %	20 %	30 %

Tabla 2. Porcentajes en diferentes pruebas de certificación del nivel B2

El *DELFB2* (*Diplôme d'études en langue française*) otorgado por la *Alliance Française* contempla la evaluación de cuatro destrezas, correspondiendo a cada una un 25 % de la puntuación total. Son *Compréhension de l'oral*, *Compréhension des écrits*, *Production orale* y *Production écrite*. Si la obtención de la certificación alemana y española requiere un mínimo de 60 puntos, en el caso de la francesa la puntuación mínima es de 50.

En las pruebas para la obtención del *First Certificate* de la Universidad de Cambridge<sup>44</sup> (el equivalente al B2 del *MCERL*), la situación cambia, situándose las destrezas escritas en un 60 % de la puntuación global. En lugar de cuatro pruebas, se realizan cinco que obtienen igual valoración (un 20 %): dos de ellas evalúan las destrezas orales y las tres pruebas restantes, las escritas. Así, a las cuatro destrezas clásicas de *Reading*, *Writing*, *Listening* y *Speaking* se suma *Use of english* que evalúa los conocimientos lingüísticos.

Para el idioma italiano existen diferentes pruebas elaboradas por Universidades que conceden su propia titulación. Siguiendo las recomendaciones de docentes de italiano, hemos seleccionado las del *CELI* (*Certificati di Italiano Lingua Straniera*)<sup>45</sup> de la Universidad de Perugia. Constan de cinco pruebas: *Comprensione di testi scritti*, *Produzione di testi scritti*, *Comprensione di testi orali* con un 20 %, *Produzione orale* con un 30 % y *Competenza linguistica* un 10 %.

<sup>44</sup> Extraído de <<http://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-qualifications/first/>> [Consulta: 17/04/2017].

<sup>45</sup> Extraído de <<http://www.cvcl.it/categorie/categoria-121?explicit=SI>> [Consulta: 17/04/2017].

PRUEBA	Comprens. lectora	Producción escrita	Comprens. oral	Producción oral
ZERTIFIKAT B2	80 minutos	80 minutos	30 minutos	15 minutos + 15 minutos de preparación
DELF B2	60 minutos	60 minutos	30 minutos	20 minutos + 30 minutos de preparación
DELE B2	70 minutos	80 minutos	40 minutos	20 minutos + 20 minutos de preparación
FIRST CERTIFICATE	60 min + 45 min ( <i>Use of English</i> )	80 minutos	40 minutos	14 minutos sin preparación
CELI B2	135 min CE + EE	45 min. ( <i>Comp. ling.</i> )	25 minutos	15 minutos + 15 minutos de preparación

Tabla 3. Distribución de los tiempos dedicados a cada prueba

Se puede observar en la tabla que el tiempo dedicado a las destrezas escritas excede ampliamente al dedicado a las destrezas orales. La prueba francesa es la más breve en su conjunto, siendo además la que menos tiempo dedica a las destrezas escritas y la que desarrolla la prueba de producción oral más extensa. Tras ella, las pruebas alemana y española dedican tiempos similares a las destrezas escritas, pero no a las orales, ya que la duración del DELE B2 es mayor. Las pruebas para el inglés y el italiano son las que muestran una mayor descompensación temporal, siendo las más extensas en las destrezas escritas. En el caso del inglés no se dedica tiempo a la preparación de la prueba, lo que consideramos una desventaja para los candidatos. Exceptuando la prueba de inglés, la forma de administración y el tiempo dedicado a la evaluación de la producción oral se asemeja en el resto de idiomas.

Si bien es cierto que las pruebas dedicadas a las destrezas escritas requieren un mayor consumo temporal, consideramos que sería beneficioso introducir un cambio en la forma de ser distribuidas, ya que la prueba de producción oral se administra habitualmente tras las pruebas escritas<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> En el caso de los DELE, aun no siendo lo habitual, existe la posibilidad de que los tribunales organizadores de las pruebas puedan convocar a los candidatos en los días previos o posteriores a las pruebas escritas.

### 2.2.3.3. LA PRODUCCIÓN ORAL EN LAS PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN

En la prueba para el alemán, *Sprechen*, participan dos candidatos que deben realizar dos tareas. Previamente se les conceden quince minutos para preparar sus intervenciones. La prueba es administrada durante quince minutos por dos examinadores que evalúan y toman notas. La primera actividad consiste en un monólogo sobre un tema, para el que se ofrece un breve texto y tres indicaciones que deben servir de orientación. La segunda actividad de interacción consiste en un diálogo espontáneo acerca de tres fotografías de las que cada candidato debe seleccionar una y justificar su elección.

La prueba para el francés, que se desarrolla a lo largo de veinte minutos, es la prueba de producción oral de mayor duración. En esta prueba el candidato debe presentar y defender un punto de vista a partir de un documento de extensión breve elegido de entre los dos ofrecidos que le sirve de estímulo para preparar su intervención. Debe manifestar su opinión sobre el tema mediante un monólogo de aproximadamente diez minutos de duración, tras el cual mantiene un debate de otros diez minutos con el examinador. El tiempo de preparación de la prueba, treinta minutos, es el más extenso de los ilustrados aquí.

La prueba de expresión e interacción orales del DELE B2 está compuesta por tres tareas. Las dos primeras combinan expresión e interacción, contando con veinte minutos de preparación, mientras que la tercera consiste en una interacción oral sin preparación. En todas las tareas se ofrecen estímulos gráficos y textuales. La duración total de la prueba es de veinte minutos, durante los que dos examinadores evalúan a un solo candidato. Uno de los examinadores ejerce de entrevistador y realiza la evaluación holística, mientras que el segundo está fuera del campo visual del examinando y se encarga de la evaluación analítica.

En cuanto a la administración de la prueba relativa al inglés, en el *Speaking* del *First Certificate* se examina a dos candidatos de forma simultánea en una prueba sin preparación que se desarrolla a lo largo de catorce minutos. En la sala hay dos examinadores, uno de ellos actúa como entrevistador, mientras que el segundo toma notas. La prueba consiste en una combinación de breves monólogos e interacciones entre los candidatos y el entrevistador provocados por imágenes y gráficos que se ofrecen a modo de estímulo.

Finalmente, en el *CELI B2* italiano se valora la producción oral con 30 % por encima de la comprensión oral con un 20 %. Esta prueba es administrada por dos examinadores que evalúan a un candidato a través de una breve presentación, la descripción de una fotografía y

el comentario de un texto de actualidad. Tras las pertinentes exposiciones, se realiza una interacción con el candidato que no aparece pautada.

Observamos que los modelos del francés y del italiano se centran en la expresión oral, quedando la gestión de la interacción a expensas del administrador de la prueba. Mientras, las pruebas para el alemán, el español y el inglés cuentan con actividades específicas para la evaluación de la interacción: entre candidatos en las pruebas alemana e inglesa, o con el entrevistador en el caso del DELE.

Con esta revisión hemos comprobado que las pruebas actuales distan mucho de las pruebas de evaluación centradas en destrezas escritas a las que éramos sometidos los estudiantes de L2 hasta hace un par de décadas. Aunque creemos que es necesario mejorar ciertos aspectos de la administración, especialmente en la parte de evaluación de la producción oral, reconocemos que la consolidación de estas pruebas ha servido para concienciar a docentes y aprendientes acerca de la relevancia de evaluar todas las destrezas de forma equilibrada. Según hemos adelantado, la revisión se completa en el siguiente capítulo con el § 3.4.6.4 en el que se comprueba la presencia de las pruebas de certificación en los manuales analizados.

### 3. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

En este capítulo se analizan materiales didácticos para la enseñanza de L2/LE orientados a adquirir el nivel de competencia B2 del *MCERL*. Se inicia con el § 3.1 en el que se expone el procedimiento de selección y análisis de manuales. Esta selección nos permite recopilar información acerca de los materiales existentes en la actualidad a disposición de los docentes europeos. A continuación, en el § 3.2 se establece la actividad como unidad de análisis, continuando con una ilustración de la tipología de actividades referida en el § 2.1.1.4.

Los dos apartados siguientes están dedicados al análisis de los manuales seleccionados. El § 3.3 se ocupa de los idiomas alemán, francés, inglés e italiano, mientras que en el § 3.4 se centra en los manuales de ELE. Aunque los manuales para el aprendizaje del español han recibido un estudio más detallado, en ambos apartados se desarrolla el mismo procedimiento. Además de obtener un mejor conocimiento de los materiales didácticos utilizados en diferentes países europeos, el análisis nos ha servido para hacer uso de determinadas propuestas de los manuales en la creación y adaptación de nuestras actividades. A ello se hará referencia de nuevo en el capítulo quinto. El capítulo finaliza con un análisis comparativo de los resultados obtenidos en los diferentes idiomas, además de una revisión de la incidencia de los diseños curriculares y las pruebas de certificación en los manuales analizados.

#### 3.1. *Selección y análisis de manuales*

##### 3.1.1. *La selección de manuales*

Para el análisis de manuales hemos seleccionado materiales para la adquisición del nivel B2 bajo la creencia de que los criterios comparativos aplicados en un mismo nivel arrojan resultados más significativos. La elección del nivel B2 se debe a que hemos observado que los manuales incluyen un mayor número de actividades para la práctica de la producción oral a partir de los niveles B1-B2, especialmente, del nivel B2. De este modo, el hecho de contar con un corpus de análisis más extenso nos permite obtener conclusiones más relevantes.

En todos los casos hemos seleccionado manuales de reciente publicación. De hecho, en los años 2015 y 2016, periodo en el que se llevó a cabo el análisis de los materiales, se

reeditaron una cantidad considerable de manuales para las diferentes lenguas analizadas, por lo que tuvimos disponibilidad de materiales renovados y actualizados.

En la selección no se ha atendido a criterios metodológicos, pues el mundo editorial actual no asume una determinada metodología de enseñanza, como podía ocurrir en periodos anteriores de la didáctica de L2/LE. Hemos observado que se alude de forma generalizada a los enfoques comunicativos; no obstante, como se podrá comprobar en el análisis, algunos manuales hacen explícita su adhesión a un determinado enfoque desde su portada. En ocasiones se hace referencia a los contenidos de los diseños curriculares. Este hecho es más relevante en el caso de manuales de algunas editoriales de ELE, en los que se alude al *PCIC* como fuente de contenidos.

Por otro lado, como referíamos en el segundo capítulo<sup>47</sup>, se analizan manuales que habitualmente son utilizados como guía de curso en los que se trabaja el uso de la lengua mediante el desarrollo de diferentes destrezas orales y escritas de forma integrada. No hemos recurrido a materiales específicos para la producción oral, ya que nuestro objetivo es identificar el papel de la producción oral en un contexto más amplio.

Para la selección de manuales de lenguas de nuestro entorno europeo hemos atendido tanto a criterios de calidad como a la extensión de uso en la práctica docente. Hemos solicitado el asesoramiento de profesores con larga experiencia con los que se han mantenido reuniones en el primer año de investigación y que han colaborado a lo largo del proceso de análisis. Nos han facilitado, asimismo, los ejemplares analizados. Una vez recibidas las recomendaciones, hemos seleccionado tres ejemplares para cada idioma. En todos los casos nuestra decisión ha sido contrastada con el profesorado consultado.

Se ha procedido de forma análoga con los manuales de ELE. No obstante, por el objetivo de nuestro estudio, en este caso la selección se ha extendido a un mayor número de ejemplares<sup>48</sup>. A los manuales sugeridos por los profesores colaboradores se ha añadido una selección de manuales del nivel B2 existentes en el mercado, intentando que estuvieran presentes materiales que respondieran a concepciones diversas. Para ello nos ha servido de referencia el listado de editoriales de Español como Lengua Extranjera facilitado por la Federación de Gremios de Editores de España:

---

<sup>47</sup> En el § 2.1.1.3 se definen los materiales didácticos objeto de análisis.

<sup>48</sup> Aunque en realidad se han seleccionado un total de once ejemplares, se contabilizan como nueve, pues los manuales para el español *Aula 5 y 6* (Difusión) y *Etapas Plus B2.1 y B2.2* (Edinumen) han sido analizados de forma conjunta. De este modo, los valores obtenidos se pueden equiparar con el resto de manuales.

1. Anaya, [www.anayaele.com](http://www.anayaele.com)
2. Difusión, [www.difusion.com](http://www.difusion.com)
3. Edelsa, [www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)
4. Edinumen, [www.edinumen.es](http://www.edinumen.es)
5. EnClave ELE, [www.enclave-ele.com](http://www.enclave-ele.com)
6. Habla con EÑE, [www.hablaconene.com](http://www.hablaconene.com)
7. Santillana, [www.santillanaele.com](http://www.santillanaele.com)
8. SGEL, [www.sgel.es](http://www.sgel.es)
9. SM, [www.ediciones-sm.com](http://www.ediciones-sm.com)

Puesto que las editoriales ofrecen en sus catálogos diferentes manuales para la enseñanza de adultos, en la selección se ha valorado la extensión de uso entre el profesorado, así como la presencia en bibliotecas y puntos de venta<sup>49</sup>. Aunque éramos conscientes de que dicha selección limitaría el análisis, ha sido necesario realizarla ante la imposibilidad de abarcar la totalidad de materiales. Una vez realizada la selección, se envió una solicitud por escrito a los responsables de las editoriales para que nos facilitaran los ejemplares que habíamos seleccionado. Las editoriales que respondieron a nuestra solicitud fueron informadas de la finalidad de la petición y dieron su consentimiento. Por tanto, a los manuales de los que ya disponíamos se sumaron los que nos fueron enviados por las editoriales<sup>50</sup>.

### 3.1.2. *El análisis de manuales*

El proceso de análisis de los manuales se desarrolla en cuatro fases. En la primera fase se realiza una breve descripción externa de cada manual: editorial, título, datos bibliográficos y materiales que lo componen, para continuar con una descripción interna centrada en los contenidos y la organización de las unidades de las que consta. La parte central del análisis de los manuales la constituyen las fases segunda, tercera y cuarta, en las que se examinan las actividades propuestas para trabajar diferentes contenidos y destrezas. Resumimos a continuación las cuatro fases establecidas:

---

<sup>49</sup> Se hizo una consulta directa a las editoriales para obtener datos estadísticos de venta, pero no fueron facilitados por ser considerados de carácter confidencial. Consultamos las publicaciones de la Sociedad Española de Editores, el Instituto Nacional de Estadística, el Observatorio del Libro y la Lectura del MECD o la Biblioteca del Instituto Cervantes. Estas entidades nos facilitaron estadísticas con valores generales, pero no los datos específicos que requeríamos.

<sup>50</sup> Damos las gracias de nuevo a los responsables de las editoriales que nos hicieron llegar los manuales.

1. Descripción externa e interna del manual.
2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a actividades dedicadas al desarrollo de destrezas de comprensión y de producción.
3. Cómputo de actividades dedicadas a cada destreza en particular, distinguiendo entre comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral.
4. Análisis cualitativo de las actividades, con referencia a la producción oral.

Gracias a la simetría en la organización de las unidades didácticas dentro de un mismo manual, hemos optado por analizar cuatro unidades, las dos primeras y las dos últimas de cada ejemplar. En determinados casos, al comprobar que las unidades están estructuradas de forma casi idéntica a lo largo del libro, para evitar repeticiones innecesarias, se ha reducido el número de gráficos a uno. Esto ha sucedido en el análisis de *Nuovo Progetto Italiano* (italiano), *Gold First* (inglés) y *Vente 3* (español). Una vez descrito el libro en su conjunto, se procede al análisis de las actividades que lo componen. Las fases segunda y tercera atienden a criterios cuantitativos, mientras que la cuarta consiste en un análisis cualitativo. Así, la segunda fase consiste en distinguir las actividades dedicadas a contenidos lingüísticos, por un lado, de las actividades dedicadas al desarrollo de destrezas, por otro. Los resultados se recogen en gráficos donde se muestran estos dos porcentajes.

Las actividades centradas en el desarrollo de destrezas se someten a otro recuento en una tercera fase en la que se distinguen las asignadas al desarrollo de cada una de las destrezas: comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral. Todo ello se refleja en gráficos que muestran los porcentajes destinados a cada destreza en particular. En la cuarta fase se efectúa un análisis cualitativo de dichas actividades, con una referencia más detallada de la producción oral.

Nos gustaría argumentar brevemente la distinción establecida en la fase segunda entre contenidos lingüísticos y destrezas, ya que en un primer momento puede parecer poco adecuada. Dentro del enfoque comunicativo, que los manuales asumen total o parcialmente, encontramos diferentes tipos de contenidos lingüísticos: funcionales, culturales, pragmáticos y estratégicos. Los contenidos lingüísticos han ocupado tradicionalmente una parte considerable de los manuales, haciendo hincapié en los contenidos gramaticales y léxicos. El tipo de actividades desarrolladas para tratar estos contenidos oscila desde actividades aisladas de corte estructural hasta aquellas que promueven la activación de diferentes destrezas. Con todo, el objetivo de estas actividades es el trabajo de contenidos lingüísticos. No ocurre lo

mismo con los contenidos comunicativos, culturales, pragmáticos o estratégicos; pues en estos casos resulta menos evidente identificar la finalidad principal. Dado que las actividades centradas en la mejora de las destrezas promueven, entre otros, el aprendizaje de contenidos comunicativos, culturales, pragmáticos o estratégicos, hemos tomado la decisión de efectuar esta división. En este sentido, estamos de acuerdo con Fernández (2004) en que los criterios de análisis deben ser revisados continuamente, no solo por el objetivo que tiene cada estudio en particular, sino también por los constantes avances de la investigación en L2/LE.

De forma análoga, el análisis de materiales de enseñanza de ELE en nuestro país ha ido evolucionando a la par que lo ha hecho la investigación. En un primer momento, los estudios se preocupaban por aspectos descriptivos generales y metodológicos. De 1973 data el primer estudio sistemático de materiales realizado por Ezquerro a petición de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español). Su informe recopilaba información sobre los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera que se utilizaban en Europa. Posteriormente, en 1994 Fernández creó una herramienta para el análisis de materiales didácticos que fue revisada y completada en 2004, de la que han sido extraídos algunos puntos relevantes para la descripción de los manuales. Unos años más tarde Martín defendió la tesis doctoral sobre *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* (1996) en la que elaboraba un instrumento de análisis de materiales de aprendizaje que permitía comprobar el grado de coherencia entre los resultados de su investigación y la práctica de la enseñanza. Areizaga, en su tesis doctoral *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales* (1997), estudió una serie de manuales publicados en los años setenta y ochenta. La autora reflexionaba sobre el papel que tienen los factores contextuales y el componente cultural en los materiales analizados. La tesis doctoral de Ezeiza, *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis* (2008), revisaba los criterios y procedimientos de análisis de materiales didácticos desde los años 70. El autor creó un modelo de análisis global en el que se recogía información por medio de un sofisticado *software*.

En la actualidad existen numerosos estudios que se ocupan del análisis de aspectos concretos en los materiales didácticos, como puede ser el tratamiento del léxico (Medrano, 2005; Vidiella, 2012; Rodríguez, 2012), el papel de la mujer (Robles, 2005; Barceló, 2006) o el estudio de géneros discursivos escritos (Ares, 2004), entre otros. Aunque no es el objetivo principal de nuestro estudio, la comparación de manuales nos ha aportado información relevante acerca del desarrollo de las actividades de producción oral en el aula.

### 3.2. *Las actividades en los manuales*

En la revisión conceptual hemos justificado la elección del término actividad con el objetivo de dar cabida a la heterogeneidad de secuencias didácticas halladas en los materiales sometidos a análisis, a la vez que establecemos un único término que sea igualmente válido para nuestra puesta en práctica. Nos remitimos al § 2.1.1.4 para ampliar el contenido y recordamos a continuación las tipologías de actividades que utilizamos en el estudio de manuales, así como una breve caracterización de las mismas. Seguidamente se ilustran con ejemplos extraídos de los propios manuales.

#### 3.2.1. *Tipologías de actividades*

En primer lugar, por su composición hemos distinguido entre actividades simples y complejas. La segunda distinción se refiere al grado de manipulación, habiendo clasificado las actividades en libres o guiadas. La tercera diferenciación se establece a la forma de resolución existiendo actividades de respuesta abierta y de respuesta cerrada.

Todas ellas sirven para caracterizar la terminología creada por nosotros, tanto para el análisis de manuales como para la creación y puesta en práctica de actividades. Hemos diferenciado entre *actividades posibilitadoras*, *actividades de apoyo lingüístico* y *actividades de comunicación*. Las *actividades posibilitadoras* son aquellas actividades que están al servicio de una actividad final, facilitando recursos y contenidos. Las *actividades de apoyo lingüístico* son un tipo de *actividades posibilitadoras* centradas en la forma; hemos establecido esta distinción para destacar la elevada presencia de actividades dedicadas al tratamiento de contenidos lingüísticos en los manuales. Por último, en los libros de texto hemos hallado actividades complejas centradas en el significado, que han sido denominadas *actividades de comunicación*.

Se facilitan a continuación ejemplos que ilustran esta tipología. A pesar de que en nuestro corpus de análisis se hallan ejemplos en los que se trabajan todas las destrezas, las imágenes seleccionadas muestran mayoritariamente aquellas actividades que suponen un

fomento de la producción oral. En los apartados dedicados al análisis de cada ejemplar en particular se elabora una descripción más extensa<sup>51</sup>.

The image shows two pages from a Spanish language textbook. The left page is titled "Expresate" and "¿Ha muerto el tiempo libre?". It includes a "PREPÁRATE" section with two numbered questions: 1. "¿Te suena esta conversación? (Qué situaciones puedes provocar sentirte así: estrés en el trabajo, exámenes en la universidad, problemas familiares, etc.)?" and 2. "Lee. (¿Crees que refleja una realidad en la sociedad del siglo XXI?)". Below the text is a screenshot of a news article from "EL PAÍS" titled "El tiempo libre ha muerto". The article discusses how technology and work have reduced free time. At the bottom of the page, there is a section for "PUESTA" (role-play) with four numbered questions: 1. "¿Cómo se ve el tiempo libre en EE. UU.?", 2. "¿Qué se considera allí un símbolo de estatus?", 3. "¿Qué ocurre en España y en Dinamarca? ¿Y en el resto de Europa?", and 4. "¿Qué tipo líneas de acción se sugieren para solucionar este problema?". The right page is titled "TERTULIA" and "El ocio en peligro de extinción". It features a central headline and four numbered discussion questions: 1. "¿CREEES QUE HOY EN DÍA LA GENTE TIENE SUFICIENTE TIEMPO LIBRE PARA HACER LO QUE LE GUSTA?", 2. "¿PIENSAS QUE ACTUALMENTE ESTÁ MAL VISTO DISPONER DE MUCHO TIEMPO LIBRE?", 3. "¿SIEMPRE QUE LA TECNOLOGÍA TIENE LA CULPA DE QUE NO PODAMOS DESCONECTAR DE NUESTRO TRABAJO, DE NUESTRAS TAREAS COTIDIANAS, ETC.?", and 4. "¿ES UNA DESGRACIA O UNA BENDICIÓN PODER ESTAR CONECTADO Y DISPONIBLE LAS 24 HORAS DEL DÍA?". There is also a "PIENSA AVANZADA" section with a text box and a list of questions: "¿Qué es la paradoja de la tecnología?", "¿Por qué se genera tanta ansiedad por decir que 'he hecho mucho'?", "¿Cómo se relaciona esto con el concepto de 'status'?", and "¿Qué acciones se sugieren para mejorar esta situación?".

Imagen 1. Actividad de comunicación (Vente 3, p. 52)

La imagen 1 muestra una *actividad de comunicación* compleja cuyo objetivo es la potenciación de contenidos comunicativos por medio de destrezas combinadas. En este caso, la actividad final consiste en la realización de una tertulia acerca del ocio y el tiempo libre, un género discursivo oral. Para prepararla se ofrece una serie de *actividades posibilitadoras*, que en su mayoría se resuelven de forma oral. Se comienza con una preactividad de interacción que sirve de aproximación al tema de la discusión. La segunda consiste en una lectura que invita a un comentario oral. La última preactividad consta de una audición y de cuatro cuestiones que pretenden aportar ideas y suscitar interés por la tertulia. Todas ellas han sido consideradas *actividades posibilitadoras*, ya que su principal objetivo es contribuir a una mejor resolución de la actividad final.

<sup>51</sup> Las imágenes han sido extraídas casi en su totalidad de las unidades de muestra facilitadas en las páginas web de las editoriales. Solo en los casos en que este recurso no estaba disponible, hemos reproducido imágenes de los manuales realizadas por nosotros. No obstante, las editoriales conocen el destino de los manuales facilitados, por lo que al estar destinados para fines de investigación sin ánimo de lucro, la reproducción se considera lícita.

Aunque en el caso anterior las *actividades posibilitadoras* aparecen previamente, también existen postactividades de refuerzo de contenidos. En general, en los manuales se incluyen menos *actividades posibilitadoras* simples de forma separada, ya que suelen ser pasos previos o posteriores de actividades complejas cuyo objetivo es la práctica lingüística y el desarrollo de destrezas. En esta segunda imagen, la *preactividad posibilitadora* consiste en una explicación oral que introduce el tema con el que se va a trabajar en la unidad, el cine. Es habitual que sirva, a su vez, para evaluar los conocimientos previos sobre la unidad.

**¿QUÉ TE HACE IR AL CINE A VER UNA PELÍCULA?**

Marca tus motivos y explícalo.

- la buena crítica
- el boca a boca
- los actores
- el guion
- el director y el equipo de realización
- los efectos especiales
- los premios que consiga (Goya, Óscar, etc.)
- la banda sonora
- otros motivos...

**¿CONOCES EL ÚLTIMO ÉXITO DEL CINE EN ESPAÑOL?**

Responde a estas preguntas.

1. ¿Conoces los estereotipos que

Imagen 2. Preactividad posibilitadora (*Vente 3*, p. 43)

La tercera imagen reproduce una *postactividad posibilitadora* que se realiza al finalizar una actividad compleja. Dicha actividad se inicia con una lectura y continúa con un ejercicio de ampliación de léxico. Se cierra solicitando la opinión de los estudiantes por medio de unas cuestiones a través de las que se refuerza, a su vez, el léxico introducido anteriormente.

**OPINA: ¿QUÉ TIPO DE CINE PREFERES?**

8. Responde a estas cuestiones.

- ¿Qué prefieres, el cine nacional de tu país o el que se hace fuera, en el extranjero?
- ¿Qué tipo de cine gusta más en tu país?
- ¿Hay más superproducciones extranjeras o películas nacionales?
- ¿Quiénes son tus actores preferidos? ¿Por qué?

Imagen 3. Postactividad posibilitadora (*Vente 3*, p. 45)

Como se explicaba en la caracterización de la tipología utilizada en este estudio, las *actividades de apoyo lingüístico* están centradas en el trabajo de contenidos lingüísticos y se resuelven frecuentemente por escrito; recuerdan en muchos casos al formato de los ejercicios estructuralistas. Normalmente se presentan aisladas, especialmente cuando sirven para introducir un nuevo contenido lingüístico. No obstante, también pueden formar parte de una actividad compleja, con el objeto de reforzar o consolidar contenidos gramaticales o léxicos introducidos anteriormente, como muestra la siguiente imagen:

**6. Piensa en una película y coméntala. Habla sobre el género, su director, actores, del argumento, de si ha conseguido algún premio, de la crítica que ha tenido, etc.**

**HABLA DE DISPONIBILIDAD Y DE RESULTADOS**

**7. Subraya la opción correcta.**

- 1. Falta/Resulta** que el equipo local perdió el partido cuando solo **faltaban/resultaban** cinco minutos para el final.
- Mira, allí hay una mesa **a la venta/libre**, pero **falta/resulta** una silla. Mira a ver si aquella está **agotada/desocupada**.
- Tenemos que ir cuanto antes a la taquilla, antes de que se **agoten/desocupen** todas las entradas. Solo **faltan/quedan** cinco libres.
- Mira, he comprado entradas para el concierto de Juanes, pero es que me **faltan/sobran** dos, ¿no querrás venir con tu pareja?
- Ya han sacado **a la venta/al mercado** las entradas para el próximo espectáculo de Estrella Morente. Desde que sacaron **a la venta/al mercado** su primer disco, no me pierdo ninguna actuación suya.
- Queda/Resulta** indignante que gaste tanto dinero en ocio, por eso no **queda/tiene** suficiente a fin de mes.

(51)

Imagen 4. Postactividad de apoyo lingüístico (*Vente 3*, p. 51)

Dentro de las *actividades de apoyo lingüístico* podemos encontrar asimismo actividades de interacción oral en la fase de introducción de los nuevos conceptos:

**Vocabulario**

**1** ¿Te consideras una persona ahorradora o eres de los que piensan que el dinero es para gastarlo?

**2** Relaciona.

1	Interés	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Hipoteca	<input type="checkbox"/>
3	Cartilla de ahorros	<input type="checkbox"/>
4	Cuenta corriente	<input type="checkbox"/>
5	Tarjeta de crédito	<input type="checkbox"/>
6	Préstamo	<input type="checkbox"/>

**VOCABULARIO**

**7. La descripción del carácter y de la personalidad.**

**a.** ¿Cuánto de verdad hay en los tópicos, cuánto de mentira? Vamos a comprobarlo. Observa este mapa de los prejuicios que circulan por la Red y relaciona los países con los estereotipos. Luego, compara tus resultados con tus compañeros. ¿Tenéis los mismos?

Imágenes 5 y 6. Actividades de apoyo lingüístico para la introducción de léxico

(*Nuevo Español en Marcha 4*, p. 54 y *Pasaporte 4*, p. 31)

Pero también para la práctica:

**COMUNICACIÓN**

**1. Expresar gusto, aversión e indiferencia hablando de cosas pasadas.**  
¿Cómo era cuando aprendías de pequeño, o de joven? ¿Qué te gustaba, molestaba, etc.? Mira las expresiones de la tabla y reacciona con las siguientes frases.

1. Los profesores hablaban mucho y no nos dejaban hablar.	→ Teníamos mucho interés en
2. Los profesores nos hacían hablar a los alumnos.	→ No teníamos ningún interés en
3. Los profesores de idiomas no hablaban mi lengua.	→ Me entusiasmaba(n)
4. Los profesores de idiomas hablaban mi lengua.	→ A todos nos gustaba(n)
5. Los profesores nos corregían siempre cuando hablábamos.	→ Nos daba(n) igual
6. Los profesores corregían solo a veces.	→ Me aburría(n)
7. Los exámenes de tipo test.	→ Me encantaba(n)
8. Los exámenes en los que hay que desarrollar un tema.	→ ¡Cómo lo odiaba!
9. Los juegos de roles.	→ Lo que más me gustaba era
10. Los debates.	→ Me horrorizaba(n)
11. Las Matemáticas.	

*Ejemplo: Cuando estudiaba inglés en la escuela, me gustaba*

Imagen 7. Actividad de apoyo lingüístico para la práctica gramatical (*Pasaporte 4*, p. 55)

Y para la consolidación de contenidos:

**C.** Observa las estructuras en negrita de la actividad anterior. Imagina que eres un vecino del barrio. Completa estas frases en tu cuaderno con más condiciones.

■ Daremos nuestro apoyo <b>si...</b>	■ Aceptaremos la expropiación de viviendas <b>solo si...</b>
■ Daremos nuestro apoyo <b>siempre que...</b>	■ No aceptaremos la expropiación de viviendas <b>a no ser que...</b>
■ Daremos nuestro apoyo <b>siempre y cuando...</b>	■ Aceptaremos la expropiación de viviendas <b>a condición de que...</b>

**8. EN ESO NO ESTOY DE ACUERDO** P. 101, E.J. 10

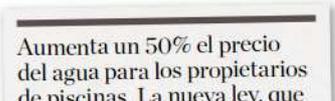
**A.** Lee las reacciones de algunos lectores ante la noticia sobre la tasa turística. ¿Con qué opiniones estás más de acuerdo?

**B.** Ahora lee esta otra noticia y escribe en tu cuaderno una opinión sobre ella. Lee tu opinión a un compañero para que reaccione usando algunas de las estructuras en negrita de los textos del apartado anterior.



**La tasa turística entra en vigor en noviembre de este año**

A partir del mes de noviembre se cobrará un nuevo impuesto por las estancias turísticas. Con ello, se pretende que los turistas paguen por el gasto que generan. La decisión ha generado numerosas críticas en el sector turístico.



Aumenta un 50% el precio del agua para los propietarios de piscinas. La nueva ley, que

Imagen 8. Actividad de apoyo lingüístico para consolidar contenidos gramaticales

(*Aula 5*, p. 29)

Se ha observado, además, una correspondencia entre el tipo de actividad y el formato en que es presentada. Así, es muy frecuente que las *actividades posibilitadoras* se presenten como actividades simples de interacción oral a través de una pregunta polar (Widdowson, 1978), que debe ser respondida según la experiencia personal del discente:

**Leer**

- 1 ¿Sabes qué se entiende por “Comercio Justo”? ¿Qué objetivo persigue? ¿Conoces alguna tienda que se dedique al Comercio Justo? ¿Has comprado alguna vez en ellas?
- 2 Lee el texto y di si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones.

### Nacimiento del COMERCIO JUSTO

**E**n 1964 la “Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo” realizó su primera reunión bajo el lema “Comercio, no ayuda”. En ella se definieron una serie de propuestas a favor de nuevas relaciones entre los países ricos y los empobrecidos. Dentro de este contexto surgió el Movimiento del Comercio Justo.

A mediados de los sesenta, algunas organizaciones de apoyo de los países del Sur comenzaron a importar pro...



Imagen 9. Preactividad posibilitadora en una actividad de comprensión lectora  
(*Nuevo Español en Marcha 4*, p. 56)

En otros casos, como muestra el apartado C de la imagen 8, la destreza de interacción oral se practica mediante una *postactividad posibilitadora* en la que se invita a expresar la opinión acerca de la información recibida en el gran grupo:

**B.** Vas a escuchar fragmentos de una entrevista a un experto en turismo. Completa el cuadro con la información que da. ¿Aporta información que no habías comentado en el apartado anterior?

EFECTOS POSITIVOS DEL TURISMO	EFECTOS NEGATIVOS DEL TURISMO

**C.** ¿Estás de acuerdo con las opiniones del experto? ¿Conoces ejemplos de lugares que ilustren lo que dice? ¿Y que ilustren lo contrario? Coméntalo en clase.

- Es cierto que el turismo hace que aumenten los precios. En mi país, por ejemplo, los precios de la vivienda han aumentado un montón.
- Pues yo no creo que eso sea siempre así...

**PARA COMUNICAR**

(No) Es cierto que...  
 (No) Es verdad que...  
 A mí (no) me parece que...  
 Yo (no) creo que...

veinticinco | 25

Imagen 10. Postactividad posibilitadora en una actividad de comprensión oral  
(*Aula 5*, p. 25)

que nos hacen sentirnos realizados. Está claro que buena parte de la satisfacción que logramos proviene de nuestros logros. Pero para eso, tenemos que aprender a “ganarle al tiempo”.

de actividades constituyen, sobre todo, un gran negocio con el que muchos solo pretenden enriquecerse. ¿Qué hay de malo en rendir en el trabajo, si ser productivos hace que nos sintamos bien y mejor valorados?

uno mismo y con el entorno en el que vive. Solo podemos lograr ese equilibrio si dedicamos más tiempo a cuidarnos y a escuchar nuestro interior.

**¿Qué podemos hacer para lograrlo?**

Ante todo, llevar una vida más saludable en la que disfrutemos de las pequeñas cosas, que, al final, son las más importantes. Se trata de hacer cosas tan sencillas como dar paseos por la orilla del mar, comer alimentos que aporten salud a nuestro cuerpo y tomarnos nuestro tiempo para saborearlos, practicar yoga o meditación para combatir el estrés, aprender nuevos hábitos de respiración, dar y recibir masajes... En definitiva, pienso que de lo que se trata es de buscar el contacto con la naturaleza y con el ser natural que todos llevamos dentro.

**B.** Cada uno hace un resumen del texto que ha leído y se lo explica a su compañero. ¿En qué aspectos las opiniones de las dos expertas son contrarias?

**C.** Buscad tres ideas de los textos con las que estéis de acuerdo los dos. ¿Podéis añadir argumentos para reforzar cada una de ellas?

- A mí me parece muy bien hacer yoga para combatir el estrés. Yo lo he practicado y eso no significa que no puedas ser productivo en tu trabajo.

Imagen 11. Postactividad posibilitadora en una actividad de comprensión lectora  
(*Aula 5*, p. 24)

Por último, las *actividades de comunicación* son actividades complejas cuya actividad final (expuesta en el apartado C) consiste en una presentación, un debate, un informe, etc.

■ **Begoña**, de 23 años, miembro de la asociación ecologista.  
 ■ **Roque**, el dueño de un taller de reparación de coches y motos.  
 ■ **Pascual**, un jubilado al que le aturde la vida moderna.  
 ■ **Algunos agricultores** de producción intensiva.  
 ■ **El matrimonio Cepeda**, dueños de una inmobiliaria.

**B.** Entre todos, decidid como cuál de esas personas actuará cada uno de vosotros. Formad grupos con las personas que van a defender la misma postura (a favor, en contra e indecisos) y preparad vuestros argumentos.

**C.** Celebrad la asamblea y votad al final de ella. ¿Va a ser Roquedal un pueblo tranquilo? ¿Qué recomendaciones cumpliréis? Grabaos mientras hacéis la asamblea.

- Solo música en directo y tradicional.
- Supermercados, no. Solo mercado y pequeños comercios.
- Uso de materiales naturales (piedra en las calles, madera en las ventanas, tejas de barro...).
- Potenciación del consumo de alimentos de temporada y de producción local, tanto en restaurantes como en casas particulares.
- Promoción del alojamiento en casas particulares y de la convivencia de los turistas con las familias del pueblo.
- Organización de cursos y talleres para potenciar la artesanía local: alfarería, bolillos, repostería...
- Cierre de los bares a partir de las 12 de la noche.

Imagen 12. Actividad final (Aula 5, p. 34)

En cuanto a las agrupaciones sugeridas, las *actividades de apoyo lingüístico* se suelen realizar de forma individual o en parejas; las *actividades posibilitadoras* requieren con gran frecuencia la preparación por parejas, mientras que las *actividades de comunicación* se preparan y se realizan en pequeños grupos, con una puesta en común final en el gran grupo.

**D.** Ahora vais a escuchar la grabación. Cada uno de vosotros va a evaluar las intervenciones de un compañero. Podéis tener en cuenta los siguientes criterios.

**C.** ¿Estás de acuerdo con las opiniones del experto?  
 ¿Conoces ejemplos de lugares que ilustren lo que dice?  
 ¿Y que ilustren lo contrario? Coméntalo en clase.

Imágenes 13 y 14. Actividades posibilitadoras en parejas y en grupo.

(Aula 5, pp. 34 y 25)

• Pues en primer lugar, la ventaja que veo es que pertenecer a un movimiento así promocionará nuestro pueblo...

**D.** Ahora vais a escuchar la grabación. Cada uno de vosotros va a evaluar las intervenciones de un compañero. Podéis tener en cuenta los siguientes criterios.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
¿Se entiende bien cuál es su posición?	
¿Gestiona adecuadamente los turnos de habla?	
¿El léxico y las expresiones que usan son adecuados al tema de la discusión?	
¿Sabe negociar? ¿Quedan claras sus condiciones?	
¿Usa conectores adecuados y variados para organizar su argumentación?	

Imagen 15. Evaluación y puesta en común en grupo (Aula 5, p. 34).

### 3.3. *Análisis de manuales de alemán, francés, inglés e italiano*

Para presentar el análisis de los manuales se sigue el orden alfabético de los idiomas, el mismo criterio adoptado para introducir los manuales que componen cada apartado.

#### 3.3.1. *Alemán*

El primer manual sometido a análisis es *Aspekte neu B2* (2015), publicado por la editorial Langenscheidt en colaboración con Klett, el segundo es *Mittelpunkt neu B2* (2012) publicado por Klett y el último es *Studio d B2.1* (2010) y *B2.2* (2011), de la editorial Cornelsen<sup>52</sup>. Las tres editoriales cuentan con amplia tradición en la enseñanza del alemán. En todos los casos, los manuales están dirigidos a jóvenes y adultos que desean alcanzar un nivel B2 del *MCERL*.

##### 3.3.1.1. *ASPEKTE NEU B2*

Desde hace unos años, las editoriales Langenscheidt y Klett colaboran en la elaboración de materiales de alemán como lengua extranjera. *Aspekte neu B2* es producto de esta colaboración, habiendo sido reeditado en 2015 sobre una versión anterior (*Aspekte*) de 2013. La nueva versión tiene la misma estructura y concepción que su antecesor, cuyos cambios más destacables consisten en la actualización de textos e imágenes. Al igual que la versión de 2013, el libro se puede adquirir con o sin un DVD con materiales auténticos pertenecientes a películas y series de televisión<sup>53</sup>. El manual ofrece en su parte final un apéndice léxico y otro gramatical: *Redemittel* (diez páginas), *Grammatik* (diecisiete páginas). Tras el resumen gramatical aparece una página con indicaciones de actividades incluidas tanto en el libro del alumno (LB) como en el cuaderno de ejercicios (AB), similares a las que se pueden encontrar en las pruebas de alemán como lengua extranjera (*Prüfungsvorbereitung*). Se hacen referencias a actividades del *Goethe Institut* y del *TELC* (*The European Language Certificates*). Si bien el primero cuenta con un mayor reconocimiento académico internacional, el segundo se ha extendido en el mundo profesional, especialmente en el

<sup>52</sup> Se facilitan las referencias de las dos editoriales que ofrecen información sobre los manuales en sus sitios web, por si fuera necesaria su consulta: <<http://www.cornelsen.de/erw/1.c.1851819.de>> y <<http://www.klett-sprachen.de>> [Consulta: 06/10/2016].

<sup>53</sup> Se puede acceder a esta información en: <<http://www.klett-sprachen.de/aspekte-neu-b2/t-1/9783126050241>> [Consulta: 06/10/2016].

entorno alemán. En la página web de la editorial se ofrecen tres modelos de pruebas para el nivel B2: las que administra el *Goethe Institut*, las TELC administradas por diferentes instituciones y universidades, así como un modelo de las pruebas oficiales austriacas (ÖSD)<sup>54</sup>.

El manual está dividido en diez unidades de temas muy diversos, como las relaciones sociales, la salud, la cultura o el trabajo. Las unidades finalizan con dos dobles páginas diferenciadas, tanto formalmente como por el tratamiento de los contenidos, por lo que en el cómputo de actividades se han excluido estas cuatro páginas. La última doble página está dedicada a la explotación del DVD opcional anteriormente mencionado. En la doble página anterior destaca el apartado *Porträt* en la parte izquierda, en el cual se presentan figuras conocidas de la sociedad y de la cultura alemana; en la página derecha se facilita un resumen de los contenidos gramaticales de la unidad. Cada unidad está dividida en cuatro módulos relacionados por una conexión temática más estrecha. Así, en la tercera unidad, dedicada al trabajo, se encuentra un primer módulo enfocado a la búsqueda de trabajo, mientras que el segundo trata la satisfacción laboral<sup>55</sup>. Los tres primeros módulos ocupan una doble página, mientras que el cuarto, llamado *Fertigkeitstraining* (entrenamiento de destrezas), se extiende a lo largo de cuatro páginas. En la parte superior derecha de cada doble página aparecen los iconos de las destrezas correspondientes: leer y hablar o escuchar y hablar, leer y escribir, etc. Si en los tres módulos iniciales aparece uno o dos iconos, en el cuarto módulo se pueden ver los cuatro iconos, pues se tratan las cuatro destrezas de forma combinada.



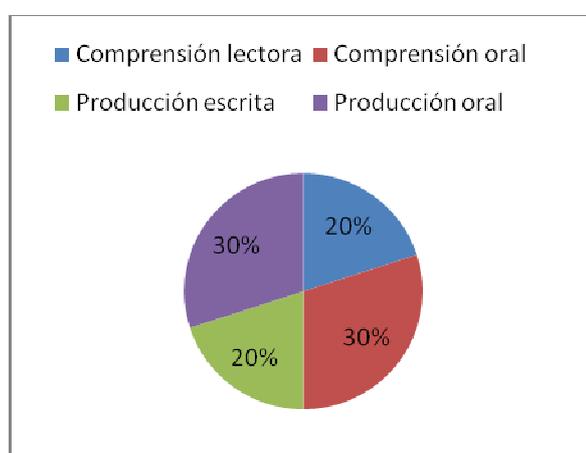
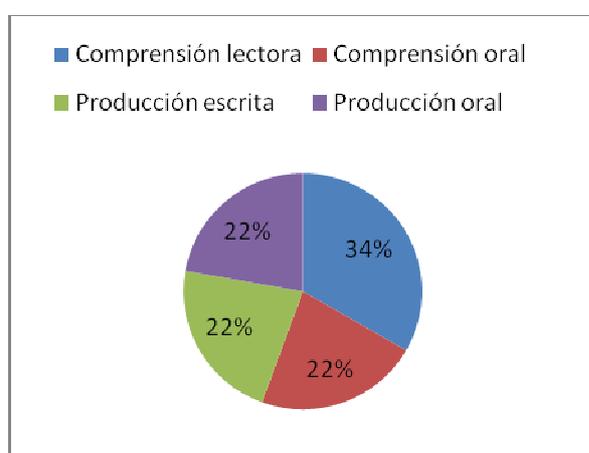
Gráfico 1. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

<sup>54</sup> Facilitado en <[http://www.klett-sprachen.de/aspekte/r-1/14#reiter=mediathek&dl\\_niveau\\_str=B2](http://www.klett-sprachen.de/aspekte/r-1/14#reiter=mediathek&dl_niveau_str=B2)> [Consulta: 06/10/2016].

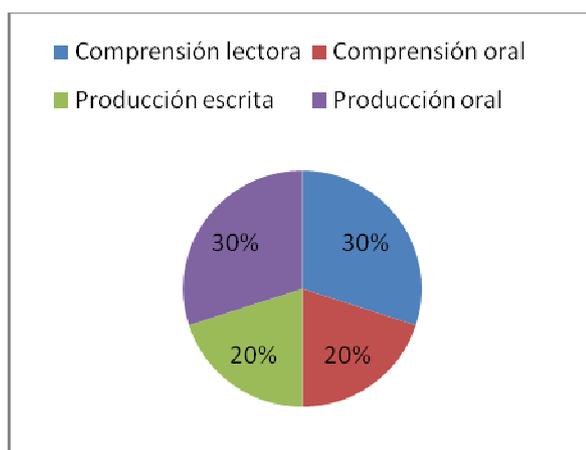
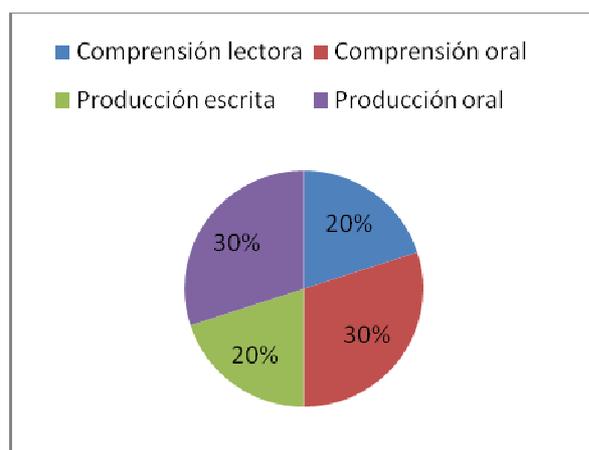
<sup>55</sup> La unidad completa puede ser consultada en la muestra que se ofrece en la página web de la editorial: <[http://www.klett-sprachen.de/download/5862/aspekte-neu\\_b2\\_lb\\_probekapitel.pdf](http://www.klett-sprachen.de/download/5862/aspekte-neu_b2_lb_probekapitel.pdf)> [Consulta: 06/10/2016].

El gráfico 1 refleja los porcentajes de actividades que tratan contenidos léxicos y gramaticales frente a las que trabajan las destrezas en los cuatro módulos analizados. En el caso de los contenidos lingüísticos, al no tener un tratamiento diferenciado, se ha realizado un recorrido por las cuatro unidades analizadas y se ha observado que la proporción se mantiene constante: se presentan cinco actividades de contenidos lingüísticos frente a diez actividades de desarrollo de destrezas.

Se contabilizan a continuación las actividades por destrezas, siguiendo los iconos de leer, escuchar, hablar o escribir que aparecen en cada módulo:



Gráficos 2 y 3. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 4 y 5. Porcentajes de las destrezas en las unidades 7 y 8

Según arrojan los gráficos, cuantitativamente el tratamiento de destrezas es equilibrado con porcentajes que oscilan entre un 20 % y un 30 %, habiendo un ligero predominio de la comprensión lectora y de la producción oral. Este equilibrio es menor en la elaboración de actividades, pues en general las actividades de explotación de la comprensión lectora o de la

comprensión oral están más elaboradas que las actividades dedicadas a las destrezas de producción, tanto escrita como oral. Estas últimas aparecen en breves epígrafes, no contienen apenas indicaciones acerca de la forma de administración y son de resolución abierta.

En lo que respecta a la producción oral, la primera actividad propuesta da inicio a la unidad en forma de *actividad posibilitadora*<sup>56</sup>. En los tres primeros módulos se encuentran *actividades de apoyo lingüístico* que en general sirven para el trabajo del léxico, pues la práctica gramatical normalmente se realiza por escrito. Se ofrecen también *actividades posibilitadoras* orales dirigidas al intercambio de información, las cuales están integradas con otras destrezas en tareas más amplias de comprensión lectora o de comprensión oral.

Por último, según se indicaba, las *actividades de comunicación* se resuelven mediante diálogos en pareja o discusiones en pequeños grupos que presentan un único enunciado o una serie de cuestiones breves que no incluyen pautas acerca de su resolución. Por destacar algunos ejemplos, en la tercera unidad se proponen *actividades de comunicación* simples de carácter informativo (p. 42, *Berichten Sie*) o narrativo (p. 43, *Erzählen Sie*) cuyo enunciado ocupa una línea de texto. Más adelante se plantea una tercera actividad de discusión en grupos (p. 45, *Diskutieren Sie in Gruppen*) compuesta por una serie de preguntas breves a las que se debe responder poniendo en práctica una lista de expresiones facilitadas en una tabla. Esta situación se repite en las últimas páginas de la unidad, donde se presentan postactividades de producción oral que se limitan a una línea de texto<sup>57</sup>.

### 3.3.1.2. MITTELPUNKT NEU B2

La versión consultada *Mittelpunkt neu B2* es una reedición del año 2014 sobre la nueva versión del manual creada por la editorial Klett en 2012. La anterior, llamada *Mittelpunkt*, data de 2007. En la portada del manual *Aspekte neu* aparecían los iconos de las editoriales Langenscheidt y Klett, pues era fruto de una colaboración entre ambas editoriales en el ámbito de alemán como lengua extranjera; en este caso únicamente aparece el icono de la editorial Klett. El libro se puede adquirir con o sin tres discos compactos que contienen materiales de audio pertenecientes al libro del alumno (*Lehrbuch*) y al libro de ejercicios (*Arbeitsbuch*).

---

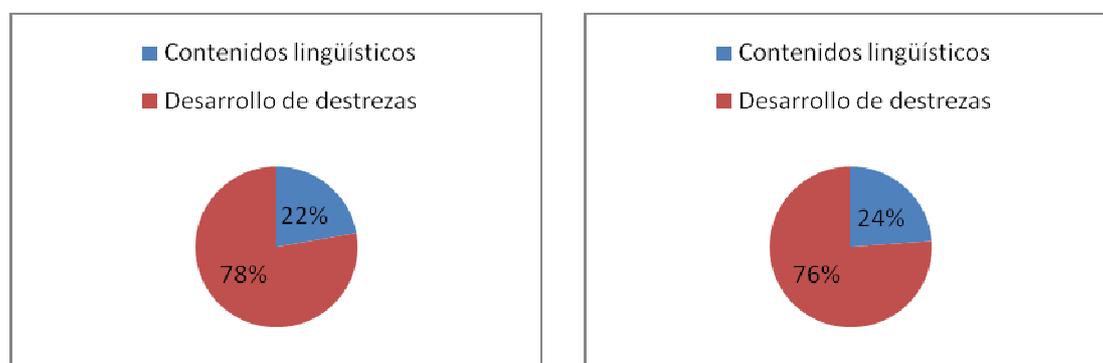
<sup>56</sup> A lo largo del análisis y descripción de manuales, en este capítulo tercero mantendremos el uso de la cursiva en la caracterización de la tipología de actividades con el fin de que sean identificadas con mayor facilidad.

<sup>57</sup> Hemos comprobado que gran parte de las editoriales incluyen una unidad de muestra del manual en su página web. Aunque hemos podido consultar los manuales completos, a lo largo del análisis de manuales para el alemán, el francés, el inglés y el italiano continuaremos incluyendo las referencias a las unidades de muestra ofrecidas por las editoriales.

También se hace referencia a que ambos componentes introducen actividades similares a las de las pruebas de alemán como lengua extranjera del *Goethe Institut*, del TELC o de diferentes pruebas de acceso a la universidad (*Prüfungsvorbereitung*)<sup>58</sup>. En el cuaderno de ejercicios se incluye un modelo de la prueba de acreditación del nivel B2 del *Goethe Institut*.

El manual contiene doce unidades de temática variada relacionada con la vida cotidiana y profesional. Las unidades están separadas en seis dobles páginas que van de la A a la F, cada una de las cuales presenta una unidad de aprendizaje según se explica en la introducción del manual<sup>59</sup>. Así, la primera unidad presenta diferentes actividades de aprendizaje relacionadas con los viajes (1A *Reisen*), que incluyen otros epígrafes como los viajes en vacaciones (1B *Urlaubsreisen*), la planificación de un viaje (1C *Reiseplanung*), la movilidad en aldea global (1D *Mobilität im globalen Dorf*), las experiencias en los viajes (1F *Wenn einer eine Reise tut...*) o lo que significa trabajar mientras el resto está de vacaciones (1F *Arbeiten wo andere Urlaub machen*). En la parte final se ofrece un apéndice con una amplia referencia de los contenidos lingüísticos, *Referenzgrammatik*, que se extiende a lo largo de 36 páginas.

Los gráficos 6 y 7 reflejan los porcentajes de actividades que presentan contenidos léxicos y gramaticales frente a las que tratan las destrezas en la primera y en la última unidad.



Gráficos 6 y 7. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 12

El cómputo de las actividades para el trabajo de contenidos lingüísticos ha sido realizado a través de los epígrafes que introducen nuevos contenidos gramaticales (*Sprache im Mittelpunkt*) y de las actividades dedicadas a la explotación del léxico. Dado que el manual

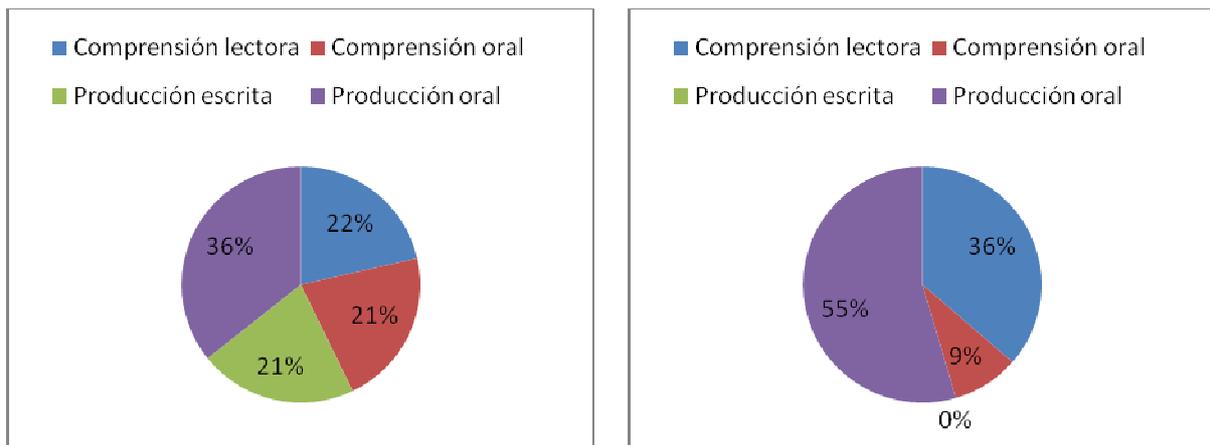
<sup>58</sup> Dado que estas pruebas han sido descritas en el análisis de *Aspekte neu*, nos remitimos a las explicaciones facilitadas en la descripción de este manual.

<sup>59</sup> Se puede consultar la unidad de muestra en: <<http://www.klett-sprachen.de/mittelpunkt-neu-b2/t-1/9783126766524>> [Consulta: 06/10/2016].

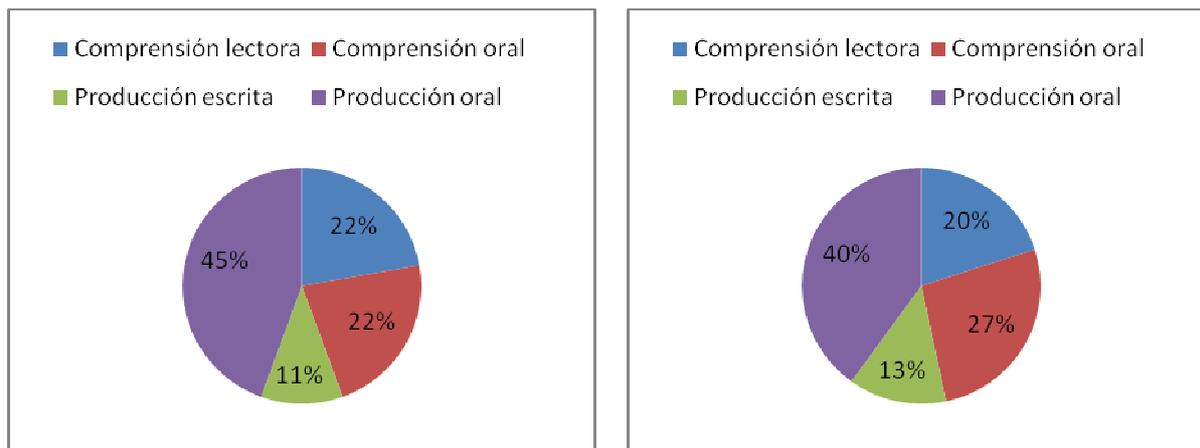
presenta las destrezas combinadas, su contabilización se ha basado en el objetivo principal de las actividades complejas propuestas en cada unidad de aprendizaje.

Como se observaba en *Aspekte neu* y se constata en *Studio d*, los materiales para la enseñanza del alemán ofrecen un porcentaje significativo de actividades para el desarrollo de destrezas. También es común en todos ellos que los contenidos lingüísticos no estén visualmente destacados con formatos diferentes. Así, en *Mittelstufe neu* es habitual que los contenidos gramaticales y léxicos aparezcan bajo un epígrafe similar al resto de actividades. Los contenidos gramaticales, por su parte, están contextualizados, debiendo resolverse de forma inductiva tras actividades de comprensión lectora que ofrecen muestras reales de textos donde aparece el fenómeno de estudio. Los contenidos léxicos no están claramente asociados a una destreza en particular, aunque es más frecuente que aparezcan junto a actividades de desarrollo de la producción oral y de la producción escrita.

En el cómputo de las actividades para el desarrollo de destrezas se ha procedido de forma similar y se ha tenido en cuenta el objetivo final de cada actividad. Los gráficos indican que el tratamiento de destrezas es más equilibrado en las últimas unidades, manteniendo porcentajes similares en cada una de ellas. La mayor variación la presenta la segunda unidad, donde no hay actividades de producción escrita, frente a un elevado porcentaje de actividades de producción oral. Este hecho se repite a lo largo del manual, ya que la producción escrita es la destreza menos representada.



Gráficos 8 y 9. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 10 y 11. Porcentajes de las destrezas en las unidades 11 y 12

A continuación, las destrezas de comprensión lectora y auditiva cuentan con un número similar de actividades, que oscilan entre tres y cuatro actividades respectivamente. Las actividades para la producción oral son las más numerosas, variando entre las cinco de la primera unidad y las ocho de la undécima unidad, situándose en torno al 40 %. Este mayor tratamiento cuantitativo no se corresponde con el cualitativo, ya que, de nuevo, las actividades de explotación de las destrezas de comprensión están más elaboradas que las dedicadas a la producción. La mayor parte de las actividades para la producción oral se presentan en breves epígrafes y se resuelven de forma abierta. Así, en la primera unidad, tanto la tercera (p. 17) como la primera actividad (p. 18) se explican con una o dos líneas de texto.

Las unidades se inician con una doble página con estímulos gráficos y auditivos que sirven de introducción y pretenden activar los conocimientos acerca del tema central de la unidad. En la primera doble página se recurre con frecuencia a la destreza de producción oral que se combina con la de comprensión oral. El resto del apartado presenta diferentes actividades complejas, cada una de las cuales se centra en una destreza, para cuya resolución es necesario realizar *actividades posibilitadoras* por medio de destrezas combinadas.

En lo que respecta a la producción oral, se presentan entre dos y tres actividades breves al inicio de la unidad en forma de *actividades posibilitadoras*. Se ofrecen también *actividades de apoyo lingüístico* para el aprendizaje del léxico, puesto que los contenidos gramaticales se practican con ejercicios escritos. En las actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral, las *actividades posibilitadoras* son breves y proponen un intercambio de información acerca de los materiales trabajados. Por último, las *actividades de comunicación* se resuelven mediante diálogos en pareja o discusiones en pequeños grupos. Es frecuente que el resultado de tales actividades sea una presentación ante el grupo o ante la clase. En los

enunciados no se introducen especificaciones acerca del modo de elaboración ni de la duración de la misma, dejando las decisiones sobre su administración al criterio docente.

### 3.3.1.3. *STUDIO D B2*

La editorial Cornelsen ofrece el *Mittelstufe B2* en dos volúmenes: B2.1 (*Band 1*) publicado en 2010 y B2.2 (*Band 2*) publicado en 2011. Ambos incorporan el libro de ejercicios, por lo que son considerablemente más extensos, con más de 200 páginas. El estudio se centra en las páginas dedicadas al desarrollo de las unidades. Con el fin de obtener una perspectiva global del nivel B2, se ha procedido a analizar dos unidades del primer volumen y dos del segundo. Ambos volúmenes son iguales en formato y responden a la misma concepción, por lo que la descripción general coincide plenamente.

El método contiene dos CD de audio y se puede adquirir un DVD opcional que ofrece doce videoclips y reportajes cortos con actividades. La primera parte del libro consta de 96 páginas, donde se desarrollan las ocho unidades de las que consta cada volumen. En la segunda parte se incluyen 80 páginas dedicadas al cuaderno de ejercicios, un apéndice gramatical, *Grammatik auf einen Blick* (doce páginas) y dos dobles páginas con actividades similares a las que podemos encontrar en las pruebas de alemán del *Goethe Institut* y del TELC (*Prüfungstraining*)<sup>60</sup>. Además, el segundo volumen B2.2 ofrece en la página 188 un modelo de la prueba de acreditación para la obtención del diploma del *Goethe Institut* correspondiente al nivel B2. Los volúmenes se cierran con las transcripciones de los audios pertenecientes tanto a las actividades incluidas en las unidades como a las de los ejercicios. En el apéndice *Partnerseiten* se incluye actividades de interacción oral, aunque no se amplía la oportunidad de práctica de forma relevante, ya que se ofrece una única página a tal fin.

Los manuales están divididos en ocho unidades de diez páginas que tratan temas relacionados con la naturaleza, la sociedad, la alimentación, la cultura o el trabajo. Todas ellas finalizan con una página dedicada a la evaluación de las capacidades y los contenidos tratados, llamada *Fit für...* (Preparado para...). Analizando la estructura de las unidades, lo habitual es que cada unidad esté dividida en dobles páginas por medio de cinco epígrafes diferentes que presentan un mayor nexo temático. Así, en la tercera unidad del volumen B2.1 que se ocupa del entorno digital se incluye una doble página dedicada al ordenador, mientras

---

<sup>60</sup> Nos remitimos de nuevo a las explicaciones acerca del desarrollo de estas pruebas facilitadas en la descripción del manual *Aspekte neu*.

que las siguientes se centran en la televisión, en el móvil o en las redes sociales<sup>61</sup>. La primera doble página de cada unidad ofrece una serie de imágenes y breves entradas de texto que pretenden activar conocimientos y suscitar interés por el tema de la correspondiente unidad. A partir de aquí, las siguientes dobles páginas presentan los contenidos lingüísticos que aparecen contextualizados e integrados con el tratamiento de destrezas. Además, entre la cuarta y la quinta unidad, así como después de la última unidad, se añaden dos apartados de ocho páginas cada uno (*Station 1* y *2*) con el subtítulo *Training für den Beruf* (Entrenamiento para el mundo profesional). Aparte de una cierta relación con el mundo laboral, no se justifica el hecho de haberlos destacado, pues se presentan actividades y contenidos semejantes a los que se hallan en las unidades.

Los siguientes gráficos reflejan los porcentajes de actividades dedicadas a contenidos léxicos y gramaticales frente a las dedicadas a las destrezas:



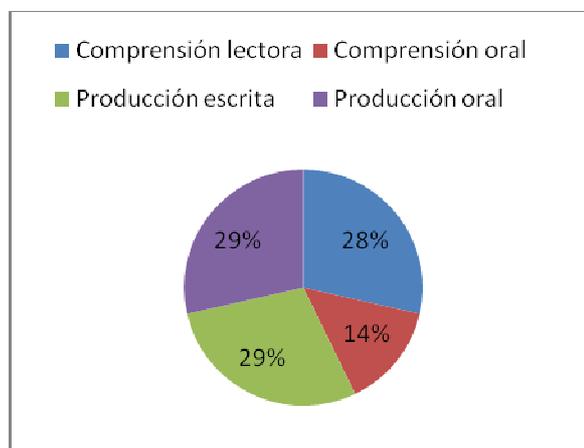
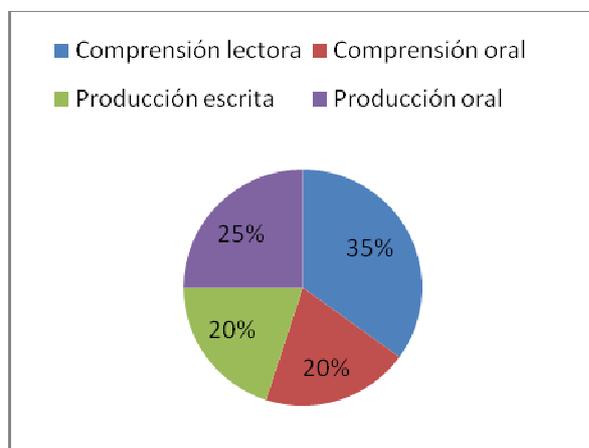
Gráficos 12 y 13. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en la primera unidad de ambos volúmenes

Como puede comprobarse en los porcentajes de los gráficos 12 y 13, las actividades para el desarrollo de destrezas predominan frente a las que trabajan contenidos lingüísticos. Además de los habituales contenidos gramaticales y léxicos, en los contenidos lingüísticos se introducen actividades de práctica fonética que se centran en cuestiones prosódicas y en fonemas de difícil articulación.

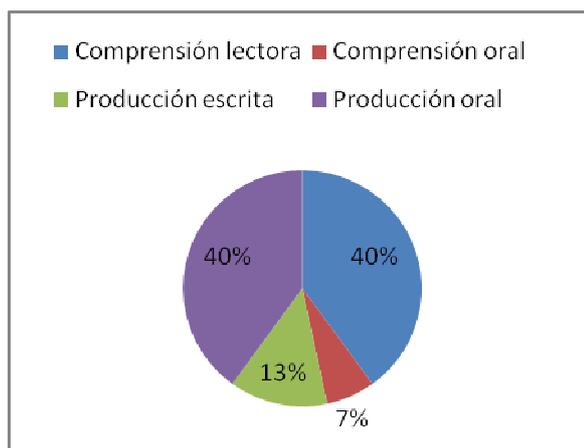
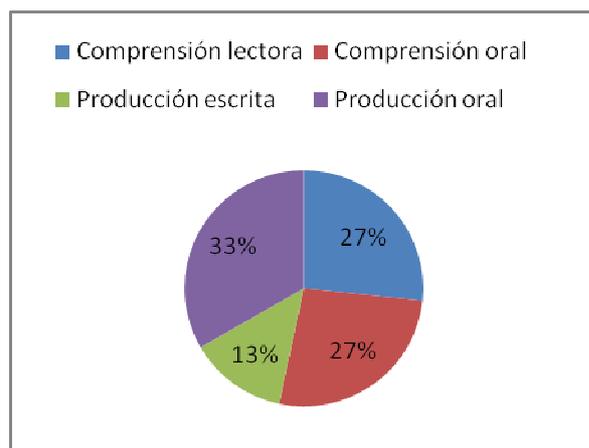
Los gráficos presentados a continuación muestran los resultados del cómputo de actividades para el tratamiento de destrezas. Como se puede comprobar, existe un predominio de actividades dedicadas a la comprensión lectora y a la producción oral, manteniéndose por encima de un 25 %. Tanto la producción escrita como la comprensión oral sufren más

<sup>61</sup> Esta unidad se puede consultar en <<http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/r-7687/ra/titel/9783060200948>> [Consulta: 06/10/2016].

cambios a lo largo de las unidades, fluctuando entre un 7 % y un 27 %, en el caso de la comprensión oral.



Gráficos 14 y 15. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2 del volumen B2.1



Gráficos 16 y 17. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2 del volumen B2.2

En una evaluación cualitativa de las actividades se observa que las creadas para la explotación de las destrezas de comprensión están más elaboradas que las actividades dedicadas a las de producción, lo que se hace más notable aún en el caso de la comprensión lectora y de la producción oral. Si bien las actividades complejas que aparecen a lo largo de las unidades combinan diferentes destrezas, cada una se centra en una en particular.

Por lo que respecta a la producción oral, se presentan *actividades posibilitadoras* en la doble página que introduce la unidad. También aparecen *actividades de apoyo lingüístico* que en general sirven para la mejora de aspectos fonéticos y léxicos; pues la gramática, como viene siendo habitual, se practica por medio de ejercicios escritos. Existen también *actividades posibilitadoras* dirigidas al intercambio de informaciones en actividades de

comprensión lectora o de comprensión oral. De forma análoga a lo que ha sido constatado en los dos manuales descritos anteriormente, las *actividades de comunicación* tienen un desarrollo esquemático consistente en unas breves líneas de texto, no ofrecen estímulos gráficos, carecen de pautas específicas acerca de su administración y se resuelven de forma abierta, por lo que el docente debe tomar decisiones acerca de su planteamiento y de su resolución.

### 3.3.2. *Francés*

Los libros del alumno seleccionados son *Alter ego + 4* (B2) (2015) publicado por la editorial Hachette, *Édito. Niveau B2* (2015) publicado por Didier y *Version originale 4* (B2) (2012) de Maison des Langues<sup>62</sup>. Los dos primeros se asemejan formal y estructuralmente, siendo reediciones de métodos con amplia tradición en la enseñanza del francés. El tercero es un método nacido en 2012 con una estructura y una concepción diferente a los anteriores. En el análisis de manuales para el español comprobaremos que *Version originale* mantiene semejanza tanto en forma como en contenido con manuales de la editorial Difusión.

Todos ellos están dirigidos a jóvenes y adultos que desean alcanzar un nivel B2 del *MCERL*, además, en los tres se aporta información acerca de las pruebas de acreditación de dicho nivel establecidas en el DELF (Diploma de Estudios de Lengua Francesa) administrado por la *Alliance Française*.

#### 3.3.2.1. *ALTER EGO + 4*

El título del libro hace referencia a un método ya existente (*Alter ego 4*) que, según la información facilitada en la página web de la editorial<sup>63</sup>, ha actualizado los documentos y ha acentuado su enfoque dirigido a la acción, aportando nuevos contenidos y prácticas gramaticales. Aunque la editorial cuenta con su propia clasificación por niveles, que van del uno al cinco, se señala en la portada que este manual se dirige a la obtención del nivel B2. El libro viene acompañado de un CD que incluye audios y vídeos. Cuenta también con diferentes anexos habituales en estos materiales, como son referencias gramaticales, léxicas y culturales

<sup>62</sup> Los siguientes enlaces facilitan la consulta de los materiales: <<http://www.editionsdidier.com/discipline/fle/>>, <<http://www.hachettefle.com>> y <<http://www.emdl.fr/fle>> [Consulta: 06/10/2016].

<sup>63</sup> Se pueden encontrar más detalles en este enlace: <<http://www.hachettefle.com/fos/pages/collection/alter-ego-00000019341-1558105.html>> [Consulta: 06/10/2016].

de los contenidos aparecidos en las lecciones, así como las transcripciones de los materiales audiovisuales. A ellos se añade un primer anexo con un modelo de la prueba completa del DELF B2 y otro último con técnicas para realizar actividades de expresión oral y, sobre todo, escrita. Una de las novedades del manual es la inclusión de actividades y estrategias para la preparación de estas pruebas de certificación administradas por la *Alliance Française*<sup>64</sup>.

El manual está organizado en ocho unidades temáticas en torno a la salud, las ciudades o el trabajo, entre otros temas. En la tabla de contenidos se distinguen tres grandes apartados: los objetivos pragmáticos (funciones, estrategias y técnicas de aprendizaje), los objetivos lingüísticos (gramática y léxico) y los documentos (orales, escritos y visuales). Cada unidad finaliza con la realización de un proyecto, haciéndose así eco del enfoque dirigido a la acción que se nos anuncia en la descripción del manual.

De las dieciocho páginas de las que consta cada unidad, la primera sirve de índice de contenidos, seis páginas están dedicadas a contenidos lingüísticos y ocho más al trabajo de destrezas de comprensión y de producción. Dentro de estas páginas se incluyen también apartados dedicados a funciones lingüísticas y a estrategias de aprendizaje. Al final de cada unidad se presenta una doble página donde se reproduce una parte de las pruebas del DELF B2. La última página está dedicada a la realización de un proyecto. Dado que los diferentes contenidos están separados por páginas, en este caso el gráfico muestra la extensión de páginas que presentan los diferentes contenidos lingüísticos frente al desarrollo de destrezas:



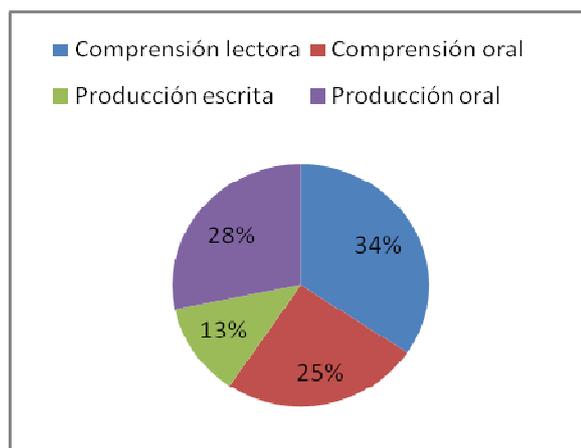
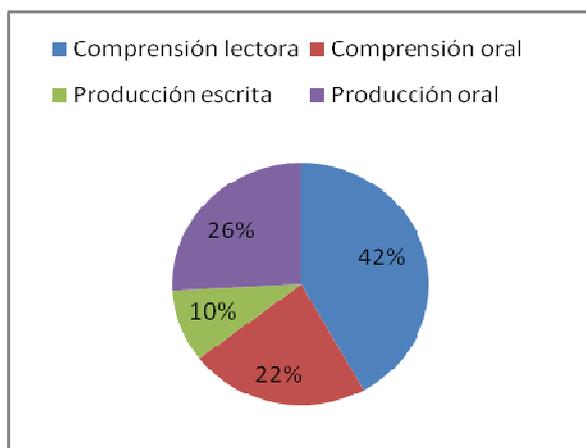
Gráfico 18. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

De las seis páginas dedicadas a contenidos gramaticales y léxicos, cuatro introducen los conceptos que se van a trabajar en la unidad bajo el epígrafe *Des mots e des formes* y las dos páginas restantes se dedican a la práctica escrita a través de diversos ejercicios en el apartado

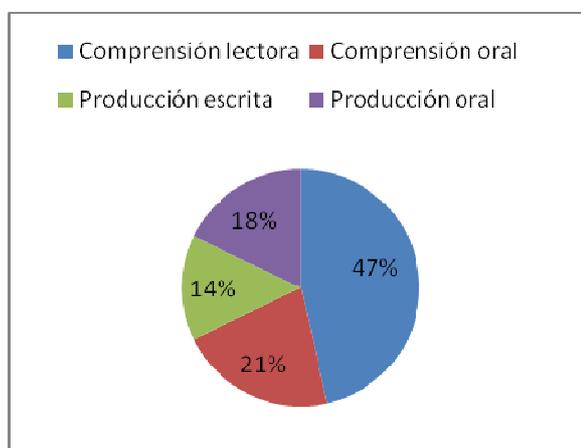
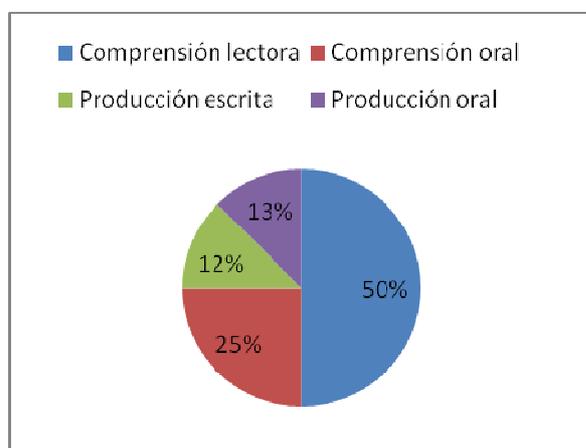
<sup>64</sup> En el § 2.2.3.2. *El DELE y otras pruebas de certificación europeas* se especifica el desarrollo de estas pruebas.

*S'exercer*. Aunque predomina la práctica por medio de ejercicios convencionales de corte estructuralista, los contenidos normalmente se contextualizan con materiales reales.

En el siguiente cómputo de actividades se han analizado las ocho páginas dedicadas a destrezas. Como se puede comprobar en los gráficos, conforme avanzan las unidades, el tratamiento de la producción escrita y de la comprensión oral se mantiene más estable, produciéndose un notable descenso de la producción oral en favor de la comprensión lectora.



Gráficos 19 y 20. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 21 y 22. Porcentajes de las destrezas en las unidades 7 y 8

Las unidades didácticas se inician con una breve interacción oral en forma de *actividad posibilitadora* que sirve para introducir el tema y los contenidos de la unidad. Se propone a continuación una actividad de comprensión lectora que se resuelve por medio de destrezas combinadas. Aunque en la resolución de las actividades se combinan varias destrezas, cada una se centra de forma especial en una de ellas: *Lisez...*, *Écoutez...*

En lo que respecta a la producción oral, además de las breves *actividades de apoyo lingüístico* y las *actividades posibilitadoras* integradas en tareas complejas de comprensión lectora o de comprensión oral, en cada unidad se incluyen tres o cuatro referencias claras de práctica oral mediante *actividades de comunicación*. Estas referencias están destacadas en un tono gris bajo el epígrafe *PRODUCTION orale et écrite* y aparecen como actividades finales tras una serie de preactividades posibilitadoras en las que se combina la lectura y la escucha de diferentes informaciones.

En la estructura de las unidades es habitual que, tras practicar las destrezas de comprensión, el bloque temático se finalice con las destrezas de producción. Existe un notable desequilibrio en su presentación, pues las actividades de comprensión, en especial, la comprensión lectora, están ampliamente desarrolladas y se acompañan de estímulos gráficos, mientras que las de producción se presentan en un reducido cuadro de texto en color gris.

Por último, se incluyen diferentes proyectos al final de cada unidad que sirven para el trabajo de las destrezas orales, especialmente de la interacción oral. Aunque existen también proyectos como el tercero o el quinto que tienen como actividad final la elaboración de un documento escrito, hay que añadir que también en ellos se potencia la producción oral, ya que en las preactividades posibilitadoras se trabajan las destrezas orales. Así, la parte introductoria y la recopilación de información se realizan a través del visionado y la escucha de diferentes documentos facilitados en el CD-ROM del curso o bien la lectura de breves textos informativos; a partir de ahí, durante la elaboración del proyecto la expresión y la interacción orales cobran un mayor protagonismo. Para ello se presentan formas de trabajo y agrupaciones diferentes: preparación por parejas, realización en grupos de tres o cuatro personas y puesta en común en el gran grupo, por lo que se practica especialmente la interacción. Otro aspecto destacado de los proyectos que finalizan las unidades es que incluyen una evaluación de la actividad en la puesta en común final.

### 3.3.2.2. ÉDITO. NIVEAU B2

El análisis se centra en la tercera reedición del libro del texto utilizado por los estudiantes. Frente a ediciones anteriores, la nueva edición ha reducido considerablemente los contenidos léxicos y gramaticales, que en este caso se ofrecen por separado en un cuaderno de actividades. El libro de texto se complementa con un CD de audio y un DVD con vídeos. También incluye varios anexos con un resumen de las referencias gramaticales, las claves de

los ejercicios de contenidos lingüísticos y las transcripciones de los materiales audiovisuales. Entre las unidades didácticas y los anexos se aporta también un modelo de la prueba completa del DELF B2. Además, en la parte final de las unidades de número par se introduce una doble página dedicada a las estrategias de preparación de una parte específica del DELF. Las unidades impares ofrecen en esta doble página el apartado *Detente*, que presenta contenidos socioculturales de forma lúdica.

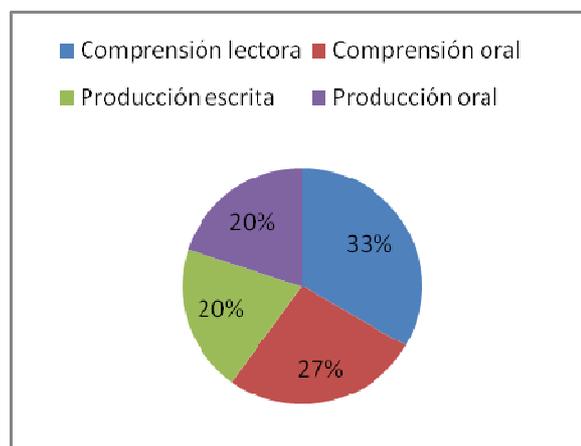
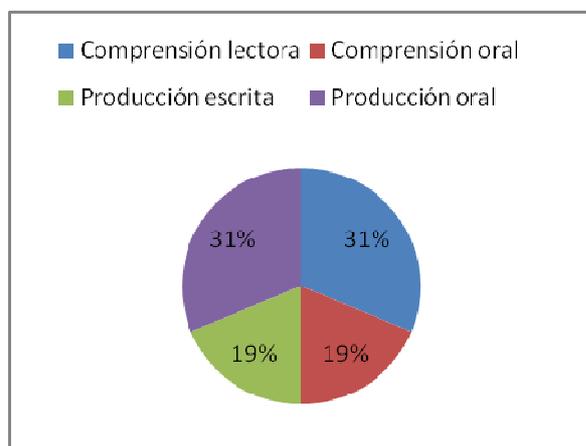
El manual está compuesto por doce unidades cuyo nexo de unión es un tema de presencia habitual en este nivel, como puede ser la salud, los medios de comunicación, la naturaleza o el trabajo. La tabla de contenidos ordena las páginas dedicadas a destrezas de comprensión oral y audiovisual, de producción oral, de comprensión escrita y de producción escrita. Tras estos enunciados destacados por una tipografía en negro, se distinguen en color azul los enunciados referentes a las páginas dedicadas a gramática, vocabulario y estrategias de preparación del DELF. Los enunciados en gris corresponden a las páginas de contenido cultural, así como a las dedicadas a la entonación. De manera análoga a *Alter ego*, el manual analizado anteriormente, todas las unidades finalizan con un *Atelier* (también en gris en el sumario) que presenta tareas y proyectos en grupo. Se proponen dos tareas en las que los alumnos deben activar los contenidos trabajados en la unidad, apelando a su creatividad.

Cada unidad consta de catorce páginas diferenciadas en cuanto a formato y contenidos: hay una primera página que introduce el tema en clave de humor por medio de una viñeta, y una página final con el *Atelier* anteriormente mencionado. De las doce páginas restantes, entre tres y cuatro están dedicadas a contenidos léxicos y gramaticales por separado, mientras que hay entre seis y siete páginas en las que se trabajan las diferentes destrezas de comprensión y de producción. Finalmente, en una doble página donde se introducen de forma alterna bien una parte de las pruebas del DELF B2, o bien el apartado *Detente*.

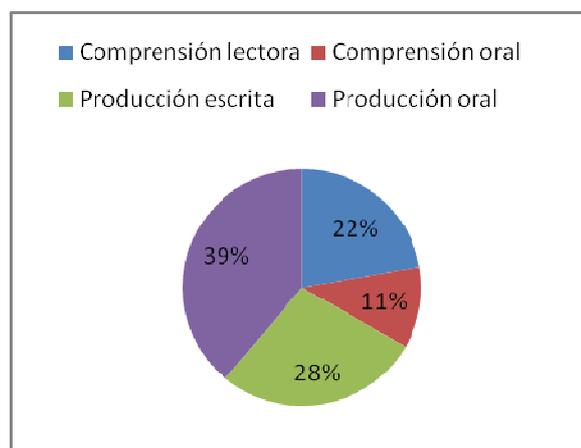
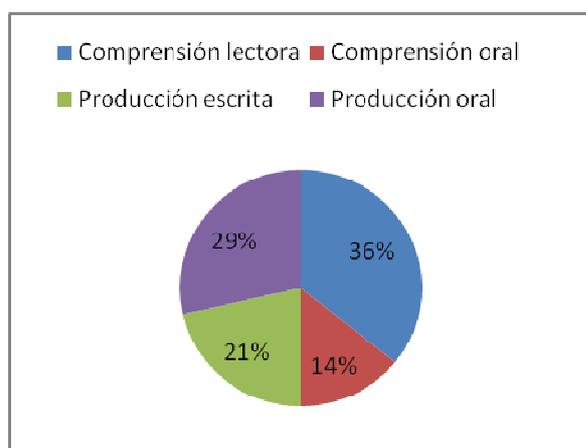


Gráficos 23 y 24. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

Los gráficos 23 y 24 muestran el porcentaje dedicado a contenidos lingüísticos frente al desarrollo de destrezas en dos unidades del manual. En los siguientes gráficos reproducen los porcentajes de las diferentes destrezas<sup>65</sup>:



Gráficos 25 y 26. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 27 y 28. Porcentajes de las destrezas en las unidades 11 y 12

De los gráficos anteriores no se extraen datos significativos, ya que se puede comprobar que existe una elevada variación en el tratamiento de las destrezas de unidad a unidad. No obstante, se observa una disminución paulatina de las actividades de comprensión oral, mientras que la producción escrita se mantiene estable. En general, la comprensión lectora es de nuevo la destreza más representada, seguida de la producción oral, que ofrece el porcentaje

<sup>65</sup> La editorial Didier ofrece la posibilidad de hojear los manuales de la serie *Édito* seleccionando la opción *Feuilleter* en siguiente enlace: <[https://www.editionsdidier.com/fr/sous-collection/edito-b2#ressource\\_52468](https://www.editionsdidier.com/fr/sous-collection/edito-b2#ressource_52468)> [Consulta: 18/11/2017].

más variable a lo largo de las unidades. Analizando con más detenimiento las unidades didácticas, estas se inician con una actividad de comprensión lectora extensa que sirve para introducir el tema. A partir de ahí se ofrecen diferentes actividades a doble página en donde se combinan las destrezas, aunque cada doble página se centra en una destreza o un contenido determinados.

En las actividades dedicadas a la producción oral se observa un comportamiento similar al método analizado anteriormente, con breves cuestiones que son *actividades posibilitadoras* dentro de una serie de actividades en las que se combinan la lectura y la escucha de diferentes informaciones. En las páginas dedicadas a los contenidos lingüísticos se ofrecen *actividades orales de apoyo lingüístico*. Por último, dentro de las páginas dedicadas a la recopilación de los contenidos léxicos de la unidad, aparecen diferentes *actividades de comunicación* destacadas en recuadros grises que carecen de contextualización. De forma análoga a la propuesta del manual anterior, la producción oral se relaciona con la producción escrita.

Encontramos presentaciones más detalladas en el apartado final, llamado *Atelier*, donde se ofrecen descripciones más elaboradas que las encontradas en los manuales analizados hasta ahora. Por medio de una estructura compuesta por los apartados *Préparation* y *Réalisation* se dan pautas acerca de los procedimientos, mientras que la *Présentation* resume el producto o resultado final. Las actividades van dirigidas al trabajo en grupos de tres o cuatro personas, potenciando especialmente la interacción oral en el proceso de elaboración.

### 3.3.2.3. VERSION ORIGINALE 4

El último material para la enseñanza del francés sometido a análisis consiste en el libro de texto que se adquiere acompañado de un CD de audio. Además, al final del manual se introducen diferentes anexos, el primero de los cuales está dedicado a un entrenamiento para la prueba del DELF B2. En cuatro dobles páginas –dos para cada destreza– se presentan breves explicaciones y consejos acerca del desarrollo de cada prueba, así como tipologías de ejercicios habituales en dichas pruebas. Se incluye a continuación un segundo anexo de quince páginas con un resumen de las referencias gramaticales (*Précis de grammaire*), y un tercero (*Précis méthodologique*), que facilita estrategias de resolución de actividades de producción oral y escrita. El libro se cierra con unas tablas de conjugaciones de verbos, las transcripciones de los audios y una serie de mapas de países francófonos.

Se anunciaba en la introducción de los manuales para el francés que *Version originale* es diferente a los dos anteriormente analizados en cuanto a estructura y concepción. De hecho, el libro se inicia con una declaración previa (*Avant-propos*) en la que se explican los dos pilares fundamentales de su concepción: la consideración del individuo como agente social y la asunción de un enfoque dirigido a la acción<sup>66</sup>. También se expone que se han tenido en cuenta las propuestas didácticas más recientes, aplicando los enfoques por tareas. A lo largo del libro, al final de las unidades de número par, encontramos tareas relacionadas con el mundo profesional (*Tâche professionnelle*). Además, todas las unidades ofrecen un último apartado a doble página (*Passage à l'action*), donde se propone la elaboración de una tarea compleja o de un proyecto breve.

Cada unidad presenta un nexo temático habitual en otros materiales analizados para este nivel, como pueden ser los medios de comunicación, la salud o las relaciones sociales. Las unidades constan de diez páginas divididas en cinco apartados. El primero (*Premier contact*) es el más breve y sirve para realizar una primera aproximación al tema, además de activar conocimientos acerca del mismo. El segundo apartado (*À la recherche de l'information*) se extiende a lo largo de tres páginas y ofrece documentos que permiten trabajar las destrezas de comprensión, en especial de la comprensión lectora. El tercer apartado (*Outils langagiers*) se ocupa de contenidos gramaticales y léxicos que pueden ser de utilidad para llevar a cabo la actividad final; mientras que en el cuarto (*Outils culturels*) se ofrecen los contenidos culturales necesarios para enfrentarse a la tarea final.

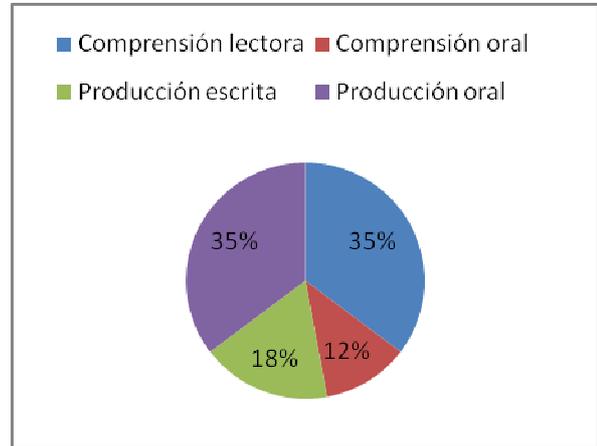
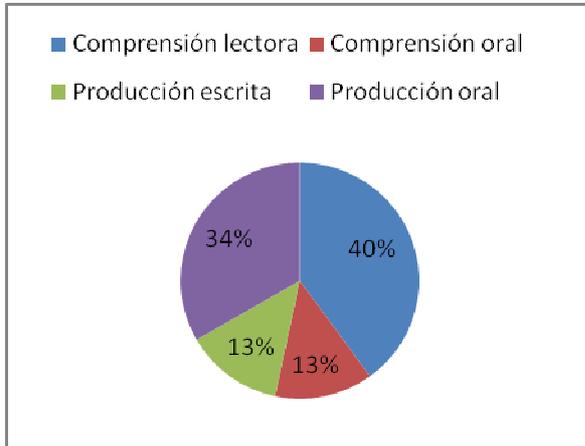
Todas las unidades presentan la misma estructura, por lo que los porcentajes dedicados al tratamiento de contenidos lingüísticos y al tratamiento de destrezas no varían:



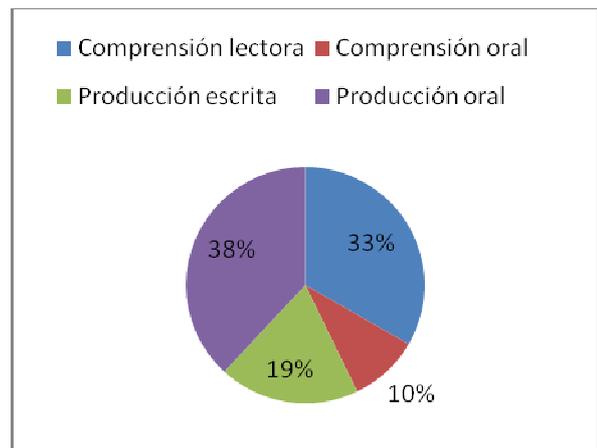
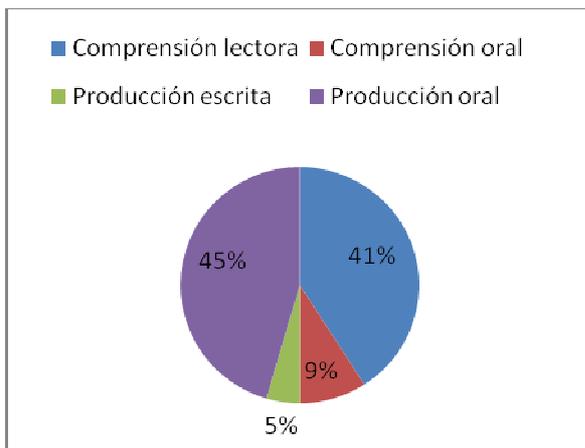
Gráfico 29. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

<sup>66</sup> La información se facilita en la introducción del libro y en el correspondiente enlace de la editorial: <<https://www.emdl.fr/fle/catalogue/adultes/version-originale/version-originale-4-livre-de-leleve-cd-audio>> [Consulta: 18/11/2017].

Algo diferente sucede con el trabajo por destrezas, donde los porcentajes de actividades dedicadas a las destrezas de comprensión y producción experimentan mayores variaciones:



Gráficos 30 y 31. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 32 y 33. Porcentajes de las destrezas en las unidades 9 y 10

En el cómputo no se ha tenido en cuenta el apartado *Tâche professionnelle* ni el dedicado a la preparación del DELF B2, por considerarlos materiales adicionales cuya administración no tiene relación con el desarrollo de las unidades.

Tal como sucede al consultar el manual, cuando se contabilizan las actividades se comprueba que hay un claro predominio de las dedicadas a la comprensión lectora y a la producción oral, que aparecen frecuentemente relacionadas y trabajadas bajo el mismo epígrafe. Frente a ellas, la comprensión oral y la producción escrita reciben un tratamiento menor. Por otro lado, es destacable el hecho de que los materiales de audio combinen

registros reales con otros de creación propia. En las actividades de comprensión lectora se incluye una elevada cantidad de textos reales extraídos de diferentes fuentes<sup>67</sup>. Las pautas que preceden a las actividades se desarrollan brevemente, normalmente tienen como objetivo suscitar el interés y compartir opiniones al respecto. En general, se observa que están dirigidas a servir de actividades posibilitadoras o de preparación para la tarea final de la unidad.

En un análisis más pormenorizado de las actividades dedicadas a la producción oral se advierte que, como viene siendo habitual, las unidades van precedidas por una breve *actividad posibilitadora* de interacción oral que sirve para introducir el tema de la unidad y activar los conocimientos acerca del mismo. Además, en los apartados segundo y cuarto se introducen numerosas *actividades posibilitadoras* de una comprensión lectora o una comprensión oral. El tercer apartado, con predominio de contenidos gramaticales y léxicos, presenta *actividades de apoyo lingüístico*.

Finalmente, las *actividades de comunicación* se encuentran en el último apartado, *Passage à l'action*; consisten en una propuesta final que se resuelve en la mayoría de los casos a través de una presentación oral. Como en los manuales anteriormente analizados, *Version originale* presenta una actividad final en forma de tarea o proyecto en la que se potencia la interacción oral tanto en la elaboración del producto como en su presentación final. También se asemeja a ellos por presentar una secuenciación y desarrollar la forma de trabajo en diferentes agrupaciones. Aunque se realizan puestas en común en la clase, en este caso no se incluye un mecanismo de evaluación. La diferencia más destacada con respecto a los dos manuales anteriores es que en este último la actividad final no aparece aislada, sino que tiene una estrecha conexión con los apartados que le preceden, ya que, de hecho, son pasos previos que deben facilitar las herramientas necesarias para resolver dicha actividad final. De forma similar a otros manuales para la enseñanza del español que serán analizados más adelante, el enfoque orientado a la acción justifica esta interrelación.

Asimismo, en nuestra puesta en práctica podremos comprobar que este tipo de materiales son un referente habitual tanto en la elaboración como en la adaptación de nuestras propuestas para el aula; además, en ocasiones nos servimos de ellas dándoles la función de actividades posibilitadoras de nuestras actividades de comunicación.

---

<sup>67</sup> Así, los textos que aparecen en la segunda unidad (pp. 24-25) son reproducciones totales o parciales de textos reales aparecidos en las versiones digitales de la prensa francesa, como *Le nouvel observateur*, *Le Figaro* o *Le Monde*, de los que se ofrecen enlaces a los artículos de referencia.

### 3.3.3. *Inglés*

Los manuales seleccionados para el aprendizaje del inglés han sido *Face2face*, publicado por Cambridge University Press (2013), *Gold first* (2014) y *Speak out* (2011), ambos publicados por Pearson<sup>68</sup>. La primera observación destacable en estos manuales es la constante aparición de referencias a las pruebas de acreditación del *First Certificate of English*, equivalente al nivel B2 del *MCERL*. Dada la condición de *lingua franca* adquirida por el inglés, estas pruebas se han convertido en requisito cada vez más solicitado en el mundo académico y profesional, como ha sido comentado en este trabajo. Por todo ello, las actividades propuestas para la producción oral están estrechamente relacionadas con las pruebas orales que deben superar los candidatos para la obtención del *First Certificate*<sup>69</sup>.

#### 3.3.3.1. *FACE2FACE*

En este manual editado por Cambridge University Press se incluyen numerosas consideraciones acerca de las pruebas de acreditación, aunque no mantiene una dependencia estructural tan dirigida a la superación de las mismas como se comprobará en el análisis de *Gold First*. Por otro lado, se indica su adhesión al enfoque comunicativo y la correspondencia con el nivel B2 *MCERL*, proporcionando la posibilidad de completar un portfolio como forma de autoevaluación. En este sentido, su intención en cuanto a alcance y uso es más global, dirigiéndose de forma general al aprendizaje del idioma para adultos y jóvenes. En su contraportada se señala que es uno de los manuales de inglés más vendidos en el mundo.

Se ha analizado el *Student's Book* dividido en doce unidades relacionadas por áreas temáticas. Cada unidad está dividida en cuatro apartados A, B, C y D en los que se tratan las destrezas de forma integrada. Realizando una revisión de los contenidos se observa que en cada unidad se tratan aspectos gramaticales y léxicos, además de practicar las cuatro destrezas básicas: *Speaking*, *Listening*, *Reading* y, por último, *Writing*. En cada unidad se añade una actividad adicional de *Listening* con el visionado de un vídeo que se encuentra en el DVD del profesor. Un último aspecto oral tratado en este libro es un breve apartado de fonética,

---

<sup>68</sup> Como en los idiomas anteriores, se facilitan las referencias de las editoriales para una posible consulta: <<http://www.cambridge.org/es/cambridgeenglish>> y <<http://www.pearsonelt.com>> [Consulta: 06/10/2016].

<sup>69</sup> Tras el análisis de manuales, en el § 3.4.6.4 se revisa la presencia de actividades que preparan para superar diferentes pruebas de certificación europeas.

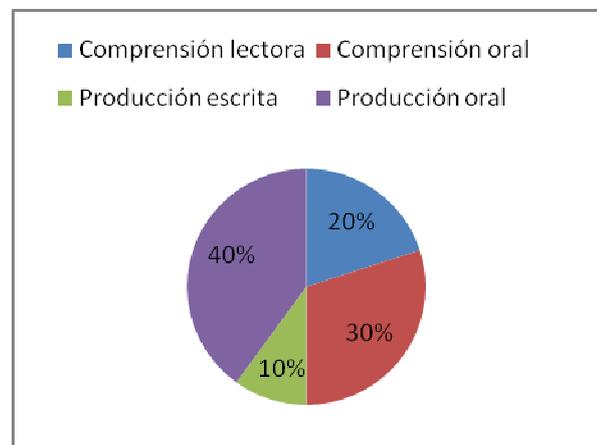
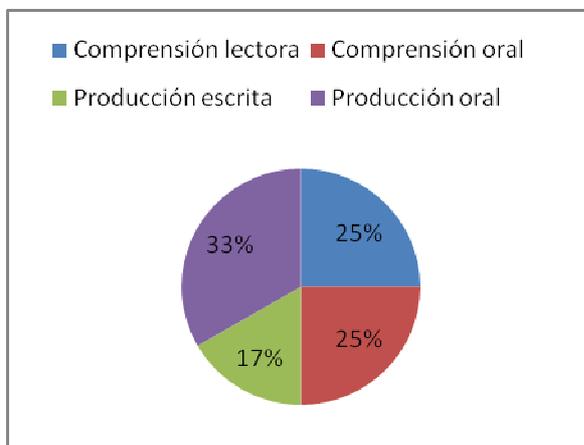
orientado a la pronunciación de sonidos de difícil articulación, así como a la práctica de la acentuación y la entonación.



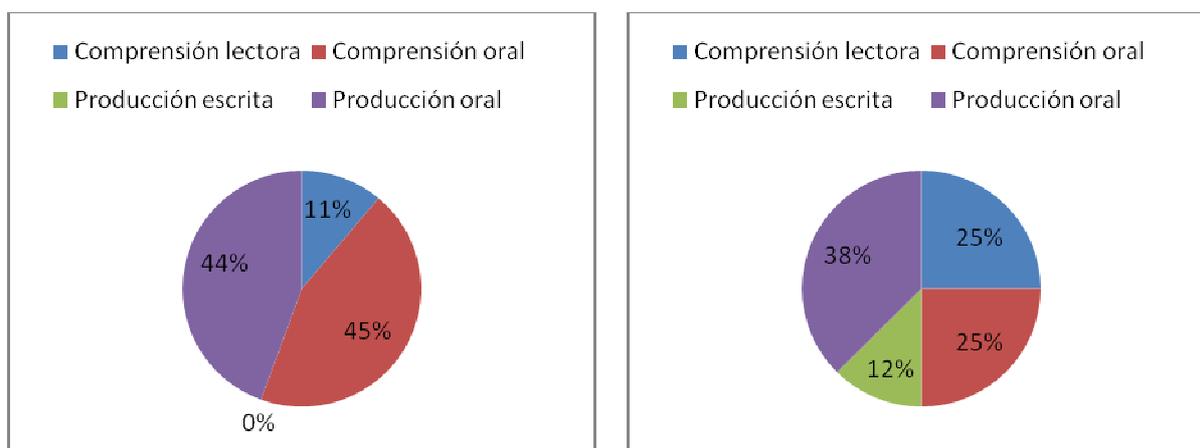
Gráfico 34. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

Las diferentes destrezas se combinan continuamente a lo largo de las lecciones. Así, se introducen los apartados *Vocabulary and speaking*, *Reading and speaking*, *Listening and speaking* e incluso *Speaking, reading and vocabulary* intercalados con otros que, bajo el epígrafe *Help with...*, profundizan en determinados contenidos o destrezas. Las lecciones finalizan con una doble página para la práctica de funciones comunicativas, contenidos pragmáticos y pronunciación.

A pesar de que los gráficos no arrojan datos significativos, es de destacar que la destreza de producción oral cuenta con un mayor número de actividades frente a otros métodos analizados, en los que es habitual que la destreza lectora ocupe el mayor porcentaje. La comprensión oral sufre fuertes variaciones, entre un 25 % y un 45 %. Finalmente, la producción escrita es de nuevo la destreza menos representada.



Gráficos 35 y 36. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 37 y 38. Porcentajes de las destrezas en las unidades 11 y 12

Una vez analizadas las actividades de producción oral, comprobamos que existe una tendencia generalizada a que sean utilizadas como procedimientos introductorios del tema y los contenidos que se van a tratar, a modo de *brainstorming* o de breve calentamiento en forma de *actividades posibilitadoras*. También aparecen *actividades posibilitadoras* de refuerzo de otras destrezas, así como *actividades de apoyo lingüístico* para la práctica de modelos gramaticales o de nuevas entradas léxicas. Se echa en falta que las actividades del apartado *Speaking* sean *actividades de comunicación*, pues con frecuencia son simples *actividades de apoyo lingüístico*; por lo que, en realidad se ofrece un número insuficiente de *actividades de comunicación*. Tampoco en la última parte de la lección, el apartado D llamado *Real World* se plantean actividades que tengan como objetivo la expresión, la interacción o la comunicación, a pesar de que se señala que este apartado está dedicado a la práctica de funciones comunicativas y contenidos pragmáticos.

En los anexos finales aparecen diez páginas bajo el epígrafe de *Pair and Group Work*, en las que se presentan *actividades de comunicación* cuya finalidad es la práctica de la interacción oral. Aunque en líneas generales se asemejan a las actividades incluidas en las unidades, algunas de ellas presentan una mayor elaboración, por lo que el docente podría utilizarlas como base para introducirlas en el aula como actividades de producción oral más completas. En nuestra opinión, si dichas actividades hubieran sido incorporadas a las unidades, habría supuesto una mejora cuantitativa y cualitativa de la producción oral.

### 3.3.3.2. GOLD FIRST

El análisis se centra en el libro utilizado por los estudiantes o *Coursebook*. En la presentación del libro dentro de la página web de la editorial<sup>70</sup> se afirma que, además de preparar para las pruebas de certificación de *Cambridge ESOL*, el manual debe servir para desarrollar la lengua y las destrezas por medio de entretenidas actividades comunicativas.

Está dividido en catorce unidades con un nexo temático: música, familia, felicidad supervivencia o alimentación, por citar los cinco primeros. Como aparece referido en los contenidos, en cada unidad se tratan aspectos gramaticales y léxicos, además de practicar los cinco componentes de la prueba de certificación: *Reading*, *Writing*, *Use of English*, *Listening* y, por último, *Speaking*. Si bien en un principio los audios pertenecientes a las actividades de comprensión auditiva se podían escuchar en la página web del manual previo pago de una clave de acceso adicional, posteriormente se ha habilitado un canal gratuito en *You Tube*, siguiendo así la tendencia del resto de idiomas, que ofrecen materiales audiovisuales de forma abierta y gratuita. En las páginas finales del libro se incluye material extra para preparar las diferentes pruebas que constituyen el *First Certificate of English*, con especial atención a la prueba de producción escrita, para cuya preparación se ofrece una descripción detallada de las técnicas y modelos textuales habituales en las pruebas, como por ejemplo ensayos, informes, artículos, etc. El volumen finaliza con una amplia referencia de los contenidos gramaticales tratados en las unidades<sup>71</sup>.

Aunque los apartados dedicados a las destrezas están claramente diferenciados con una página para cada una de ellas, el componente lingüístico se combina con el tratamiento de destrezas. Se extiende a lo largo de tres o cuatro páginas, dependiendo de la unidad analizada. Normalmente se dedican dos páginas a la presentación y a la práctica de contenidos lingüísticos, además de una o dos páginas para *Use of English*. El epígrafe *Use of English* hace referencia a una de las partes de la prueba de certificación y en él se practican contenidos léxicos y gramaticales de forma contextualizada. Además, en las unidades aparecen numerosos recuadros destacados gráficamente que contienen consejos para la resolución de las pruebas de certificación (*language tip*, *exam tip*). Los siguientes gráficos muestran los porcentajes dedicados a contenidos lingüísticos y al desarrollo de destrezas en el manual.

---

<sup>70</sup> Más información acerca del libro en el siguiente enlace: <<http://www.pearson.lt/catalogue/exams/gold.html>> [Consulta: 06/10/2016].

<sup>71</sup> La editorial ofrece una muestra de la unidad 1: <[http://92.43.118.89/files/GOLDFIRST\\_Unit1.pdf](http://92.43.118.89/files/GOLDFIRST_Unit1.pdf)> [Consulta: 06/10/2016].



Gráficos 39 y 40. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

Dado que el manual se estructura dedicando una página al tratamiento de cada destreza, el gráfico dedicado a las destrezas refleja una simetría total a lo largo del manual.

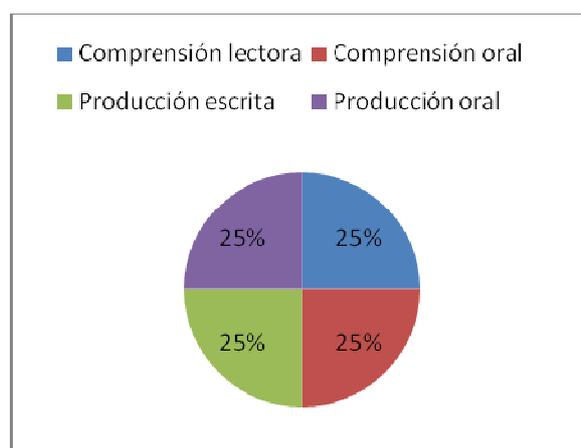


Gráfico 41. Porcentajes de las destrezas en las unidades

Examinando las unidades de forma más detallada, se observa que, aunque cada página se centra en el desarrollo de una destreza, ello no obsta para que se trabaje por medio de destrezas combinadas. Así, la producción oral o *Speaking*, además de aparecer aislada como *actividad de comunicación* (se incluye una página de *Speaking focus* en cada unidad), suele aparecer en forma de breves cuestiones que funcionan como elementos introductorios del tema al inicio de la unidad en forma de *actividades posibilitadoras*. Además, junto a la lectura y la escritura, la interacción oral sirve también para practicar contenidos nuevos, especialmente gramaticales y léxicos por medio de *actividades de apoyo lingüístico*.

Cuando la *producción oral* es tratada de forma aislada bajo la forma de *actividades de comunicación* (*Speaking focus*), su atención se dirige a la práctica y al desarrollo de

estrategias para superar las pruebas de certificación. En el § 2.2.3.2 se ha explicado el desarrollo de esta prueba, en la que la parte escrita supera amplísimamente en duración a la parte oral: 180 minutos para las pruebas escritas frente a 54 minutos para las pruebas orales. De estos 54 minutos, 14 corresponden a la producción oral, que se realiza sin contar con un tiempo de preparación previa, como se hace en el resto de pruebas europeas analizadas. A pesar de que la extensión dedicada a la producción oral en este manual parece adecuada, ya que cuenta con una extensión similar al resto de destrezas, la excesiva atención que se presta a la superación de las pruebas de certificación las hace carentes de autenticidad.

### 3.3.3.3. *SPEAK OUT*

Este manual para el nivel *Upper Intermediate* del inglés abarca parte del nivel B1 (B1.2) y el nivel B2 del *MCERL*. Fue editado en 2011 por Pearson Longman y tiene una estructura similar a *Face2face*. En su contraportada se añade que ha sido elaborado en asociación con BBC Worldwide y BBC Learning English, que, según se anuncia, sirve de proveedor de materiales auténticos para la práctica oral y escrita.

Se ha analizado el *Student's Book*, que comienza con una tabla de contenidos que sirve a la vez de índice. Al final del libro se ofrece una tabla de verbos irregulares, seguida por un apartado de uso de la lengua, con predominio de los contenidos gramaticales. En este apartado, llamado *Language Bank*, se combinan cuadros esquemáticos con actividades de práctica lingüística adicionales a lo largo de veinte páginas. Las diez páginas siguientes, *Vocabulary Bank*, se dedican a la práctica y consolidación del vocabulario introducido en la unidad. Tras ellas se incluyen seis páginas en las que se presentan diferentes actividades para practicar la interacción, bajo el epígrafe *Communication Bank*. El libro finaliza con las transcripciones de los materiales de audio.

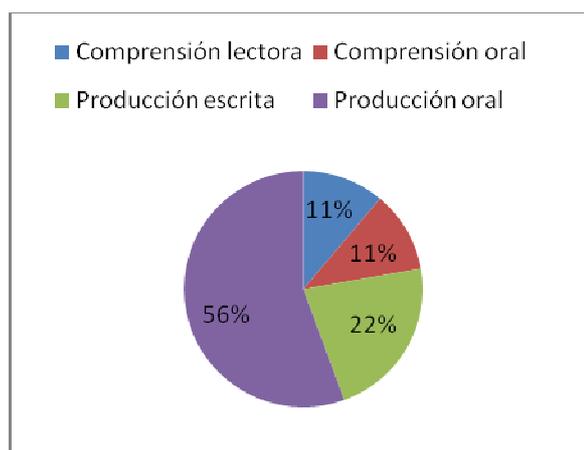
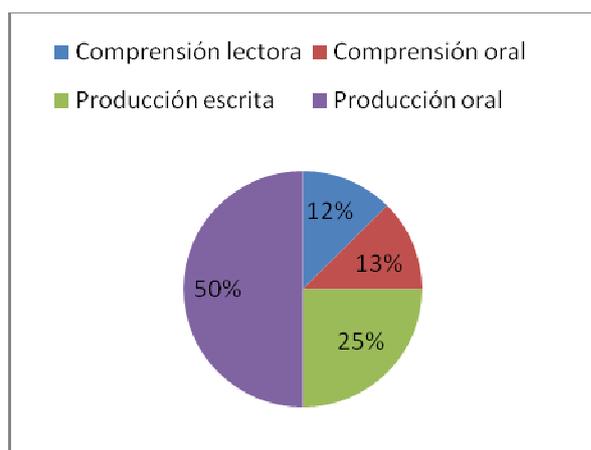
Las diez unidades que conforman el *Student's Book* guardan una simetría formal, pues todas ellas están divididas en cinco apartados con una misma extensión y un tratamiento tipográfico idéntico. Así, cada apartado viene encabezado por un título que ejerce de nexo temático entre las actividades propuestas. El primer y el segundo apartados constan de tres páginas centradas en contenidos léxicos y gramaticales. El tercer apartado consiste en una doble página centrada en el tratamiento de funciones y estrategias comunicativas. El cuarto apartado, con un formato diferente, está dedicado a la explotación de materiales ofrecidos en un DVD que acompaña al método por medio de diferentes destrezas, aunque se hace hincapié

en la comprensión oral. Finalmente, el último apartado (*Lookback*) sirve de revisión de los contenidos de cada lección. Se han analizado los apartados primero, segundo y tercero, por considerar que forman el núcleo de cada unidad. En dichos apartados los porcentajes de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a los dedicados al desarrollo de destrezas son los siguientes:

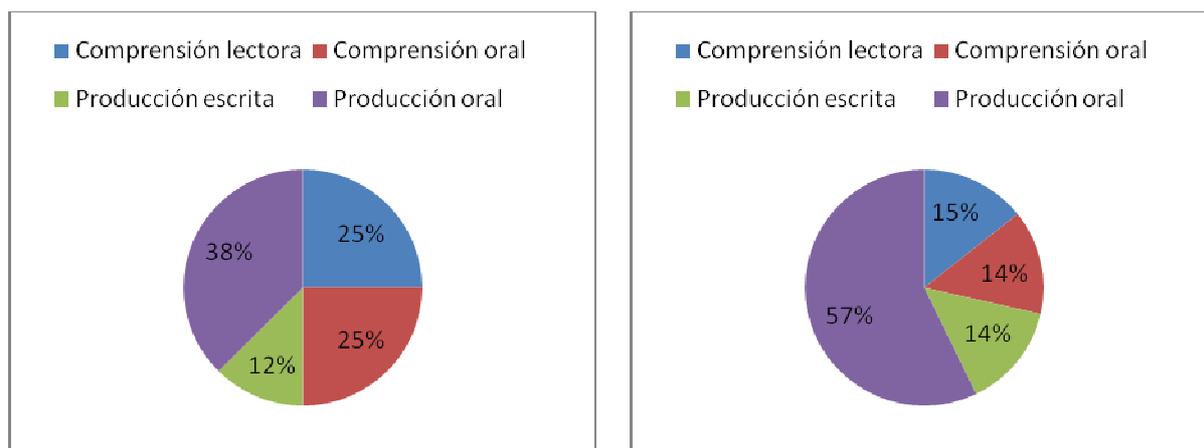


Gráficos 42 y 43. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 2

Los siguientes gráficos ilustran los porcentajes de actividades dedicadas a las diferentes destrezas. Se practican las cuatro destrezas básicas: *Speaking*, *Listening*, *Reading* y *Writing*, a las que se unen funciones (*Function*) y estrategias comunicativas (*How to...*).



Gráficos 44 y 45. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 46 y 47. Porcentajes de las destrezas en las unidades 9 y 10

Se observa un predominio de las actividades para la producción oral, pues casi duplican e incluso triplican a las dedicadas a otras destrezas. Además, es la que se mantiene más estable con un porcentaje de entre un 38% y un 56 %. El resto de destrezas fluctúa entre un 11% y un 25 %. De forma análoga a *Face2face*, se constata de nuevo un menor tratamiento de la comprensión lectora, que por lo general tiene una amplia cobertura en otros manuales para L2/LE analizados.

En el análisis de las actividades propuestas para la producción oral se puede observar una tendencia similar a la del método analizado anteriormente. En general, cada apartado se inicia con una breve *actividad posibilitadora* que sirve para introducir el tema. También se incluyen *actividades de apoyo lingüístico* para la práctica oral del léxico y la gramática. Aunque el epígrafe *Speaking* está presente con relativa frecuencia (de ahí que cuantitativamente el porcentaje de actividades reflejado en los gráficos sea notablemente superior), su tratamiento cualitativo es limitado<sup>72</sup>. Las *actividades de comunicación* consisten en breves enunciados escasamente desarrollados donde se proponen interacciones o juegos de rol en pareja. En la parte final del libro, en *Communication Bank*, se incluyen actividades con un mayor desarrollo que proponen la práctica en pareja de situaciones similares a las propuestas en las pruebas de certificación.

<sup>72</sup> En el siguiente enlace se puede consultar la cuarta unidad ofrecida por la editorial como unidad de muestra <<https://www.pearsonelt.com/content/dam/professional/english/pearsonelt.com/SampleMaterials/GeneralEnglish/Speakout/speakout-1e-upper-intermediate-studentbook.pdf>> [Consulta: 16/09/2018]

### 3.3.4. *Italiano*

Para el análisis de los manuales en lengua italiana se han seleccionado *Caccia ai Tesori* (2011) publicado por la editorial Loescher, *Nuovo Magari* (2013) de Alma Edizioni y *Nuovo Progetto Italiano 3* (2008) de la editorial Edilingua<sup>73</sup>. En todos los casos están dirigidos a jóvenes y adultos que desean adquirir un nivel intermedio-avanzado (*livello intermedio-avanzato*). Salvo en el *Nuovo Magari*, donde se expone que se dirige a un nivel B2, en los manuales de aprendizaje del italiano no suelen aparecer referencias precisas a los niveles del *MCERL*. Tampoco se hace referencia a las pruebas de certificación, pues según se mencionaba en el § 2.2.3.2, existen diversas pruebas de certificación administradas por diferentes universidades. Solo *Nuovo Progetto Italiano 3* en su contraportada hace una discreta referencia a las pruebas con una línea de extensión. Además, en nuestras entrevistas con docentes y aprendientes de italiano se ha constatado un bajo interés por obtener un diploma acreditativo.

#### 3.3.4.1. *CACCIA AI TESORI*

Además del B2, este manual pretende servir de referencia a los niveles B1 y C1 del *MCERL*. Consta de once unidades y diversos apéndices que ofrecen referencias léxicas y gramaticales, así como las transcripciones del DVD que acompaña al libro y las soluciones de los ejercicios. A estos anexos habituales se añade un apéndice de producción escrita donde se presentan las diferentes tipologías textuales tratadas en las unidades. Por último, como viene siendo cada vez más frecuente en los materiales de última generación, en la página web de la editorial se ofrecen también documentos y actividades para la ampliación de contenidos.

Como en *Nuovo Magari*, el manual que se describe a continuación, *Caccia ai tesori* desarrolla especialmente los contenidos culturales en seis de las once unidades (primera, segunda, tercera, cuarta, novena y undécima), pero en este caso se tratan también contenidos de carácter genérico como el deporte, la moda, la familia, el trabajo o el medio ambiente en las unidades quinta, sexta, séptima, octava y décima. También en los manuales de francés se daba una mayor presencia de elementos culturales, no en vano en las entrevistas personales

---

<sup>73</sup> Se facilitan de nuevo los sitios web de las editoriales en los que se incluye información acerca de los materiales de italiano para extranjeros: <<http://www.almaedizioni.it/it/>>, <<http://italianoperstranieri.loescher.it/>> y <<http://www.edilingua.it/it-it/Prodotti.aspx>> [Consulta: 06/10/2016].

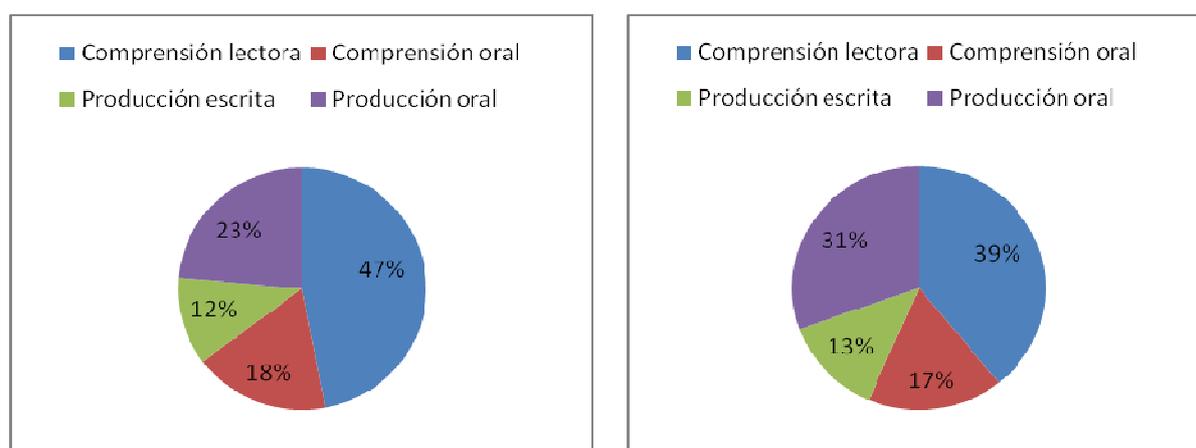
con profesores de francés e italiano, ambos coincidían en destacar la motivación cultural como la principal razón por la que los alumnos se decidían a aprender estas lenguas.

Los siguientes gráficos muestran el porcentaje dedicado a contenidos lingüísticos y al desarrollo de destrezas en dos unidades del manual. Se observa una preferencia por el desarrollo de destrezas frente a los contenidos lingüísticos. De estos, predomina el trabajo del léxico, que se sitúan en una relación de cuatro a dos respecto a la gramática.

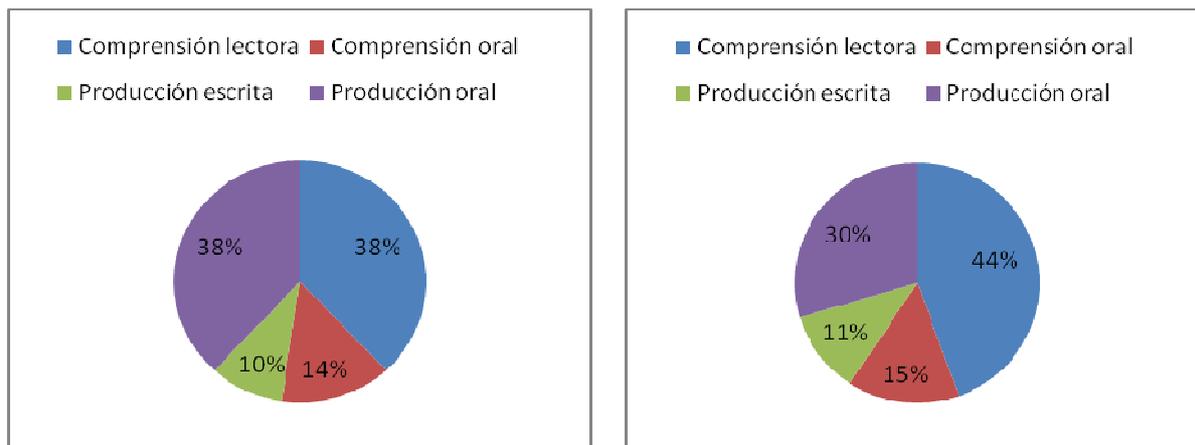


Gráficos 48 y 49. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 2 y 10

En los siguientes gráficos se analizan cuantitativamente los epígrafes dedicados a las diferentes destrezas. Los porcentajes ofrecen variaciones de hasta un 10 % a lo largo de las lecciones, siendo la comprensión oral y la producción escrita las destrezas menos trabajadas. La comprensión lectora es de nuevo la destreza más tratada, seguida por la producción oral, cuyo porcentaje es el que más varía a lo largo de las unidades:



Gráficos 50 y 51. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1 y 2



Gráficos 52 y 53. Porcentajes de las destrezas en las unidades 10 y 11

Las destrezas aparecen combinadas, si bien en cada epígrafe se hace referencia específica a una (o dos) de ellas. Existe una serie de breves actividades de lectura y escritura que son utilizadas como refuerzo léxico o gramatical, por lo que no tienen como objetivo principal el desarrollo de la comprensión o de la producción escrita. La comprensión oral se practica a través de los audios y los vídeos recogidos en el DVD que acompaña al libro de texto. Dentro de las actividades de comprensión oral por medio de audio se introduce una práctica de funciones y expresiones utilizadas en la comunicación oral, que se denominan genéricamente *aspetti del parlato* (aspectos del lenguaje hablado). Las actividades de comprensión audiovisual introducen aspectos de la cultura italiana relacionados con el tema de la unidad. Cualitativamente existe un contraste notable en la presentación de la comprensión lectora y la producción oral, las destrezas más presentes en el manual, ya que las actividades dedicadas a la comprensión lectora cuentan con gran cantidad de imágenes, iconos y estímulos gráficos que resaltan su presencia, mientras que las que ejercitan la producción oral se reducen a breves fragmentos de texto que pueden ser fácilmente obviados<sup>74</sup>.

Por último, las actividades para la producción oral consisten en breves *actividades posibilitadoras* como subapartados de actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral. Además, en cada unidad se ofrece una *actividad de comunicación* donde aparecen combinadas la comprensión lectora y la producción oral: los alumnos deben hacer búsquedas en internet sobre un tema concreto y presentarlo posteriormente en clase. Sería conveniente que esta actividad contara con un mayor desarrollo, pues en general la explicación ocupa una o dos líneas de texto. Conforme se avanza en el análisis de las

<sup>74</sup> En el siguiente enlace del sitio web de la editorial se facilita la consulta del manual: <[https://www.loescher.it/dettagliocatalogo/o\\_3362/caccia-ai-tesori#sfoglia\\_libro](https://www.loescher.it/dettagliocatalogo/o_3362/caccia-ai-tesori#sfoglia_libro)> [Consulta: 18/11/2017].

unidades, se comprueba una mejora tanto en la extensión como en la calidad de las *actividades de comunicación*, ofreciendo imágenes, gráficos o breves fragmentos textuales a modo de *input*, además de pautas más precisas acerca de los procedimientos que se deben seguir para su realización.

### 3.3.4.2. NUOVO MAGARI

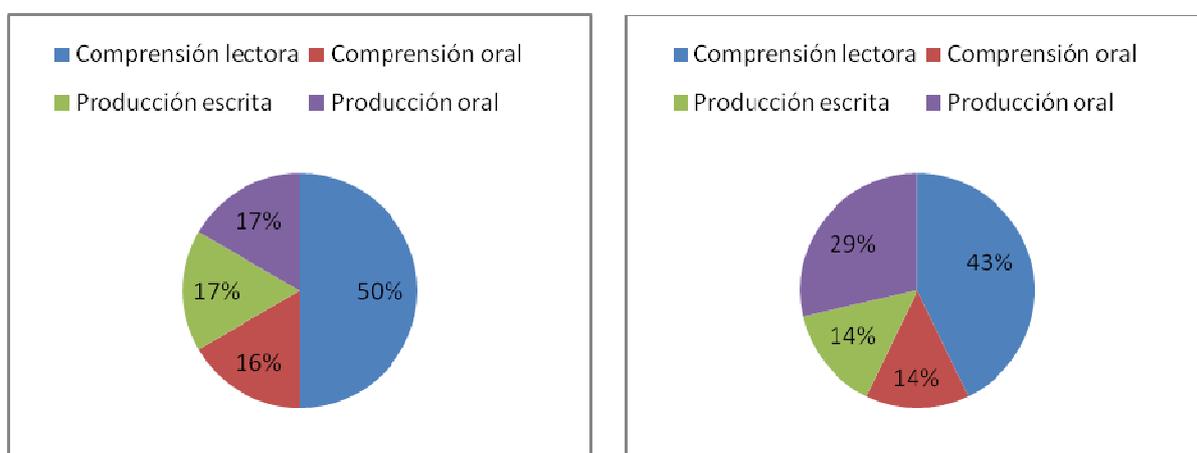
Este manual es una nueva edición de un texto ya existente que cubría los niveles B2, C1 y C2, reorganizado en dos volúmenes: uno para el nivel B2 y otro para los niveles C1 y C2. El primer volumen es, por tanto, el objeto de nuestro análisis. En general, se puede decir que los materiales de italiano para extranjeros han tardado en adoptar los niveles del *MCERL*, si se comparan con sus contemporáneos para el alemán, francés o español.

El *Nuovo Magari* consta de dos partes: la primera, a color, la constituyen las nueve unidades desarrolladas a lo largo de 96 páginas, mientras que la segunda, en blanco y negro, consta de 70 páginas. Esta segunda parte contiene material de apoyo para los vídeos ofrecidos en la página web de la editorial, ejercicios y test con sus soluciones, además de la habitual referencia gramatical en este tipo de materiales. Las nueve unidades tratan contenidos culturales, con tres dedicadas al arte (segunda, sexta y novena) y tres a la sociedad (tercera, quinta y séptima); las tres restantes se ocupan de la geografía (primera), la historia (cuarta) y la lengua (octava). Las cinco *macro-aree tematiche* contienen un epígrafe que ofrece información específica sobre los contenidos. En el índice del libro se puede comprobar que en cada unidad se tratan tres aspectos: por un lado, gramática y léxico, por otro, textos escritos o de audio y, por último, temas culturales. Los siguientes gráficos muestran el porcentaje dedicado a contenidos lingüísticos y al desarrollo de destrezas en dos unidades del manual:



Gráficos 54 y 55. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 2 y 8

No hay referencia explícita a las destrezas o competencias desarrolladas a lo largo de las unidades, tan solo aparecen los epígrafes *Leggere*, *Scrivere*, *Ascoltare* y *Parlare* que no necesariamente se corresponden con el desarrollo de las correspondientes destrezas. Por ello, se hace necesario recorrer cada unidad y analizar las actividades propuestas. En un primer acercamiento a las unidades se observa un predominio de los contenidos lingüísticos, pues, a pesar de que en las actividades complejas se practican diferentes destrezas, el objetivo último suele ser la práctica gramatical y/o léxica.



Gráficos 56 y 57. Porcentajes de las destrezas en las unidades 2 y 8

Los gráficos anteriores reflejan el análisis cuantitativo según las actividades dedicadas a cada destreza. Por el número de actividades dedicadas, la comprensión lectora es la destreza más tratada. Cualitativamente se desprende que es también la destreza más desarrollada. En la introducción del libro<sup>75</sup> ya se advierte de que una novedad de esta edición es la amplia oferta de textos escritos en un formato gráfico que recuerda a una revista: «un manuale che si legge come una rivista». Esta riqueza gráfica y textual se ha constatado en *Caccia ai tesori*, el manual analizado anteriormente. Tanto la producción escrita como la comprensión oral tienen un tratamiento menor. Además, la producción escrita es utilizada como forma de practicar modelos gramaticales o nuevas entradas léxicas: numerosas actividades que aparecen bajo el epígrafe *Scrivere* se utilizan con frecuencia como refuerzo léxico o gramatical, por lo que se trata de actividades cuyo objetivo principal es la práctica de contenidos lingüísticos y no el desarrollo de la producción escrita. La comprensión oral *Ascoltare*, la menos practicada en las

<sup>75</sup> Información extraída de <[http://www.almaedizioni.it/media/upload/antepreme/mag\\_b2\\_intro%2Bindice.pdf](http://www.almaedizioni.it/media/upload/antepreme/mag_b2_intro%2Bindice.pdf)> [Consulta: 06/10/2016].

unidades, se ve complementada por los vídeos que se ofrecen en la página web y las actividades del final del libro anteriormente mencionadas.

En los gráficos se puede ver que la producción oral *Parlare* es la destreza cuyo porcentaje sufre más variaciones a lo largo de las unidades. En el análisis cualitativo de las unidades se constata que la producción oral sirve con frecuencia como refuerzo de la comprensión lectora a través de *actividades posibilitadoras*. Raras veces cuentan con un desarrollo extenso, pues es habitual que consten de tres o cuatro líneas de texto en las que se propone una serie de preguntas breves acerca de una comprensión lectora. Se echan en falta *actividades de comunicación* complejas cuyo objetivo principal sea el desarrollo de esta destreza productiva. Por todo ello, ni la cantidad ni la calidad de las actividades propuestas son suficientes para facilitar una práctica equilibrada de las diferentes destrezas<sup>76</sup>.

### 3.3.4.3. NUOVO PROGETTO ITALIANO 3

El análisis de manuales para segundas lenguas en nuestro entorno europeo finaliza con un manual veterano, muy extendido en la enseñanza del italiano. El libro del alumno (*Libro dello studente*) está dirigido a un nivel *intermedio-avanzato* (entre los niveles B2-C1 del *MCERL*) en el que se adjuntan dos CD de audio. Se puede adquirir un cuaderno de ejercicios de forma separada. En la contraportada del libro del alumno se denomina un *corso multimediale di italiano* de enfoque inductivo. Según se señala, este enfoque permite el descubrimiento y la reflexión activa de la lengua. En el análisis de las unidades se comprueba que la práctica lingüística no es reflexiva, sino guiada. Otras características que destacan en el manual son el trabajo sistemático de las cuatro habilidades lingüísticas, así como el uso de materiales auténticos, tanto escritos como orales<sup>77</sup>.

El manual lo conforman 32 unidades de cinco páginas de extensión cada una, lo que lo diferencia del resto de manuales que por norma general incluyen entre diez y quince lecciones. Se señala que se han preferido unidades de extensión más breve para hacer posible el tratamiento de un mayor número de temas. Existe un predominio de contenidos lingüísticos reforzados en las unidades de número par, tras las que se introducen breves hojas de autoevaluación de contenidos léxicos y gramaticales.

---

<sup>76</sup> Aparece una muestra de la unidad 2 en <[http://www.almaedizioni.it/media/upload/antepime/mag\\_b2\\_u2.pdf](http://www.almaedizioni.it/media/upload/antepime/mag_b2_u2.pdf)> [Consulta: 06/10/2016].

<sup>77</sup> Se ofrece información sobre el mismo en la página web de la editorial: <<http://www.edilingua.it/it-it/Prodotti.aspx?ElementID=588731f6-8834-4726-be96-eab356d074b0>> [Consulta: 06/10/2016].



Gráficos 58 y 59. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 32

Dentro de cada unidad se ofrecen dos epígrafes de reflexión y práctica de un fenómeno gramatical (*Riflettiamo sulla grammatica*) y uno para el refuerzo del léxico (*Lavoriamo sul lessico*), además de un tercero (*Lavoriamo sulla lingua*) que combina ambos contenidos. Aunque se han analizado las dos primeras y las dos últimas, el gráfico refleja los porcentajes de actividades dedicadas las destrezas en las 32 unidades del manual:

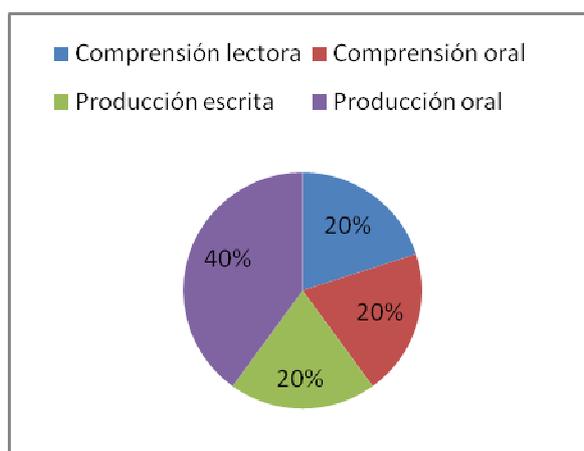


Gráfico 60. Porcentajes de las destrezas en las unidades 1, 2, 31 y 32

De forma análoga a otros manuales examinados, como ha sido el caso de *Gold Fisrt* para el inglés –y se comprobará con *Vente 3* para el español–, existe un paralelismo cuantitativo en cuanto al número de actividades dedicadas a las destrezas en todas las unidades que componen el libro. En el caso de este manual se presenta una actividad por destreza, excepto la producción oral que cuenta con dos actividades en cada unidad. No obstante, una de estas dos actividades es una breve *actividad posibilitadora* que aparece al inicio de la unidad a modo de presentación del tema y que no excede una línea de texto.

La estructura de las unidades es similar: se comienza con una breve preactividad de interacción oral que presenta el tema y pretende suscitar interés. A continuación, es habitual introducir una lectura que se explota a su vez como fuente de contenidos léxicos y gramaticales. También la comprensión oral recibe un tratamiento destacado, con el apartado *Ascoltiamo*. Ambos tipos de actividades se acompañan de imágenes y estímulos gráficos.

Por otro lado, en un análisis cualitativo de las unidades se observa que las actividades dedicadas a los contenidos lingüísticos y a las comprensiones lectoras ocupan la mayor parte de las páginas. Frente a ellas, las actividades dedicadas a la producción escrita y la producción oral se reducen a breves fragmentos de texto. En realidad, se trata de pre- y postactividades de las comprensiones lectoras y las comprensiones auditivas. Las *actividades de comunicación* que ofrece este manual se presentan junto a actividades de producción escrita al final de la unidad bajo el epígrafe *Parliamo e Scriviamo*. En las páginas 67 y 84 del manual<sup>78</sup> se puede comprobar que las actividades consisten en unas líneas de texto con breves cuestiones planteadas de forma esquemática, sin indicaciones acerca de la técnica que se debe utilizar o los procedimientos para su resolución. A ello se une que en un breve párrafo se propone la práctica de la producción escrita y la producción oral de forma conjunta, por lo que el tratamiento de ambas destrezas resulta insuficiente.

Por todo ello, se observa que en este manual y en los dos ejemplares para el italiano analizados anteriormente no se ofrece una práctica equilibrada de destrezas y contenidos.

### 3.3.5. Conclusiones

#### 3.3.5.1. LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y LAS DESTREZAS

En cuanto a la estructura y a la división de las unidades, los manuales de francés, inglés e italiano delimitan las actividades dedicadas a los contenidos lingüísticos frente a aquellas dedicadas al desarrollo de destrezas, presentando formatos muy diferenciados en cuanto al uso del color, de cuadros de texto o a la variedad tipográfica. En los manuales para el alemán, especialmente en el caso de *Aspekte neu* y *Studio d*, los contenidos lingüísticos se presentan contextualizados e integrados con las destrezas.

---

<sup>78</sup> En este enlace se pueden consultar los ejemplos referidos: <<http://www.edilingua.it/Upload/Telefonini.pdf>> y <<http://www.edilingua.it/Upload/Qualcosa.pdf>> [Consulta: 06/10/2016].

Por otra parte, observamos que los manuales pertenecientes a un mismo idioma se asemejan entre sí tanto en la forma como en el contenido, pues existen grandes similitudes entre los tres manuales analizados para el alemán o el inglés, así como entre dos de los analizados para el francés (*Alter ego + 4* y *Édito*). Los manuales para el aprendizaje del italiano son los que menores semejanzas de forma y contenido presentan, como se refleja en los cuadros de porcentajes obtenidos en el análisis.

El siguiente cuadro resume los valores máximos y mínimos de los porcentajes obtenidos tras el cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a las actividades dirigidas al tratamiento de las diferentes destrezas:

IDIOMA	ALEMÁN	FRANCÉS	INGLÉS	ITALIANO
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	22 % a 33 %	20 % a 40 %	33 % a 47 %	23 % a 64 %
DESARROLLO DE DESTREZAS	67 % a 78 %	60 % a 80 %	53 % a 67 %	36 % a 77 %

Tabla 4. Resumen de porcentajes dedicados a contenidos lingüísticos y destrezas

Se comprueba que el alemán es el idioma que presenta menores variaciones entre los intervalos mínimos y máximos. En el caso del francés se observa un comportamiento similar, dedicando ambos idiomas una media de un 30 % de actividades a contenidos lingüísticos y una media de un 70 % de actividades al desarrollo de destrezas. En inglés también se constata un mayor porcentaje de actividades para el desarrollo de destrezas, en este caso algo menos, con una media del 60 %, ocupando los contenidos lingüísticos el 40 % restante. El caso del italiano es más irregular, pues mientras *Caccia ai Tesori* se comporta de manera similar a los manuales de alemán y de francés, un 24 % contenidos lingüísticos frente a un 76 % de desarrollo de destrezas, *Nuovo Magari* se asemeja a los manuales de inglés, con 40 % frente a 60 %, y *Nuovo Progetto Italiano* es el único de los manuales analizados hasta ahora que supera el 50 % de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos, oscilando entre un 60 % y un 65 %. Por tanto, de todos los manuales analizados hasta ahora, es el que menos actividades dedica al desarrollo de destrezas.

Por lo que respecta al desarrollo de destrezas, según se ha indicado en el análisis de los manuales, la comprensión lectora y la producción oral son cuantitativamente las destrezas más tratadas, superando ambas el 25 % en casi todos los casos. En nuestro análisis también hemos señalado repetidas veces que las actividades dedicadas a la comprensión lectora cuentan con un desarrollo cualitativo muy superior a las dedicadas a la producción oral. También cuentan con una mayor elaboración las actividades dedicadas a la comprensión oral, que en la mayoría de los casos se sitúa en torno al 20 %. En las dos destrezas de comprensión se observa, por tanto, una mayor atención por parte de los creadores de materiales. En ello puede influir el hecho de que las actividades de comprensión lectora o de comprensión oral normalmente son de respuesta cerrada, por lo que pueden resultar más sencillas de pautar y de evaluar. Las actividades para la producción escrita son las más perjudicadas tanto cuantitativa como cualitativamente, ya que presentan el porcentaje más bajo, situándose en un 15 % con un desarrollo menor en la mayor parte de los casos. No obstante, los manuales de alemán, francés e inglés aportan ejemplos de actividades para la producción escrita mejor pautadas: práctica de diferentes tipologías textuales o actividades finales que se resuelven por escrito. Lo mismo ocurre con las actividades para la producción oral, pues al lado de las escuetas actividades predominantes en los manuales, se presentan ejemplos más elaborados de actividades finales, hecho especialmente relevante en los manuales para la enseñanza del francés.

En la siguiente tabla se recogen los promedios de cada idioma para cada destreza:

IDIOMA	ALEMÁN	FRANCÉS	INGLÉS	ITALIANO
COMPRESIÓN LECTORA	26 % a 33 %	31 % a 43 %	17 % a 25 %	20 % a 42 %
COMPRESIÓN ORAL	17 % a 26 %	11 % a 23 %	16 % a 31 %	16 % a 20 %
PRODUCCIÓN ESCRITA	11 % a 21 %	12 % a 22 %	10 % a 25 %	12 % a 22 %
PRODUCCIÓN ORAL	28 % a 44 %	21 % a 38 %	25 % a 50 %	22 % a 40 %

Tabla 5. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas a cada destreza

### 3.3.5.2. LA PRODUCCIÓN ORAL

Debido a la similitud existente entre los manuales para la enseñanza de un determinado idioma, se presentan a continuación unas breves consideraciones acerca del tratamiento de la producción oral en cada una de las lenguas estudiadas.

En los manuales para la enseñanza del alemán se incluyen *actividades posibilitadoras* en las páginas que introducen las unidades. También aparecen *actividades de apoyo lingüístico* que en general sirven para la práctica de aspectos léxicos; dado que la gramática se practica casi siempre por medio de ejercicios escritos de tipo estructuralista. Encontramos también *actividades posibilitadoras* en forma de interacciones orales dirigidas al intercambio de informaciones en actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral. En todos los manuales analizados hemos observado que las *actividades de comunicación* se presentan con enunciados breves, carecen de pautas específicas y se resuelven de forma abierta, por lo que el profesorado debe tomar decisiones acerca de su planteamiento y de su resolución para llevarlo al aula y adecuarlo al alumnado.

En los manuales para la enseñanza del francés se presentan *actividades posibilitadoras* en las páginas que introducen el tema central de cada unidad y activan los conocimientos acerca del mismo. De forma similar al caso del alemán, existen numerosas *actividades posibilitadoras* para la comprensión lectora o la comprensión oral. En los apartados dedicados a los contenidos gramaticales y léxicos se introducen las *actividades de apoyo lingüístico*. A lo largo de la unidad aparecen diferentes *actividades de comunicación* simples en las que es frecuente relacionar la producción oral con la producción escrita. Por último, nos parece destacable la inclusión de *actividades de comunicación* complejas con forma de proyectos o tareas finales en los tres manuales analizados. Aunque algunas actividades tienen como resultado final la elaboración de un documento escrito, por lo general sirven para el trabajo de las destrezas orales, especialmente de la interacción. Además de presentar pautas concisas en cuanto a la forma de trabajo y las diferentes agrupaciones, algunos de ellos incluyen una evaluación final de la actividad. Tanto *Alter ego + 4* con su proyecto final como *Version originale* con su tarea final presentan actividades complejas donde se fomenta la producción oral. Creemos que este tipo de *actividades de comunicación* son una buena muestra de materiales comunicativos.

En los materiales para la enseñanza del inglés analizados existe también una tendencia generalizada a utilizar las *actividades posibilitadoras* que deben servir de calentamiento

(*warming up*) y de introducción del tema central de la unidad. De forma similar, la producción oral también sirve para practicar y consolidar contenidos gramaticales y léxicos por medio de *actividades de apoyo lingüístico*. Cuando la *producción oral* es tratada bajo la forma de *actividades de comunicación* su atención se dirige a la práctica y al desarrollo de estrategias para superar las pruebas de certificación. De hecho, hemos detectado una excesiva atención a la superación de las pruebas de certificación, lo que provoca que las actividades carezcan de autenticidad. No obstante, a veces se incluyen anexos finales con *actividades de comunicación* con un mayor desarrollo que proponen la práctica en pareja de situaciones similares a las propuestas en las pruebas mencionadas. Una última consideración acerca de los materiales para la enseñanza del inglés es que en general se trabajan contenidos prosódicos, fonéticos y ortoépicas, ofreciendo ejercicios de práctica para la correspondencia entre grafías y sonidos<sup>79</sup>, para la pronunciación de sonidos de difícil articulación, para la diferenciación entre sílabas tónicas y átonas o para distinguir diferentes curvas entonativas.

Los manuales para la enseñanza del italiano analizados muestran un escaso desarrollo de la producción oral. Además de las habituales *actividades posibilitadoras* que inician cada unidad, se incluyen *actividades posibilitadoras* que sirven de refuerzo de la comprensión lectora, la destreza más ampliamente representada en los tres manuales. Las *actividades de comunicación* aparecen junto a una actividad de producción escrita o de comprensión lectora. Están planteadas por medio de preguntas breves, contando raras veces con desarrollo, especialmente en *Nuovo Progetto Italiano 3* y en *Nuovo Magari*. Solo *Caccia ai Tesori* incluye *actividades de comunicación* en las que se combinan la comprensión lectora y la producción oral. Aunque supone un cambio destacable con respecto a los otros dos manuales, incluyendo imágenes y otros recursos, sería conveniente que esta actividad contara con un mayor desarrollo, ya que su administración se explica de forma muy breve.

Por todo ello, podemos generalizar que el análisis de los manuales analizados ha constatado una destacable representación cuantitativa de actividades para la producción oral. En la mayoría de los casos se inicia la unidad con una *actividad posibilitadora* simple o compleja que sirve para introducir el tema de la unidad, así como una cantidad variable de *actividades posibilitadoras* simples que forman parte de actividades complejas en las que se desarrollan diferentes destrezas. Aunque las *actividades de apoyo lingüístico* más frecuentes se realizan por escrito, también se utiliza la producción oral en algunos casos. Con la

---

<sup>79</sup> El hecho de que otras lenguas incluyan breves referencias a estos contenidos puede deberse a la mayor univocidad en la correspondencia entre grafía y sonido.

excepción de los manuales para la enseñanza del francés, se comprueba que, en líneas generales, las *actividades de comunicación* tienen un desarrollo cualitativo menor, ya que frecuentemente se trata de una breve cuestión de respuesta abierta sin estímulos gráficos ni pautas en cuanto a la duración, los agrupamientos o los procedimientos que faciliten su administración. Al finalizar el § 3.4 podremos establecer un estudio comparativo de estos datos con lo que arroje el análisis de manuales para el español.

### 3.4. *Análisis de manuales para el español*

El análisis de los manuales de ELE sigue el orden alfabético de las cinco editoriales seleccionadas: Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen y SGEL. De manera análoga a los manuales de L2/LE, se ha seguido el criterio alfabético para presentar los manuales de ELE de cada editorial. Aunque el procedimiento ha sido similar, debido a la mayor extensión del análisis de los manuales de ELE, dentro de cada manual se introducen los epígrafes correspondientes a las cuatro fases establecidas para su descripción:

1. Descripción externa e interna del manual.
2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas de comprensión o de producción.
3. Cómputo de actividades dedicadas a destrezas (comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral).
4. Análisis cualitativo de las actividades, con referencia expresa a la producción oral.

#### 3.4.1. *Anaya*

##### 3.4.1.1. *MÉTODO 4*

###### 1. *Descripción externa e interna del manual*

El manual se editó por primera vez en septiembre de 2014. Pertenece a la colección Anaya ELE y está dirigido a un público joven y adulto que desea alcanzar el nivel B2 del *MCERL*. La descripción se refiere al libro del alumno, que contiene un CD con audiciones. Se puede adquirir por separado un cuaderno de ejercicios que presenta dos partes: «Concentrados en la lengua» y «Concentrados en las destrezas». Aunque no suele ser objeto de análisis, se ha

consultado el cuaderno de ejercicios para revisar el tratamiento de destrezas ofrecido en el segundo apartado, en el que se trabajan destrezas orales y escritas de comprensión y de producción. Además, según indica la editorial, en ambos volúmenes se presentan modelos de actividades similares a las pruebas del DELE, siendo el único manual para el español analizado que hace una referencia explícita a las pruebas de certificación.

Retomando el libro del alumno, en su presentación se afirma que está orientado «a la comunicación y a los usos pragmáticos de las producciones lingüísticas»<sup>80</sup>. Pretende, además, potenciar la participación activa del estudiante, considerado el centro de atención del proceso de aprendizaje. El manual está compuesto por 240 páginas, de las que 220 están dedicadas al desarrollo de diez unidades, cada una de las cuales contiene veintidós páginas. Las unidades se inician con una página de presentación de contenidos. A continuación se estructuran en cinco apartados: *Contextos*, que a lo largo de tres páginas propone un acercamiento a los contenidos lingüísticos de la unidad por medio de destrezas combinadas; *Observa, aprende y recuerda*, el apartado más extenso, con entre seis y siete páginas en las que el alumno debe inferir las reglas gramaticales y el uso del léxico; *Practica* consta de tres o cuatro páginas en las que se introducen ejercicios de consolidación de los contenidos de la sección anterior; *En comunicación*, donde en un total de cuatro páginas se trabajan contenidos comunicativos y se refuerzan los contenidos lingüísticos de la unidad de forma contextualizada. Existe un último apartado, *¡extra!*, que ofrece cuatro páginas adicionales para la práctica de las secciones anteriores. En esta última parte se introducen en ocasiones actividades similares a las de las pruebas de certificación del DELE B2.

Hemos comprobado que los manuales de Anaya *Método 4* y *Sueña 3* se centran en el desarrollo de contenidos lingüísticos. No obstante, se produce un tratamiento de destrezas, aunque en la mayoría de los casos está estrechamente relacionado con la práctica de dichos contenidos lingüísticos. Por la dificultad en poder identificar el desarrollo de destrezas desligado de la práctica lingüística, hemos tomado la decisión de proceder de forma diferente al resto de manuales, analizando el conjunto de las actividades presentadas. Por ello, en el análisis de estos dos manuales los epígrafes segundo y tercero se aúnan en uno en el que se contabilizan todas las actividades aparecidas a lo largo de las unidades. En las conclusiones realizamos un estudio contrastivo de los datos de *Método 4* y *Sueña 3* con los datos obtenidos para el resto de manuales analizados.

---

<sup>80</sup> Extraído de <<http://www.anayaele.com/fichaGeneral/ficha.php?obrcod=2547427&web=66&encode=S>> [Consulta: 06/10/2016].

2 y 3. *Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos y a destrezas*

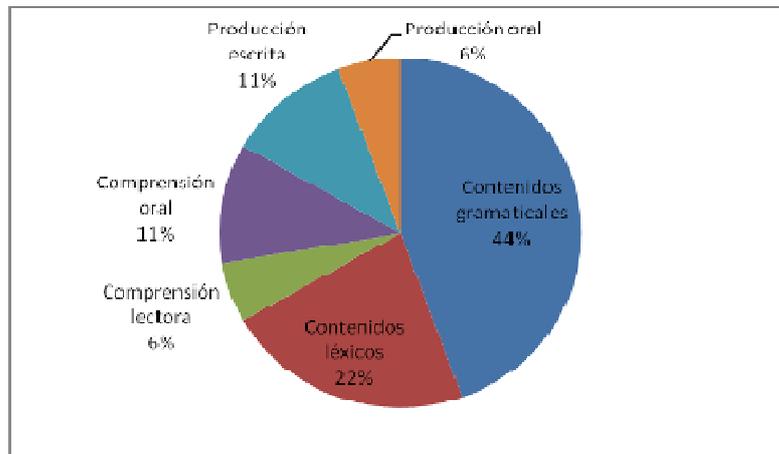


Gráfico 61. Porcentajes de las actividades en la unidad 1

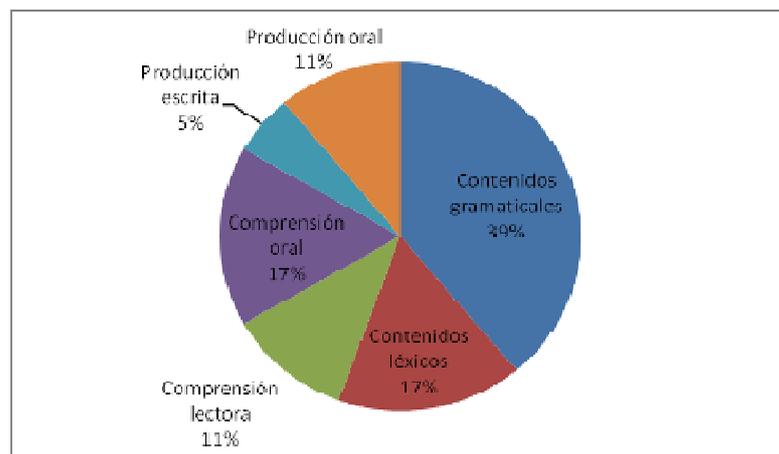


Gráfico 62. Porcentajes de las actividades en la unidad 2

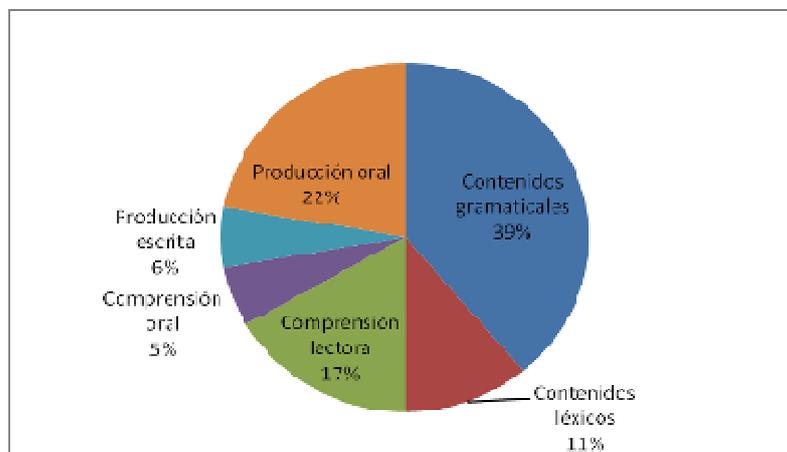


Gráfico 63. Porcentajes de las actividades en la unidad 9

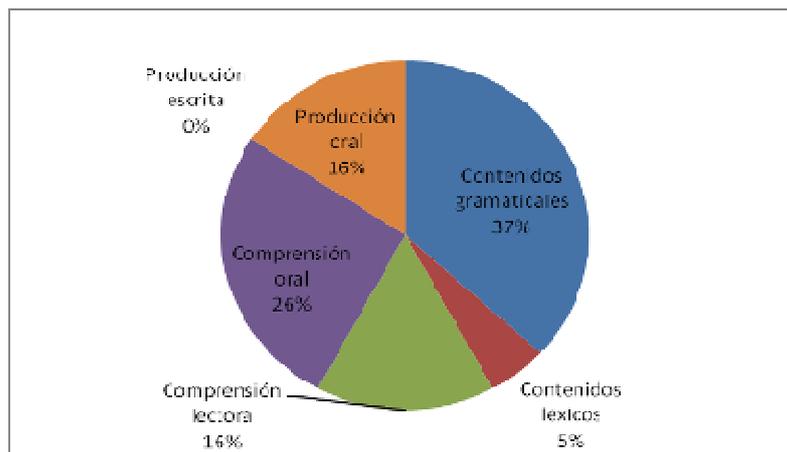


Gráfico 64. Porcentajes de las actividades en la unidad 10

Se observa en los gráficos que los contenidos gramaticales cuentan con la mayoría de actividades, con alrededor de un 40 % del total. Los porcentajes dedicados al tratamiento del léxico, así como a las destrezas de comprensión lectora, comprensión oral y producción oral se sitúan en torno a un 14 %. La producción escrita es de nuevo la destreza menos presente, con un 5,50 %. En la siguiente tabla se constata que los porcentajes de actividades dedicadas a los contenidos gramaticales tienen comportamiento más estable, mientras que en los porcentajes de los contenidos léxicos y en las diferentes destrezas se observa una mayor variación:

<i>Método 4</i>	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	44 %	25 %	6 %	11 %	11 %	6 %
Unidad 2	39 %	17 %	11 %	17 %	5 %	11 %
Unidad 9	39 %	11 %	17 %	5 %	6 %	22 %
Unidad 10	37 %	5 %	16 %	26 %	0 %	16 %
Promedio	39,75 %	14,50 %	12,50 %	14,75 %	5,50 %	13,75 %

Tabla 6. Resumen de porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

El apartado más extenso es el central de cada unidad, llamado *Observa, aprende y recuerda*. A la reflexión sobre la lengua le siguen una serie de cuadros donde se resumen los contenidos lingüísticos. Todo ello finaliza con ejercicios de refuerzo de dichos contenidos en el apartado siguiente, *Practica*. Aunque se combinan destrezas orales y escritas, se trata de *actividades de apoyo lingüístico* que sirven de práctica de los contenidos presentados. Ello no obsta para que hayan sido contabilizadas, pues aun no siendo su objetivo principal, también contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas de los discentes.

A pesar de que existe una referencia inequívoca a los contenidos lingüísticos de la unidad, las actividades para el desarrollo de destrezas se incluyen en el apartado inicial *Contextos* y en el apartado final *En comunicación*:

► CONTEXTO

### 1 Aquí no se puede vivir

►  A veces la vida en la ciudad tiene algunos inconvenientes. Lee las intervenciones de este foro en el que se comentan algunos de esos problemas.

#### AQUÍ NO SE PUEDE VIVIR

**MARTA**  
Mi barrio es una auténtica tortura. Siempre **hay obras**. Si quieres dormir, no puedes porque las máquinas que trabajan en la calle hacen mucho ruido. Además, la gente no respeta nada: **los farolitos** las **secan**, **las papelerías** no se usan y las **secan** parecen basureros por donde los peatones tienen que sortear las latas, los papeles y toda una serie de cosas que los ciudadanos «civilizados» tiran al suelo. Quiero vivir en un lugar donde se respete a los demás y el entorno. Me estoy planteando volver al pueblo con mis padres, aunque tenga que venir todos los días en el autobús, pero me da igual.

**MARÍA Y JESÚS**  
Nosotros estamos jubilados y vivimos en una gran urbe, más por obligación que por deseo. En realidad, si pudiéramos, ya no estaríamos aquí porque tenemos una pequeña casa en el pueblito. Lo que pasa es que tenemos que cuidar a nuestros nietos mientras sus padres trabajan. Solo la disfrutamos algún que otro fin de semana o puente. Nuestra ilusión es simplemente vivir allí, trabajar el **huerto**, regar nuestras patatas, lechugas... y comer sano, que aquí los tomates no saben a tomate...

**CARLOS**  
Me he quedado en el paro. Tengo tres hijos y mi mujer no trabaja. Si hubiera sabido esto antes, no me habría venido a la ciudad (llegué aquí con 17 años). Quizá no sería mala idea volver al pueblo, tal vez allí podamos rehacer nuestra vida. En realidad, ya estaba cansado de permanecer doce horas encerrado en una oficina. Me encantaría vivir cerca de un **monte** y disfrutar de un **paisaje natural** cada mañana al despertarme. Trabajar la tierra, **sembrar y recoger la cosecha**. ¿Por qué no? Ah, aunque los animales den mucho trabajo, me encantaría tener un pequeño **corral** con nuestras gallinitas, conejitos... Por mucho que mis amigos me digan que es una locura, yo estoy convencido de que puede ser una solución.

►  Fíjate en las palabras destacadas y clasifícalas según se relacionen más con la ciudad o con los pueblos; algunas pueden aparecer en ambos. Añade más expresiones pertenecientes al léxico de actividades o espacios urbanos o rurales.

**CIUDAD**

**PUEBLOS PEQUEÑOS O ALDEAS**

►  ¿Y tú qué prefieres: la vida en la ciudad o en el pueblo? Comentadlo en gran grupo y pensad en las ventajas y desventajas de vivir en un lugar o en otro. Observa e ejemplo:  
« Si vives en el pueblo, normalmente, la relación con los vecinos es buena porque... »  
« Pues yo no creo que sea tan buena. Creo que te quita intimidad: Si faltas dos días de tu casa, ya piensan que... »

noventa y

Imagen 16. Actividades para el desarrollo de destrezas y refuerzo del léxico

En cuanto a las actividades para la producción oral, no es frecuente que haya *actividades de comunicación* complejas, pues lo habitual es que se trate de *actividades*

*posibilitadoras* que se resuelven de manera oral y que complementan una actividad de comprensión oral o bien de comprensión lectora, como muestra el apartado C de la imagen 16. No obstante, el objetivo de las actividades de interacción oral es, en su mayoría, el refuerzo lingüístico. Así, en el apartado B de la imagen 17 se introduce una postactividad de interacción oral que es utilizada para reforzar un contenido gramatical:

**5 Condiciones y algo más**

► En español hay otros nexos que añaden un matiz o significado especial. Lee el texto y completa la ficha con los nexos destacados en el texto.



**CONDICIONES DE RESERVA Y ALOJAMIENTO**

**1. Servicio por reserva y reserva online.**

1.1. Estos servicios tienen un carácter únicamente informativo y ofrecen al usuario la posibilidad de consultar la disponibilidad de habitación libre. En el plazo de 24 horas, el usuario recibirá un email donde se le confirmará que su reserva ha sido efectuada. Inmediatamente deberá verificar su reserva **por si** hubiera algún error, en cuyo caso lo notificará de inmediato.

1.2. El usuario declara que es mayor de edad y dispone de la capacidad legal necesaria para vincularse con este acuerdo. Si usted es menor de edad y viaja con adultos que no son sus padres o tutores legales, podrá hacer su reserva **siempre que** esos adultos asuman las responsabilidades derivadas de esta reserva, así como los gastos u obligaciones que de ella se deriven.

1.3. La cancelación de la reserva por parte del usuario supondrá que nuestro hotel cobrará, en concepto de indemnización, los gastos de cancelación, que ascenderán al importe de la primera noche, **a no ser** que esta cancelación se realice con un mínimo de cuarenta y ocho horas previas al día de llegada.

Nexos y modo	Significado	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>A condición de que + subjuntivo</li> <li>Con tal de que / Siempre y cuando + subjuntivo</li> </ul>	Condición imprescindible o necesaria para que se realice la acción principal.	Me voy contigo de vacaciones <b>a condición de que / con tal de que</b> sea a gastos pagados.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Salvo que + subjuntivo</li> <li>Salvo si (Indicativo (más probable) / Subjuntivo (menos probable))</li> <li>Excepto si (Subjuntivo (menos probable))</li> </ul>	Única condición que puede impedir la realización de la acción principal.	Salvo que me volviera loco, no se me ocurriría alojarme en este hotel otra vez. Este año tendremos que ir de acampada, <b>salvo si / excepto si</b> nos tocase la lotería, entonces podríamos permitirnos otro tipo de vacaciones.
salvo si y excepto si (igual que)	Condición + valor causal.	Llévate una gorra <b>por si</b> durante la excursión el sol aprieta fuerte.
Como + subjuntivo	Condición + idea de amenaza o advertencia.	Te quemarás haciendo senderismo <b>como no te pongas</b> protección solar.

► Imaginad que un compañero de clase quiere compartir piso con vosotros y por eso tenéis que elaborar unas condiciones de alojamiento para evitar problemas de convivencia. Usad los nexos que hemos aprendido.

Chris, si quieres vivir con nosotros, escucha cuáles son las condiciones. En primer lugar, puedes compartir piso con nosotros **a condición de que** nos hagas todos los días...

noventa y siete

Imagen 17. Postactividad de interacción oral como refuerzo gramatical

Aunque los materiales complementarios no son objeto de análisis, hemos analizado el apartado «Concentrados en las destrezas» del cuaderno de ejercicios, interesándonos por la última sección, *DIALOGAMOS*, en la que se incluyen diversas actividades que, según nuestra tipología, consideramos más próximas a nuestras *actividades posibilitadoras* que a nuestras *actividades de comunicación*.

3.4.1.2. *SUEÑA 3*1. *Descripción externa e interna del manual*

La primera edición de este manual se realizó en 2001. El análisis se centra en la octava reimpresión (2012) basada en la tercera edición del libro del alumno (2007). En el momento del análisis, el equipo que creó *Sueña 3* estaba realizando una nueva versión del manual llamado *Nuevo Sueña 3*, que fue publicado en 2016. Posteriormente se ha consultado la unidad de muestra facilitada en la página web de la editorial<sup>81</sup>, observando que tanto la estructuración de las unidades como el tratamiento de contenidos y destrezas son similares en ambos manuales.

En los dos casos, el libro del alumno incluye dos CD de audio, cuyas transcripciones se incluyen en la parte final del manual, junto con un glosario en diferentes idiomas. Puede adquirirse un cuaderno de ejercicios adicional. El manual está compuesto por diez unidades, cada una de las cuales consta de dieciocho páginas. La primera página sirve de introducción temática y de índice de contenidos. La doble página siguiente está dedicada a contenidos léxicos (*Palabras, palabras*). Seguidamente se presentan nueve páginas relacionadas entre sí: la página izquierda está dedicada a la presentación de un contenido gramatical (*Normas y reglas*), mientras que la página derecha, llamada *Bla, bla, bla*, presenta una serie de actividades para practicar los contenidos gramaticales presentados en la parte izquierda. Según se comenta en la presentación, la sección derecha sirve de refuerzo de la expresión oral y escrita, aunque en su mayoría son actividades de refuerzo gramatical. Tras esta sección gramatical se halla el apartado *Toma nota*, donde a lo largo de dos páginas se combina la práctica ortoépica (uso de *g/j*, *c/k/q/z*, reglas de acentuación, etc.) con breves presentaciones de diferentes tipologías textuales escritas. A continuación, el apartado *Suena bien* dedica una página a la práctica de sonidos del español, siendo uno de los pocos manuales analizados que presenta un tratamiento sistemático de contenidos fonéticos. La antepenúltima página de cada unidad (*A nuestra manera*) presenta contenidos culturales por medio de actividades de lectura comprensiva. La unidad finaliza con una doble página de recapitulación de contenidos lingüísticos en la que se propone una serie de ejercicios de repaso de los contenidos léxicos y gramaticales tratados. Hemos comprobado que el *Nuevo Sueña 3* mantiene la estructura y la disposición de las unidades. Encontramos un cambio de denominación en la última sección, *A nuestra manera*, que pasa a llamarse *Maneras de Vivir*.

<sup>81</sup> En <<http://www.anayaele.com/es/html/index.html>> [Consulta: 06/08/2017].

2 y 3. *Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos y destrezas*

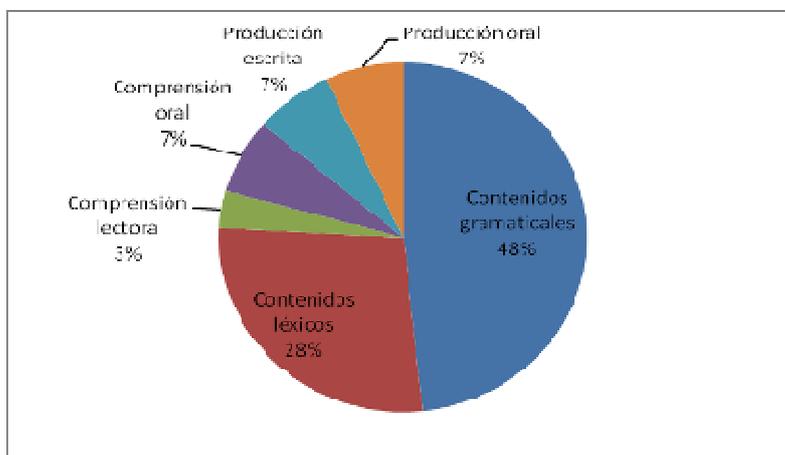


Gráfico 65. Porcentajes de las actividades en la unidad 1

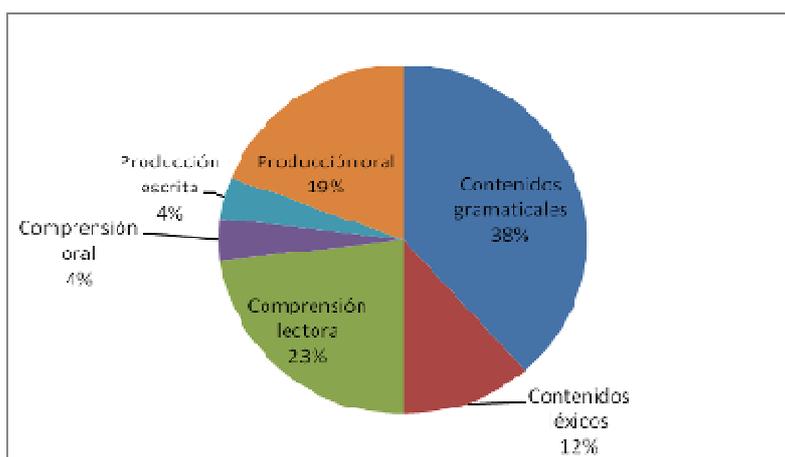


Gráfico 66. Porcentajes de las actividades en la unidad 2

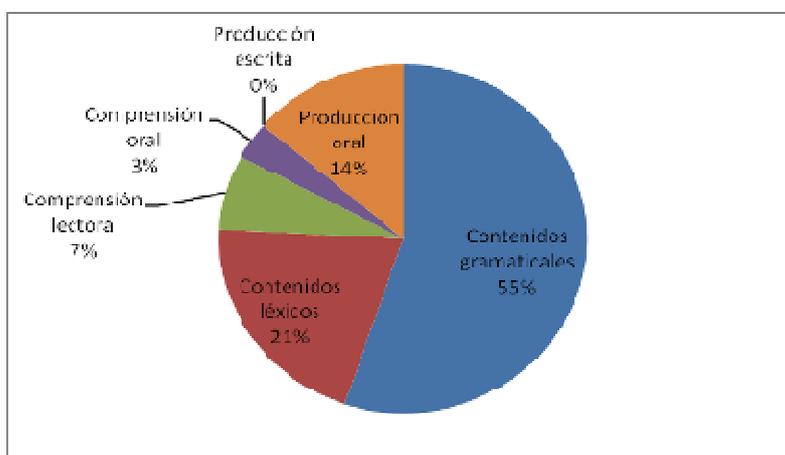


Gráfico 67. Porcentajes de las actividades en la unidad 9

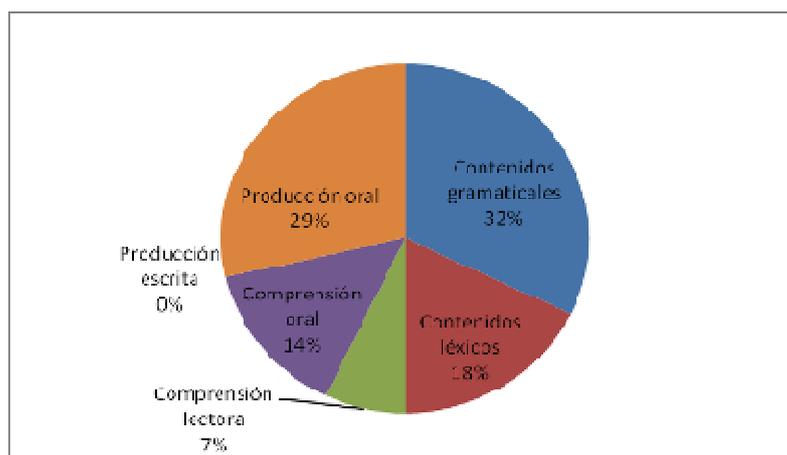


Gráfico 68. Porcentajes de las actividades en la unidad 10

De los gráficos se desprende que los porcentajes de actividades dedicadas a los contenidos lingüísticos tienen comportamiento más estable, manteniendo porcentajes similares a lo largo de las unidades. En el resto de destrezas se observa una considerable variación de porcentajes. Para poder comparar dichas variaciones en las unidades hemos elaborado una tabla en la que podemos observar que los contenidos gramaticales cuentan con un alto número de actividades, una media del 43 % en las cuatro unidades analizadas. Le siguen las actividades dedicadas al tratamiento del léxico, con casi un 20 %. A continuación, en las actividades que suponen el uso de determinadas destrezas, la destreza más tratada es la producción oral, con un 17 %, superando en algunos casos este porcentaje. Por el contrario, la producción escrita es la destreza menos trabajada, con un escaso 3 %. La comprensión lectora y la comprensión oral tienen también un reducido tratamiento, no superando el 10 %.

<i>Sueña 3</i>	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	48 %	28 %	3 %	7 %	7 %	7 %
Unidad 2	38 %	12 %	23 %	4 %	4 %	19 %
Unidad 9	55 %	21 %	7 %	3 %	0 %	14 %
Unidad 10	32 %	18 %	7 %	14 %	0 %	29 %
Promedio	43,25 %	19,75 %	10 %	7 %	2,75 %	17,25 %

Tabla 7. Resumen de porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

El manual contiene muestras de actividades para el desarrollo de destrezas de comprensión y de producción, aunque con un desarrollo limitado. En las actividades para la *producción oral* encontrar breves cuestiones como *actividades posibilitadoras* dentro de una serie de ejercicios para la práctica de contenidos lingüísticos. También se incluyen *actividades de comunicación* simples a partir de los cuales los alumnos deben recrear situaciones para la que no existe contextualización ni pautas acerca de su administración.

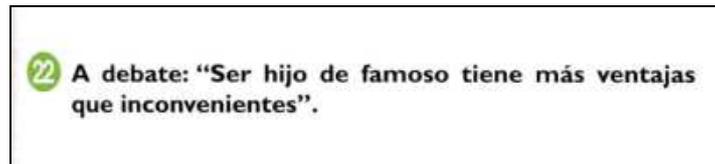


Imagen 18. Actividad de comunicación



Imagen 19. Actividad de comunicación

En la unidad de muestra de *Nuevo Sueña 3* se han introducido imágenes y estímulos gráficos, si bien en ocasiones están ligadas a la práctica de contenidos lingüísticos:



Imagen 20. Postactividad posibilitadora en *Nuevo Sueña 3*

21  Debate sobre los nuevos modelos de familia. Cada grupo se asignará uno de los siguientes papeles y defenderá su postura. Importante: debéis utilizar los pronombres de sujeto según los usos estudiados.



Alejandra, de 35 años, soltera, será madre en solitario.



Carlos de 30, casado por lo civil, su pareja y él viven en casas diferentes.

Imagen 21. Actividad de comunicación en *Nuevo Sueña 3*

### 3.4.2. Difusión

#### 3.4.2.1. AULA 5 Y AULA 6

##### 1. Descripción externa e interna del manual

El método *Aula* nació a principios de este siglo y ha experimentado diferentes desarrollos, como *Aula internacional* o *Aula Latina*, una versión de *Aula* orientada al entorno hispano. El volumen *Aula 5* correspondiente al nivel B2 se editó por primera vez en 2007, sufriendo diferentes reimpressiones en estos últimos años. En 2014 se elaboró una nueva edición que dividía el nivel B2 en dos volúmenes: *Aula 5* (B2.1) y *Aula 6* (B2.2), los cuales serán descritos a continuación. Para ello, se realiza una descripción externa e interna común a ambos, así como el análisis cualitativo de las actividades (pasos primero y cuarto de nuestra descripción). Para el cómputo de actividades (pasos segundo y tercero) han sido seleccionadas dos unidades de *Aula 5* y dos unidades de *Aula 6*. Al igual que sucedía con el manual para el alemán *Studio d*, que también dividía en nivel B2 en dos volúmenes, pretendemos con ello obtener datos equiparables al resto de manuales analizados.

Según se declara en la página web de la editorial<sup>82</sup> *Aula 5* y *Aula 6* son manuales compactos que ofrecen en un solo volumen el libro del alumno, desarrollado a lo largo de seis unidades en cada volumen, el cuaderno de ejercicios incorporado en la parte final bajo el epígrafe *Más ejercicios* y un CD con las audiciones. Dichas audiciones, así como otros

<sup>82</sup> Sintetizado de la información incluida en: <<https://www.difusion.com/tienda/aula-5-nueva-edicion-b21/>> y <<https://www.difusion.com/tienda/aula-6-nueva-edicion-b22/>> [Consulta: 21/09/2018].

recursos adicionales, se ofrecen de forma gratuita en la página web de la editorial<sup>83</sup>. De las 128 páginas de las que constan ambos manuales, 84 están dedicadas al desarrollo de las unidades, mientras que el apartado *Más ejercicios* consta de 36 páginas en ambos casos. Esta simetría en la disposición del número de páginas se repite en la disposición interna de las unidades, pues todas ellas cuentan con catorce páginas y una estructura idéntica.

Se comienza con una doble página encabezada por el epígrafe EMPEZAR<sup>84</sup>. En la parte superior se presentan los objetivos y contenidos de la unidad a través de la tarea final (*En esta unidad vamos a...*) y los recursos comunicativos, gramaticales y léxicos. Además, se presenta el tema de la unidad y se ofrece un vídeo junto con textos breves e imágenes que sirven para contextualizar la unidad y/o activar y comprobar los conocimientos previos.

La siguiente doble página, COMPRENDER, presenta documentos escritos de variada procedencia que sirven para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos. Se ofrecen para ello actividades de comprensión oral y escrita, especialmente de esta última. A continuación, el apartado EXPLORAR Y REFLEXIONAR (cuatro páginas) está dedicado a la observación y práctica de contenidos lingüísticos, práctica que se puede completar en el apartado final del libro (*Más ejercicios*) correspondiente a cada unidad. Este apartado, además de los habituales ejercicios de práctica gramatical, incluye un subapartado dedicado a la práctica del léxico de la unidad y otro dedicado a la fonética y la ortografía (*Sonidos y letras*).

En la parte central de la unidad, bajo el epígrafe CONSULTAR, destaca una doble página en color amarillo, en la que se recogen contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de la unidad. Es habitual que los contenidos gramaticales ocupen un espacio considerable.

La unidad continúa con tres páginas denominadas PRACTICAR Y COMUNICAR. Según se explica en el manual, se trata de microtarefas comunicativas con las que se practican los contenidos presentados. En la página web se indicaba también que este método está orientado a la acción, justificado por la tarea final que se materializa en un producto escrito u oral. Esta circunstancia se daba en el manual del francés *Version originale*, con el que *Aula* comparte, además, una alta semejanza estructural. Dado que en nuestra elaboración y puesta en práctica de actividades tomamos como referencia estos enfoques, en el análisis cualitativo se prestará especial atención a dicha sección.

---

<sup>83</sup> Tras registrarnos como profesores o como estudiantes, la editorial nos ofrece una serie de recursos complementarios, además de los mencionados audios o de diversos contenidos proyectables del manual. Se puede consultar en <[http://campus.difusion.com/courses/aula-5-nueva-edicion/course\\_modules/recursos](http://campus.difusion.com/courses/aula-5-nueva-edicion/course_modules/recursos)> [Consulta: 21/09/2018].

<sup>84</sup> Para la descripción de las unidades se han utilizado las páginas iniciales de ambos manuales, en las que en la sección *Cómo es Aula* se detallan los apartados expuestos.

Finalmente, la unidad se cierra con una página VIAJAR que recoge contenidos culturales relacionados con el tema tratado. Ambos manuales se complementan con una plataforma de recursos digitales en la que se ofrecen vídeos, audios, más actividades, las transcripciones de los audios y las soluciones de los ejercicios del apartado *Más ejercicios*.

## 2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas



Gráficos 69 y 70. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 2 de *Aula 5*



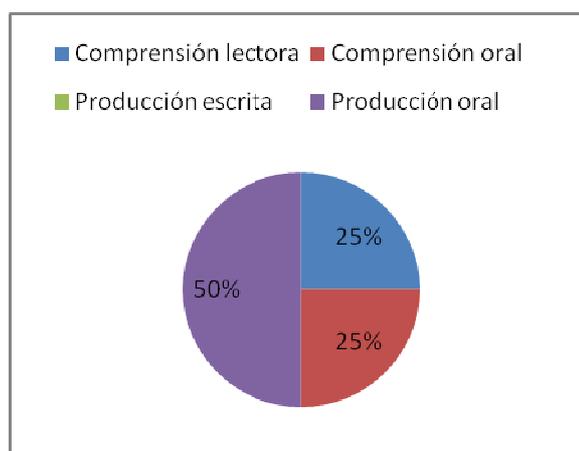
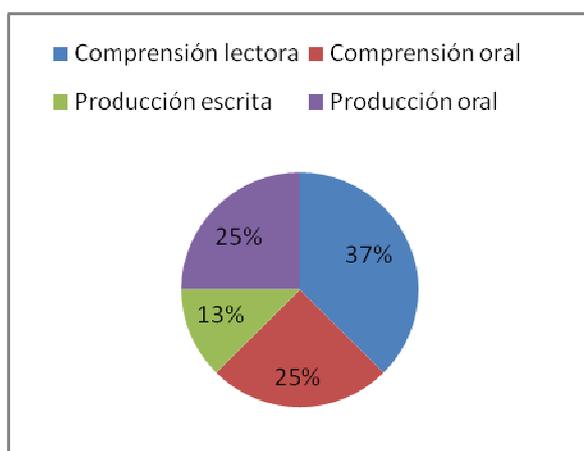
Gráficos 71 y 72. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 5 y 6 de *Aula 6*

En las cuatro unidades analizadas el número de actividades dedicadas a destrezas, con una media de un 62,5 %, supera el número de actividades para contenidos lingüísticos, con un 37,5 %, situándose en porcentajes similares a los obtenidos en manuales de nuestro entorno europeo. Las actividades para tratar los contenidos gramaticales y léxicos aparecen bajo el epígrafe EXPLORAR Y REFLEXIONAR. Estos contenidos están contextualizados, debiendo resolverse a través de actividades orales y escritas tras una lectura (y a veces una audición)

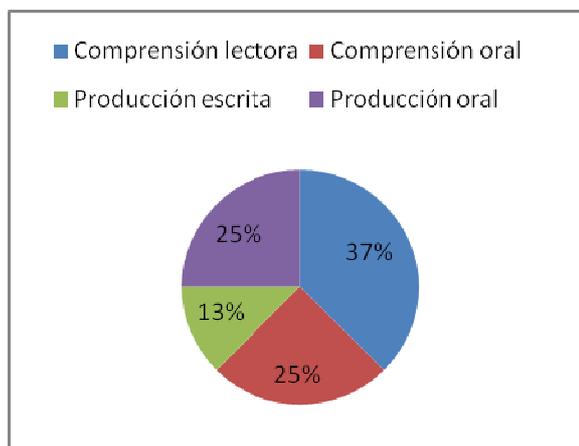
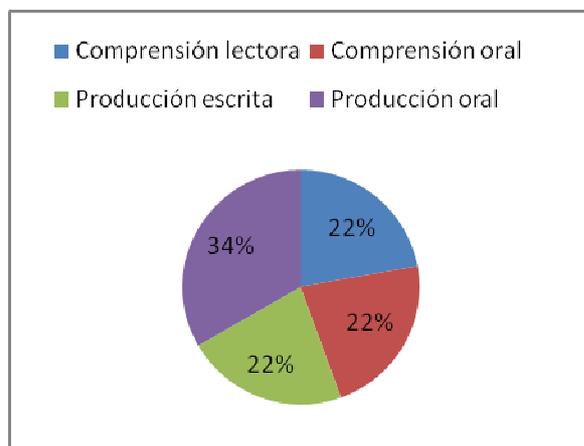
que ofrecen muestras reales de textos donde aparece el fenómeno sometido a estudio. Por tanto, en este apartado es habitual el trabajo por medio de destrezas combinadas.

### 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

Una vez excluidas las actividades que se centran en la adquisición de contenidos léxicos y gramaticales, se contabilizan las dedicadas a las diferentes destrezas, para lo que se ha tenido en cuenta el propósito principal de cada actividad.



Gráficos 73 y 74. Porcentajes de actividades en las unidades 1 y 2 de *Aula 5*



Gráficos 75 y 76. Porcentajes de actividades en las unidades 5 y 6 de *Aula 6*

Según se desprende de los gráficos y recoge el cuadro resumen, la comprensión oral es la destreza que tiene un comportamiento más estable, manteniendo porcentajes similares a lo largo de las unidades. En el resto de destrezas se observa una considerable variación. La producción escrita es la destreza menos tratada, frente a la comprensión lectora y la

producción oral que, de nuevo, son las destrezas más presentes, situándose en porcentajes en torno al 30 %.

<i>Aula</i> 5 y 6	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	37 %	25 %	13 %	25 %
Unidad 2	25 %	25 %	0 %	50 %
Unidad 5	22 %	22 %	22 %	34 %
Unidad 6	37 %	25 %	13 %	25 %
Promedio	30,25 %	24,25 %	12,00 %	33,50 %

Tabla 8. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas.

#### 4. *Análisis cualitativo de las actividades*

Las unidades se inician con una doble página con estímulos gráficos y auditivos que pretenden activar los conocimientos acerca del tema que ocupa la unidad. El resto de apartados presenta diferentes actividades complejas, cada una de las cuales se centra en una destreza determinada y para cuya resolución es necesario realizar actividades intermedias por medio de destrezas combinadas. En general, la presentación de las actividades se hace de forma equilibrada, ofreciendo pautas para su realización. Aun así, las actividades de explotación de la comprensión lectora están más pautadas y estructuradas que el resto. Las actividades dedicadas a la producción oral se explican con más detalles de los que venían incorporando los materiales analizados hasta ahora.

En cuanto a la *producción oral* y nuestra tipología de actividades, se incluye una primera actividad oral al inicio de la unidad en forma de *actividad posibilitadora*. En la sección COMPRENDER dentro de las actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral, se introducen también *actividades posibilitadoras* en las que se propone un intercambio de información acerca de los materiales trabajados. La imagen 22 muestra un ejemplo de dos interacciones orales (apartados B y C) tras uno de comprensión lectora.

tengamos de más tiempo... no sabemos administrar bien nuestro tiempo.  
Entonces, ¿no está de acuerdo con la idea de que vivimos en un mundo demasiado acelerado?

No. El ser humano es activo por naturaleza, de ahí el progreso de la humanidad. Desde la revolución industrial, las máquinas se encargan de los trabajos pesados y nos permiten ocupar nuestro tiempo en actividades que nos hacen sentirnos realizados. Está claro que buena parte de la satisfacción que logramos proviene de nuestros logros. Pero para eso, tenemos que aprender a "ganarle al tiempo".

interrumpen constantemente...  
Usted es muy crítica con ciertas tendencias actuales relacionadas con el bienestar espiritual, ¿no?

Sí, estoy bastante en contra de cierto tipo de espiritualidad que anima a la gente a dedicarse a la contemplación. Tengo la sensación de que el taichí, el yoga, la meditación... son, en cierta manera, propuestas que van contra la evolución del mundo real. En mi opinión, este tipo de actividades constituyen, sobre todo, un gran negocio con el que muchos solo pretenden enriquecerse. ¿Qué hay de malo en rendir en el trabajo, si ser productivos hace que nos sintamos bien y mejor valorados?

**¿Cómo hemos llegado a esta situación?**  
Creo que nos hemos alejado de la naturaleza, que hemos perdido la noción del tiempo. Fue la Revolución Industrial la que nos trajo la velocidad de la urbe y cambió radicalmente nuestro ritmo de vida.

**¿Tenemos una alternativa al ritmo de vida actual?**  
Creo que sí. En realidad, esa actividad frenética produce un placer efímero que no da sentido a la vida. En mi opinión, el verdadero sentido se encuentra en la paz del espíritu, en la armonía con uno mismo y con el entorno en el que vive. Solo podemos lograr ese equilibrio si dedicamos más tiempo a cuidarnos y a escuchar nuestro interior.

**¿Qué podemos hacer para lograrlo?**  
Ante todo, llevar una vida más saludable en la que disfrutemos de las pequeñas cosas, que, al final, son las más importantes. Se trata de hacer cosas tan sencillas como dar paseos por la orilla del mar, comer alimentos que aporten salud a nuestro cuerpo y tomarnos nuestro tiempo para saborearlos, practicar yoga o meditación para combatir el estrés, aprender nuevos hábitos de respiración, dar y recibir masajes... En definitiva, pienso que de lo que se trata es de buscar el contacto con la naturaleza y con el ser natural que todos llevamos dentro.

**B.** Cada uno hace un resumen del texto que ha leído y se lo explica a su compañero. ¿En qué aspectos las opiniones de las dos expertas son contrarias?

**C.** Buscad tres ideas de los textos con las que estéis de acuerdo los dos. ¿Podéis añadir argumentos para reforzar cada una de ellas?

- A mí me parece muy bien hacer yoga para combatir el estrés. Yo lo he practicado y eso no significa que no puedas ser productivo en tu trabajo.

Imagen 22. Postactividades posibilitadoras tras una lectura

En la sección EXPLORAR Y REFLEXIONAR (apartado C de la imagen 23) se introducen *actividades de apoyo lingüístico* para la práctica de estos contenidos:

**C.** Observa las estructuras en negrita de la actividad anterior. Imagina que eres un vecino del barrio. Completa estas frases en tu cuaderno con más condiciones.

- Daremos nuestro apoyo **si...**
- Daremos nuestro apoyo **siempre que...**
- Daremos nuestro apoyo **siempre y cuando...**
- Aceptaremos la expropiación de viviendas **solo si...**
- No aceptaremos la expropiación de viviendas **a no ser que...**
- Aceptaremos la expropiación de viviendas **a condición de que...**

**8. EN ESO NO ESTOY DE ACUERDO** P. 101, E.J. 10

**A.** Lee las reacciones de algunos lectores ante la noticia sobre la tasa turística. ¿Con qué opiniones estás más de acuerdo?

**B.** Ahora lee esta otra noticia y escribe en tu cuaderno una opinión sobre ella. Lee tu opinión a un compañero para que reaccione usando algunas de las estructuras en negrita de los textos del apartado anterior.

**La tasa turística entra en vigor en noviembre de este año**  
A partir del mes de noviembre se cobrará un nuevo impuesto por las estancias turísticas. Con ello, se pretende que los turistas paguen por el gasto que generan. La decisión ha generado numerosas críticas en el sector turístico.

**Aumenta un 50% el precio del agua para los propietarios de piscinas. La nueva ley, que**

Imagen 23. Actividad de apoyo lingüístico como refuerzo gramatical

Por último, las *actividades de comunicación* aparecen en la sección PRACTICAR Y COMUNICAR en forma de tarea final. En las dos primeras páginas se aportan diferentes documentos escritos y orales que son *actividades posibilitadoras* de la actividad final. Aunque en ocasiones se resuelve de forma escrita, la actividad final suele ser una exposición o una presentación oral ante la clase. Al igual que sucedía con los materiales para la enseñanza del francés *Alter ego + 4* y *Version Originale 4*, se incluye la realización de un producto final en cada unidad. Este tipo de actividades basadas en enfoques procesuales suponen un fomento de la producción oral, especialmente de la interacción oral como

herramienta de aprendizaje. Normalmente se resuelve de forma abierta con formas de trabajo y agrupaciones diferentes: preparación por parejas, realización en grupos de tres o cuatro personas y puesta en común en el gran grupo. Por último, es destacable la incorporación de una evaluación durante la puesta en común final, para lo que se ofrecen unos criterios básicos adaptados al producto realizado. No obstante, echamos en falta que este mecanismo forme se incorpore de forma regular, ya que lo consideramos imprescindible para el progreso discente. En consonancia con ello, en nuestra puesta en práctica destacamos la relevancia de la evaluación docente y discente.

### 12. LA ASAMBLEA

**A.** Estas son algunas de las personas que viven en Roquedal y que asisten a la asamblea. ¿Quiénes crees que se posicionarán a favor y quiénes en contra? ¿Quiénes estarán indecisos? ¿Por qué? Ten en cuenta el folleto informativo repartido al comienzo de la asamblea.

- **Marta**, la dueña de la discoteca del pueblo.
- **Paco**, propietario de un chiringuito de hamburguesas en la playa. Trabaja cuatro meses en verano.
- **Algunos pescadores** que venden el pescado en el puerto.
- **Antonio**, un pastor de ovejas que elabora queso artesanal.
- **Joaquín**, el maestro del pueblo.
- **Lorena**, una joven de 18 años que suele ir a divertirse a la ciudad más próxima los fines de semana.
- **Begoña**, de 23 años, miembro de la asociación ecologista.
- **Roque**, el dueño de un taller de reparación de coches y motos.
- **Pascual**, un jubilado al que le aturde la vida moderna.
- **Algunos agricultores** de producción intensiva.
- **El matrimonio Cepeda**, dueños de una inmobiliaria.

**B.** Entre todos, decidid como cuál de esas personas actuará cada uno de vosotros. Formad grupos con las personas que van a defender la misma postura (a favor, en contra e indecisos) y preparad vuestros argumentos.

**C.** Celebrad la asamblea y votad al final de ella. ¿Va a ser Roquedal un pueblo tranquilo? ¿Qué recomendaciones cumpliréis? Grabaos mientras hacéis la asamblea.

▪ *Pues en primer lugar, la ventaja que veo es que pertenecer a un movimiento así promocionará nuestro pueblo...*

**D.** Ahora vais a escuchar la grabación. Cada uno de vosotros va a evaluar las intervenciones de un compañero. Podéis tener en cuenta los siguientes criterios.

turismo tranquilo deben cumplirse todas las condiciones obligatorias y seis de las recomendaciones

**CONDICIONES OBLIGATORIAS**

- Centro peatonal: solo se permiten bicicletas y patines.
- Medioambiente: recogida selectiva de basuras, uso intensivo de energía solar.
- Conexión a internet en todos los lugares públicos.
- Límite de altura de nuevos edificios: dos plantas.
- Agricultura biológica apoyada por el ayuntamiento.
- Gastronomía tradicional.

**RECOMENDACIONES**

- Prohibición de fumar en todo el pueblo.
- Solo música en directo y tradicional.
- Supermercados, no. Solo mercado y pequeños comercios.
- Uso de materiales naturales (piedra en las calles, madera en las ventanas, tejas de barro...).
- Potenciación del consumo de alimentos de temporada y de producción local, tanto en restaurantes como en casas particulares.
- Promoción del alojamiento en casas particulares y de la convivencia de los turistas con las familias del pueblo.
- Organización de cursos y talleres para potenciar la artesanía local: alfarería, bolillos, repostería...
- Cierre de los bares a partir de las 12 de la noche.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
¿Se entiende bien cuál es su posición?	
¿Gestiona adecuadamente los turnos de habla?	
¿El léxico y las expresiones que usan son adecuados al tema de la discusión?	
¿Sabe negociar? ¿Quedan claras sus condiciones?	
¿Usa conectores adecuados y variados para organizar su argumentación?	



Imagen 24. Actividad de comunicación

### 3.4.2.2. GENTE HOY 3

#### 1. Descripción externa e interna del manual

El método *Gente* cuenta con una larga trayectoria y ha sido sometido a modificaciones desde su nacimiento. La edición objeto de análisis, *Gente hoy 3*, data de 2015 y mantiene la

estructura de su antecesora. De forma análoga al manual para el francés *Version Originale 4* y, en menor medida, *Aula*, las unidades de *Gente hoy 3* están articuladas en torno a una tarea. De hecho, la editorial Difusión comparte distribución con la editorial Maison des Langues, responsable del método *Version Originale* con el que *Aula* mantiene semejanza estructural.

La serie *Gente hoy*<sup>85</sup> está compuesta por el libro del alumno y el libro de trabajo, que se pueden adquirir de forma conjunta en una versión digital llamada *Pack digital del estudiante*. Este paquete ofrece transcripciones, soluciones, audios y vídeos, con una versión para ordenador y otra para tabletas bajo licencia de uso para cinco años. De forma similar a *Aula*, *Gente hoy* ofrece materiales gratuitos de apoyo al estudiante y al profesor<sup>86</sup>.

El libro del alumno contiene un CD de audio y consta de 192 páginas, de las cuales 114 se dedican al desarrollo de las unidades y las 62 páginas restantes a un extenso consultorio gramatical. La primera unidad aparece bajo el número 0 y no será analizada, pues en realidad se trata de un breve capítulo en el que se invita a reflexionar sobre el aprendizaje de idiomas, además, su estructura y contenidos son diferentes al resto de unidades.

Cada unidad cuenta con el mismo número de páginas y una estructura idéntica. Las diez páginas de las unidades comienzan con una doble página encabezada por el epígrafe *entrar en materia*. En ella se presentan el tema, la tarea final, los objetivos y los contenidos de la unidad. Se ofrece también un vídeo junto con textos breves e imágenes que sirven para contextualizar los nuevos contenidos. La siguiente doble página, *en contexto*, presenta textos auténticos, documentos reales y adaptados con actividades de toma de contacto con los contenidos en las que se desarrollan diferentes destrezas, especialmente la comprensión lectora. Sigue una doble página dedicada a *formas y recursos* en la que se ofrecen actividades para la práctica contextualizada de contenidos lingüísticos, lo que puede ser completado con el cuaderno de ejercicios. En el centro de la doble página se halla un esquema de contenidos al que se puede recurrir en el proceso de resolución de las diferentes actividades de la unidad. Tras ella, se introduce una doble página denominada *tareas* en la que se presentan actividades de resolución de problemas y de intercambio de información que culminan con una tarea fina que se realiza en grupo e implica la creación de un producto escrito y/o oral.

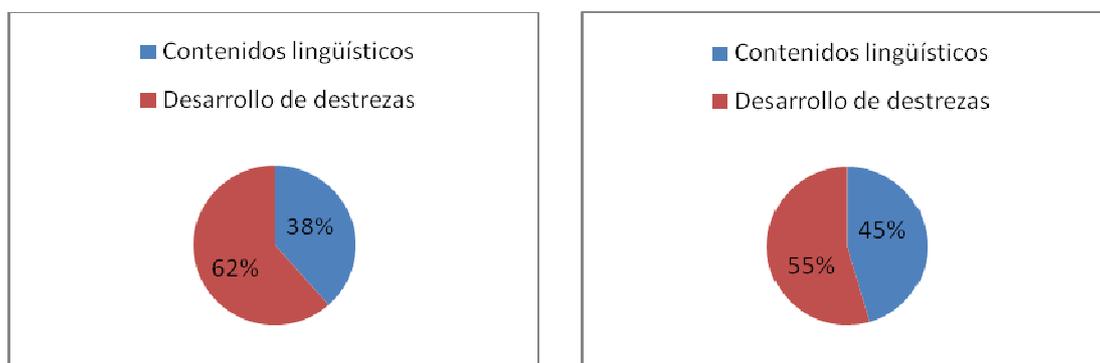
Finalmente, la unidad se cierra con *mundos en contacto*, que recoge contenidos culturales relacionados con el tema tratado.

---

<sup>85</sup> Para la descripción se ha seguido la información contenida en el manual y en el siguiente enlace: <<https://www.difusion.com/tienda/gente-hoy-3-libro-del-alumno-cd/>> [Consulta: 21/09/2018].

<sup>86</sup> En el siguiente enlace se pueden consultar los recursos complementarios ofrecidos por la editorial: <[http://campus.difusion.com/courses/gente-hoy-3/course\\_modules/recursos](http://campus.difusion.com/courses/gente-hoy-3/course_modules/recursos)> [Consulta: 21/09/2018].

## 2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas



Gráficos 77 y 78. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 2

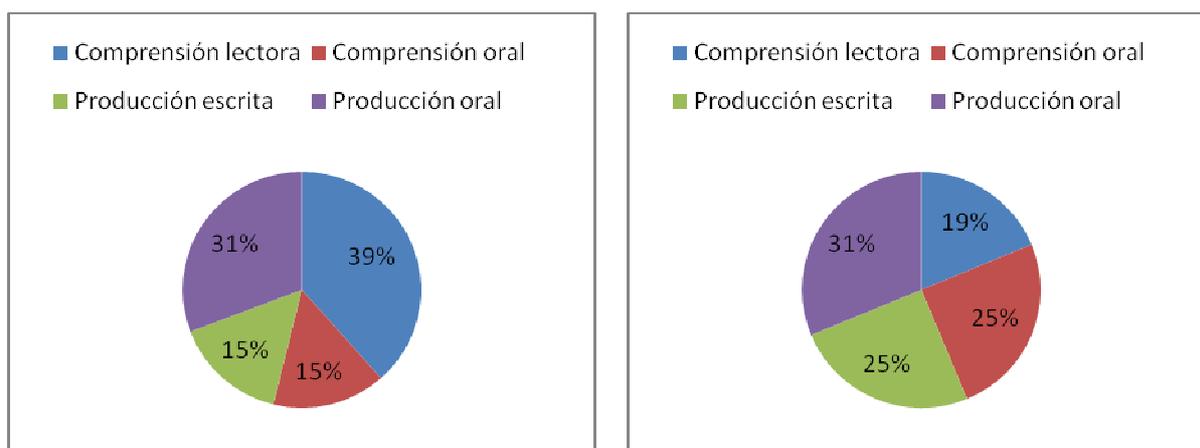


Gráficos 79 y 80. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 10 y 11

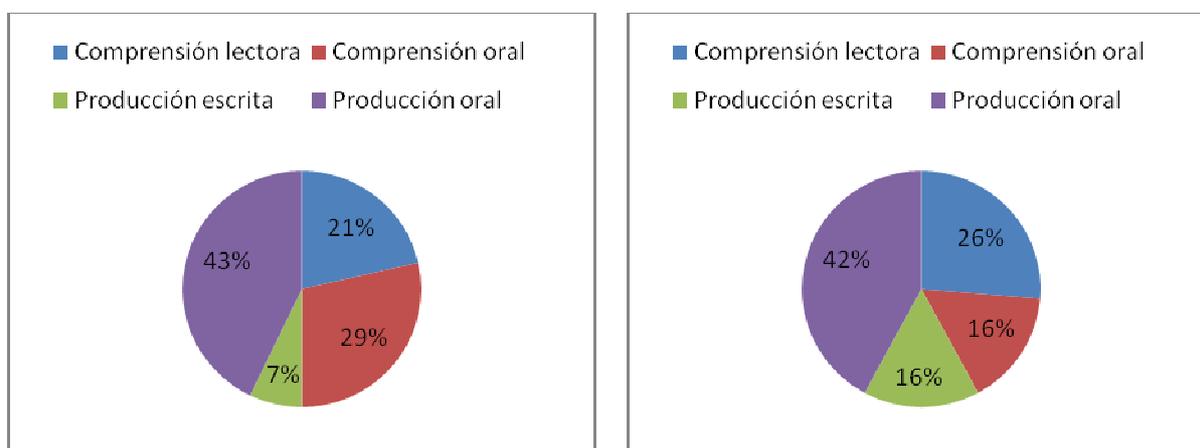
A pesar de que los porcentajes oscilan entre un 55 % y un 69 %, en las cuatro unidades analizadas, el número de actividades dedicadas a destrezas supera ampliamente al número de actividades para contenidos lingüísticos (con una media de un 63,25 % frente a un 36,75%), por lo que se sitúa en márgenes muy similares a *Aula* y otros manuales del entorno europeo. Como sucede en *Aula*, los contenidos lingüísticos se trabajan por medio de destrezas combinadas; no obstante, en la sección *formas y recursos* de *Gente hoy* se echa en falta la mayor contextualización observada en el manual anterior.

## 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

Los siguientes gráficos muestran que tanto la comprensión oral como la producción escrita reciben un tratamiento menor, siendo esta última la menos presente. La comprensión lectora y la producción oral son de nuevo las destrezas que cuentan con una mayor número de actividades. La novedad en este caso es que las actividades de producción oral son las más numerosas, situándose en torno al 37 %.



Gráficos 81 y 82. Porcentajes de actividades en las unidades 1 y 2



Gráficos 83 y 84. Porcentajes de actividades en las unidades 10 y 11

En el siguiente cuadro se ofrece una comparativa por unidades y destrezas:

<i>Gente hoy 3</i>	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	39 %	25 %	15 %	31 %
Unidad 2	19 %	15 %	25 %	31 %
Unidad 10	21 %	29 %	7 %	43 %
Unidad 11	26 %	16 %	16 %	42 %
Promedio	26,25 %	21,25 %	15,75 %	36,75 %

Tabla 9. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

En la primera doble página se trabajan actividades simples de comprensión y especialmente de producción oral con las que se activan los conocimientos acerca del tema central de la unidad, haciendo hincapié en el léxico. En los apartados siguientes se presentan diferentes actividades simples y complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas. La extensión de las actividades es variable, pudiendo desarrollarse en un párrafo de pocas líneas de texto, o bien a lo largo de una página. Todas ellas indican pautas precisas para su realización. Las actividades de producción oral ofrecen también breves ejemplos de resolución, detalle que también era habitual en *Aula*.

En cuanto a la *producción oral*, se hallan las mencionadas *actividades posibilitadoras* al inicio de la unidad. Por otro lado, se introducen también *actividades posibilitadoras* de interacción oral dentro de actividades de comprensión lectora o de comprensión oral que ponen en contacto diferentes contenidos y los relacionan con la experiencia personal. Es el caso de los apartados A, B y C de la siguiente imagen:

del temblor que nos producía la oscuridad en la infancia (el temblor, de nuevo, lo ponemos nosotros). Las palabras tienen un significado oficial (el que da el diccionario) y otro personal (el nuestro). La suma de ambos hace que un término, además de cuerpo, tenga alma.

Juan José Millás (recogido en <http://www.fundeu.es/noticia/tas-palabras-de-nuestra-vida-5064/>)

### Actividades

**A** ¿Qué te ha parecido el texto de Millás: interesante, divertido, original, disparatado, absurdo, genial...? ¿Por qué?

**B** Pon tus ideas en común con dos compañeros.

**C** ¿En qué estás de acuerdo con Juan José Millás y en qué no? Coméntalo con tus compañeros.

• Yo no creo que los diccionarios lo expliquen todo...

**D** Escoge tres de estas palabras y escribe qué es lo que significan para ti y con qué las asocias. Después busca compañeros en clase que tengan una de tus palabras y comparad vuestros significados.

escalera	gritar	hielo
correr	nube	firmar
vela	murciélago	teclado
gato	memoria	sorprendente
capricho	triturar	mirada
mimoso/a	minúsculo/a	borrar
oso	mármol	cometa

Imagen 25. Actividades posibilitadoras tras una comprensión lectora

Se introducen asimismo *actividades de apoyo lingüístico*. El apartado B de la siguiente imagen plantea una interacción oral en el grupo como refuerzo de un contenido lingüístico:

formas y recursos **1**

**9** Una palabra con la que...

**A.** Relaciona las definiciones con una de las siguientes palabras. Luego escribe definiciones para el resto de palabras. Intenta usar los recursos de los ejemplos.

bolígrafo   batidora   mina   peluquería  
papelera   sombrilla   colchón   armario  
esponja   cajero/a   cartera   nevera



Objeto rectangular, de látex, espuma, lana, u otros materiales, sobre el que duermen las personas.

Excavación en la tierra de la que se obtienen minerales.

Aparato eléctrico en el que se guardan los alimentos para su conservación.

Persona a la que/a quien le pagas tu compra en el supermercado.

Utensilio plegable y portátil, parecido a un paraguas, con el que nos protegemos del sol.

**B.** Piensa en tres palabras nuevas y defínelas como en el modelo anterior. Tus compañeros tendrán que adivinar de qué se trata.

GENTE Y PALABRAS **1**

Imagen 26. Actividad posibilitadora de apoyo lingüístico

Por último, las *actividades de comunicación* aparecen en una sección a doble página denominada *tareas*. En la primera página se aportan diferentes documentos escritos y orales como *actividades posibilitadoras* de la actividad final. En el caso de la imagen siguiente extraída de la unidad de muestra, la actividad final se resuelve por escrito; no obstante, en el manual predomina la resolución de forma oral. Es habitual que se ofrezcan pautas acerca de las agrupaciones y los procedimientos de elaboración. A veces se invita a realizar una valoración informal; sin embargo, no se incluye un mecanismo de evaluación de la actividad.

tareas **1**

**OS SERÁ ÚTIL...**

- Me gusta su significado/sonoridad.
- Me suena bien.
- Me trae buenos recuerdos.
- Me parece muy necesaria.
- Me hace pensar en...
- Tiene que ver con...
- Evoca / sugiere...

• ¿Con qué palabra te identificas?

• ¿Te acuerdas de cuál fue la primera palabra que aprendiste en español?

• Creo que "cafelito" se usa en una situación relajada entre conocidos.

Y, ¿a qué palabra le tienes manía? No sé, todos los que llevan jeta, "glo"

**C.** Cada persona tiene un universo personal de palabras. Las aprende porque son importantes en su vida cotidiana o en su cultura o, simplemente, porque le gustan. Escribe palabras para estas categorías y coméntalas con dos compañeros.

- Una palabra que te trae buenos recuerdos.
- Una palabra con la que te identificas.
- Una palabra a la que le tienes manía.
- Una palabra que te suena bien.
- Una palabra que te parece muy necesaria.
- La primera palabra que aprendiste en español.

• Pues a mí una palabra que me trae buenos recuerdos es "verano" porque me recuerda cuando era pequeño e íbamos de vacaciones a la playa...



**12** El diccionario de la clase  
Vais a crear un diccionario de palabras importantes para vosotros.

GENTE Y PALABRAS **1**

Imagen 27. Actividad de comunicación en forma de tarea final

### 3.4.3. *Edelsa*

#### 3.4.3.1. PASAPORTE 4

##### 1. *Descripción externa e interna del manual*

El manual correspondiente al nivel B2 fue editado en 2010. Según se declara en la introducción del libro y en la página web de la editorial<sup>87</sup>, la serie *Pasaporte* (compuesta por cuatro volúmenes desde el nivel A1 al B2) «sigue las recomendaciones del *MCER* y se ajusta a los *Niveles de referencia del español*». Estas recomendaciones se reflejan en el enfoque adoptado, un «enfoque por competencias dirigido a la acción». Por otro lado, se recogen los ámbitos establecidos en los *Niveles de referencia del español* del *Plan Curricular*: ámbito personal, público, profesional y académico. Así, los ocho módulos que componen el libro del alumno están divididos en cuatro secciones, cada una de las cuales está dedicada a los ámbitos mencionados. Este libro consta de 224 páginas y se adquiere con un CD de audio. En la parte final se ofrece una breve recapitulación de diez páginas con los contenidos gramaticales aparecidos en los módulos. De forma adicional se puede adquirir un libro de ejercicios que incluye otro CD y actividades de preparación para el DELE B2. En la página web se facilita una «Zona estudiante»<sup>88</sup>, donde se encuentra un enlace a un «Laboratorio de lengua» en el que se reproducen en formato digital las actividades de autoevaluación y refuerzo incluidas en el libro del alumno, así como las claves del libro de ejercicios.

El manual consta de ocho módulos de 26 páginas distribuidas en cinco secciones relacionadas por un nexo temático<sup>89</sup>. Cada módulo comienza con una doble página en la que se presenta el tema y se detallan los contenidos incluidos en cada sección, divididos por ámbitos y competencias. La primera sección está dedicada al ámbito personal; la segunda, al ámbito público; la tercera, al ámbito profesional –cada una de ellas ocupa seis páginas–; la cuarta se denomina *Enfoque arte hispano* –dos páginas de contenidos culturales–; mientras que la quinta está dedicada al ámbito académico, con cuatro páginas en las que se incluye una autoevaluación de conocimientos en forma de *portfolio* y actividades de evaluación y refuerzo. Estas dos últimas secciones tienen, por tanto, estructura y objetivos diferentes; en cambio, las tres primeras secciones mantienen una estructura similar e incluyen una actividad destacada

<sup>87</sup> Información sintetizada del manual y del catálogo digital: <<http://www.edelsa.com/CatalogoEdelsa2015.pdf>> [Consulta: 07/10/2016].

<sup>88</sup> En: <[http://edelsa.es/es/zona\\_estudiante/pasaporte/pasaporte-nivel-4-b2/](http://edelsa.es/es/zona_estudiante/pasaporte/pasaporte-nivel-4-b2/)> [Consulta: 07/10/2016].

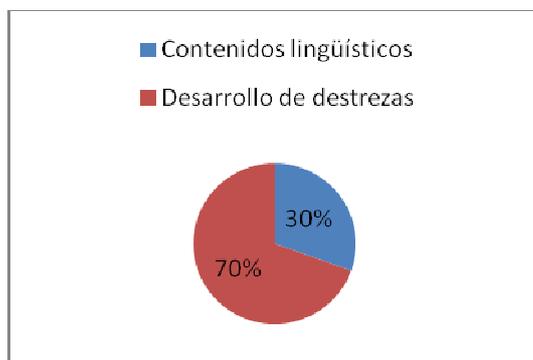
<sup>89</sup> El módulo 2, que lleva como título *Hablar de educación*, está compuesto por diferentes secciones en la que se trata el Plan Bolonia o la profesión docente, entre otros temas.

bajo el epígrafe de *acción* en cada una de ellas. En estas páginas los contenidos lingüísticos se intercalan con el tratamiento de destrezas, que aparecen combinadas en actividades complejas. Al inicio de cada actividad se indica la competencia desarrollada, distinguiendo entre competencia gramatical, léxica, funcional y sociolingüística.

## 2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas



Gráficos 85 y 86. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en los módulos 1 y 2

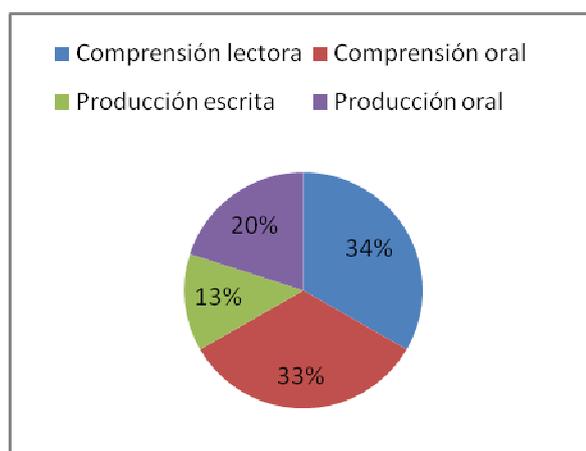
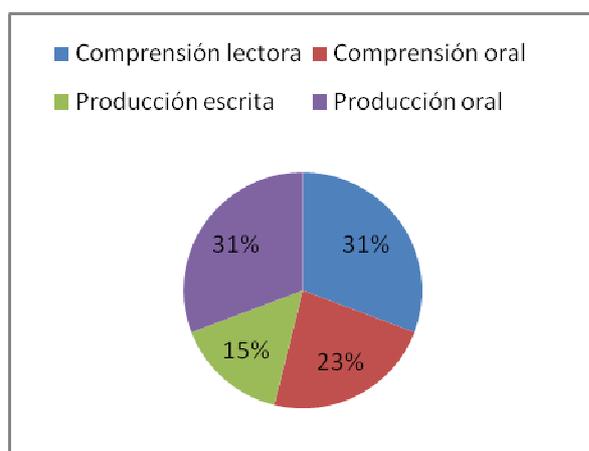


Gráficos 87 y 88. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en los módulos 7 y 8

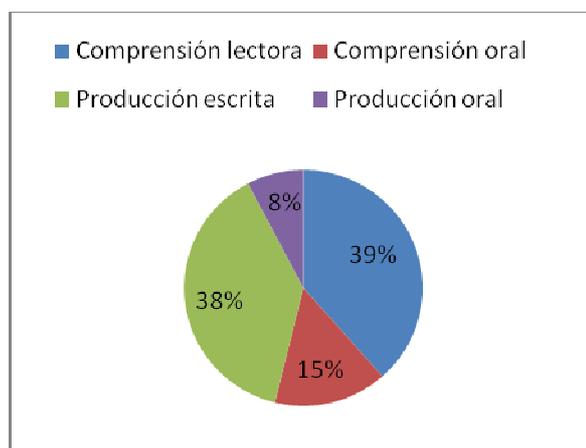
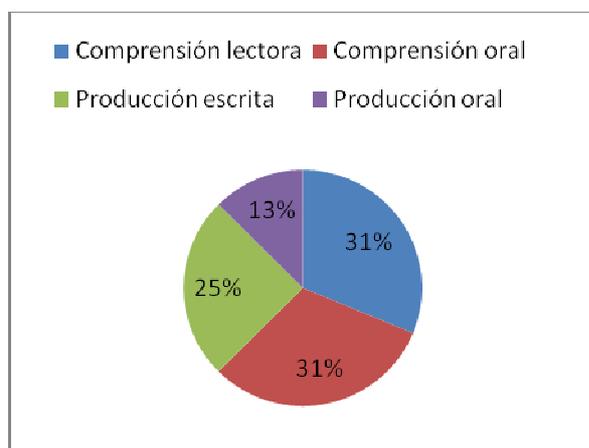
El número de actividades para el tratamiento de contenidos lingüísticos da como resultado un porcentaje de alrededor de un 35 %, situándose por debajo del porcentaje para el desarrollo de destrezas, con una media de un 64,75 %. Como se ha señalado anteriormente, no se ofrece una sección específica para los contenidos lingüísticos, los cuales se trabajan a lo largo de las diferentes secciones. En la última sección dedicada al ámbito académico se ofrecen ejercicios de refuerzo que complementan las actividades de la unidad.

### 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

El equilibrio observado en los porcentajes del apartado anterior no se repite en los porcentajes de actividades dedicadas a las diferentes destrezas, que varían en los diferentes módulos, no pudiéndose sacar conclusiones al respecto, salvo que la comprensión lectora es de nuevo la destreza más trabajada y presenta una menor variabilidad. Tanto la producción oral como la escrita sufren los cambios más significativos, lo que resulta más evidente en los dos últimos módulos.



Gráficos 89 y 90. Porcentajes de actividades en los módulos 1 y 2



Gráficos 91 y 92. Porcentajes de actividades en los módulos 7 y 8

Calculando el promedio de los porcentajes a lo largo de los cuatro módulos analizados, se constata que los dos primeros módulos mantienen unos porcentajes más relacionados con la media, mientras que los dos últimos arrojan resultados más dispares. Así, la comprensión

oral obtiene alrededor de un 25 %, la producción escrita un 23 %, la comprensión lectora un 34 % y la producción oral un 18 %:

<i>Pasaporte 4</i>	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Módulo 1	31 %	23 %	15 %	31 %
Módulo 2	34 %	33 %	13 %	20 %
Módulo 7	31 %	31 %	25 %	13 %
Módulo 8	39 %	15 %	38 %	8 %
Promedio	33,75 %	25,50 %	22,75 %	18,00%

Tabla 10. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

Frente a otros manuales analizados, en la primera doble página de los módulos no se ofrecen actividades de activación de conocimientos. En este manual en el inicio de la unidad se presentan las secciones que componen cada módulo. En el desarrollo de las tres primeras secciones se ofrecen actividades complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas. La extensión de las actividades es variable, pues oscila entre media página para las más breves y algo más de una página para las más extensas. Lo más habitual es que cada actividad ocupe una página. Todas ellas ofrecen pautas precisas para su realización e indican la competencia desarrollada: gramatical, léxica, funcional o sociolingüística. La cuarta sección dedicada a los contenidos culturales presenta una actividad compleja de comprensión lectora.

Respecto a la producción oral y la tipología de actividades, en las secciones dedicadas a los ámbitos personal, público y profesional se incluyen *actividades posibilitadoras* dentro de actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral, las cuales invitan a relacionar los contenidos con experiencias personales a través de una interacción oral en el gran grupo. En estas secciones están también presentes las *actividades de apoyo lingüístico* para la práctica y consolidación de contenidos gramaticales y léxicos.

**VOCABULARIO**

**7. La descripción del carácter y de la personalidad.**

**a.** ¿Cuánto de verdad hay en los tópicos, cuánto de mentira? Vamos a comprobarlo. Observa este mapa de los prejuicios que circulan por la Red y relaciona los países con los estereotipos. Luego, compara tus resultados con tus compañeros. ¿Tenéis los mismos?

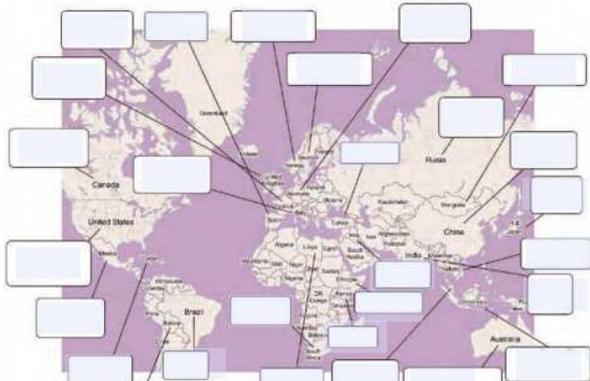


Imagen 28. Ejemplo de actividad de apoyo lingüístico

**2. Describir lo que se tiene y lo que se busca.**

**a.** Lee este texto e infórmate.

**CIENTÍFICOS CREEN QUE LAS PERSONAS GENÉTICAMENTE DIFERENTES SE ATRAEN MÁS**

¿Qué es lo que hace que nos enamóremos? Un nuevo estudio científico echa por tierra el viejo mito de encontrar a la media naranja y asegura que, cuanto más diferente es la genética de dos personas, más probabilidades tienen de elegirse el uno al otro como pareja. Más allá de aficiones comunes, mismas ideas sobre la vida y un proyecto compartido, en cuestión de amores manda una región genética situada en el cromosoma 6. Quizás sea ese el misterio de lo que llama la cuestión de piel, lo que hace que nos sintamos irremediablemente atraídos por alguien.

**b.** Comprueba si es cierta la afirmación. Descríbete a ti mismo en cuanto a tu forma de ser y tus gustos. Después, elabora una supuesta lista de cómo debería ser tu media naranja ideal siendo lo contrario que tú. ¿Es cierto? ¿Es así tu tipo ideal?

*Yo soy una persona a la que le gusta mucho la tranquilidad y busco una persona a la que le guste la actividad extrema.*

**3. Valorar, comparar y destacar una cualidad.**

Responde a las preguntas utilizando las estructuras vistas en el módulo.

Imagen 29. Ejemplo de actividad de comunicación

Las *actividades de comunicación* se encuentran en la sección *Comunicación* que forma parte del *Laboratorio de lengua*. También aparecen *actividades de comunicación* en actividades complejas dirigidas a la producción oral y/o escrita, bajo el epígrafe *acción*. Junto a la destreza tratada, se especifica el tipo de producto oral y/o escrito que se debe elaborar: informe, presentación, debate, blog.

Aunque más breves, recuerdan a los proyectos de los manuales para la enseñanza del francés. Así, el primer módulo presenta dos *acciones* en las que se especifica el producto final: *Eliges un cuadro y lo describes* (presentación oral), *Describe al hombre o a la mujer ideal* (encuesta e informe). No obstante, no siempre es necesario realizar un producto final, pues la tercera *acción* de este primer módulo, *Debates sobre el arte*, no deja de ser una actividad compleja de comprensión lectora. Para resolver unas y otras se pautan los pasos que hay que seguir. Raras veces se incluye un mecanismo de evaluación. El número de proyectos

disminuye a lo largo del manual, lo que afecta a la práctica escrita y oral. Si estas *acciones* hubieran mantenido la forma inicial, la producción oral no se habría visto afectada, pues pasan de un 31 % en el primer módulo a un 8 % en el octavo módulo.

### 3.4.3.2. *VENTE 3*

#### 1. *Descripción externa e interna del manual*

Este manual editado en 2015 es una nueva elaboración de la serie *Ven*, que a su vez ya había sido reeditada bajo la denominación *Nuevo Ven*. En la página web de la editorial<sup>90</sup> se declara que *Vente* cubre los contenidos de los *Niveles de Referencia para el español* del PCIC y sigue las recomendaciones del MCERL, diseños curriculares de los que se hacía mención en *Pasaporte*, el manual de la misma editorial descrito anteriormente.

*Vente 3* está compuesto por un libro del alumno y un libro de ejercicios que se pueden adquirir también en formato digital, como sucede con la mayoría de los manuales más recientemente editados. De forma análoga a *Pasaporte*, se facilitan además recursos complementarios en la página web de la editorial, dentro de la sección llamada *tuaulavirtual*, en la que se aportan actividades para el trabajo de la gramática, el léxico, la ortografía, la comprensión lectora y la expresión escrita.

El libro del alumno analizado está compuesto por 192 páginas y viene acompañado de un CD de audio. En la parte inicial se incluye un test gramatical de siete páginas, *Revisa tus conocimientos de español*, que puede ser corregido en la plataforma virtual. En la parte final existe un anexo de diez páginas con contenidos gramaticales y referencias a las unidades en los que han sido tratados. La versión *Nuevo Ven* ofrecía modelos del DELE B2 a los que no se hace referencia aquí.

El manual consta de doce unidades de catorce páginas divididas en diferentes secciones. Todas comienzan con una doble página en la que presenta el tema y se detallan los contenidos distribuidos en tres competencias: competencia pragmática, competencia lingüística –con una subdivisión para la gramática y otra para el léxico– y competencia sociolingüística. En esta doble página se incluye una actividad que introduce el tema y que generalmente se resuelve por medio de una interacción oral. Seguidamente se suceden seis secciones a doble página encabezadas por los epígrafes *Lee y opina*, *Comprende y debate*, *Aprende y practica*,

---

<sup>90</sup> Extraído de la presentación en: <[http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=59\\_293\\_352](http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=59_293_352)> [Consulta: 07/10/2016].

*Sistematiza y úsalo, Exprésate y Redacta*. Es decir, se comienza con dos secciones dedicadas a las destrezas de comprensión a las que les siguen las dos dedicadas a contenidos lingüísticos y se finaliza con las dos secciones dedicadas a las destrezas de producción. Por norma general se mantiene el orden mencionado, salvo en algunos casos en los que se invierte el orden de las secciones de comprensión *Lee y opina / Comprende y debate*. Salvo la sección *Aprende y practica* y, en parte, *Sistematiza y úsalo*, donde se presentan esquemas con contenidos lingüísticos y ejercicios de práctica, en las demás secciones se incluyen actividades complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas, indicándose en cada epígrafe la destreza principal desarrollada en la actividad.

## 2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas

La estructura de las unidades facilita la distinción entre contenidos lingüísticos y destrezas. Esta estructura se mantiene a lo largo de las unidades, por lo que recogemos un gráfico que refleja los porcentajes de todas las unidades.

En el gráfico 93 se observa que el número de actividades dedicadas a las destrezas duplica el de actividades de contenidos lingüísticos, situándose en la línea de *Pasaporte* y de los manuales dedicados a la enseñanza del alemán.



Gráfico 93. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades

*Vente 3* ofrece dos secciones para los contenidos lingüísticos, la primera, *Aprende y practica*, se centra en los contenidos gramaticales que se presentan en esquemas con contenidos lingüísticos y se practican con ejercicios por escrito. En la segunda, *Sistematiza y úsalo*, predominan los contenidos léxicos contextualizados. En ella conviven ejercicios escritos con actividades complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas. La sección *Lee y opina* incluye actividades de gramática contextualizadas.

### 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

Para el cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas se ha procedido de forma similar al apartado anterior, mostrando un único gráfico. Este equilibrio recuerda la estructura del manual para el inglés *Gold First*.

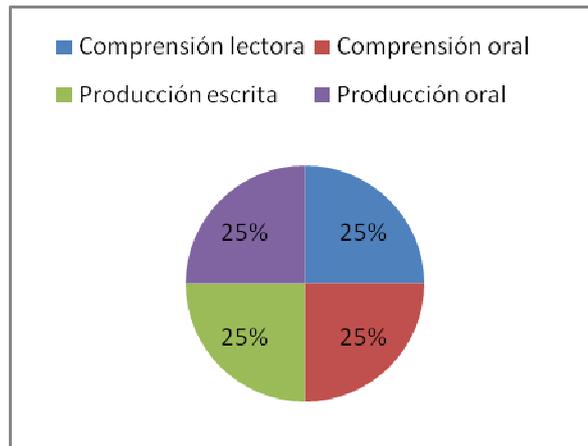


Gráfico 94. Porcentajes de secciones por destrezas

### 4. Análisis cualitativo de las actividades

En la primera doble página se presenta una breve actividad de activación de conocimientos que se resuelve de forma oral. Según se ha indicado, en las dos secciones dedicadas a contenidos lingüísticos se introducen tanto ejercicios escritos de práctica gramatical (*Aprende y practica*) como actividades complejas (*Sistematiza y úsalo*). En el desarrollo de las cuatro secciones dedicadas al desarrollo de destrezas se ofrecen actividades complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas. En un examen más detenido de las secciones se detecta un equilibrio de las destrezas de comprensión lectora, producción oral y producción escrita, mientras que la destreza de comprensión oral cuenta con enunciados breves que apenas indican su forma de aplicación en el aula. Además, en la sección *Comprende y actúa*, cuyo principal objetivo es el trabajo de esta destreza, se advierte que a veces se trata de una *actividad posibilitadora* en la práctica de otra destreza.

Analizando las actividades para la producción oral, en las dos primeras secciones aparecen diversas *actividades posibilitadoras* en actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral. Así, la primera sección *Lee y opina* presenta una actividad compleja de comprensión lectora que finaliza con un último apartado *Opina* y que se resuelve

de forma oral o escrita, predominando la producción oral. Habitualmente sirve para relacionar el contenido tratado con la experiencia personal:



Imagen 30. Postactividad posibilitadora tras una comprensión lectora

De forma análoga, la sección *Comprende y debate* incluye un apartado final *Debate* que se resuelve en forma de interacción oral. Ambos apartados presentan actividades de respuesta libre de escaso desarrollo. En la sección *Sistematiza y úsalo* se incluyen *actividades de apoyo lingüístico* para la contextualización y consolidación de este tipo de contenidos:



Imagen 31. Postactividad de apoyo lingüístico

Por último, las *actividades de comunicación* aparecen en el apartado *Exprésate*. Las preactividades combinan la comprensión oral y la comprensión lectora, mientras que en la actividad final predomina la interacción oral.

Expresate

¿Ha muerto el tiempo libre?

**TERTULIA**

4. ¿Estás de acuerdo en general con la teoría de que el ocio está en peligro de extinción? Argumenta tu respuesta.

Expresión oral

**El ocio en peligro de extinción**

**PARA AYUDARTE**

**Expresión de la opinión:**

- Soy de la opinión de que...
- Me parece exagerado decir.../una exageración decir que...
- ¡No! me parece realista/justo/adecuado decir que...
- Cómo comprenderías...
- Reconozco que...
- Reconozco que aunque...
- Hasta cierto punto tienes razón, pero...

**1**

**¿Crees que hoy en día la gente tiene suficiente tiempo libre para hacer lo que le gusta?**

Imagen 32. Actividad final de una actividad de comunicación compleja

#### 3.4.4. *Edinumen*

##### 3.4.4.1. *ETAPAS PLUS B2.1 Y B2.2*

###### 1. *Descripción externa e interna del manual*

La serie *Etapas* se presenta como un curso de español por módulos (catorce en total), que en el caso de *Etapas Plus* se reducen a ocho. Ambas series cubren los niveles A1, A2, B1 y B2 del *MCERL*. En los manuales de *Etapas Plus*, el nivel B2 está dividido en dos volúmenes, *Etapas Plus B2.1* y *Etapas Plus B2.2*. El procedimiento seguido en este caso es similar al de *Aula*, el manual de Difusión que también divide el nivel B2 en dos ejemplares. Se realiza, por tanto, una descripción externa e interna común a ambos, así como el análisis cualitativo de las actividades (pasos primero y cuarto de la descripción). Para el cómputo de actividades (pasos segundo y tercero) han sido seleccionadas las dos primeras unidades de *Etapas Plus B2.1* y las dos últimas de *Etapas Plus B2.2*, con el fin de obtener datos equiparables al resto de manuales analizados.

Según se informa en la portada, *Etapas Plus B2.1*<sup>91</sup> y *Etapas Plus B2.2* son manuales compactos que ofrecen en un solo volumen de 212 páginas el libro del alumno (136 páginas), el cuaderno de ejercicios (58 páginas), un resumen lingüístico-gramatical (18 páginas) y un CD con las audiciones. Están disponibles, además, recursos complementarios al formato en papel en la página web de la editorial, dentro de la *ELEteca*, la extensión digital en la que se accede a las claves de los ejercicios, más prácticas interactivas y un resumen lingüístico-gramatical. En la descripción del manual se destaca que las unidades están organizadas en torno a actividades encaminadas a la realización de una tarea final. No obstante, en este caso no resulta evidente la adopción de un enfoque por tareas. También se apunta que es acorde al *PCIC* y sigue las directrices del *MCERL*, diseños curriculares de los que también se hacía mención en los manuales de la editorial Edelsa.

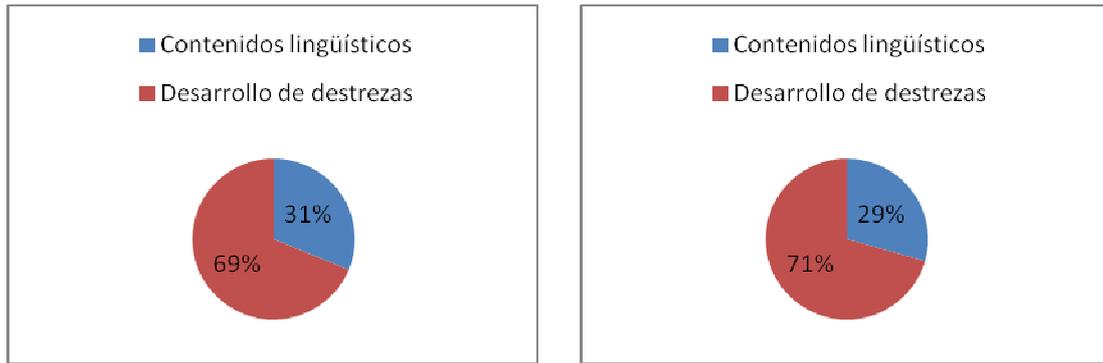
Ambos volúmenes constan de diez unidades de trece páginas divididas en cuatro apartados de extensión diversa. En la primera página se presenta el tema de la unidad y los contenidos distribuidos en cuatro bloques: contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales. Seguidamente se introduce el primero de los cuatro apartados encabezado por el subtema tratado en él. En todos ellos se hallan actividades complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas. En el último apartado (*Para terminar*) se introduce una breve reflexión acerca de los contenidos de la unidad. Además, la práctica de contenidos y destrezas se complementa con el libro de ejercicios incluido en la parte final de cada volumen.

## 2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas



Gráficos 95 y 96. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 2

<sup>91</sup> En el siguiente enlace se puede consultar más información acerca del primer volumen: <<https://edinum.es/metodos-jovenes-y-adultos/etapas-plus/etapas-plus-b2-1-tareas-recursos-y-proyectos-libro-del-alumno-ejercicios-cd-detalle>> [Consulta: 21/09/2018].

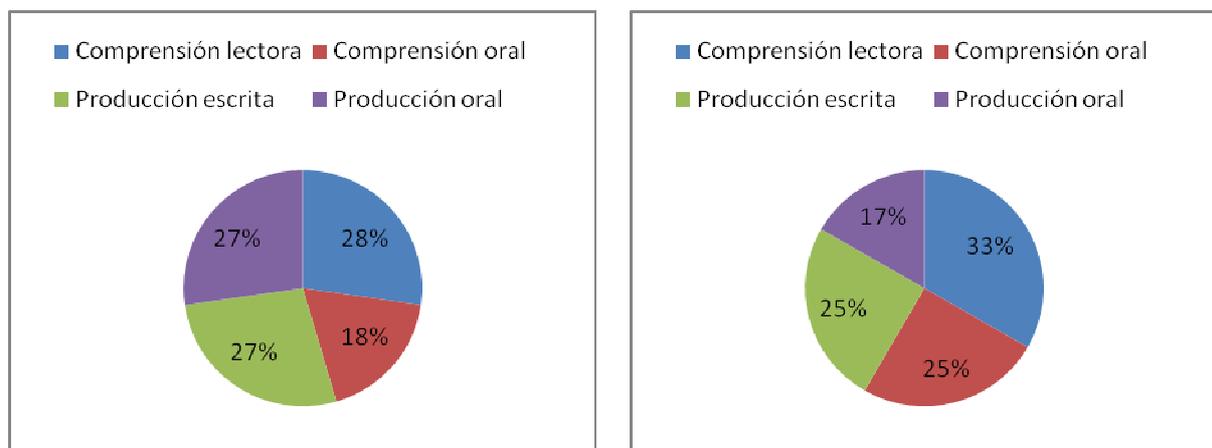


Gráficos 97 y 98. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 9 y 10

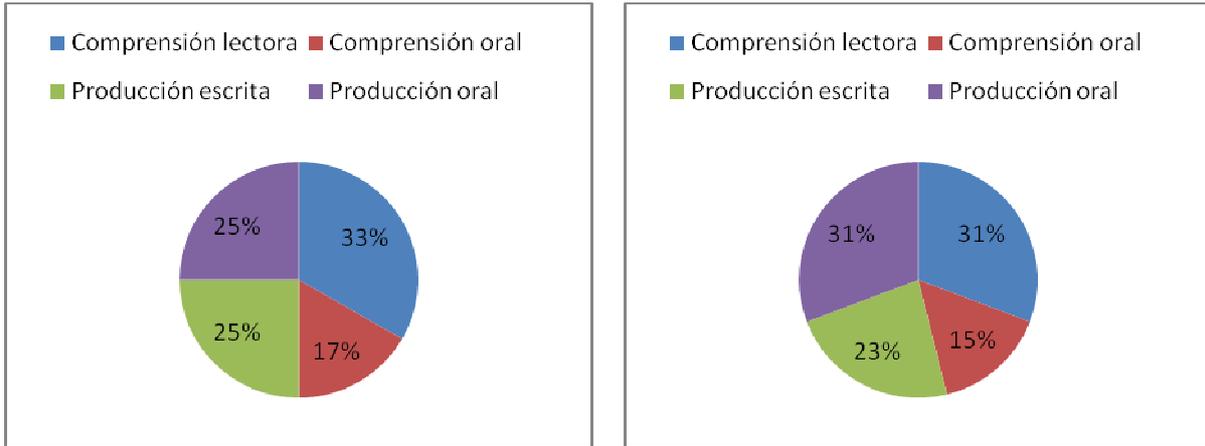
El número de actividades dedicadas a trabajar las destrezas, con un 70 %, supera ampliamente al número de actividades para el tratamiento de contenidos lingüísticos, que con un 30 % se sitúa en los márgenes de los manuales de la editorial Edelsa. Los contenidos lingüísticos se presentan de forma deductiva. Se realiza un doble proceso que comienza por una breve fase inductiva tras la cual se deben completar breves cuadros esquemáticos. Seguidamente se ofrecen ejercicios en los que se practican los contenidos de forma deductiva. Como sucedía en *Aula*, la práctica lingüística se complementa con ejercicios correspondientes a las unidades incluidos al final.

### 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

Los dos primeros gráficos muestran las dos primeras unidades de *Etapas Plus B2.1* y los dos últimos reflejan las dos últimas unidades de *Etapas Plus B2.2*.



Gráficos 99 y 100. Porcentajes de actividades en las unidades 1 y 2 (B2.1)



Gráficos 101 y 102. Porcentajes de actividades en las unidades 9 y 10 (B2.2)

Se comprueba que la destreza de producción escrita presenta un desarrollo equilibrado, situándose alrededor de un 25 %. La comprensión oral tiene un menor desarrollo, situándose entre un 15% y un 25 %. La comprensión lectora y la producción oral son de nuevo las destrezas más representadas, con porcentajes en torno al 31 % en el caso de la comprensión lectora. La producción oral es la destreza que sufre más oscilaciones, pasando del 17 % de la unidad 2 al 31 % de la novena unidad. En la siguiente tabla se recogen los porcentajes obtenidos por destrezas a lo largo de las unidades:

<i>Etapas Plus B2.1 y Etapas Plus B2.2</i>	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	28 %	18 %	27 %	27 %
Unidad 2	33 %	25 %	25 %	17 %
Unidad 9	33 %	17 %	25 %	25 %
Unidad 10	31 %	15 %	23 %	31 %
Promedio	31,25 %	18,75 %	25,00 %	25,00 %

Tabla 11. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

Los contenidos lingüísticos se trabajan tanto de forma escrita por medio de ejercicios escritos para la práctica de las reglas presentadas, como por medio de destrezas combinadas a través de actividades complejas en las que se contextualiza el fenómeno estudiado. Este tipo

de actividad compleja es asimismo habitual en el tratamiento de destrezas, pues en todos los apartados se ofrecen actividades que se resuelven por medio de destrezas combinadas, destacando en cada uno la destreza desarrollada mediante un icono. Como se aprecia en los ejemplos aportados, en este manual destaca el uso de imágenes y estímulos gráficos.

**11.4.** ¿Sabes cuál es la inteligencia que tienes más desarrollada? Primero, con tus compañeros, haz una lista de habilidades que relacionáis con cada inteligencia. Tu profesor te dirá cómo. Te damos algunas ideas.

<ul style="list-style-type: none"> <li>· bailar</li> <li>· tocar instrumentos musicales</li> <li>· aprender lenguas</li> <li>· esculpir</li> <li>· interpretar planos, gráficos, mapas...</li> <li>· ayudar a los amigos con sus problemas</li> <li>· dar discursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· demostrar apoyo, comprensión</li> <li>· saber lo que le pasa a la gente por sus gestos, su tono de voz</li> <li>· resolver problemas de matemáticas</li> <li>· orientarse en una ciudad nueva</li> <li>· convencer/persuadir a los demás</li> <li>· pintar</li> <li>· ayudar con los estudios a otras personas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· resolver puzles</li> <li>· cantar</li> <li>· dibujar en tres dimensiones</li> <li>· escribir</li> <li>· contar, relatar</li> <li>· componer canciones, música...</li> <li>· mantener las relaciones con personas que se van conociendo</li> </ul>
--	--	--

 Naturalista    
  Interpersonal    
  Musical    
  Espacial    
  Intrapersonal    
  Corporal    
  Lógico-matemática    
  Lingüística

Imagen 33. Actividad posibilitadora

Con respecto a la producción oral, existen *actividades posibilitadoras* en forma de preactividades que presentan breves interacciones para introducir la unidad, así como postactividades para relacionar el contenido tratado con la experiencia personal.

**11.1.** ¿Has oído hablar de las inteligencias múltiples? ¿A qué crees que se refieren? ¿Cuántos tipos de inteligencia crees que hay?

**11.1.1.** Los siguientes personajes representan uno de los tipos de inteligencia que describió el psicólogo Gardner. ¿Los conoces? Si necesitas información sobre ellos, pregunta a tu profesor.



1 Shakespeare (escritor)     2 Picasso (pintor)     3 Bécquer (poeta)  
 4 Madre Teresa de Calcuta     5     6     7 Pitágoras     8 Vivaldi (músico)

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Imagen 34. Preactividad posibilitadora

Se introducen asimismo *actividades de apoyo lingüístico* cuyo objetivo es la interacción oral. Dentro de ellas, los contenidos gramaticales no tienen presencia en las actividades orales, siendo los contenidos léxicos los que se practican de forma escrita y oral:

**11.5.** Levántate, pregunta a tus compañeros por sus habilidades y responde las tuyas.

**Preguntar y hablar de habilidades**

- ¿Tienes facilidad para...?
- ¿Se te da bien...?
- ¿Eres capaz de...?
- ¿Eres hábil para...?
- ¿Qué tal se te da...?

- Soy un/a negado/ para...
- Soy un/a genio/a para...
- Se me da bien/genial/fatal...

- Soy un pato: se te dan fatal las actividades que requieren habilidad física.
- Soy un manitas: se te dan bien actividades que requieren una habilidad manual.
- Soy un manazas: se te dan mal actividades que requieren una habilidad manual.

Imagen 35. Actividad de apoyo lingüístico para el refuerzo léxico

Por último, las *actividades de comunicación* se presentan escasamente pautadas. No obstante, en ocasiones se plantean actividades con un mayor desarrollo para las que se especifica el género discursivo y se ofrecen estímulos que invitan a su realización.

**3.2.** Te proponemos los siguientes temas para un debate. Dividid la clase en grupos y elegid el que más os interese. Hay uno en blanco para que vosotros propongáis uno.

Tema: libros de autoayuda.

Tema: insultos, patadas y codazos en los partidos de fútbol.

Tema:

**3.2.1.** Para preparar el debate, pedid al profesor información sobre el tema que habéis elegido y completadlo con algunas preguntas para promover la discusión.

**3.2.2.** Exponed el tema elegido al resto de la clase, plantead las preguntas y animad el debate con vuestras posturas.

**Para usar en el debate**

- Expresar opiniones. Pedir valoración y opinión.
  - Veo que...
  - ¿Cómo lo ves?
  - ¿Te parece bien o mal que + subjuntivo (presente, pretérito perfecto, imperfecto)?
- Expresar acuerdo y desacuerdo.
  - Estás de acuerdo con que...
  - ¿La ves como yo?
  - ¿No te parece que...?
  - ¿No crees que...?
- Mostrar escepticismo.
  - Ya (con entonación especial).
  - Si tú lo dices...

Imagen 36. Actividad de comunicación

### 3.4.4.2. NUEVO PRISMA B2

#### 1. Descripción externa e interna del manual

La serie *Nuevo Prisma* es una nueva edición realizada en 2015 a partir de *Prisma*, el manual que ha servido de base. En la página web de la editorial<sup>92</sup> se señala que esta serie es «una evolución de *Prisma*, con una reorganización de contenidos a partir del *PCIC* y una renovación importante de textos y actividades». Se declara asimismo que es un curso de español que sigue un enfoque comunicativo orientado a la acción y centrado en el alumno, como viene siendo habitual en los manuales analizados para el español. El libro del alumno de *Nuevo Prisma* objeto de análisis está acompañado de un CD con los audios, además incluye en su parte final un modelo que reproduce el esquema de las pruebas para la obtención del DELE B2. El manual se complementa con un libro de ejercicios que se adquiere de forma separada, así como de recursos complementarios en la página web de la editorial dentro de la *ELEteca*, la extensión digital con la que también contaba el manual anterior *Etapas Plus*.

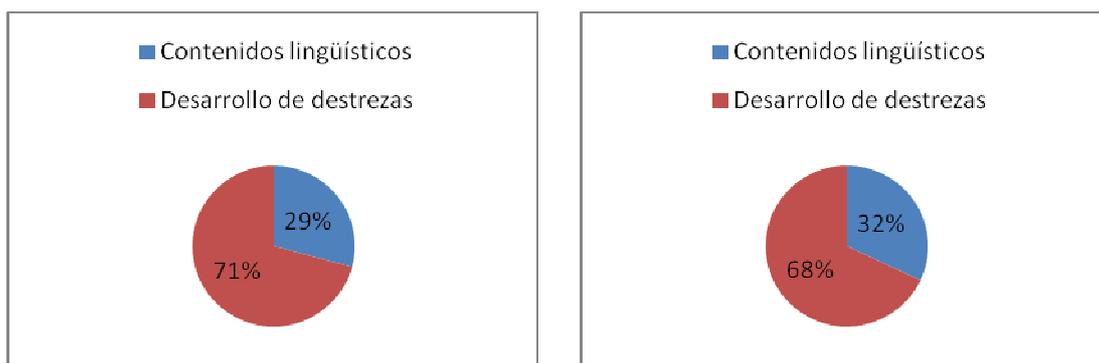
El libro del alumno consta de doce unidades de catorce páginas divididas en cinco apartados de extensión diversa y estructura similar al manual *Etapas Plus*. Así, en la primera página se presenta el tema y los contenidos de la unidad. Se distinguen diferentes bloques bajo los epígrafes *Contenidos funcionales*, *Contenidos gramaticales*, *Contenidos culturales*, *Tipos de texto y léxico*, *El componente estratégico* y *Fonética y ortografía*. Salvo el quinto apartado, que siempre está dedicado al componente fonético y al ortoépico, el resto de apartados no tiene una estructura determinada ni una división por contenidos o destrezas, estando compuestos por actividades complejas que se resuelven por medio de destrezas combinadas. Los encabezados de las instrucciones vienen precedidos por iconos que indican la forma de llevar a cabo la actividad en cuanto a los agrupamientos y la destreza desarrollada en la actividad principal.

#### 2. Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas

De forma análoga al caso del manual anterior, la estructura no facilita la distinción entre contenidos lingüísticos y destrezas, pues ambos se alternan a lo largo de las unidades. Se observa que el promedio de actividades dedicadas a destrezas se sitúa en un 66 %, mientras que los contenidos lingüísticos oscilan entre el 30 y 40 %, con una media de 34 %.

---

<sup>92</sup> Información extraída de la página dedicada a *Nuevo Prisma* en la editorial Edinumen: <<https://edinumen.es/metodos-jovenes-y-adultos/nuevo-prisma/nuevo-prisma-b2-libro-del-alumno-detalle>> [Consulta: 21/09/2018].



Gráficos 103 y 104. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 2

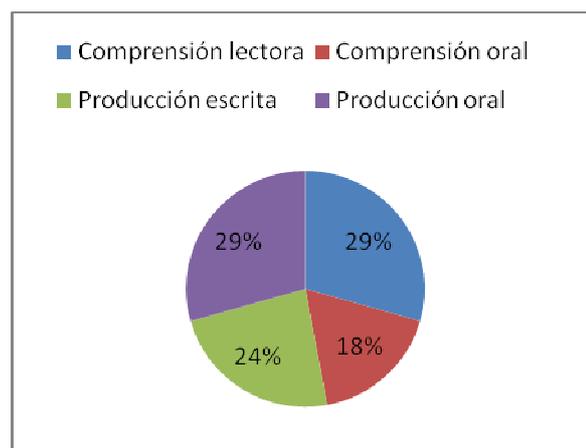
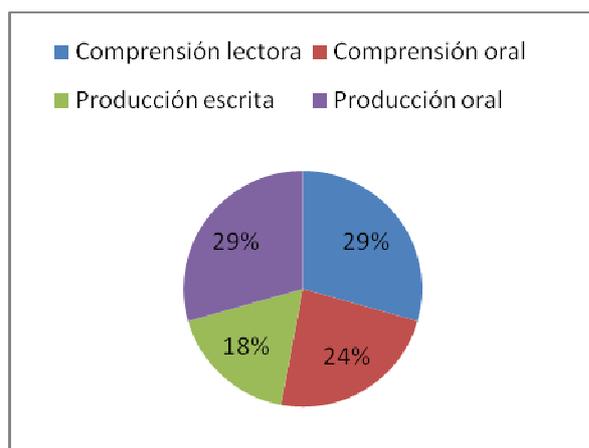


Gráficos 105 y 106. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 11 y 12

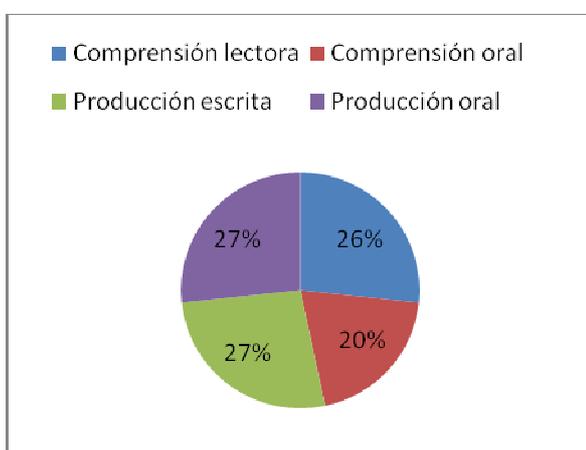
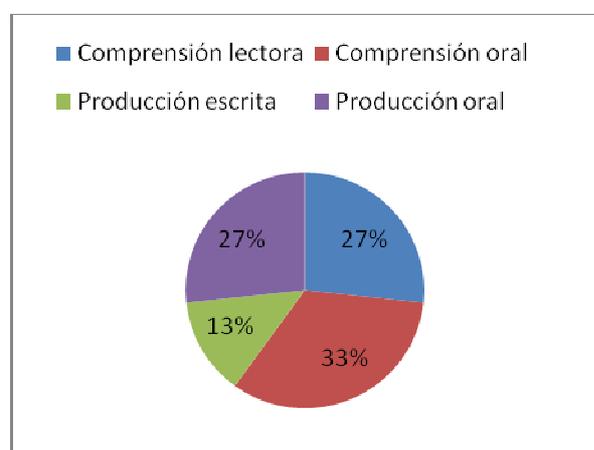
Como en el manual *Etapas Plus*, los contenidos lingüísticos se presentan de forma deductiva, aunque la contextualización previa en *Nuevo Prisma* se hace por medio de textos adaptados y no creados especialmente para mostrar el fenómeno lingüístico, lo que era habitual en el caso anteriormente analizado. Por ello, en la fase inductiva se observa el fenómeno contextualizado en documentos auténticos. Tras la presentación de las reglas en cuadros destacados, se ofrecen ejercicios de práctica de los contenidos de forma deductiva.

### 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

Las destrezas de producción oral y de comprensión lectora presentan un desarrollo equilibrado, situándose ambas en un 28 %. La comprensión oral y la producción escrita se sitúan en torno al 24 % y al 20 % respectivamente, aunque presentan un desarrollo más irregular, oscilando entre un 18 % y un 33 % la primera y entre un 13 % y un 27 % la segunda. Podemos visualizar los resultados en los gráficos correspondientes a las primeras y últimas unidades del manual.



Gráficos 107 y 108. Porcentajes de actividades en las unidades 1 y 2



Gráficos 109 y 110. Porcentajes de actividades en las unidades 11 y 12

En el siguiente cuadro se recogen los resultados por unidades y destrezas:

<i>Nuevo Prisma B2</i>	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	29 %	24 %	18 %	29 %
Unidad 2	29 %	18 %	24 %	29 %
Unidad 11	27 %	33 %	13 %	27 %
Unidad 12	26 %	20 %	27 %	27 %
Promedio	27,75 %	23,75 %	20,50 %	28,00 %

Tabla 12. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

Al examinar detenidamente las secciones se comprueba que la destreza de comprensión lectora contiene actividades más elaboradas. Tras ellas se sitúa la de producción escrita, lo que no ha sido habitual en gran parte de los manuales analizados. Tanto la producción oral como la comprensión oral presentan pocas pautas, en especial la producción oral.

Aparte de las actividades escritas para practicar los contenidos lingüísticos y de las que aparecen en el quinto apartado dedicado a fonética y ortografía, la mayor parte de los contenidos se trabajan por medio de destrezas combinadas a través de actividades complejas. Todas ellas ofrecen pautas para su realización. Las actividades de desarrollo de la comprensión lectora, que son las más elaboradas, normalmente se abren con actividades de interacción oral en grupo y se cierran con actividades de interacción oral con toda la clase. Las actividades dedicadas a la producción escrita tienen un comportamiento irregular, pues junto a actividades en las que se indica vagamente la forma de ser resueltas, se incluyen actividades con indicaciones detalladas sobre la tipología textual practicada. La comprensión oral está mejor pautada cuando es el objetivo principal de la actividad.

Se ha apuntado que las actividades para la producción oral tampoco cuentan con unas indicaciones precisas en la mayoría de los casos. Es habitual encontrar numerosas *actividades posibilitadoras* dentro de actividades complejas en forma de pre- o de postactividades. A pesar de haber un número destacable de *actividades posibilitadoras*, su escaso desarrollo puede hacerles perder eficacia, pues pueden ser ignoradas con facilidad.



Imagen 37. Preactividad posibilitadora

Las *actividades de apoyo lingüístico* que hacen uso de la producción oral son escasas y se utilizan más para reforzar contenidos léxicos que para contenidos gramaticales.

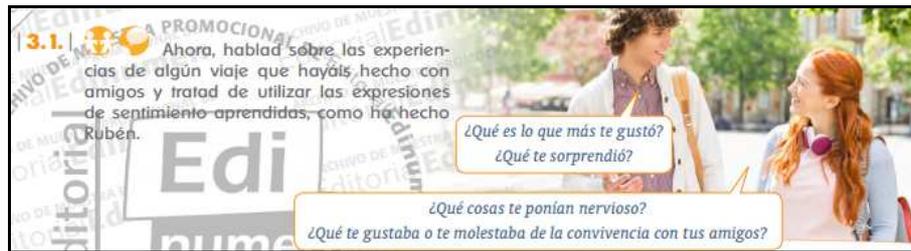


Imagen 38. Actividad de apoyo lingüístico

Por último, las *actividades de comunicación* consisten en su mayor parte en debates, discusiones y presentaciones orales sobre temas relacionados con la unidad.

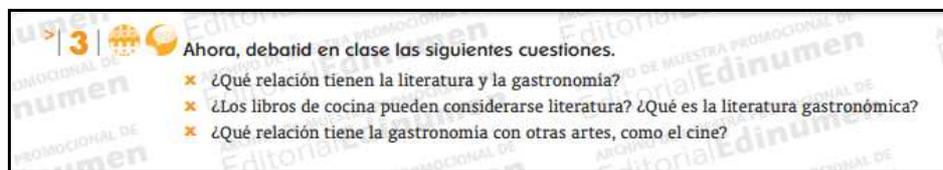


Imagen 39. Actividad de comunicación

Aunque en general se resuelven de forma breve, en ocasiones se presentan actividades contextualizadas con pautas más desarrolladas. Por otro lado, en cada unidad, dentro del apartado denominado *Grupo cooperativo*, se incluye una actividad cuyo producto final suele ser una presentación oral o un informe escrito. Aunque a veces la actividad final se resuelve de forma escrita, lo más destacable de este tipo de propuestas es que se activa la interacción oral durante el proceso de elaboración. Frente a las actividades anteriores que carecían de pautas, en estas se especifica tipo de producto, el tipo de agrupamiento y las fases de realización, por lo que la mejora cualitativa es sustancial.

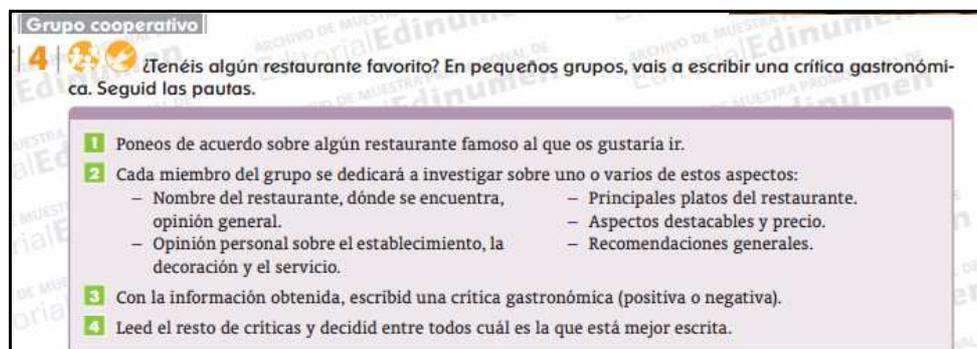


Imagen 40. Actividad de comunicación

### 3.4.5. *SGEL (Sociedad General Española de Librería)*

#### 3.4.5.1. *NUEVO ESPAÑOL EN MARCHA 4*

##### 1. *Descripción externa e interna del manual*

El manual correspondiente al nivel B2 se editó por primera vez en 2007 y sufrió diferentes reimpressiones hasta que en 2014 se elaboró una nueva edición que modificaba levemente la anterior mediante la actualización de imágenes y documentos. Según se declara en la página web de la editorial, el nuevo manual mantiene la metodología de su antecesor a través de un enfoque comunicativo controlado que se explicita en un desarrollo equilibrado de competencias lingüísticas y comunicativas. El libro del alumno está compuesto por 184 páginas y viene acompañado de un CD de audio. En la parte final se ofrece una recapitulación de los contenidos gramaticales y léxicos aparecidos en las unidades, un listado de verbos irregulares, más ejercicios de práctica y las transcripciones del CD. La versión anterior ofrecía un modelo de examen basado en el DELE B2 que no aparece en este. De forma adicional se puede adquirir un cuaderno de ejercicios, que incluye las soluciones y un CD con las correspondientes transcripciones.

El manual consta de doce unidades, tras cuyos números pares se intercala una doble página de autoevaluación. Cada unidad contiene diez páginas distribuidas en cuatro apartados. Se comienza con una página a modo de portada con una imagen y una breve relación de los principales objetivos de la unidad. Los apartados presentan una unidad temática; **en** los tres primeros A, B, C, se desarrolla un argumento concreto<sup>93</sup>, mientras que el apartado D tiene un epígrafe propio: *Comunicación y cultura*. Consta de tres páginas para contenidos culturales y para el desarrollo de destrezas: la primera se denomina *Hablar y escuchar*, la segunda *Leer* y la tercera *Escribir*. Los contenidos culturales se presentan en actividades de comprensión lectora, mientras que en las de expresión escrita se elaboran textos formales. En la sección *Hablar y escuchar* se practica más la comprensión oral que la producción oral.

##### 2. *Cómputo de actividades dedicadas a contenidos lingüísticos frente a destrezas*

En la mayor parte de las unidades el número de actividades dedicadas a destrezas supera a las que tratan contenidos lingüísticos.

---

<sup>93</sup> Por ejemplo, la unidad 5 *Consumo* presenta los apartados A. *Publicidad*, B. *Dinero* y C. *Comercio Justo*.



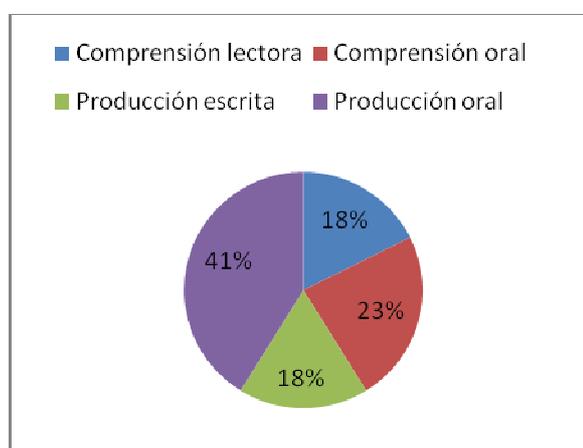
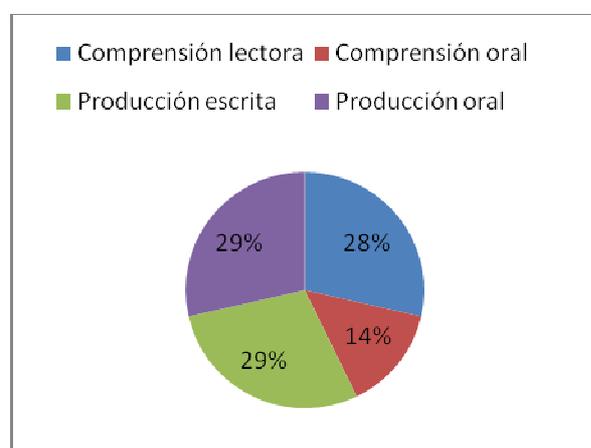
Gráficos 111 y 112. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 1 y 2



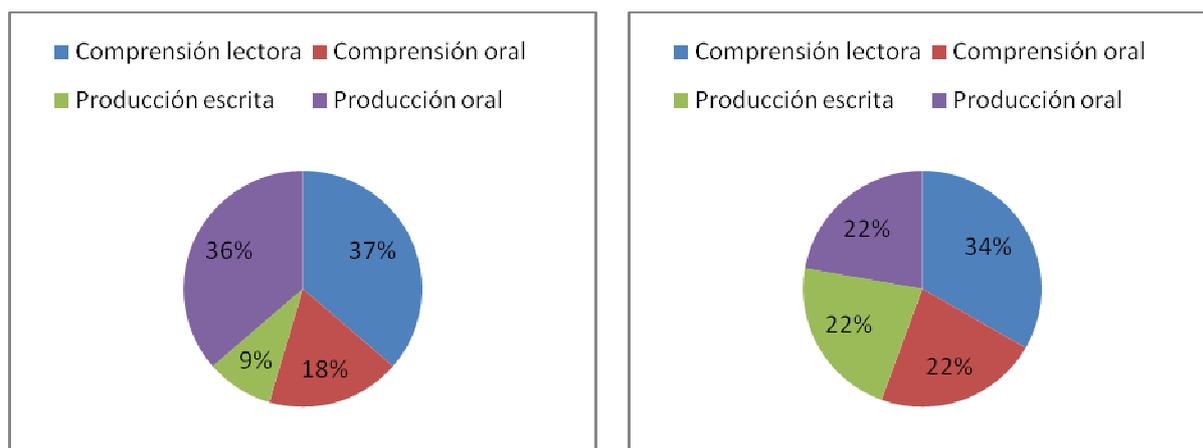
Gráficos 113 y 114. Porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en las unidades 11 y 12

En este manual no se ofrece una sección diferenciada para contenidos lingüísticos, que se trabajan por medio de ejercicios escritos intercalados en los diferentes apartados, relacionados entre sí por contenidos temáticos similares.

### 3. Cómputo de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas



Gráficos 115 y 116. Porcentajes de actividades en las unidades 1 y 2



Gráficos 117 y 118. Porcentajes de actividades en las unidades 11 y 12

En general, se constata que los porcentajes de actividades dedicadas a cada destreza en particular varían notablemente en las diferentes unidades, no pudiéndose extraer conclusiones evidentes. No obstante, se puede afirmar que la producción oral y la comprensión lectora son las destrezas más trabajadas, pues a pesar de las fluctuaciones, ocupan respectivamente alrededor de un 30 % de las actividades. En el siguiente cuadro se resumen los resultados obtenidos tras el cómputo de actividades para cada destreza:

<i>Nuevo Español en Marcha 4</i>	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Unidad 1	28 %	14 %	29 %	29 %
Unidad 2	18 %	23 %	18 %	41 %
Unidad 11	37 %	18 %	9 %	36 %
Unidad 12	34 %	22 %	22 %	22 %
Promedio	29,25 %	19,25 %	19,50 %	32,00 %

Tabla 13. Resumen de porcentajes de actividades dedicadas al desarrollo de destrezas

#### 4. Análisis cualitativo de las actividades

En los tres primeros apartados (A, B y C) se presentan diferentes secciones con actividades precedidas de los epígrafes relacionados con la destreza o destrezas practicadas, o bien los contenidos de gramática y vocabulario. Analizando estas últimas secciones, se observa que las actividades dedicadas al léxico están contextualizadas y cuentan con un

mayor desarrollo. Como se ha indicado, la práctica gramatical consiste generalmente en ejercicios escritos. El resto de actividades se resuelven por medio de diferentes destrezas y están precedidas de los epígrafes *Leer*, *Hablar*, *Escribir*, *Escuchar*. En ocasiones, las actividades incluidas en *Hablar* y *Escribir* no se corresponden con el encabezamiento, ya que se trata de actividades complejas de comprensión lectora o de comprensión oral. El apartado D dedica sus tres páginas al desarrollo de destrezas (*Hablar y escuchar*, *Leer y Escribir*) con la inclusión de actividades complejas más pautadas, en especial las dedicadas a la comprensión oral y a la producción escrita. En este sentido queremos destacar que este manual ofrece las actividades de producción más elaboradas de nuestro análisis.

Para el tratamiento de la producción oral hemos encontrado escasas *actividades de comunicación* complejas. Lo habitual es que esta destreza se practique a través de *actividades posibilitadoras* en secuencias complejas de comprensión lectora o de comprensión oral.

**Leer**

- 1 ¿Sabes qué se entiende por "Comercio Justo"? ¿Qué objetivo persigue? ¿Conoces alguna tienda que se dedique al Comercio Justo? ¿Has comprado alguna vez en ellas?
- 2 Lee el texto y di si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones.

### Nacimiento del COMERCIO JUSTO

**E**n 1964 la "Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo" realizó su primera reunión bajo el lema "Comercio, no ayuda". En ella se definieron una serie de propuestas a favor de nuevas relaciones entre los países ricos y los empobrecidos. Dentro de este



Imagen 41. Preactividad posibilitadora

No es frecuente encontrar *actividades de apoyo lingüístico* que se resuelvan de forma oral, pues la práctica de los contenidos gramaticales se hace por escrito. No obstante, existe alguna actividad puntual para trabajar del léxico, como se muestra en la siguiente imagen.



**Vocabulario**

- 1 ¿Te consideras una persona ahorradora o eres de los que piensan que el dinero es para gastarlo?
- 2 Relaciona.

1 Interés	<input checked="" type="checkbox"/>
2 Hipoteca	<input type="checkbox"/>
3 Cartilla de ahorros	<input type="checkbox"/>
4 Cuenta corriente	<input type="checkbox"/>
5 Tarjeta de crédito	<input type="checkbox"/>
6 Préstamo	<input type="checkbox"/>

Imagen 42. Actividad de apoyo lingüístico

Por último, las actividades que aparecen en el apartado D dentro de la sección *Hablar y escuchar*, son *actividades de comunicación* simples en las que se ofrecen pocas pautas para su puesta en práctica, aunque a veces se incluyen recursos comunicativos:

**Hablar**

5 En grupos de cuatro, escoged unos anuncios publicitarios de cualquier medio de comunicación y comentadlos entre todos. Puedes utilizar las siguientes expresiones.

**Comunicación**

**Argumentar**

- Mientras que...
- En comparación con...
- La imagen es chocante, clásica, relajante...
- Este anuncio quiere transmitir la idea de...
- Por otro lado...

Imagen 43. Actividad de comunicación

### 3.4.6. Conclusiones

Tras el análisis de manuales para ELE extraemos una serie de conclusiones acerca de los materiales para la enseñanza del español, que son relacionadas y contrastadas con las elaboradas tras el análisis de manuales para la adquisición del alemán, francés, inglés e italiano. Con todo ello pretendemos obtener una visión global acerca de la presencia y la relevancia de diferentes contenidos en los manuales, así como el trabajo por medio de destrezas. En estas conclusiones se dedica un epígrafe al tratamiento de la producción oral, exponiendo valoraciones de carácter cuantitativo y cualitativo.

La primera reflexión de carácter genérico está relacionada con los temas tratados en las unidades que componen los manuales. En los manuales de enseñanza de L2/LE está generalizado el uso de un tema que da cohesión a cada unidad, circunstancia que se confirma en los manuales de ELE. Los temas más repetidos en el nivel B2 son la salud, los medios de comunicación, la naturaleza, el medioambiente, el trabajo, la sociedad, la familia, el deporte, la alimentación, la moda, la música, el arte, la historia o la lengua. De ello se deduce que los contenidos léxicos guardan mayor interrelación entre sí, manteniendo una conexión a lo largo de los diferentes apartados que conforman las unidades.

Asimismo, con la excepción de algunos manuales para el inglés y los manuales de la editorial Anaya y SGEL para el español, se constata la ausencia de contenidos fonéticos y

ortoépicos. Las breves referencias incluidas en el resto de manuales están relacionadas con las reglas de acentuación o con ciertos modelos entonativos.

#### 3.4.6.1. LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y LAS DESTREZAS

En el tratamiento de los contenidos y las destrezas hemos observado rasgos comunes en manuales pertenecientes a una misma editorial. Recordamos que en el análisis de los manuales elaborados por la editorial Anaya se ha justificado la necesidad de modificar los parámetros de estudio. Por ello, primeramente se extraen conclusiones acerca de los dos manuales de la editorial Anaya, seguidamente se procede de forma similar con los manuales de las editoriales Difusión, Edelsa, Edinumen y SGEL.

Se señalaba en el análisis de *Método 4* y *Sueña 3* que resulta difícil valorar el tratamiento que reciben las diferentes destrezas, pues, aunque a lo largo de las páginas se proponen diferentes actividades de comprensión y de producción –de las que una parte considerable son actividades de apoyo lingüístico para la práctica y el refuerzo de los contenidos léxicos y gramaticales de la unidad–, bien es cierto que el tratamiento de destrezas en *Método 4* es tanto cuantitativa como cualitativamente más extenso que en el caso de *Sueña 3*, pues en el primero se incluyen otras actividades que, además de la práctica del léxico o la gramática, suponen un mayor desarrollo de destrezas comunicativas. Es necesario precisar, por otro lado, que no se está valorando la idoneidad de ciertos manuales respecto a otros para su aplicación en el aula, simplemente se ha comprobado que estos manuales se centran en la competencia lingüística y ofrecen menos material para el objetivo de nuestro estudio.

Una vez modificados los parámetros de análisis, se ha constatado que en los dos manuales de la editorial Anaya los contenidos lingüísticos cuentan con una amplia mayoría de actividades: un 63 % en el caso de *Sueña 3* y algo más de un 54 % en *Método 4*. Dentro de los contenidos lingüísticos, los contenidos gramaticales superan ampliamente a los léxicos, con un 43 % frente a un 20 % en *Sueña 3* y un 40 % frente a un 15 % en *Método 4*.

Por otro lado, hemos comparado los porcentajes de actividades dedicadas al tratamiento de contenidos lingüísticos, comprobando que se mantienen estables, pues ofrecen valores similares a lo largo de las unidades. En las actividades dedicadas al desarrollo de destrezas se observa una considerable variación de porcentajes. Con el fin de facilitar la comparación, reproducimos parcialmente los promedios de las tablas elaboradas en el análisis:

<i>Método 4</i>	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Promedio	39,75 %	14,50 %	12,50 %	14,75 %	5,50 %	13,75 %

Tabla 14. Resumen de porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en *Método 4*

<i>Sueña 3</i>	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
Promedio	43,25 %	19,75 %	10,00 %	7,00 %	2,75 %	17,25 %

Tabla 15. Resumen de porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas en *Sueña 3*

En un análisis comparativo, los porcentajes dedicados a destrezas, un 37 % en *Sueña 3* y casi un 46 % en *Método 4*, arrojan que en ambos manuales la producción escrita cuenta con las cifras más bajas, con un 2,75 % y un 5,50 % respectivamente. Para el resto no se extraen resultados concluyentes. El análisis de *Sueña 3* sitúa la destreza de producción oral, con algo más de un 17 %, muy por encima de las destrezas de comprensión, con un 10 % para la comprensión lectora y un 7 % para la comprensión oral. En el manual *Método 4*, exceptuando el bajo porcentaje de un 5,50 % dedicado a la producción escrita, se observa un mayor equilibrio, situándose las destrezas de comprensión y de producción oral en torno al 14 %.

A pesar de que los parámetros de análisis han sido diferentes, comparando los resultados de los manuales de Anaya con los resultados del resto de manuales de ELE analizados, se comprueba que se produce la situación inversa: la mayoría de los porcentajes relativos a contenidos lingüísticos se sitúan en torno al 35 % y los de destrezas en un 65 %.

MANUAL	<i>Aula 5 y 6</i>	<i>Gente hoy 3</i>	<i>Pasaporte 4</i>	<i>Vente 3</i>	<i>Etapas Plus B2.1 y B2.2</i>	<i>Nuevo Prisma B2</i>	<i>Español en Marcha 4</i>
Contenidos lingüísticos	37,50 %	36,75 %	35,25 %	33,00 %	30,00 %	33,75 %	43,25 %
Desarrollo de destrezas	62,50 %	63,25 %	64,75 %	67,00 %	70,00 %	66,25 %	56,75 %

Tabla 16. Resumen de porcentajes de contenidos lingüísticos y destrezas

De entre estos manuales, *Nuevo Español en Marcha 4* de la editorial SGEL presenta un comportamiento diferente, ocupando un lugar intermedio entre los manuales de Anaya y los de otras editoriales, con un 43 % en el tratamiento de contenidos lingüísticos y un 57 % en el desarrollo de destrezas. Por otra parte, si se comparan estos resultados con los obtenidos para otros manuales de L2/LE europeos, no se detectan diferencias significativas, puesto que en los manuales analizados para el alemán y el francés se obtenían porcentajes similares a los arrojados por *Vente 3* y *Etapas Plus B2.1* y *B2.2*, situándose alrededor de un 30 % para los contenidos lingüísticos y un 70 % para el desarrollo de destrezas. Los manuales para el estudio del inglés presentaban un 40 % y un 60 %, respectivamente, comportamiento análogo a *Aula 5 y 6* o *Gente hoy 3*. En una posición intermedia se encuentran *Nuevo Prisma B2* y *Pasaporte 4* (alrededor de un 35 % frente a un 65 %), por lo que podemos concluir que comparten resultados similares. Recordamos, asimismo, que los manuales del italiano presentaban características muy diversas. Al compararlos ahora con los manuales de ELE, se observa que *Nuovo Progetto Italiano* se asemeja a *Sueña 3*, pues las actividades dedicadas a contenidos lingüísticos superan a las dedicadas a destrezas<sup>94</sup>.

PORCENTAJES POR DESTREZA	Comprensión lectora	Comprensión oral	Producción escrita	Producción oral
<i>Aula 5 y 6</i>	30,25 %	24,25 %	12,00 %	33,50 %
<i>Gente hoy 3</i>	26,25 %	21,25 %	15,75 %	36,75 %
<i>Pasaporte 4</i>	33,75 %	25,50 %	22,75 %	18,00%
<i>Vente 3</i>	25,00 %	25,00 %	25,00 %	25,00 %
<i>Etapas Plus B2.1 y B2.2</i>	31,25 %	18,75 %	25,00 %	25,00 %
<i>Nuevo Prisma B2</i>	27,75 %	23,75 %	20,50 %	28,00 %
<i>Nuevo Español en Marcha 4</i>	29,25 %	19,25 %	29,25 %	32,00 %
PROMEDIO	29,07 %	22,54 %	21,47 %	28,32 %

Tabla 17. Resumen de porcentajes obtenidos por destrezas

<sup>94</sup> Para más detalle, nos remitimos a § 3.3.5.1.

De forma análoga a los manuales de nuestro entorno europeo, la comprensión lectora y la producción oral son las destrezas más presentes, superando ambas el 25 % en casi todos los ejemplares analizados. Los porcentajes de actividades para el tratamiento de la comprensión lectora se comportan de forma más equilibrada, mientras que las actividades para la producción oral oscilan entre el 18 % de *Pasaporte 4* y casi el 37 % de *Gente hoy 3*.

Las actividades dedicadas a la comprensión oral se sitúan en torno al 22 %, cifra similar a la obtenida para los manuales europeos, que se situaban en torno a un 20 %. Si bien en otros manuales europeos las actividades para la producción escrita eran cuantitativamente las más perjudicadas con un 15 %, en los manuales para ELE los porcentajes se sitúan por encima, con alrededor de un 21 %, manteniendo así un comportamiento similar a la comprensión oral. No obstante, en el caso de la producción escrita, las oscilaciones entre los manuales de ELE son más evidentes, como confirma la tabla anterior. Por tanto, en los resultados para las destrezas de comprensión se produce un comportamiento más estable, mientras que los resultados para las destrezas de producción son los que más fluctúan.

Esta valoración cuantitativa, fundamental en el análisis, ha sido complementada por una valoración cualitativa. Por ello, este bloque comparativo finaliza con una referencia global al desarrollo cualitativo de las actividades. En primer lugar, de forma análoga a otras lenguas europeas, las actividades dedicadas a la comprensión lectora cuentan con un desarrollo superior al resto de actividades, no solo en cuanto a la incorporación de pautas para su realización, sino también por las imágenes y estímulos gráficos que las hacen más visibles. Las actividades dedicadas a la comprensión oral se sitúan en segundo lugar, yendo igualmente acompañadas de imágenes y especificaciones acerca de su resolución. Se confirma de nuevo que las actividades para trabajar las destrezas de comprensión, además de ofrecer resultados cuantitativos más estables, cuentan con una mayor elaboración.

Continuando con las destrezas de producción, se constata que el desigual tratamiento cuantitativo sufrido por la producción escrita se refleja también en el tratamiento cualitativo. En todos los manuales se incluyen numerosos ejercicios de práctica de contenidos lingüísticos que se resuelven por escrito. No obstante, este tipo de ejercicios no pueden ser considerados actividades en el sentido en el que han sido caracterizadas en este estudio, ya que no suponen el desarrollo de la producción escrita como destreza. Por otro lado, en *Aula 5 y 6*, *Gente hoy 3*, *Nuevo Prisma B2* y *Vente 3* se incluyen actividades complejas para la producción escrita que se resuelven por medio de destrezas combinadas. Solo *Nuevo Español en Marcha 4*

ofrece actividades para la práctica de diferentes géneros discursivos escritos (narraciones, informes, cartas formales, correos electrónicos, etc.)

Por último, se ha observado que en general, frente a los manuales del entorno europeo, las destrezas de producción oral reciben un tratamiento cualitativo superior en los manuales de ELE. De forma similar al procedimiento establecido en el estudio de los manuales, se dedica a continuación un último comentario a la caracterización de las actividades para el fomento de la producción oral.

#### 3.4.6.2. LA PRODUCCIÓN ORAL

Con excepción de *Nuevo Español en Marcha*, donde los contenidos lingüísticos se practican casi exclusivamente por medio de ejercicios escritos, en los manuales de ELE, al lado de una práctica escrita más extensa, se introducen *actividades de apoyo lingüístico* en forma de postactividades con las que se practican o consolidan los contenidos gramaticales y léxicos presentados.

En cuanto a las *actividades posibilitadoras*, destacan en primer lugar las *actividades posibilitadoras simples* de interacción oral que encabezan las unidades, las cuales deben servir para una primera evaluación de conocimientos y una contextualización de los contenidos que se tratan en la unidad. Este tipo de actividades estaban igualmente presentes en los manuales europeos. Por otro lado, se incluyen *actividades posibilitadoras* que forman parte de actividades complejas cuyo objetivo es una lectura o una audición. En la mayoría de los casos se trata de actividades de interacción oral en pareja o en grupo, siendo habitual que consistan en postactividades cuya finalidad es relacionar los contenidos leídos o escuchados con la experiencia personal. Se observa una mayor elaboración y una mejor integración en los manuales *Aula 5 y 6* o *Vente 3*.

Por último, dentro de las *actividades de comunicación* se ha distinguido entre actividades simples y complejas. Según la cantidad y calidad de actividades complejas ofrecidas, los manuales han sido divididos en tres grupos. En el primer grupo se sitúan los manuales, *Sueña 3*, *Método 4*, *Nuevo Español en Marcha 4* y *Etapas Plus B2.1* y *B2.2*, que contienen sobre todo muestras de *actividades de comunicación* simples. Es necesario puntualizar que, en el caso de *Método 4*, los materiales complementarios del cuaderno de ejercicios compensan parcialmente la carencia detectada en el libro del alumno. El apartado *DIALOGAMOS* incluye actividades de producción oral de respuesta libre en las que se invita

a dialogar con los compañeros o a expresar la opinión acerca de un tema determinado. En general, en estos cuatro manuales las *actividades de comunicación*, tanto las simples como los escasos ejemplos de actividades complejas, tienen un corto desarrollo y carecen de pautas específicas. En ocasiones consisten en relaciones de preguntas de respuesta libre que deben resolverse en parejas o en grupos. Además, raramente se concreta el procedimiento, el género discursivo o la forma de evaluación.

El manual *Nuevo Prisma 4* sirve de enlace entre el primer y el segundo bloque de materiales. En este caso las *actividades de comunicación* consisten en su mayor parte en debates, discusiones y presentaciones orales sobre temas tratados en la unidad. Aunque en general se resuelven de forma breve, en ocasiones se presentan actividades contextualizadas con pautas más elaboradas. Es el caso de las *actividades de comunicación* complejas que se incluyen en la sección *Grupo colaborativo*, donde se plantea la presentación oral como género discursivo. Lo más destacable de este tipo de actividades es que activan de forma notable la interacción oral, facilitan el tipo de agrupamiento y las fases de realización, por lo que la mejora cualitativa respecto al bloque anterior es notoria. Como es habitual en la práctica totalidad de los manuales analizados, no se ofrecen mecanismos de evaluación.

En un estadio intermedio se sitúa el segundo grupo de manuales, compuesto por *Pasaporte 4* y *Vente 3*. Las *actividades de comunicación* que *Pasaporte 4* incluye dentro de la sección *acción* presentan un mayor desarrollo, especificándose el género discursivo oral que se practica: presentación, debate, etc. Del mismo modo, las *actividades de comunicación* del manual *Vente 3* aparecen en una sección diferenciada denominada *Exprésate*. En este caso se trata de actividades complejas desarrolladas a doble página con imágenes y estímulos gráficos. En una primera página se prepara la tertulia presentada en la página siguiente en forma de charla o debate. Aunque en ambos manuales se han mejorado cualitativamente las *actividades de comunicación*, se echa de menos un mayor desarrollo de la parte final de la actividad dedicada a la producción oral, ya que no se mencionan los agrupamientos, las fases de realización o la evaluación del proceso.

En el tercer y último grupo se encuentran las *actividades de comunicación* de *Aula 5* y *6*, así como *Gente hoy 3*, que superan tanto en cantidad como en calidad las propuestas de los manuales anteriormente presentados. Se encuentran diversas *actividades de comunicación* simples que aparecen de forma independiente, pero que tienen finalidades similares a las pre- y postactividades posibilitadoras comentadas. Especial interés merecen las *actividades de comunicación* complejas que sirven para concluir cada unidad. En el caso de *Aula 5* y *6*

aparecen en la sección PRACTICAR Y COMUNICAR, mientras que en *Gente hoy 3* se desarrollan en la sección *tareas*. Aunque en ocasiones la actividad final se concluye de forma escrita, lo habitual es que consista en una exposición o una presentación oral. Para su resolución se ofrecen agrupaciones diferentes: preparación por parejas, realización en grupos de tres o cuatro personas y puesta en común en el gran grupo, por lo que se garantiza la interacción oral a lo largo del proceso de elaboración. En ocasiones se ofrecen también unos criterios básicos de evaluación directa informal adaptados al producto realizado. Dicha evaluación suele consistir en una puesta en común final.

Como sucedía con los materiales para la enseñanza del francés *Alter ego + 4* y *Version Originale 4*, en nuestra opinión este tipo de actividades, aparte de propiciar la interacción oral como herramienta de aprendizaje, fomentan la producción oral. Además, el hecho de realizar actividades basadas en contextos reales, las hace más significativas. Por todo ello, en el capítulo quinto dedicado a la elaboración de actividades se hará alusión a ciertas propuestas que han sido adaptadas de estos manuales o han servido de inspiración para crear las propias.

### 3.4.6.3. LOS MANUALES, EL MCERL Y EL PCIC

En el segundo capítulo de la tesis se ha revisado el tratamiento de la destreza de producción oral en el *MCERL* y en el *PCIC*, los dos diseños curriculares fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de L2/ELE. Ahora, realizando la trayectoria inversa, estudiamos la presencia de las pautas del *MCERL* y el *PCIC* en las actividades para la producción oral incluidas en los manuales analizados.

Según se indicaba en el § 2.2.1.5, en el *MCERL* se hallan breves referencias acerca de la presencia de destrezas y el tratamiento que deben recibir en los materiales didácticos. Se hacen recomendaciones para los autores de manuales, destacando la influencia de su labor en el proceso de enseñanza/aprendizaje (*MCERL*: 139). No encontramos referencias en el *PCIC*.

En cuanto al tipo de actividades que proponen ambos diseños curriculares, el *MCERL* ofrece ejemplos de actividades de interacción oral «transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos, etcétera» (*MCERL*: 74-75). De manera análoga, se dedica un apartado a las actividades de expresión oral donde se ofrecen ejemplos de actividades como «realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones,

espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.)». Los procedimientos para ello pueden suponer «leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar» (MCERL: 61).

De la relación de objetivos generales del PCIC se han extraído ejemplos de actividades de producción oral referentes al nivel B2: entrevistas, debates, intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general; participar en reuniones y seminarios; realizar presentaciones; dar y recibir instrucciones; transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas; emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve. Se ofrecen también ejemplos de actividades concretas: «pedir la devolución de dinero en una tienda, regatear por un producto, entender las explicaciones del camarero en un restaurante, emitir quejas, manejarse en los viajes y su organización, pedir citas telefónicas, hacer consultas en farmacias, alquilar un coche, realizar una denuncia en la policía, alquilar una vivienda o buscar empleo, realizar ciertos trámites administrativos (permisos de residencia o de trabajo, etc.) o enfrentarse a situaciones imprevistas (accidentes, denuncias, infracciones, etc.) que pueden requerir la intervención de las autoridades, participar adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre en cuanto a visitas, comidas y bebidas, aceptación y rechazo de invitaciones».

Los manuales analizados incluyen ejemplos de actividades similares a las anteriormente citadas. Bien es cierto que en los manuales del primer grupo<sup>95</sup>, especialmente en *Sueña 3*, *Método 4* y *Nuevo Español en Marcha 4*, en las *actividades de comunicación* raramente se concreta el tipo de actividad que se debe realizar. Una excepción lo constituye *Etapas Plus B2.1* y *B2.2*, pues en este caso se puede deducir la técnica utilizada, que en la mayoría de los casos se trata de discusiones, debates o presentaciones orales<sup>96</sup>.

Por otra parte, en el manual *Nuevo Prisma 4* se incluyen *actividades de comunicación* que en su mayor parte consisten en presentaciones orales sobre temas relacionados con la unidad. Al lado de las diez presentaciones<sup>97</sup> se ofrecen tres discusiones<sup>98</sup>, un debate (El trabajo, la vocación, pp. 15-16) y un concurso (Curiosidades y manías de artistas, p.172).

<sup>95</sup> Para más información, nos remitimos al § 3.4.6.3.

<sup>96</sup> Se pueden consultar ejemplos de ello en el § 3.4.4.1.

<sup>97</sup> Ejemplos de presentaciones en *Nuevo Prisma 4*: Salud y bienestar, p.57; Tipos de familias, p.68; Fiestas y cultura, p.104; Hechos históricos, p.130; Crítica gastronómica, p.143; Las TIC en el mundo laboral, p.159.

En la misma línea se encuentra *Pasaporte 4*, donde las *actividades de comunicación* tienen forma de presentación o de debate. En este caso, la relación es más proporcionada: nueve presentaciones<sup>99</sup> frente a ocho debates<sup>100</sup>. También se propone una encuesta (Test sobre la eficiencia energética en tu lugar de trabajo, p.181).

Se comprueba, por otro lado, que en *Vente 3* se explotan abundantemente el debate o la tertulia como *actividades de comunicación* con diecisiete ejemplos<sup>101</sup> frente a una exposición oral (Ventajas e inconvenientes de trabajar en el extranjero, p. 61) y una situación simulada o *role-play* (Manéjate en un comercio, p. 33).

Entre las *tareas* de *Gente hoy 3*, las *actividades de comunicación* consisten en cuatro presentaciones orales<sup>102</sup> y cuatro debates<sup>103</sup>. También se realiza una encuesta (Elaborar un cuestionario sobre la personalidad de los compañeros, p.115) y una representación de un guion (Elaborar el guion de un cortometraje, p. 35).

Del mismo modo, en *Aula 5* y *6* se incluyen siete presentaciones orales (por ejemplo, en *Aula 5*: Diseñar un paraíso donde vivir, p.62; o en *Aula 6*: Preparar una presentación sobre cómo podría haber sido la historia, p.90), dos debates (*Aula 5*: Celebrar una asamblea popular, p.34; *Aula 6*: Hacer un simulacro de una mediación, p.34), dos situaciones simuladas (*Aula 6*: Preparar una clase de alguna actividad corporal, p.20; Hacer un programa de televisión con historias sobre una ciudad o un barrio p.48) y una entrevista (*Aula 6*: Decidir qué compañeros pueden participar en un reality-show, p.48).

En nuestra opinión, además de exponer el género discursivo –presentación oral, debate, encuesta–, sería necesario que en los materiales se especificasen los procedimientos y las técnicas que se deben utilizar en el proceso de elaboración de la actividad y que facilitan su resolución –como pueden ser la negociación, la planificación conjunta, el intercambio de opiniones o la transmisión de información–. Se han encontrado estas especificaciones en

<sup>98</sup> Ejemplos de discusiones en *Nuevo Prisma 4*: Aprender español, p.29; Mis recuerdos, p.71.

<sup>99</sup> Ejemplos de presentaciones orales de *Pasaporte 4*: Describes al hombre o la mujer ideal, p.19; Organizar una visita a tu región, p.117; Elegir el mejor restaurante y justificar la elección, p.123; Dar una charla sobre mi profesión, p.155; Describir tu paisaje favorito, p.169; Hablar de tu cantante o de tu grupo favorito, p.195.

<sup>100</sup> Debates en *Pasaporte 4*: ¿Dónde se debe emplazar el Guernica?, p.25; El Plan Bolonia, p.45; Los hinchas de fútbol, p.65; Ventajas e inconvenientes de ser ciudad olímpica, p.71; Qué hacer con una herencia, p.91; La existencia de la vida en otros planetas, p.143; Bioética, p.149; El cambio climático, p.175.

<sup>101</sup> Algunos ejemplos de los numerosos debates de *Vente 3*: ¿Existe la verdadera amistad, p.25; El ocio en peligro de extinción, p.53; Una medicina para no envejecer, p.75; El papel de jóvenes y ancianos en la sociedad, p.81; El periodismo ciudadano, p.89; ¿El final de la prensa escrita?, p.95; Tu ciudad en movimiento, p.123; Las casas del futuro, p.131; Desastres naturales, p.151; El modelo educativo ideal, p.165.

<sup>102</sup> Presentaciones orales en *Gente hoy 3*: Elegir a tres personas de la humanidad muy importantes por algún motivo, p.45; Preparar una expedición de aventura, p.55; Preparar una presentación de un producto, p.95.

<sup>103</sup> Debates en *Gente hoy 3*: Elaborar la declaración de derechos de un colectivo, p.65; Elaborar el programa de un nuevo grupo político y celebrar elecciones en clase, p.85; Preparar y llevar a cabo un juicio popular, p. 125.

actividades de la editorial Difusión, donde en ocasiones se detallan los procedimientos de los que podemos hacer uso en la práctica del aula.

Finalmente, se constata que las presentaciones y los debates son los géneros discursivos orales predominantes en los materiales analizados. A pesar de que estos géneros vienen recogidos tanto en el *MCERL* como en el *PCIC*, sería necesario que los manuales incluyesen una tipología más extensa, dando cabida a una mayor variedad. Conscientes de ello, en las actividades desarrolladas en el capítulo quinto ponemos en práctica un extenso número de géneros discursivos. Además, intentamos cumplir con las recomendaciones de los diseños curriculares y facilitamos indicaciones más detalladas acerca de las técnicas y procedimientos que empleamos para su resolución.

#### 3.4.6.4. LOS MANUALES Y LAS PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN

Por último, queremos comprobar si las actividades de los materiales analizados se asemejan o ayudan en la preparación de las diferentes pruebas de producción oral incluidas en los diplomas de certificación de idiomas de nuestro entorno europeo. En el análisis de manuales hemos comprobado que en los que se ocupan de la enseñanza del italiano apenas se hace referencia a las pruebas de certificación, mientras que era constante su presencia en los manuales para el aprendizaje del alemán, del francés o del inglés.

En el caso del alemán, todos los manuales ofrecen actividades que preparan para las pruebas administradas por el *Goethe Institut* alemán, las *TELC (The European Language Certificates)* administradas por diferentes instituciones y universidades, así como las *ÖSD*, las pruebas oficiales austriacas. Los tres manuales analizados cuentan con un apartado dedicado a la preparación de estas pruebas (*Prüfungsvorbereitung / Prüfungstraining*). En concreto, en *Aspekte neu* se facilita un modelo de la prueba de acreditación austriaca, mientras que *Mittelpunkt neu* y *Studio d* ofrecen un modelo de la prueba alemana.

De forma análoga, los manuales *Alter ego* y *Édito* para el francés incluyen anexos con un modelo de la prueba del DELF B2, además de actividades y estrategias para la preparación de las pruebas de certificación de la *Alliance Française*. En el caso de *Version originale* no se incluye un modelo del DELF, si bien se presenta un anexo con breves explicaciones y consejos acerca del desarrollo de la prueba, así como tipologías de ejercicios similares.

En el análisis de los manuales para el inglés se ha mencionado la constante aparición en sus páginas de referencias a las pruebas de acreditación de *Cambridge ESOL* (el *First*

*Certificate of English*, que es el equivalente al nivel B2 del *MCERL*). Son, sin duda, los materiales más orientados a este fin, incluyendo dicha referencia en la portada y en la presentación de los manuales. Hemos comprobado, además, que las actividades propuestas para la producción oral están estrechamente relacionadas con las pruebas orales que deben superar los candidatos para la obtención del *First Certificate*.

En el caso de los manuales para la enseñanza del español, únicamente en *Método 4* se incluyen algunos ejemplos de actividades –especialmente de comprensión lectora– similares a las que forman parte del DELE B2. Recordábamos también que la versión anterior del manual *Español en Marcha 4* incluía un anexo final con un modelo del DELE B2 que ha sido excluido en la última versión analizada. Por otro lado, el § 3.4.6.3 se concluía indicando que las actividades que más abundan en los materiales de ELE analizados consisten en presentaciones y debates, lo que no quiere decir que no existan actividades que ayuden a entrenar ciertas habilidades de las pruebas. Como sabemos, en la *Prueba de expresión e interacción orales* para el DELE B2 se realizan actividades agrupadas en tres tareas. Las dos primeras tareas combinan actividades de expresión e interacción, con veinte minutos de preparación; mientras que la tercera consiste en una interacción con un entrevistador, sin preparación. En todas las tareas se ofrecen diferentes estímulos gráficos y textuales<sup>104</sup>.

Así, en los manuales de ELE existen *actividades de comunicación* en cuyas fases de preparación se incluyen elementos comunes con la parte de expresión oral de la tarea 1 (Valorar propuestas y conversar sobre ellas). En ellas los alumnos deben transferir las ideas principales de los textos, valorar los argumentos a favor o en contra de diferentes propuestas y argumentar su punto de vista. Asimismo, hay numerosas actividades que preparan para las actividades de interacción oral de las tres tareas (en este caso, un diálogo con el examinador), pues la negociación, el debate y la discusión (en grupo o en pareja) son procedimientos habituales en las *actividades de comunicación*. Por último, apenas se han encontrado actividades que sirvan de entrenamiento para la primera actividad de la tarea 2 (Describir una fotografía y conversar sobre ella).

Debido al creciente interés de nuestro alumnado por realizar estas pruebas, en la elaboración y puesta en práctica de actividades se da cabida a actividades que ayudan a practicar técnicas y estrategias para superar la *Prueba de expresión e interacción orales* del DELE.

---

<sup>104</sup> En la Guía de examen B2 facilitada por el Instituto Cervantes se encuentran más especificaciones al respecto: <[http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_b2/06\\_prueba\\_expresion\\_or.html](http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_b2/06_prueba_expresion_or.html)> [Consulta: 13/06/2016].

#### 4. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES

Una vez analizadas las actividades pertenecientes a diferentes materiales didácticos en el capítulo precedente y antes de poner en práctica una serie de actividades creadas y/o adaptadas en el capítulo siguiente, se inicia este cuarto capítulo exponiendo en el § 4.1 los mecanismos que han ayudado a reflexionar sobre la práctica docente, de entre los que destacan el diario de clase y las entrevistas a docentes y discentes de L2/LE. A continuación, en el § 4.2 se expone el enfoque adoptado, un enfoque procesual orientado a la acción basado en la realización de proyectos y tareas. El capítulo continúa con el § 4.3 donde se elaboran los géneros discursivos aplicados, así como los criterios que han guiado la creación, el análisis y la evaluación de actividades. Se finaliza con el § 4.4 dedicado al propio procedimiento de creación de actividades.

##### 4.1. *Los mecanismos de reflexión*

Como se indicaba en el § 1.4, en este capítulo reciben un tratamiento más extenso el diario de clase y las entrevistas con docentes y discentes. Ambos mecanismos de reflexión han permitido obtener una posición más crítica respecto a las creencias propias. Así, la elaboración de un diario de clase había servido, entre otras finalidades, para detectar dificultades y recoger diferentes procedimientos para fomentar la producción oral. Las entrevistas realizadas a docentes y discentes, además de neutralizar la influencia de la observadora, se realizaron con el objetivo de ampliar la visión propia.

##### 4.1.1. *El portfolio y el diario de clase*

El *PEFPI*, *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Consejo de Europa, 2007) es un documento que se nutre de desarrollos curriculares como el *MCERL* y el *PEL*, *Portfolio Europeo para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2003). De este último adopta también la estructura tripartita compuesta por tres capítulos clave: declaración personal, autoevaluación y dossier. El siguiente extracto pertenece al capítulo sobre la autoevaluación de la programación docente:

La programación de una lección, un curso o un ciclo de enseñanza ha de fundamentarse en las siguientes grandes preguntas didácticas: «por qué», «qué» y «cómo»: por qué nos deberíamos centrar en un objetivo específico, qué material hemos de elegir y cómo usar ese material de aprendizaje (*PEFPI*, 2007: 35).

En nuestro caso, esta autoevaluación sirve para preguntarnos qué tipo de acciones nos ayudan a centrarnos en nuestro objetivo. Una vez programadas las acciones que se deben emprender para fomentar la producción oral en el aula, reflexionamos acerca de su idoneidad y de su adaptabilidad al contexto de enseñanza. Esta reflexión viene recogida como una de las funciones más importantes del dossier docente:

Una segunda función, igual en importancia, es la de motivarte para que pienses en tu progreso y tu desarrollo como profesor. Si, por ejemplo, examinas detenidamente algunas de tus programaciones de clase puede que te des cuenta de que necesitas ampliar la variedad de formas que tienes de ayudar a los alumnos individualmente para que exploten su máximo potencial. Los ejemplos de lo que les pides hacer a los alumnos individualmente durante un período de tiempo pueden incluirse en el dossier para justificar tu estimación [...] (*PEFPI*, 2007: 61).

Por otro lado, el propio dossier prevé la elaboración de un diario. A menudo este diario de clase ha sido la única plasmación por escrito del porfolio docente. A este respecto, Atienza (2009: 7) distingue entre el porfolio y el diario del profesor, señalando que el porfolio hace «especial hincapié en la necesaria imbricación entre la teoría elaborada externamente más la teoría elaborada internamente (que tiene que ver con las creencias del profesor) más la acción del profesor». La acción del profesor es lo que habitualmente recogen los diarios de clase o diarios docentes.

En el dossier del *PEFPI* se distingue entre los «cuadernos de bitácora» o diarios que deben servir para realizar un posterior análisis detallado o para elaborar consideraciones sobre los resultados de la enseñanza; las tareas de aprendizaje con las grabaciones de los alumnos teniendo en cuenta su efectividad para el aprendizaje de lenguas y, por último, las listas de control de las prácticas de clase llevadas a cabo por los profesores con los correspondientes resultados de los alumnos. Tanto las tareas de aprendizaje como las grabaciones de los alumnos y las evaluaciones referidas en el dossier serán recogidas en el capítulo quinto, ya que constituyen una parte fundamental en la puesta en práctica de nuestras actividades. En este capítulo se trata el diario como mecanismo de reflexión docente.

En nuestro caso elaboramos una memoria docente en la que registramos los acontecimientos de clase, con el objetivo de que apoyen la toma de decisiones acerca del funcionamiento del aula. Una vez anotado el desarrollo de las sesiones, la memoria nos permite reflexionar acerca de los materiales utilizados, las formas de enseñanza más eficaces o los problemas acontecidos, por citar algunos ejemplos de su utilidad. Así, a lo largo de los cursos habíamos encontrado dificultad llevando a cabo determinadas actividades de producción oral incluidas en los materiales didácticos utilizados en el aula. Habíamos comprobado, por otro lado, que mejoraba su aplicación dotándolas de contextualización y ampliando los procedimientos de elaboración.

Para ilustrarlo con un ejemplo, en el diario realizado dentro de un taller de conversación decidimos incluir encuestas como otro modo de complementar las fuentes de información:

«...COMPRENSIÓN LECTORA: *Yo vivo con mis padres.*

DEBATE: *Vivir con los padres. Experiencias personales.* (Gran grupo dividido en dos).

TAREA PARA EL PRÓXIMO DÍA: Preguntar en su entorno acerca de las informaciones del texto y de las conclusiones del debate.

[...]

INTERACCIÓN ORAL: Resultados de la encuesta realizada en su entorno (solo han realizado las preguntas elaboradas en clase, no se han salido del guion. Intentar hacer la próxima encuesta sin guion)».

Tras la exposición de los resultados de las encuestas en el aula, se introdujeron pequeñas modificaciones para resolver las dificultades detectadas.

Del mismo modo, con la realización de una mesa redonda en lugar de un debate se comprobó que modificando los agrupamientos o las formas de realizar las interacciones se generaba mayor interés, lo que redundó en una mayor participación:

«...COMPRENSIÓN ORAL: *Vídeo Mascotas mimadas.*

MESA REDONDA: *Tener perro. Ventajas e inconvenientes.* (Cuatro grupos de tres personas. En cada trío, hay un portavoz que interviene en la discusión).

La visualización de los vídeos ha despertado su interés. Ha habido más implicación que en el debate y han aportado testimonios personales. Puede ser que el formato menos habitual (¿un vídeo divertido?, ¿los agrupamientos?) les haya motivado más».

Los diarios sirven asimismo para reflexionar acerca de los mecanismos de evaluación, un aspecto menos atendido en el caso de la práctica oral en el aula:

«...EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL: Mi tortilla. Con los testimonios recogidos entre tus conocidos, escribe tu propia receta y preséntala en clase. Elegimos la mejor receta, tanto por el contenido como por la exposición individual (coevaluación directa).

[...]

EXPRESIÓN ORAL: Exposición de las presentaciones. Buena ejecución formal. Buen reparto de tiempo y buena participación de todos los componentes del grupo. Poca atención a la corrección durante la exposición. Introducir algún mecanismo de evaluación que les haga concentrarse más en la corrección durante la producción».

Por último, se confirman nuestras suposiciones: la realización de actividades reales (hacer la compra en el mercado, cocinar), la toma de decisiones conjunta y la implicación de los estudiantes en los mecanismos de ejecución afectan positivamente al desarrollo global de la actividad:

«...Decidimos qué vamos a cocinar el próximo día. Discutimos el nivel de dificultad de las recetas elegidas y repartimos las tareas. Vamos al mercado a hacer la compra (se forman cuatro grupos de tres personas, cada grupo debe comprar una serie de ingredientes: verdura, fruta, pescado, carne, etc. Solo un grupo puede ir al supermercado, el resto debe comprar en el mercado o en las tiendas de barrio).

[...]

Cocinamos y comemos en grupo. Cuestionario sobre la unidad didáctica dedicada a la gastronomía. La actividad final ha sido un éxito. Siempre que sea posible, debemos hacer actividades reales...».

Así, por medio de la práctica reflexiva se ha explorado la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y su posterior interpretación (González, 2007: 486). Para ello, no solo se ha utilizado el diario de clase, sino también grabaciones de actividades y cuestionarios de los alumnos. Como hemos indicado, las grabaciones y los cuestionarios se exponen en la parte final del capítulo quinto, dentro del apartado dedicado a los mecanismos de evaluación.

#### 4.1.2. *Las entrevistas a docentes y discentes de L2/LE*

En la investigación ha sido primordial ampliar nuestras creencias con otras experiencias docentes y discentes. Para ello se elaboró un cuestionario en el que se hacía una consulta acerca de las actividades de producción oral aplicadas en el aula. Con ello se pretendía contrastar la visión personal con la de otros docentes L2/LE y discentes de ELE. Ante la

brevidad de las respuestas obtenidas, decidimos reelaborar el cuestionario en forma de entrevista<sup>105</sup>, la cual fue enviada a alumnos y a docentes con los que existía o había existido un contacto profesional. Señala Del Rincón (1995: 39) que «la entrevista permite recopilar información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra forma el investigador no tendría a su alcance».

Al plantear cuestiones de respuesta libre –y no cuestionarios con ítems predeterminados de elección múltiple– se corría el riesgo de contar con una menor participación, pues para completarlos es necesario dedicar un tiempo a la escritura y a la reflexión personal con el que tanto profesores como alumnos no siempre contamos o que no estamos dispuestos a dedicar. Invitando a la reflexión, buscábamos testimonios que aportaran información significativa a la investigación, por lo que la menor cantidad de testimonios obtenidos se vio compensada con una mayor calidad en las respuestas. De hecho, en una muestra limitada como la nuestra ha habido uniformidad en determinadas respuestas, pudiendo extraerse conclusiones relevantes.

En cuanto al profesorado, realizaron el cuestionario dieciocho docentes: doce profesores de ELE y seis de L2/LE. Se les rogó, además, que lo difundieran en su entorno laboral. La mayoría de los participantes eran colegas profesionales. Se pudieron realizar entrevistas personales con seis de los doce docentes de ELE y con tres de los seis docentes de L2/LE, el resto respondió a la entrevista por escrito y la envió por correo electrónico.

En el caso del alumnado, se recibieron respuestas de catorce antiguos alumnos. Se simplificó la formulación de las preguntas con la intención de evitar una terminología poco familiar para ellos. Conseguimos realizar entrevistas personales con cuatro de los catorce estudiantes, el resto respondió por escrito.

Aunque en los anexos 3 y 4 se incluyen las respuestas de docentes y discentes de forma más detallada, se destacan a continuación una serie de conclusiones extraídas de las respuestas de unos y otros.

### **Actividad**

*¿Se practica la producción oral habitualmente de forma aislada o se combina con otras destrezas, como la escucha, la lectura o la escritura?*

---

<sup>105</sup> Las cuestiones han sido adaptadas de RICHARDS, Jack y Charles LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, pp. 154-161. Tanto el formulario elaborado como las respuestas de docentes y discentes han sido incluidos en los anexos.

En general, independientemente del idioma impartido, las creencias de los docentes están relacionadas con los avances de la investigación en ASL. Así, todos ellos consideran que, aunque las actividades persiguen el fomento de la producción oral, la combinación de destrezas es la forma más adecuada. Los estudiantes comparten esta opinión (tan solo uno opina que es mejor tratar la producción oral de forma aislada) y creen que el trabajo por medio de destrezas combinadas es más dinámico y significativo. Todos ellos coinciden en señalar la comprensión lectora como preactividad habitual.

**Objetivo**                    *¿Se explica el objetivo al principio o al final de la actividad? ¿Se considera innecesario hacerlo porque los alumnos están familiarizados?*

Un 61 % del profesorado cree que es necesario explicar el objetivo de la actividad. El resto considera que no es necesario hacerlo de forma explícita. Entre el alumnado, un 67 % afirma tener claro el objetivo de la actividad, por lo que no es necesario hacerlo de forma explícita. El porcentaje restante cree que no es necesario explicar los objetivos.

**Procedimientos**            *¿Qué forma de trabajo deben seguir los alumnos para realizar la actividad? Por ejemplo: leer una información previa, anotar ideas propias, etc.*

En los procedimientos las respuestas son variadas en ambos casos. No obstante, coinciden en ambos casos con alrededor de un 70 % en que la lectura es una buena fuente de obtención de información previa. Los estudiantes destacan, además, el uso de materiales audiovisuales. Un 47 % de los alumnos frente a un 17 % de profesores menciona la visualización de vídeos como una de las actividades preferidas. El intercambio de ideas es otro procedimiento elegido por los alumnos, referido por un 53 % de los consultados.

**Temporalización**            *¿Cuánto tiempo emplean los alumnos en el desarrollo de la actividad? ¿Hay diferencia entre el tiempo asignado por el profesor y el tiempo real?*

Todos los docentes reconocen que el tiempo empleado en una actividad depende de la tipología y de la dinámica generada. Los estudiantes consideran que este último factor debe ser decisivo para determinar la duración de la actividad. Un 55 % de los profesores frente a un 26 % de los estudiantes no facilita un valor numérico concreto. Oscilan en márgenes entre los

5 y los 60 minutos. A pesar de que resulta más difícil extraer una tendencia generalizada, podemos apuntar que un 28 % de los docentes prefiere actividades de entre 10 y 20 minutos, mientras que un 40 % de los estudiantes considera que las actividades de producción oral deberían durar entre 20 y 40 minutos.

**Agrupamientos**      *¿Qué agrupamientos son los más utilizados: parejas, tríos, grupos de cuatro o más personas? ¿Existen criterios para agrupar a los alumnos (p.e. nivel)?*

Los agrupamientos vienen determinados por el tipo de actividad propuesta. Tanto entre el alumnado como el profesorado se afirma preferir la interacción por parejas o tríos y se coincide en que los grupos no deben superar las cinco personas. Un 89 % de los profesores entrevistados alterna los agrupamientos de dos a tres alumnos con los de cuatro a cinco. Entre los alumnos hay una clara preferencia por trabajar en grupos reducidos de dos o tres personas. Consideran que en los grupos más numerosos siempre hay personas que no colaboran.

**Complejidad**      *¿Qué tipo de exigencias plantea la actividad? ¿Tienen conocimientos acerca del tema? ¿Es una tarea ambigua? ¿Deben asumir riesgos?*

Los docentes coinciden en que los alumnos generalmente cuentan con conocimientos sobre el tema. También coinciden en que las tareas no son ambiguas, en que el nivel de complejidad no deriva de la ambigüedad de la actividad. Consideran que es positivo asumir algún tipo de riesgo, porque puede funcionar como un elemento motivador para la resolución de la actividad. Todos los estudiantes son de esa opinión, pues creen que es positivo que la actividad presente una dificultad moderada porque les motiva para la resolución de la misma.

**Recursos**      *¿Qué tipo de recursos son los habituales? ¿Existe un libro de texto? ¿Se recurre a otras fuentes? ¿Se utiliza material creado por el docente?*

En relación con los recursos, hay disparidad entre docentes y discentes, aunque muchos de ellos coinciden en que una buena combinación de recursos es la situación ideal. En lo referente al uso de libros de texto, un 67 % de docentes lo utiliza habitualmente y un 33 % de estudiantes lo elige como recurso. Un 83 % del profesorado crea materiales, mientras que un 17 % del alumnado los elige como recurso idóneo. Tampoco en el uso de internet hay coincidencias, pues es la fuente habitual de búsqueda de recursos complementarios para los profesores, pero no es la forma preferida por el alumnado.

**Resultados**            *¿La actividad debe producir un resultado de aprendizaje? ¿Es el proceso más importante que el producto final?*

Todos consideran que la actividad debe producir un resultado de aprendizaje. En ambos casos, un porcentaje reducido afirma estar más interesado por el producto final. Un 22 % de profesores y un 40 % de alumnos valoran el proceso de aprendizaje por encima del producto final. Un 72 % de profesores y un 33 % de alumnos conceden tanta importancia al proceso como al producto final.

**Evaluación**            *¿Existe un mecanismo de evaluación de la actividad? ¿Se utiliza un proceso formal o es el docente el que valora de manera informal?*

Esta cuestión varía debido a los diferentes roles de docentes y discentes frente a la evaluación. Entre el profesorado las exigencias del centro de enseñanza marcan sus respuestas, pues, en general, cuentan con un sistema de evaluación formal establecido que es complementado con una evaluación informal. Todos los estudiantes prefieren la evaluación informal.

#### 4.2. *Un enfoque orientado a la acción*

En la hipótesis de investigación señalábamos que los programas procesuales promueven el uso real de la L2 y permiten crear herramientas similares a las que se activan para el aprendizaje de la L1, aumentando las oportunidades de usar la lengua objeto de aprendizaje, objetivos cruciales en nuestro estudio. Asimismo, según se refería en el § 2.1.3.2, para la metodología de elaboración de actividades hemos recurrido a los programas procesuales que suponen una contextualización del proceso de aprendizaje y una implicación activa de los estudiantes. Hemos seguido, entre otras, las indicaciones del *MCERL*, en cuyo segundo capítulo se hace mención del enfoque adoptado como «un enfoque orientado a la acción»:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] El enfoque basado en la

acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (MCERL, 2002: 9).

Recordamos que la elección del término actividad está en consonancia con el enfoque adoptado y en relación con la referencia anterior, de la que destacamos el hecho de que los alumnos realizan acciones utilizando unas competencias para conseguir un determinado producto. En nuestras actividades este resultado de aprendizaje se elabora mediante unos procedimientos derivados de los programas centrados en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, nuestra clasificación de actividades está inspirada en los enfoques por tareas (§ 2.1.1.4), habiendo establecido actividades de comunicación y actividades posibilitadoras. Dentro de las actividades posibilitadoras hemos distinguido las que permiten centrarse en el desarrollo de destrezas y contenidos, por un lado, de las que atienden a la forma lingüística, por otro. Este segundo tipo de actividades posibilitadoras centradas en la forma ha dado lugar a las actividades de apoyo lingüístico. Recuperando esa atención a la forma promovida por los programas procesuales, las actividades de apoyo lingüístico han estado presentes en nuestra secuenciación por medio de refuerzos lingüísticos que promueven la reflexión y la autocorrección en las fases de elaboración de las actividades. Además, cuando se introduce una retroalimentación formal (Doughty y Williams, 2009), la interacción que se origina a lo largo del proceso tiene un efecto positivo en la reestructuración de la interlengua (Selinker, 1991). Para colaborar con los alumnos en la evolución de su interlengua, aparte de fomentar la corrección durante el proceso de elaboración, en la fase final introducimos mecanismos de evaluación, coevaluación y autoevaluación que permiten que los estudiantes reflexionen sobre su progreso.

Las tareas son propuestas habituales en los materiales de enseñanza del francés y del español, como se ha comprobado en el análisis de manuales. En la actualidad, los docentes de ELE disponemos de una gran variedad de materiales basados en la realización de tareas. Por ejemplo, en *Gente hoy* se asume el enfoque por tareas de forma global o en *Aula* se hace de forma parcial. También se ha observado que en *Vente* y en *Etapas Plus* se introducen actividades para la producción oral basadas en tareas, por no mencionar las innumerables propuestas didácticas que existen en la red. Además, en la bibliografía hemos recogido diversas referencias dedicadas al estudio de este enfoque, que está sometido a constantes

revisiones en el ámbito de ELE. En nuestra puesta en práctica será frecuente recurrir a estos materiales como fuente de actividades posibilitadoras.

La enseñanza por tareas también ha servido de referencia para nuestra secuenciación de actividades. Puesto que en el segundo capítulo se ha hecho referencia al enfoque (§ 2.1.3.2), en este apartado desarrollamos la bibliografía que ha servido para programar y secuenciar nuestras actividades. Hemos recogido la programación de tareas de Estaire (2011: 8).

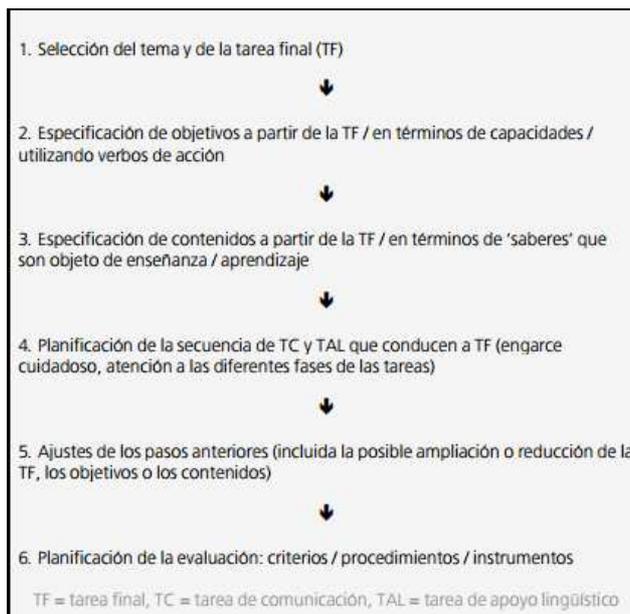


Figura 4. Programación de una tarea

Resumimos la descripción elaborada por la autora (2009: 22). En el primer paso se seleccionan el tema y la tarea final. Al determinarlos *a priori*, nos aseguramos de que la secuencia esté dotada de coherencia temática y formal. En la selección del tema se tienen en cuenta tanto las necesidades como los intereses de los alumnos, con el fin de implicarlos en la actividad. La tarea final sirve de eje vertebrador de las subtareas o tareas posibilitadoras, proporcionándoles un sentido unitario. El segundo paso consiste en la especificación de objetivos a partir de la tarea final, lo que debemos realizar en términos de *capacidades*. En el paso tercero se especifican los contenidos en términos de *saberes*. En el cuarto paso se crean y ordenan las subtareas que capacitan para la tarea final. Tras su creación, se debe ajustar la secuencia total en un quinto paso que garantice el buen funcionamiento del proceso. En el sexto y último paso se planifica la evaluación del proceso de aprendizaje, creando los criterios, los procedimientos y los instrumentos de evaluación.

Aunque nuestra metodología de creación y puesta en práctica de actividades se encuentra cercana a los enfoques por tareas, coincidimos con Legutke y Thomas (1991: 69) en que en ocasiones «las tareas solas no garantizan la realización de una clase comunicativa. Lo que se precisa es un marco más grande de proyectos en los cuales pueden desplegar su potencial inherente para el aprendizaje mediante la comunicación». En este sentido hemos recurrido al trabajo con proyectos que no sustituye, sino que complementa al enfoque por tareas, permitiéndonos integrar actividades de más larga duración que incluyen contenidos transversales y que son diseñadas y elaboradas de forma más libre.

En la puesta en práctica comprobaremos que existen numerosas actividades que se asemejan a las tareas. No obstante, otras actividades de mayor duración temporal han adquirido forma de proyectos, habiendo sido elaboradas de forma más autónoma por parte de los alumnos. Tanto en unas como en otras, la programación y el establecimiento de las fases de elaboración presentan características compartidas por los programas procesuales orientados a la acción. Por tanto, del trabajo con proyectos nos hemos servido para complementar nuestra metodología, en especial para establecer la programación y las fases de elaboración de nuestras actividades. A continuación, hacemos una breve referencia a los aspectos del trabajo con proyectos que han influido en la creación de actividades.

Según se recoge en el *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>106</sup> (Instituto Cervantes) (s.v. trabajo por proyectos), esta forma de trabajo apareció a principios del siglo XX en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria. Este enfoque proponía planes de trabajo elegidos de forma libre mediante los que se pretendía despertar el interés de los aprendientes, además de relacionar el aprendizaje y sus contenidos con las necesidades del alumnado y su entorno social. Los proyectos en L2 surgen a finales del siglo XX, con la evolución de los enfoques comunicativos. Se asemejan a los llevados a cabo en L1 por el hecho de ser elegidos de forma más autónoma y estar contextualizados en entornos reales; por otra parte, están estrechamente relacionados con las tareas debido a que ambos son programas procesuales que cuentan con una detallada estructuración y secuenciación del proceso de elaboración, además de finalizar con la presentación de unos resultados ante el grupo en forma de producto final.

Destacamos, por último, los resultados de experiencias recogidas por docentes de L2 que utilizan los proyectos como herramienta habitual. Fried-Booth (2002) considera que los proyectos permiten desarrollar habilidades en la lengua meta interactuando con otros

---

<sup>106</sup> En el enlace <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm)> se ofrece un breve recorrido histórico, así como algunas referencias bibliográficas. [Consulta: 12/11/2016].

estudiantes y con nativos. Por su parte, Beckett (2006) destaca el fomento de la creatividad, la autonomía de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la toma de decisiones o el pensamiento crítico, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la integración en el entorno sociocultural como las ventajas fundamentales de sus experiencias. Tanto la autonomía de aprendizaje como la interacción con nativos y la integración en el entorno sociocultural son elementos importantes en la creación de nuestras actividades. En resumen, para la elaboración de actividades hemos extraído las siguientes características del trabajo con proyectos:

- El fomento del trabajo colaborativo.
- El desarrollo de la autonomía de aprendizaje.
- La relevancia del proceso de elaboración.
- La aplicación en contextos reales.
- El desarrollo de contenidos y estrategias de aprendizaje interdisciplinares.

En cuanto a la secuenciación, recogemos la estructura Stoller (2002), que organiza los proyectos en los diez pasos siguientes<sup>107</sup>:

1. Decidir el tema.
2. Determinar el producto final.
3. Crear la estructura.
4. Trabajar los contenidos lingüísticos necesarios.
5. Recopilar información.
6. Trabajar los contenidos lingüísticos necesarios.
7. Analizar la información.
8. Trabajar los contenidos lingüísticos necesarios.
9. Preparar el producto final.
10. Evaluar el proyecto (proceso y producto).

Insiste la autora en la necesidad de trabajar los contenidos lingüísticos, dedicándoles tres de los diez pasos establecidos. Compartiendo esta preocupación, en la programación y secuenciación de actividades hemos reforzado la integración de los contenidos lingüísticos.

---

<sup>107</sup> Traducido y adaptado por nosotros de Stoller (2002): «Project work: A means to promote language and content».

### 4.3. *Los mecanismos de creación de actividades*

Este apartado se divide en dos secciones: en la primera se revisa la bibliografía relativa a los géneros discursivos orales, tanto en los diseños curriculares como en aportaciones de diversos autores; a partir de dicha revisión, elaboramos el elenco de géneros discursivos orales que es utilizado en nuestra puesta en práctica. En la segunda parte, tras una revisión bibliográfica, se presentan los criterios de creación y análisis elaborados por nosotros que pretenden garantizar factores como la autenticidad, la productividad, la fiabilidad o la validez de nuestras actividades.

#### 4.3.1. *Géneros discursivos orales*

##### 4.3.1.1. *LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL EN EL MCERL*

En primer lugar, se ha recurrido al diseño curricular de referencia, el *MCERL*, en el que se distinguen tres formas de producción oral: expresión, interacción y mediación oral. Se ofrecen ejemplos de actividades de expresión y de interacción orales, no así de mediación, que hemos considerado una forma de interacción.

Así, en el capítulo 4.4.1.1 del *MCERL*<sup>108</sup> se mencionan actividades de expresión oral como «[...] realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.)». Los procedimientos para ello pueden suponer «[...] leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar» (*MCERL*, 2002: 61).

Más adelante, en el capítulo 4.4.3.1 se tratan las actividades de interacción oral, dando ejemplos de actividades como «transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos, etcétera» (*MCERL*, 2002: 74-75).

---

<sup>108</sup> En el § 2.2.1.2. *El Marco Común Europeo y las destrezas orales* se ha hecho referencia a ello.

#### 4.3.1.2. *LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN EL PCIC*

En segundo lugar, en el *PCIC* dentro del séptimo inventario dedicado a los géneros discursivos y productos textuales se incluye una serie de géneros de transmisión oral y escrita, entre los géneros de transmisión oral se distingue la recepción y la producción.

Hemos revisado los géneros de producción oral para el nivel B2 por ser el nivel de referencia en este trabajo de investigación, entre los que se incluyen conversaciones formales e informales, conversaciones transaccionales, debates y discusiones, discursos, entrevistas, instrucciones y presentaciones<sup>109</sup>.

#### 4.3.1.3. *LOS PROTOCOLOS DE ANÁLISIS DE EZEIZA*

Por su parte, Ezeiza (2007) en un extenso análisis del tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE, introduce un anexo (Ezeiza, 2007: 536-537) con un protocolo de análisis del que hemos extraído los parámetros relacionados con la finalidad de la actividad, ya que en él hemos encontrado diferentes técnicas utilizadas para la práctica oral:

### **5.21 ¿Qué finalidad tiene la actividad?**

5.21.0. No se aplica.

5.21.1. Preguntar y responder para practicar estructuras, léxico, etc.

5.21.2. Dar a conocer el contenido de un texto sin modificarlo: lectura en voz alta, recitación, dramatización.

5.21.3. Dar a conocer el contenido de un texto modificado: resumen, paráfrasis, comentario.

5.21.4. Hacer una declaración pública: ensayada / improvisada, lectura de comunicado.

5.21.5. Hablar en público: desarrollar una conferencia, realizar una presentación académica.

5.21.6. Informar o convencer a una audiencia: monólogo sostenido dentro de una conversación, turno de palabra en un debate, reunión de trabajo, intervención en una lección académica.

---

<sup>109</sup> En el siguiente enlace se pueden consultar los elencos de géneros orales y escritos para los niveles B1 y B2: <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_inventario\\_b1-b2.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm)> [Consulta: 12/11/2016].

5.21.7. Entrevistar y ser entrevistado en un entorno laboral, en medios de comunicación en el contexto de un trabajo académico.

5.21.8. Colaborar para alcanzar un objetivo: organizar un acontecimiento, discutir sobre un documento, coordinar una acción.

5.21.9. Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos, pedir y dar indicaciones, contrastar punto de vista, discutir.

5.21.10. Otros (¿Cuáles?)

Considerando que los puntos 5.21.1, 5.21.8 y 5.21.9 se refieren a la interacción oral como herramienta para llevar a cabo la actividad a través de actividades posibilitadoras, del resto de apartados se han extraído formas de practicar la producción oral, algunas de las cuales forman parte de nuestro elenco final. Son, en concreto, los siguientes puntos:

5.21.3. Dar a conocer el contenido de un texto: lectura en voz alta, recitación, dramatización, resumen, paráfrasis, comentario.

5.21.5. Hablar en público: lectura de un comunicado, conferencia, presentación.

5.21.6. Informar o convencer a una audiencia: debate, reunión de trabajo.

5.21.7. Entrevistar y ser entrevistado.

#### 4.3.1.4. *NUUESTRO ELENCO DE GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES*

En la bibliografía consultada acerca de los géneros discursivos orales es frecuente establecer la distinción entre géneros primarios, que aparecen en la comunicación espontánea y géneros secundarios, que se caracterizan por ser planificados. Dadas las características del aula de L2, incluso los géneros primarios espontáneos se practican de forma planificada, por lo que no hemos considerado necesario establecer esta distinción. Por otro lado, en la selección de los géneros discursivos que serán practicados en las actividades del capítulo quinto hemos elaborado un listado en el que se recogen tanto las contribuciones recogidas en los apartados anteriores como las propuestas de los manuales analizados.

En nuestro caso, los géneros han sido agrupados por su carácter predominantemente monológico o dialógico, distinguiendo entre expresión e interacción oral. La siguiente tabla muestra nuestra selección que, a su vez, ha servido de base para la presentación de la puesta en práctica de nuestras actividades de comunicación.

Expresión oral	Presentaciones Informaciones Instrucciones Lecturas en voz alta, recitaciones Conferencias, discurso
Interacción oral	Transacciones Encuestas, entrevistas Debates, discusiones Planificaciones conjuntas Dramatizaciones Canciones Conversaciones

Tabla 18. Géneros discursivos orales seleccionados en la puesta en práctica

#### 4.3.2. *Criterios de creación y análisis de actividades*

En la elaboración de los criterios que han servido para la creación, la adaptación, el análisis y la evaluación de las actividades nos hemos servido de diferentes estudios realizados en este campo.

##### 4.3.2.1. LA HOJA DE EVALUACIÓN DE LOZANO Y RUIZ

Lozano y Ruiz (2009) señalan en que es necesario implicar a los docentes de forma más crítica y activa en el proceso de selección de materiales. Para facilitar la labor docente, estos autores elaboran una serie de criterios que se han convertido en referencia habitual en el análisis de materiales didácticos (2009: 139)<sup>110</sup>:

<sup>110</sup> Dada su extensión, se presentan aquí los epígrafes y se facilita el enlace en el que los mencionados criterios son desarrollados por los autores: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)> [Consulta: 21/09/2016].

01. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?
02. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?
03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?
04. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
05. DEPENDENCIA DE TAREAS: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?
06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?
07. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?
08. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?
09. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?
12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?
13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?
14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?
15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de «facilitador» del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?

16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?
17. CONCIENCIA DEL PROCESO: ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?
18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?
19. RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?
20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?
21. PRESENTACIÓN: ¿Es la «edición» clara y atractiva?

#### 4.3.2.2. LOS CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE MATERIALES DE SANS

Sans (2000) considera que los materiales deben cumplir las siguientes propiedades:

– *Contextualización*

Preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados.

– *Significatividad e interacción*

Siempre considerar el significado de las formas lingüísticas tanto en su descripción como en la práctica.

– *Implicación*

Buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas.

– *Evitar el malabarismo y la resolución mecánica*

Evitar que el material promueva el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente.

– *Relevancia*

Los recursos propuestos deben ser relevantes para la resolución de la actividad.

– *Corrección*

El material debe potenciar/permitir la corrección positiva y personalizada (considérese el potencial de la creación cooperativa respecto al aprendizaje de la gramática).

– *Entrenamiento estratégico*

Propiciar el análisis/ descubrimiento. Aprender a aprender.

– *Prever la administración en clase*

Organización social del aula. La unidad didáctica como un proceso equilibrado donde dinámicas y temas se van alternando y complementando.

– *Conciencia del proceso*

Conciencia por parte del alumno de cuáles son los objetivos de la unidad didáctica y focalización de los medios lingüísticos.

#### 4.3.2.3. LOS CRITERIA FOR SPEAKING TASKS DE THORNBURY

Considera Thornbury (2013) que toda actividad de producción oral debe cumplir los siguientes criterios: ser productiva, tener una intencionalidad, fomentar la interacción, plantear desafíos, ofrecer confianza y mostrar autenticidad. Traducimos a continuación entre paréntesis los *Criteria for speaking tasks* (2013: 90-91):

*In order to maximize speaking opportunities and increase the chances that learners will experience autonomous language use, the following conditions need to be met [...].*

(Si deseamos aumentar las posibilidades de hablar y ofrecer más oportunidades para que los estudiantes experimenten un uso autónomo del lenguaje, es necesario que se den las siguientes condiciones).

*Productivity: a speaking activity needs to be maximally language productive in order to provide the best conditions for autonomous language use [...].*

(Productividad: una actividad de producción oral necesita ser lo más productiva posible, para así proporcionar las mejores condiciones de un uso autónomo del lenguaje).

*Purposefulness: often language productivity can be increased by making sure that the speaking activity has a clear outcome, especially one which requires learners to work together to achieve a common purpose [...].*

(Intencionalidad: podemos aumentar la productividad asegurándonos de que la actividad tiene un resultado claro, especialmente cuando requiere que los estudiantes trabajen juntos para lograr un propósito común).

*Interactivity: activities should require learners to take into account the effect they are having on the audience. If not, they can hardly be said to be good preparation for real-life language use [...].*

(Interactividad: en las actividades los estudiantes deben tener en cuenta el efecto que producen en la audiencia. De no ser así, no podemos decir que sean una buena preparación para un uso del lenguaje en la vida real).

*Challenge: the task should stretch the learners so that they are forced to draw on their available communicative resources to achieve the outcome. This will help them experience the sense of achievement, even excitement, which is part of autonomous language use [...].*

(Desafío: la actividad debe forzar a los estudiantes a que indaguen en todos sus recursos comunicativos con el fin de lograr un resultado. Esto les ayudará a experimentar la sensación de éxito y de entusiasmo, lo cual forma parte del uso autónomo del lenguaje.).

*Safety: while learners should be challenged, they also need to feel confident that, when meeting those challenges and attempting autonomous language use, they can do so without too much risk [...].*

(Seguridad: aunque los estudiantes deben superar retos, también necesitan sentirse seguros cuando los asumen y cuando intentan utilizar el lenguaje de forma autónoma).

*Authenticity: speaking tasks should have some relation to real-life language use. If not, they are poor preparation for autonomy [...].*

(Autenticidad: las actividades deben tener relación con el uso del lenguaje en la vida real. De no ser así, son una pobre preparación para el alumno autónomo).

#### 4.3.2.4. LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS EN UNA TAREA DE ZANÓN

Por último, hemos considerado las cinco características básicas que debe cumplir una tarea según Zanón (1999):

- Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Implicar a todos los aprendices en la comprensión, producción o interacción en L2.
- Ser identificable como unidad de trabajo en el aula.
- Estar dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua.
- Estar diseñada con una estructura, un objetivo, contenidos y un producto o texto final.

Añade el autor que, durante la resolución de la tarea, los aprendices están más centrados en la manipulación de la información (el significado) que en la forma (contenidos lingüísticos). Además, dicha resolución implica el desarrollo de valores educativos, como la autonomía de aprendizaje, la creatividad o la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

#### 4.3.2.5. NUESTROS CRITERIOS DE CREACIÓN Y ANÁLISIS DE ACTIVIDADES

Según se ha comprobado, los expertos citan una serie de elementos comunes, como la autenticidad, la significatividad o la interacción, que serán completados por nuestra parte con otros mencionados total o parcialmente por ellos. Se trata de aquellos criterios que consideramos relevantes para las actividades de fomento de la producción oral. Tras la descripción de cada uno de nuestros criterios, se añade la referencia del autor o autores que lo han inspirado, aunque en ocasiones sean contemplados bajo denominaciones diferentes.

A los seis criterios de Thornbury, todos ellos relacionados con el contenido y recogidos por los demás autores bajo distintas designaciones, añadimos otros aspectos relacionados con la forma. Así, Zanón propone que la tarea sea identificable como unidad de trabajo en el aula y que esté diseñada con una estructura, un objetivo, contenidos y un producto final. De Lozano y Ruiz destacamos la integración de destrezas, la implicación, la flexibilidad de resolución y el papel de los participantes. De Sans hemos seleccionado la contextualización, la corrección y el entrenamiento estratégico.

Nuestro listado está compuesto por diez criterios, nueve de los cuales han sido inspirados de forma directa por los estudios anteriores. Contempla, además, un décimo criterio relacionado con la diversidad del aula, aspecto que es mencionado de forma parcial o indirecta en los estudios analizados y que hemos creído necesario destacar, dado que ha sido un elemento relevante en la creación y puesta en práctica de actividades. Según nuestros criterios, toda actividad para la producción oral debe:

1. *Ser auténtica y estar contextualizada.* Como señalan Lozano y Ruiz, la necesidad de contextualización es una condición de autenticidad: «todo el caudal de lenguaje que sirve de instrumento a la actividad habrá de estar debidamente situado en el contexto lingüístico, social y funcional que le da su pleno sentido como instancia de comunicación» (Lozano y Ruiz, Sans, Thornbury, Zanón).
2. *Ser significativa y favorecer el entrenamiento estratégico.* La significatividad está estrechamente relacionada con la autenticidad y la contextualización, pues el aprendizaje significativo deriva de la necesidad de relacionar la información nueva con la que el individuo posee. Por otro lado, este concepto derivado de la psicología constructivista potencia el entrenamiento estratégico al utilizar los conocimientos adquiridos para resolver nuevos problemas en contextos diferentes (Lozano y Ruiz, Sans, Thornbury, Zanón).
3. *Ser productiva y fomentar la interacción.* La actividad debe proporcionar un volumen de práctica suficiente. Debe crear situaciones que hagan que el alumno sienta la necesidad de expresarse y de comunicarse con sus compañeros, por lo que la interacción entre los participantes, además de ser un objetivo prioritario en actividades de producción oral, se debe promover también en la resolución de la actividad (Lozano y Ruiz, Sans, Thornbury).
4. *Estar diseñada como unidad de trabajo con objetivos, contenidos, producto final y evaluación.* La actividad debe presentar un objetivo claro, debe estar estructurada y secuenciada, además de contener un mecanismo de control que conciencie a los alumnos de su progreso (Lozano y Ruiz, Sans, Zanón).
5. *Fomentar la implicación y la creatividad.* Señala Sans que es importante buscar cualquier tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumnado, lo cual estimula su creatividad. En este sentido, además del reto intelectual que puede suponer la buena realización de la actividad, el componente lúdico atrae la atención y la motivación de los estudiantes, garantizando un alto nivel de implicación y participación en el proceso (Lozano y Ruiz, Sans).

6. *Facilitar la integración de destrezas.* Aunque el objetivo prioritario es el fomento de la producción oral, es imprescindible que en la elaboración de la actividad se recurra a la aplicación de diferentes destrezas de comprensión y de producción, tanto escrita como oral. Debe hacerse sin forzar su presencia, de forma similar a como sucede en el uso natural de la lengua (Lozano y Ruiz).

7. *Tener una relación coste-beneficio y un grado de dificultad adecuados.* La actividad debe proponer un esfuerzo proporcional a los resultados que obtenemos con ella, lo que redundará en beneficio de la autenticidad y la significatividad. El nivel de riesgo que el alumno debe asumir determina tanto la relación coste-beneficio como el grado de dificultad de la actividad, que debe estar ponderado y adecuarse al estadio de aprendizaje del alumno (Lozano y Ruiz, Thornbury).

8. *Ser flexible en su administración y en su resolución.* La actividad debe permitir a los alumnos elegir qué hacer, cómo hacerlo y con qué instrumentos. Debe prever también la organización social del aula, distribuir los papeles de profesores y alumnos, así como establecer los agrupamientos en las diferentes fases del proceso (Lozano y Ruiz, Sans).

9. *Potenciar la corrección y la ejercitación formal.* No se debe olvidar que la actividad tiene que promover la práctica correcta de los contenidos lingüísticos. Para ello, es necesario prever espacios de atención a la forma en los que los estudiantes reflexionen sobre su uso del lenguaje (Lozano y Ruiz, Sans).

10. *Fomentar la diversidad del aula.* En la programación de actividades el docente debe tener en cuenta las personalidades, los diferentes perfiles de estudiantes, sus tradiciones de aprendizaje y los tipos de inteligencia predominantes en el aula, pues estos factores afectan directamente a los resultados de aprendizaje. Por otra parte, en un espacio en el que conviven diversas culturas se debe facilitar el acercamiento tanto a la cultura meta como a la cultura de los lugares de origen del alumnado, a la vez que se promueve el conocimiento y el respeto intercultural.

#### 4.4. *La creación de actividades*

##### 4.4.1. *La estructura y los criterios de creación de actividades*

Durante el proceso de creación hemos integrado los criterios del apartado anterior en las cuatro fases en las que han sido estructuradas las actividades. Según adelantábamos, un en el enfoque adoptado, nos basamos en los enfoques orientados a la acción con una estructura que se asemeja a las de los programas procesuales.

En la exposición de cada una de las fases hacemos mención de los criterios que han estado presentes. Hay que tener en cuenta que ciertos criterios como el primero (*La actividad deber ser auténtica y estar contextualizada*), el segundo (*Ser significativa y favorecer el entrenamiento estratégico*), el séptimo (*Tener una relación coste-beneficio y un grado de dificultad adecuados*) o el décimo (*Fomentar la diversidad del aula*) corresponden a aspectos generales que no se dejan incluir en una fase determinada. De manera análoga, los criterios tercero (*Ser productiva y fomentar la interacción*), quinto (*Fomentar la implicación y la creatividad*) y sexto (*Facilitar la integración de destrezas*) se refieren a consideraciones presentes en diferentes fases de ejecución. No obstante, en la secuenciación hemos destacado los criterios más relevantes en cada fase:

Fase 1. *Selección del tema y de la actividad final de forma consensuada.* En esta fase se atienden tanto las necesidades como los intereses de los alumnos, cumpliendo con la parte del décimo criterio referente al análisis de necesidades. El docente debe especificar los objetivos derivados de la actividad, así como establecer el procedimiento de evaluación. Con ello se toma en consideración el cuarto criterio, en el que se señala que toda actividad debe estar diseñada como unidad de trabajo. Asimismo, en la planificación se tiene en cuenta el séptimo criterio, según el cual la actividad debe tener una relación coste-beneficio y un grado de dificultad adecuados. Al finalizar esta fase los alumnos deben ser capaces de identificar los objetivos y los procedimientos de evaluación.

Fase 2. *Presentación y manipulación de contenidos.* En esta fase se procesan los contenidos necesarios para la elaboración de la actividad extraídos tanto de los materiales

recopilados por los alumnos dentro y fuera del aula<sup>111</sup> como de los materiales facilitados por el docente. Se presentan fuentes orales y escritas que son procesadas de forma oral y escrita, lo que posibilita la integración de destrezas, siguiendo las indicaciones del sexto criterio. Los contenidos lingüísticos y comunicativos son facilitados por medio de actividades posibilitadoras<sup>112</sup> a través de las cuales los alumnos utilizan los recursos necesarios para el procesado de la información y para la preparación de la actividad final. La práctica lingüística está condicionada por las necesidades de los alumnos, así como por las exigencias de la actividad. Con el trabajo de contenidos lingüísticos se favorece el cumplimiento del noveno criterio, mediante el que se pretende potenciar la corrección lingüística y la ejercitación formal.

Fase 3. Realización de la actividad final y evaluación del proceso. Una vez analizada y organizada la información, se realiza el formato final en el que se intenta dar cabida a un amplio número de géneros discursivos orales. En el proceso de elaboración, las actividades posibilitadoras facilitan el cumplimiento del tercer criterio, propiciando la interacción oral mediante géneros discursivos como la encuesta, la entrevista, la negociación, la conversación o la discusión. Además, durante la observación, el docente interviene evaluando el proceso de elaboración e introduciendo refuerzos derivados de la actividad específica de cada alumno o grupo de alumnos. Finalizada la actividad, se procede a la corrección por parte del grupo y del docente, con lo que se recupera la atención a la forma mediante la introducción de refuerzos lingüísticos personalizados. Por otra parte, a través de la coevaluación del proceso, el docente y los alumnos pueden discutir las decisiones tomadas en la primera fase con respecto al formato final, los géneros discursivos utilizados o los papeles de cada componente. A los criterios sexto y noveno mencionados en el apartado anterior, en esta fase se une el criterio octavo referente a la flexibilidad de la administración y resolución, que aquí cobra mayor protagonismo.

---

<sup>111</sup> Con ello se experimenta la propuesta de la clase invertida o *flipped classroom*, según la cual los alumnos recopilan la información necesaria fuera del aula, convirtiendo el aula en un lugar de discusión y negociación.

<sup>112</sup> En el tercer capítulo (§ 3.2.2) encontramos la terminología creada para la tipología de actividades, por lo que nos remitimos allí para ampliar los contenidos. Recordamos aquí brevemente que hemos distinguido entre actividades de comunicación y actividades posibilitadoras. Dentro de las actividades posibilitadoras hemos caracterizado un tipo de actividades de apoyo lingüístico que prestan atención a la forma. En la puesta en práctica esta última tipología de actividades nos servirá para mejorar la corrección de las producciones.

Fase 4. Presentación de la actividad final, evaluación y retroalimentación. Durante la presentación de la actividad ante la clase se recomienda realizar grabaciones audiovisuales que faciliten la evaluación posterior. Además de la mencionada coevaluación directa informal docente y discente durante el proceso de elaboración, la actividad final se somete a una evaluación indirecta formal por parte del docente, así como a una autoevaluación indirecta formal discente. Para ello se crean formularios específicos adaptados al nivel de competencia, a los objetivos y a los contenidos de cada actividad. Con todos estos documentos el docente realiza su propia evaluación y solicita una autoevaluación paralela por parte de los alumnos. Los resultados obtenidos se contrastan con cada alumno por medio de una retroalimentación directa oral, o bien de forma indirecta por escrito<sup>113</sup>. Finalmente, en la puesta en común efectuada tras cada actividad, el grupo realiza una valoración global. De este modo, mediante un procedimiento de evaluación autónomo y colaborativo se pretende concienciar a los alumnos de su progreso, potenciando de nuevo el entrenamiento estratégico, aspecto recogido en el segundo criterio.

#### 4.4.2. *La integración del componente estratégico*

##### 4.4.2.1. *LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE*

En el contexto educativo de las últimas décadas el docente ha adquirido el papel de mediador que facilita la reflexión y la responsabilización del alumno en su proceso de aprendizaje. Esta concepción no solo se interesa por los contenidos que se deben adquirir en el aula, sino también por las estrategias y procedimientos que facilitan un aprendizaje efectivo. Así, Selinker (1991) considera que la adquisición de estrategias es un factor definitorio de la evolución de la interlengua en los estudiantes. Además, está demostrado que el entrenamiento estratégico estimula los procesos mentales que favorecen el aprendizaje significativo, autónomo y duradero, facilitando la adquisición de la L2/LE. La elección de determinadas estrategias puede depender de factores como la personalidad, el estilo cognitivo o la tradición educativa de los alumnos, por lo que se hace necesario que el docente tome en consideración las personalidades, los estilos de aprendizaje o los tipos de inteligencia para orientar a sus estudiantes teniendo en cuenta los diversos perfiles que coexisten en el aula.

---

<sup>113</sup> De este modo se completa el ciclo que Alcón (2000) considera fundamental para facilitar la adquisición de una competencia discursiva oral: la necesidad de recibir un *input* adecuado, la producción del *output* y la retroalimentación del mismo.

Si bien en el *MCERL* se hace una referencia general a las estrategias de aprendizaje, en el *PCIC* se consideran parte del currículum, integrando el componente de aprendizaje dentro de los inventarios. De hecho, en el *PCIC* se destaca la importancia del componente estratégico considerando que se deben desarrollar las capacidades del alumno como *aprendiente autónomo*<sup>114</sup>. En nuestro caso, el componente estratégico está presente durante el proceso de elaboración de actividades; no obstante, adquiere mayor relieve en la fase cuarta en la que se ha insistido en la importancia de la evaluación como un entrenamiento para la adquisición de estrategias metacognitivas a largo plazo.

En cuanto a las tipologías de estrategias, Oxford (1990) distingue, por un lado, las estrategias directas (memorísticas, cognitivas y compensatorias), que son estrategias que se desarrollan en el momento del aprendizaje y, por otro lado, las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales), que no se desarrollan durante el aprendizaje, sino que están relacionadas con los procesos previos y posteriores al aprendizaje. Además, en la bibliografía relacionada con la enseñanza de L2 está generalizada la clasificación entre estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas<sup>115</sup>, distinción asimismo presente en las estrategias de comunicación.

#### 4.4.2.2. LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

En el aprendizaje de L2 se destaca el papel de las estrategias de comunicación, que son definidas como los procedimientos que utilizan los hablantes para comunicarse de manera eficaz. En su caracterización de las estrategias de comunicación, señala Pinilla (2004: 436) que, frente a las estrategias de aprendizaje que promueven el propio aprendizaje de la lengua, las estrategias de comunicación se centran en su uso. Destaca los mecanismos de compensación usados para resolver problemas comunicativos, como pueden ser pedir aclaraciones, pedir correcciones o cooperar en clase. Aunque son de las más características del proceso comunicativo, consideramos las estrategias de compensación como un tipo de estrategias de comunicación, pues para nosotros las estrategias de comunicación engloban tanto las que sirven para compensar dificultades en la comunicación como las que activan recursos comunicativos. Estas estrategias se pueden clasificar de forma análoga a las de

---

<sup>114</sup> En el capítulo segundo se exponía que en el *PCIC* se definen los objetivos del currículum teniendo en cuenta las diferentes capacidades que debe desarrollar el aprendiente de L2 en relación con tres grandes dimensiones o perspectivas: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*.

<sup>115</sup> De ello hacemos mención en el § 2.1.3.1 dedicado al enfoque comunicativo.

aprendizaje, dividiéndose en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. En la siguiente tabla recogemos estrategias que habitualmente están presentes en nuestras actividades.

DE MEJORA DE RECURSOS COMUNICATIVOS	<p><b>COGNITIVAS:</b></p> <p>Introducir, desarrollar y concluir un tema</p> <p>Recapitular y/o resumir</p> <p>Seleccionar contenidos</p> <p>Parafrasear</p> <p>Formular hipótesis</p> <p>Autoevaluarse</p>
	<p><b>METACOGNITIVAS:</b></p> <p>Planificar, organizar un discurso</p> <p>Extraer conclusiones</p> <p>Practicar lo aprendido</p>
	<p><b>SOCIOAFECTIVAS:</b></p> <p>Evaluar a los compañeros</p> <p>Construir significados de manera conjunta</p>
DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p><b>COGNITIVAS:</b></p> <p>Tomar decisiones de forma consensuada</p> <p>Argumentar y debatir acerca de un tema</p> <p>Discutir, proponer y evaluar diferentes opciones</p> <p>Tomar y ceder el turno de palabra</p> <p>Detectar y corregir errores</p>
	<p><b>METACOGNITIVAS:</b></p> <p>Practicar lo aprendido</p> <p>Ensayar en grupo</p> <p>Supervisar los resultados</p>

DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p>SOCIOAFECTIVAS:</p> <p>Hablar de dificultades</p> <p>Expresar coincidencia</p> <p>Pedir aclaraciones</p> <p>Verificar la comprensión</p> <p>Pedir ser corregidos</p> <p>Resolver conflictos de comunicación</p>
----------------------------	--

Tabla 19. Estrategias de comunicación desarrolladas en las actividades

Es necesario indicar que algunas de las estrategias anteriormente mencionadas podrían formar parte de los dos elencos, como puede ser el caso de «ensayar» o de «autoevaluarse». Observamos que dentro de las estrategias de mejora de recursos comunicativos es más frecuente encontrar estrategias cognitivas y metacognitivas, mientras que las estrategias de resolución de problemas son generalmente de tipo cognitivo y socioafectivo. Por último, por su propia naturaleza, hemos empleado con mayor frecuencia estrategias de mejora de recursos comunicativos en las actividades de carácter monológico, mientras que unas y otras aparecen en las actividades de carácter dialógico.

#### 4.4.3. *La integración del componente lúdico*

Está comprobado que el componente lúdico aporta grandes beneficios en el aprendizaje, pues promueve un modelo que combina factores cognitivos, afectivos y sociales. Sánchez (2010: 25) apunta que tanto en el *MCERL* como en el *PCIC* se recoge la importancia del componente lúdico como recurso para el aprendizaje de segundas lenguas. Enumera una serie de ventajas de las que destacamos aquellas de las que nos beneficiamos en la práctica docente, como son la disminución de la ansiedad, el interés e implicación en la actividad, el fomento de la creatividad y el desarrollo de actitudes sociales.

Por otro lado, aunque las estrategias afectivas y sociales ocupan un lugar destacado, el componente lúdico favorece la adquisición de diferentes tipos de estrategias cognitivas y de comunicación. Nos servimos de él también para potenciar la inteligencia interpersonal. Además, la disminución de la ansiedad favorece la autoconfianza de los estudiantes, por lo que a su vez se desarrolla la inteligencia intrapersonal. El ludismo propicia asimismo el

aprendizaje colaborativo mediante la cooperación de los alumnos para obtener buenos resultados y crea una atmósfera positiva que aumenta la implicación de los alumnos.

En estrecha relación con lo anterior, en los entornos de aprendizaje actuales está cobrando relevancia el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los alumnos. En el campo de la neuroeducación se afirma que los juegos estimulan la curiosidad y despiertan emociones (Mora, 2013). Señala el autor, además, que los docentes debemos aprovechar este hecho e intentar establecer relaciones entre el juego y el aprendizaje, ya que todo juego tiene un potencial de aprendizaje. En este sentido, en los últimos años se está extendiendo, la *gamificación*, un extranjerismo proveniente del término inglés *gamification*. Esta propuesta utiliza dinámicas de juegos para trabajar con grupos en entornos no lúdicos (Werbach y Hunter, 2012). A través de los valores positivos del juego se pretende fomentar el aprendizaje significativo, potenciar la motivación y estimular el componente afectivo del grupo. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, Foncubierta y Rodríguez (2014: 2) definen la *gamificación* del siguiente modo:

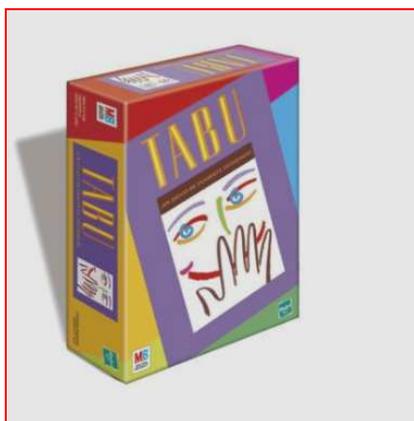
Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

En relación con lo anterior, en nuestra puesta en práctica hemos diseñado actividades plenamente lúdicas en las que introducimos elementos del juego, como pueden ser límites de tiempo, insignias y premios otorgados en actividades puntuales, o bien puntuaciones otorgadas en concursos de adquisición de vocabulario que son revisadas a lo largo del curso.

En las recientes publicaciones acerca de esta herramienta se ha hecho común distinguir, por un lado, la *gamificación estructural*, que es aquella que requiere una planificación reflexiva de actividades en la programación general de un curso y, por otro lado, la *gamificación de contenido*, que es aquella que introduce actividades de forma aislada a lo largo de un curso, o bien que utiliza determinadas dinámicas del juego para favorecer el aprendizaje. Con respecto esta distinción, en nuestras actividades practicamos la *gamificación de contenido* introduciendo actividades puntuales (yincanas, búsquedas de tesoros y concursos), así como mediante la inclusión de actividades posibilitadoras de carácter lúdico para favorecer la adquisición y consolidación de contenidos léxicos (*un, dos, tres...*),

gramaticales (*kahoot*), culturales (*trivial*) o bien que desarrollan recursos comunicativos para describir (tabú, adivinanzas) y para interpretar (dramatizaciones).

Se distingue, por otro lado, la *gamificación profunda*, que supone la introducción de dinámicas de juego como narraciones, emociones, progresión o retroalimentación; de la *gamificación superficial*, que se limita a introducir elementos o componentes del juego como la obtención de emblemas, puntos, niveles, etc. Ambos tipos están presentes en nuestras actividades.



Imágenes 45 y 46. Tarjetas elaboradas siguiendo el juego del *tabú*

#### 4.4.4. *La interculturalidad*

En el aula de ELE nos preocupamos por el fomento y respeto de la diversidad cultural. Como es sabido, desde el desarrollo de la competencia comunicativa y bajo la influencia de los estudios en sociolingüística, Van Ek (1986) estableció una serie de subcompetencias que combinaban factores sociales y culturales: la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural. Posteriormente Byram (1997) creó el término de competencia comunicativa intercultural, que dividía en cinco saberes: *saber* (conocimientos), *saber ser* (actitudes), *saber aprender/hacer*, *saber comprender* (habilidades) y *saber comprometerse* (conciencia crítica). Desde entonces, es habitual que aparezca integrada en los programas de enseñanza de L2. Recogen Moreno y Atienza (2016: 5) los diferentes «saberes» que integran esta competencia, que son el análisis, la reflexión y la comprensión de conceptos sobre la cultura meta; las actitudes y valores adecuados ante situaciones de comunicación intercultural; la habilidad para aprender los nuevos conocimientos y, por último, los comportamientos o la capacidad para aplicar estos saberes en nuevos contactos interculturales.

El modelo establecido por Byram fue adoptado por el Consejo de Europa, introduciendo en el *MCERL* la dimensión intercultural entre los objetivos de la enseñanza de lenguas:

En un enfoque cultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (*MCERL*, 2002: 1).

En el *MCERL* se recogen cuatro de los cinco saberes establecidos por Byram: *saber*, *saber ser*, *saber aprender* y *saber hacer*. Años más tarde, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2013) desarrolla un amplio elenco de competencias distribuidas en tres saberes: *saber*, *saber ser* y *saber hacer*. De entre ellas, en nuestras actividades destacamos aquellas que están orientadas a superar los choques culturales<sup>116</sup>.

Otro reflejo de la creciente importancia que la competencia intercultural ha adquirido en los últimos años lo encontramos en el *PCIC*, en el que, además de considerar la perspectiva del alumno como *hablante intercultural*, se desarrolla un «componente cultural» por medio de tres inventarios: «referentes culturales», «saberes y comportamientos socioculturales» y «habilidades y actitudes interculturales». Coinciden estos inventarios con gran parte de los «saberes» mencionados anteriormente.

En nuestras actividades promovemos el intercambio cultural desarrollando una serie de contenidos plurales que derivan del entorno de aprendizaje. Se fomenta la interculturalidad tanto dentro del aula mediante el contacto con las diferentes culturas del grupo, como fuera de la misma mediante la inmersión en la cultura meta.

Así, los referentes culturales están presentes en aquellas actividades de comunicación que profundizan en contenidos de la cultura meta: presentaciones acerca del patrimonio natural, artístico, gastronómico de nuestras ciudades, la literatura de tradición oral, las fiestas y tradiciones españolas, etc. Por otro lado, las entrevistas y las encuestas invitan a los alumnos

---

<sup>116</sup> Por ejemplo, del listado de *saberes* hemos extraído: Saber que las diferencias culturales pueden ser la causa de las dificultades en el momento de la comunicación / la interacción verbal / no verbal; Saber que los conocimientos / representaciones que se tienen de otras culturas y que los otros tienen de la nuestra influyen en las relaciones y la comunicación interculturales (pp. 34-35); Saber que es normal cometer «errores» de comportamiento / de interpretación de los comportamientos cuando no se conoce suficientemente una cultura y que ser consciente de ello nos permite aprender (p. 39). Por otro lado, del listado de *saber ser* destacamos, entre otros: Curiosidad por descubrir cómo funcionan las lenguas / las culturas (/ la (las) propia / (propias) / las otras); Aceptación positiva de la diversidad lingüística / cultural del otro / del diferente (p. 41).

a consultar con nativos ciertos contenidos culturales como las costumbres o los hábitos de los españoles, cuya correcta comprensión exige que sean adquiridos en un contexto de inmersión. Con ello se persiguen dos objetivos: el primero consiste en ampliar sus saberes y comportamientos socioculturales abriendo una puerta que ofrece diferentes perspectivas sobre el tema, facilitando además el acceso a comportamientos culturales más complejos; el segundo consiste en desarrollar sus habilidades y actitudes interculturales adoptando una actitud positiva hacia las diferencias culturales del grupo y disminuyendo los efectos negativos del etnocentrismo, lo que contribuye a reducir el impacto del choque cultural.

Precisamente la preocupación por evitar los efectos negativos del choque cultural mediante el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales nos lleva a contextualizar las actividades en el entorno de origen de los alumnos y no solo en la cultura del país de acogida. Invitamos al alumnado a mostrar su ciudad, su gastronomía, sus formas de vida y costumbres o a acercarnos a cuentos y leyendas de su cultura. Para ello proponemos presentaciones de su ciudad, descripciones de sus casas o exposiciones sobre diferentes fiestas y tradiciones. En las actividades interactivas discuten horarios, sistemas educativos, presentan o exponen y dramatizan la literatura de tradición oral, con todo lo que supone de comprensión y respeto a diferentes identidades. Por otra parte, a través de estas actividades pretendemos que los estudiantes colaboren entre ellos para ofrecer informaciones completas y detalladas. De este modo, profundizando en ciertos aspectos de su cultura, estas actividades sirven también para enriquecer su identidad cultural.



## 5. EL PROCESO DE PUESTA EN PRÁCTICA

En este capítulo se expone el plan de acción en el aula. En el § 5.1 se presentan las actividades llevadas a cabo, agrupadas según el género discursivo empleado. Dado que la articulación de las actividades sigue una estructura y una secuenciación similares, en la introducción de cada actividad se ofrece un esquema con los elementos constitutivos. A continuación, en su desarrollo se hace referencia a los aspectos destacados evitando la repetición de determinadas acciones habituales en todas ellas, como son la recopilación y negociación de contenidos, los refuerzos lingüísticos o los procedimientos de evaluación. Tras la presentación, en el § 5.2 se extraen una serie de conclusiones acerca de la puesta en práctica. Consideramos que ha habido aspectos que han cobrado mayor protagonismo a lo largo del proceso de investigación, por lo que este capítulo finaliza con el § 5.3 dedicado a ciertas cuestiones relevantes de la puesta en práctica.

### 5.1. *La puesta en práctica de actividades*

Las actividades presentadas se han llevado a cabo entre los años 2015 y 2018 en *True Spanish Experience*, el centro de enseñanza de ELE con sede en Cuenca en el que desarrollamos nuestra labor docente durante ese periodo. En el centro se imparten cursos para adultos, en su mayoría estudiantes universitarios procedentes de Norteamérica y de Asia. Los países que envían un mayor número de estudiantes son EE UU, China y Japón<sup>117</sup>. Muchos de ellos realizan cursos intensivos que sirven como complemento a su formación en español. En ocasiones obtienen créditos de libre configuración para su grado universitario, o bien realizan unas prácticas con las que finalizan dicho grado. Las estancias pueden oscilar entre dos semanas para los cursos más breves, a un curso académico para los más extensos. La composición de los grupos es variable, siendo una condición del centro educativo que los grupos no sean numerosos. Habitualmente se forman grupos de entre seis y ocho alumnos, establecidos según los niveles de competencia. Los niveles impartidos habitualmente son A1, A2, B1 y B2, contando pocas veces con grupos de niveles C1 y C2. Por ello, mostramos una mayor cantidad de actividades para los niveles A1, A2, B1 y B2.

---

<sup>117</sup> Reiteramos nuestro más sincero agradecimiento tanto al equipo de *True Spanish Experience* como a todo el alumnado que han participado en nuestros cursos. En el desarrollo de las actividades, la mayoría de los estudiantes se ha prestado a ser grabados, a realizar autoevaluaciones sistemáticas y a compartir reflexiones. Su generosa y desinteresada colaboración ha sido indispensable en este estudio.

La introducción de actividades en el aula mantiene una estrecha relación con la programación general de los cursos. En dicha programación se insiste en la importancia de priorizar las destrezas orales, dado que, independientemente de la procedencia de los alumnos, se detecta una alta descompensación frente al nivel de competencia en las destrezas escritas. Además, como comprobaremos en la puesta en práctica, nos aprovechamos del hecho de que los alumnos conviven con familias españolas y se encuentran en una situación de inmersión lingüística, lo que complementa de forma significativa la labor realizada dentro del aula.

En los cursos para los niveles A1-A2 es habitual contar con manuales que facilitan la integración de actividades en la programación, introduciendo nuestras actividades tras finalizar determinadas unidades didácticas. Además, los manuales ofrecen recursos que son utilizados como actividades posibilitadoras con las que se facilita tanto el desarrollo de destrezas como la ampliación de diferentes contenidos lingüísticos y comunicativos. Este hecho repercute en la temporalización de las actividades, ya que, en estos casos, se reduce notoriamente el tiempo dedicado a introducir actividades posibilitadoras y se procede directamente a la elaboración de la actividad final. En niveles iniciales es frecuente realizar actividades de corta duración que se asemejan a la elaboración de tareas comunicativas. Tras la presentación, se dedica una sesión o parte de una sesión a la valoración, retroalimentación y evaluación de la actividad.

La decisión de incluir ciertas actividades al finalizar una unidad didáctica responde también a nuestra inquietud por reforzar los contenidos lingüísticos. Como ha sido señalado en los capítulos tercero y cuarto de este trabajo, la mayor resistencia a poner en práctica una metodología procesual es la consideración de que la inclusión de este tipo de contenidos no siempre resulta efectiva. Se ha intentado resolver esta posible carencia llevando a cabo parte de las actividades al finalizar determinadas unidades didácticas del aula, especialmente aquellas que incluyen contenidos de más difícil asimilación. Por tanto, además de haber sido integradas en la programación general del curso, las actividades han sido elaboradas para reforzar los contenidos lingüísticos tratados en sesiones anteriores. No podemos olvidar que, frente a otros tipos de contenidos, los alumnos adquieren los contenidos lingüísticos casi exclusivamente en el entorno del aula, por lo que es responsabilidad del docente asegurar su correcta asimilación. Aunque se intenta supervisar todo el proceso de elaboración, los refuerzos se intensifican en la tercera fase de ejecución de las actividades, prestando atención a la forma en dos ocasiones, una primera vez durante la elaboración en grupo y una segunda vez en la práctica individualizada de la actividad final.

El procedimiento se repite en los cursos para los niveles B1-B2-C1, en los que también se practican diferentes géneros discursivos, dando prioridad a la realización de debates, encuestas, negociaciones y otras técnicas de fomento de la interacción oral. De forma análoga a lo expuesto anteriormente para los niveles A1-A2, en los cursos para niveles B1-B2-C1 en los que se cuenta con manual, las actividades posibilitadoras se extraen del propio manual. En caso de no existir manual, las actividades posibilitadoras forman parte de la temporalización de la actividad, siendo habitual dedicar una o dos sesiones de aula para realizarlas. En líneas generales, la actividad final se elabora fuera del aula, orientando a los alumnos o grupos de alumnos acerca del tiempo requerido para una buena ejecución de la actividad. El tiempo requerido está en consonancia con el tipo de actividad, dependiendo de si esta se asemeja a un proyecto o a una tarea. Puede haber, por tanto, actividades cuyo proceso de elaboración se extiende a lo largo de un cuatrimestre o bien a lo largo de una semana. La valoración, la evaluación y la retroalimentación se efectúan en sesiones posteriores.

Para establecer el orden de presentación de actividades nos hemos servido del género discursivo empleado para su resolución, comenzando con las actividades de expresión oral y continuando con las de interacción oral. Se ofrecen primero ejemplos de presentaciones, informaciones e instrucciones, para continuar con modelos de transacciones, encuestas, debates, planificaciones, dramatizaciones y canciones. Incluso en las primeras actividades que desarrollan técnicas de expresión, se incorporan técnicas de interacción en forma de actividades posibilitadoras. En la introducción de cada género discursivo se incluyen los diferentes temas tratados acompañados de una breve ficha orientativa en la que se recogen el nivel de competencia, los objetivos, los agrupamientos, la temporalización, los contenidos lingüísticos y comunicativos, las destrezas y la evaluación. Dado que todos los elementos están interrelacionados (es decir, los contenidos deben ser seleccionados en estrecha relación con el género discursivo, el tema o el nivel de competencia), se presenta asimismo una descripción y una secuenciación de la actividad que sigue el orden establecido en el § 4.4.1. Con el fin de evitar repeticiones innecesarias, se omiten consideraciones generales allí expuestas, detallándose únicamente aquellos aspectos relativos al desarrollo particular de cada actividad. Finalmente, se presentan las actividades y se introducen comentarios relevantes acerca de la puesta en práctica.

En cada actividad se especifica el nivel de competencia para el que ha sido concebida; no obstante, se señalan aquellas actividades que permiten ser adaptadas a otros niveles. Así, en algunos casos se han relacionado ciertos temas con géneros discursivos y niveles de

competencia determinados. Por ejemplo, las actividades relacionadas con las transacciones son recurrentes en los niveles A1-A2, mientras que los debates aparecen repetidas veces en los niveles B1-B2-C1. Por otra parte, la presentación es un género discursivo oral más accesible para los niveles A1-A2, frente a formas de interacción oral como la entrevista que se adecúa mejor a los niveles B1-B2-C1. En ciertos casos se ha practicado un mismo género discursivo con niveles de competencia diferentes, como es el caso de las mencionadas presentaciones orales, introduciendo en los niveles más avanzados una serie de condiciones relacionadas con el nivel de competencia al que se aplican. Creemos que esta práctica facilita, además, la comparación de resultados: un mismo género discursivo o un mismo tema tratados en niveles diferentes debe permitir la extracción de conclusiones relevantes.

Existe, además, un reducido número de actividades realizadas en colaboración con otros docentes y con grupos más numerosos de estudiantes pertenecientes a diferentes niveles de competencia. Consisten en representaciones de cuentos y leyendas, concursos de canciones, yincanas por la ciudad o talleres de cocina, que normalmente se programan bien como proyectos, bien como actividades de apertura o cierre de curso. Aunque en ocasiones tienen un carácter predominantemente lúdico, son actividades en las que se fomenta la producción oral, por lo que han sido incluidas en nuestra relación.

Debido a la demanda de un creciente número de estudiantes por realizar las pruebas del DELE, hemos incluido actividades de preparación para la prueba de producción oral. Las últimas actividades que se presentan en la relación son aquellas que aparecen en diversas actividades de comunicación complejas en forma de actividades posibilitadoras o que han sido puestas en práctica en forma de actividades de comunicación simples, como pueden ser los resúmenes, las recitaciones, los discursos o las conversaciones formales e informales.

## NUMERACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1. Presentaciones. La escuela (nivel A1).

ACTIVIDAD 2. Presentaciones. La casa (nivel A1).

ACTIVIDAD 3. Presentaciones. La ciudad (nivel A2).

ACTIVIDAD 4. Presentaciones. El país (nivel A2).

ACTIVIDAD 5. Presentaciones. Directores de cine hispanos (niveles B1-B2-C1).

ACTIVIDAD 6. Presentaciones. La Navidad en España y en nuestros países (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 7. Presentaciones. Patrimonio de la Humanidad (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 8. Presentaciones. El Camino de Santiago (nivel A1).

ACTIVIDAD 9. Presentaciones. Las vacaciones (nivel A2).

ACTIVIDAD 10. Informaciones. Un menú de boda en mi país (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 11. Informaciones. Guía por una ciudad española (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 12. Informaciones. Un programa de radio (niveles B2-C1).

ACTIVIDAD 13. Informaciones. La redacción de un periódico (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 14. Instrucciones. Cómo llevar una vida sana (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 15. Instrucciones. Consejos para proteger el medioambiente (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 16. Instrucciones. Las normas de la clase (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 17. Transacciones. El mercadillo (niveles A1-A2).

ACTIVIDAD 18. Transacciones. Compras navideñas (todos los niveles).

ACTIVIDAD 19. Encuestas y entrevistas. La distribución del día (niveles A1-A2).

ACTIVIDAD 20. Encuestas y entrevistas. El sistema educativo (niveles A1-A2-B1-B2).

ACTIVIDAD 21. Encuestas y entrevistas. Aficiones de los jóvenes (niveles A2-B1-B2).

ACTIVIDAD 22. Encuestas y entrevistas. Festividades españolas (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 23. Encuestas y entrevistas. Las bodas en España (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 24. Encuestas y entrevistas. Costumbres españolas (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 25. Debates y discusiones. Vivir en el campo o en la ciudad (niveles A2-B1).

ACTIVIDAD 26. Debates y discusiones. Educar en casa (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 27. Debates y discusiones. Mascotas y animales domésticos (niveles B1-B2-C1).

ACTIVIDAD 28. Planificaciones conjuntas. Organizar viajes con amigos (niveles B1-B2).

ACTIVIDAD 29. Planificaciones conjuntas. Buscar tesoros (todos los niveles).

ACTIVIDAD 30. Planificaciones conjuntas. Taller de cocina (todos los niveles).

ACTIVIDAD 31. Canciones. Festival de *Hispanvisión* (todos los niveles).

ACTIVIDAD 32. Dramatizaciones. Leyendas de Cuenca (todos los niveles).

ACTIVIDAD 33. Dramatizaciones. Cuentos del mundo (todos los niveles).

ACTIVIDAD 34. Lecturas en voz alta. Guion de un culebrón (todos los niveles).

ACTIVIDAD 35. Conversaciones informales. Contar anécdotas de viajes (niveles B1-B2-C1).

ACTIVIDAD 36. Valorar propuestas (preparación para el DELE B2).

ACTIVIDAD 37. Describir una fotografía (preparación para el DELE B2).

ACTIVIDAD 38. Discutir para llegar a un acuerdo (preparación para el DELE B2).

### 5.1.1. *Presentaciones*

#### 5.1.1.1. *EL ENTORNO PERSONAL*

Los contenidos relacionados con presentaciones de nuestro entorno (la casa, la escuela, la ciudad, el país) aparecen frecuentemente en los manuales de niveles A1-A2. Hemos comprobado que hay pocos ejemplos de actividades orales similares a las que proponemos, lo que no quiere decir que no se lleven a cabo en el aula. Encontramos en *Aula 2 Nueva Edición* una actividad de comunicación similar: «Amueblar una casa y diseñar una vivienda» (p. 55). Por otro lado, Estaire y Zanón (1990) proponen diferentes tareas que han servido de inspiración a las nuestras: «La casa o piso de mis sueños», «Nuestra escuela / nuestro instituto». Nosotros trabajamos entornos más próximos como la casa, la escuela o el barrio a través de descripciones en los niveles básicos, especialmente en el nivel A1. Además de la escuela o la casa, en este apartado se exponen presentaciones orales de otros entornos como la ciudad o el país, que hemos elaborado con estudiantes de nivel A2 en adelante.

#### **ACTIVIDADES PARA EL NIVEL A1**

**Objetivo:** Presentar el entorno inmediato.

**Agrupamientos:** De forma individual o en grupo.

**Temporalización:** Dos sesiones en el aula (en nuestro centro, cada sesión ocupa 60 minutos) para realizar las actividades posibilitadoras y una sesión fuera del aula para elaborar la actividad final. La evaluación docente y la autoevaluación discente se efectúan de forma indirecta. En una sesión posterior en el aula se produce la retroalimentación final.

**Contenidos léxicos:** Léxico relacionado con los elementos del aula, la vivienda, el clima, las estaciones del año, los numerales, etc. Adverbios y preposiciones de lugar.

**Contenidos gramaticales:** El artículo determinado e indeterminado. Usos de *ser / estar / haber*. El sustantivo: género y número. El adjetivo y la concordancia de género y número. El presente de indicativo en verbos regulares e irregulares. La oración simple.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para describir lugares, situar elementos en el espacio, dar instrucciones, planificar un discurso, intercambiar opiniones, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

### **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

Una vez seleccionados el tema (la escuela, la casa, la ciudad, el país) y la actividad final de forma consensuada, el docente expone ejemplos de actividades realizadas anteriormente: descripciones de casas, centros de estudio o de trabajo. También lo traslada a su entorno personal, presentando su propia casa. De este modo, además de contextualizar la actividad en un entorno real, establece un vínculo emocional con los alumnos y los motiva a imitarlo. La actividad facilita el desarrollo de las inteligencias intra- e interpersonal.

En la segunda fase de presentación y manipulación de contenidos se proporciona información con documentos orales y escritos. Los estudiantes practican recursos para describir lugares, situar elementos en el espacio o dar instrucciones. Además, según el nivel y tema elegido, se refuerza el léxico del aula, de la vivienda, del barrio, etc. Asimismo, dependiendo de las necesidades del grupo, es conveniente repasar el uso de las preposiciones de lugar y el presente de indicativo de verbos regulares e irregulares, en especial de los verbos para ubicar en el espacio.

En la fase de realización del producto se prepara un guion para la grabación de un vídeo o bien se prepara una exposición con la ayuda de imágenes. Entonces se produce el primer refuerzo lingüístico a través de la guía y el asesoramiento del docente. Se procede a la grabación del vídeo o a la práctica de la exposición oral. A través de la autocorrección y la corrección del grupo, se produce el segundo refuerzo lingüístico. Esta fase sirve a su vez como evaluación del proceso de elaboración, permitiendo introducir las modificaciones necesarias antes de presentar la actividad final.

Una vez presentada la actividad en el aula, los alumnos reciben los registros de sus actuaciones con un formulario de autoevaluación, que es cumplimentado y reenviado al docente. Tras realizar su evaluación, el docente ofrece una retroalimentación individual. En la última sesión el grupo realiza una valoración global de la actividad. Como se podrá comprobar a lo largo de la puesta en práctica, el formulario de autoevaluación es adaptado a la actividad y al nivel de competencia de los estudiantes<sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> En el § 5.4.3 dedicado a la evaluación de las actividades se detallan los diferentes formularios creados.

#### 5.1.1.1.1. LA ESCUELA

Además del desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante el trabajo en grupo, la propuesta de una actividad dinámica fuera del aula potencia la inteligencia espacial y la inteligencia cinestésica.



Actividad 1: Nuestra escuela



Actividad 1: El barrio de la escuela

La inmediatez de la exposición oral hace más tolerables los errores, que son más evidentes cuando se perpetúan en un soporte físico. Las actividades mostradas anteriormente se graban en vídeo, lo que requiere una mayor elaboración y reporta beneficios destacables en corrección. En la valoración final, los alumnos destacaron las ventajas de haberse grabado. Aunque la grabación supuso un reto considerable, los alumnos se apoyaron y colaboraron para obtener unos buenos resultados. Por tanto, además de contribuir a mantener la corrección, el vídeo ejerció como elemento motivador.

Descripción de la escuela y del barrio		
<b>Vocabulario</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi vocabulario me permite realizar descripciones sencillas de personas y objetos		
Tengo recursos para situar y describir espacios		
<b>Corrección</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Soy capaz de utilizar estructuras oracionales breves, palabras o grupos de palabras		
Utilizo el presente de indicativo y algunas perífrasis básicas con dificultad. Aún tengo dificultades para establecer las concordancias		
Los errores que cometo dificultan, pero no impiden la comprensión		

Actividad 1. Documento de autoevaluación de la actividad<sup>119</sup>

#### 5.1.1.1.2. LA CASA

La descripción de la casa traslada a los estudiantes a su entorno de origen. Con la ayuda del componente afectivo, el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y el fomento de la interculturalidad se pretende conseguir una mayor implicación en la actividad. Los estudiantes pueden elegir entre la descripción de su propia casa, como hacemos nosotros mismos en la presentación de la actividad para motivarlos, o bien la descripción de una casa típica de su región, respetando así la privacidad y la personalidad de cada participante.



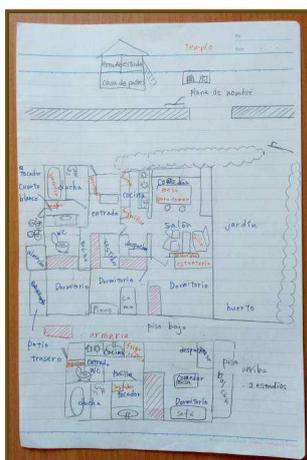
Actividad 2. Casa tradicional de Nuevo México (EE UU)

<sup>119</sup> Reproducción parcial de una autoevaluación adaptada al nivel de competencia (A1) y a la actividad realizada.

Se obtienen mejores resultados cuando los alumnos muestran su vivienda familiar. Es el caso de la alumna de China y la de Japón quienes, además de presentar sus propias casas, las combinaron con aspectos culturales, como por ejemplo la habitación para practicar caligrafía y para tomar el té en la casa china, o bien los diferentes espacios para el aseo de la casa japonesa. Además, esta última alumna acompañó su exposición con un plano de la vivienda, lo que contribuyó a desarrollar su inteligencia espacial y visual.



Actividad 2. La casa de mis padres en Cantón (China)



Actividad 2. La casa de mis padres en Tokio (Japón)

**ACTIVIDADES PARA EL NIVEL A2**

**Objetivo:** Presentar mi ciudad o mi país.

**Agrupamientos:** De forma individual.

**Temporalización:** Una sesión en el aula para realizar las actividades posibilitadoras y dos sesiones fuera del aula para elaborar la actividad final. La evaluación formal se realiza fuera del aula; la valoración informal y la retroalimentación final se efectúan en el aula.

**Contenidos léxicos:** Refuerzo de léxico relacionado con los elementos de la ciudad, la organización de la ciudad, del país, los edificios destacados, las actividades, la gastronomía, etc. Repaso de los adverbios y las preposiciones de lugar.

**Contenidos gramaticales:** Práctica del presente, el imperativo, el futuro, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido de indicativo en verbos regulares e irregulares.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para describir lugares, introducir, desarrollar y concluir un tema, dar consejos, hablar de gustos y aficiones, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación del alumno y coevaluación del grupo.

**DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

En la fase de selección del tema se puede elegir la ciudad de origen de cada alumno, una ciudad en la que ha vivido, una ciudad española, etc. En todos los casos, la actividad final consiste en una presentación oral ante la clase. Dado que se realiza una contextualización en el entorno personal, se trabaja de forma individual. El docente puede ejemplificar la actividad presentando la ciudad en la que residen los estudiantes.

Gran parte de estas actividades de comunicación son introducidas al finalizar una unidad didáctica, por lo que es frecuente que los contenidos lingüísticos y comunicativos provengan de los manuales utilizados en clase. Es el caso de la presentación de una ciudad española, para la que se utiliza como actividad posibilitadora una actividad compleja de comprensión lectora extraída de *Aula 1 Nueva Edición*<sup>120</sup>. Con ello, además de reforzar los

---

<sup>120</sup> En los anexos reproducimos una serie de actividades extraídas de los manuales utilizados en el aula, las cuales han servido de actividades posibilitadoras para elaborar las actividades finales.

contenidos tratados en la unidad, se pretende ofrecer un mayor número de oportunidades de práctica oral, menos habituales en los materiales para este nivel.

Cada estudiante prepara el guion para la presentación y busca las imágenes que le servirán de apoyo. El docente ejerce de asesor, introduciendo los refuerzos lingüísticos necesarios. Durante la práctica de la presentación oral se produce el segundo refuerzo lingüístico, tanto con la propia autocorrección, como con la corrección realizada en el grupo. En esta tercera fase se efectúa asimismo una evaluación del proceso de elaboración, lo que permite introducir los cambios necesarios antes de presentar el formato final.

La evaluación de la actividad final se realiza siguiendo el procedimiento habitual. Una vez finalizadas las presentaciones, cada alumno recibe una autoevaluación, que debe reenviar al docente. Tras realizar su evaluación, el docente ofrece una retroalimentación individual.

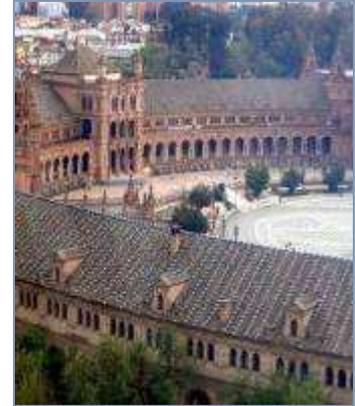
Fluidez (1,5 puntos)	Pronunciación bastante clara, con errores esporádicos
	Tiene un discurso comprensible, aunque requiere un cierto esfuerzo
	No se detiene, pero realiza numerosas pausas y duda mientras busca las palabras
Coherencia y cohesión (2,5 puntos)	Cumple con el objetivo de la actividad, respetando el tema y extensión marcados
	Logra transmitir la información por medio de enunciados breves
	Usa conectores básicos («y», «también», «pero», «porque»)

Tabla 20. Reproducción parcial de la evaluación docente para el nivel A2

### 5.1.1.1.3. LA CIUDAD

Los ejemplos que mostramos consisten en presentaciones de ciudades. De nuevo, se obtienen mejores resultados cuando existe implicación personal, como es el caso de la presentación de Sevilla por parte de una alumna que acababa de visitar la ciudad, la cual fue cualitativamente superior a las de otros alumnos que no habían visitado las ciudades elegidas. La implicación personal y emocional es aún superior en los segundos ejemplos de actividades, en los que los estudiantes presentan las ciudades de las que provienen. La inclusión del componente afectivo y de la inteligencia intrapersonal conllevan una mejora global de resultados.

UNA CIUDAD ESPAÑOLA



Actividad 3. Mi recorrido por Sevilla

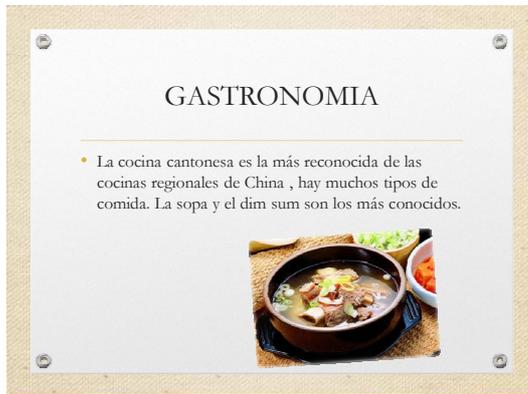


Actividad 3. El patrimonio de Pontevedra

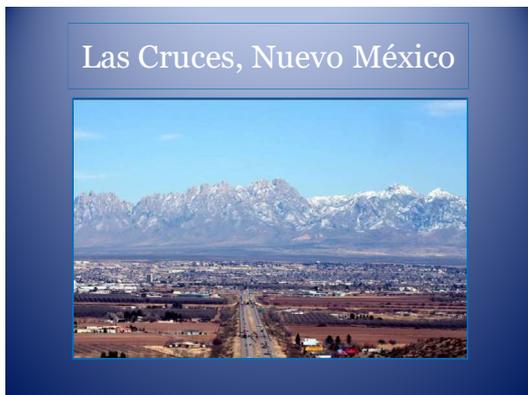


Actividad 3. Un día en Zaragoza

## MI CIUDAD DE ORIGEN



Actividad 3. Cantón (China)



Actividad 3. Las Cruces (EE UU)



Actividad 3. Rovaniemi (Finlandia)

Por otro lado, la interculturalidad está presente en ambos tipos de actividades, desarrollando tanto contenidos de la cultura meta como de la cultura de origen de los estudiantes. En este último caso, la aportación de contenidos culturales originales favorece el interés y la atención de los alumnos durante las presentaciones en el aula.

#### 5.1.1.1.4. EL PAÍS

En las presentaciones de países los alumnos trabajaron por parejas y debían elegir países que conocían. En el primer ejemplo, la información sobre Kenia estaba contextualizada en el entorno de una pareja de estudiantes que vivía o había viajado allí recientemente; el segundo sobre Corea del Sur fue elegido por otro grupo que se basó en sus afinidades o preferencias, pero que no tenía vinculación afectiva con el país elegido. Aunque la presentación de Corea del Sur tenía una mayor calidad formal, durante las presentaciones despertó mayor interés la presentación sobre Kenia. En la puesta en común final se destacó la implicación personal y la contextualización como factores que habían favorecido los buenos resultados de esta actividad.



Actividad 4. Kenia

<p>Casas tradicionales Residencia de la clase alta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Hanok"</li> <li>• "Sarangchae" "anchae"</li> </ul> 	<p>Casas tradicionales Residencia de la clase media y baja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minga: estructura para habitaciones, porche y cocina.</li> </ul> 	<p>Jjim y Jorim (carne o pescados hervidos a fuego lento)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos agua</li> <li>• Más alimento sólidos que la sopa</li> </ul> 	<p>Kimchi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabor salado y picante.</li> </ul> 
---	--	---	---

Actividad 4. Corea del Sur

#### 5.1.1.2. LA CULTURA

Para las presentaciones orales con niveles de competencia superiores se han elegido temas relacionados con contenidos culturales diversos: directores de cine hispanos, la Navidad en diferentes países o el patrimonio natural y cultural. En las dos primeras se introducen encuestas en forma de actividades posibilitadoras que se convierten en una de las formas de recopilar información. Con ello se pretende aumentar las posibilidades de interacción oral fuera del aula en niveles en los que dicha destreza adquiere mayor presencia.

## **ACTIVIDADES PARA NIVELES B1-B2-C1**

**Objetivo:** Presentar contenidos culturales.

**Agrupamientos:** De forma individual.

**Temporalización:** Una sesión en el aula para presentar la actividad y facilitar actividades posibilitadoras. Se establece el número de sesiones fuera del aula necesario en cada caso, tanto para realizar las actividades posibilitadoras como para la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Dependiendo del tema elegido, se refuerza el léxico relacionado con el arte, el cine, las fiestas, las tradiciones, la gastronomía, etc.

**Contenidos gramaticales:** El imperativo y el condicional para dar instrucciones y aconsejar. El subjuntivo para hablar de gustos y aficiones, expresar emociones, hacer valoraciones, etc. La oración compuesta. Nexos subordinantes. Conectores del discurso.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para describir lugares, describir personas, introducir, desarrollar y concluir un tema, planificar un discurso, dar instrucciones, dar consejos, hacer recomendaciones, hablar de gustos y aficiones, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

## **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

Estas actividades suponen un desarrollo de la interculturalidad mediante la presentación de temas relacionados con la cultura meta o con la cultura de origen de los alumnos. La actividad final consiste en una presentación individual.

En los niveles B2 y C1 es conveniente individualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos, ya que es frecuente que cada alumno tenga unas necesidades específicas. Por otro lado, la mayor parte de la información necesaria es recopilada por los alumnos, quienes también efectúan encuestas adicionales con las que recogen testimonios y recomendaciones de nativos. Como se ha apuntado anteriormente, estas encuestas pretenden, a su vez, ofrecer más oportunidades de práctica oral.

En la tercera fase cada estudiante prepara el guion de su presentación oral. El docente ejerce de guía y asesor, introduciendo los refuerzos lingüísticos que considera necesarios. Durante la práctica de la presentación se introduce el segundo refuerzo lingüístico, tanto con la propia autocorrección, como con la corrección realizada por los compañeros y por el docente. La evaluación de las presentaciones sigue el procedimiento habitual.

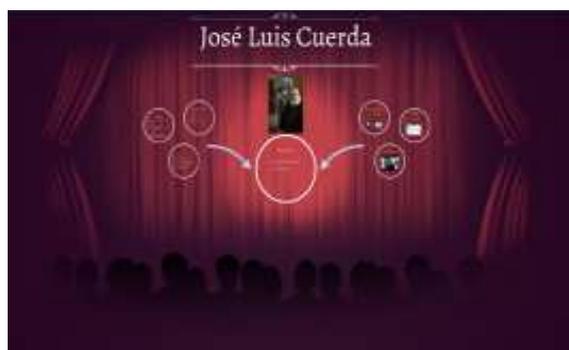
#### 5.1.1.2.1. DIRECTORES DE CINE HISPANOS

Esta actividad persigue que los alumnos establezcan un diálogo directo con su nueva realidad, acercándolos a contenidos relacionados con la cultura hispana. La actividad final consiste en una presentación de un director hispano formando parte de la evaluación de un taller de cine desarrollado a lo largo de un cuatrimestre. Tanto la secuenciación de la actividad como el procedimiento de elaboración se basan en el trabajo por proyectos.

El taller proporciona documentación que sirve de orientación para elegir el director. Además, cada estudiante selecciona información necesaria para su actividad y realiza encuestas mediante las que recoge opiniones sobre directores y películas. Estas opiniones sirven también para hacer recomendaciones al resto de la clase. Aunque se trata de actividades posibilitadoras, por su relevancia en el desarrollo de la actividad, las encuestas deben ser comentadas en la presentación final. De este modo se imita la forma natural de recoger información en ciertos entornos de ocio, dado que frecuentemente nos dejamos aconsejar por amigos y conocidos acerca de actividades de tiempo libre, el cine, la música o la literatura<sup>121</sup>.



Actividad 5. Alex de la Iglesia



Actividad 5. Jose Luis Cuerda

<sup>121</sup> En el apartado dedicado a las encuestas como géneros discursivos se presenta una actividad similar relacionada con la música hispana.

### Información Básica

- ▶ Madrid, 12 de junio de 1967
- ▶ Actriz y directora
- ▶ Comenzó a actuar en 1983
- ▶ Comenzó a dirigir en 1992
- ▶ Cortometrajes y largometrajes
- ▶ 45 premios
- ▶ 23 nominaciones
- ▶ Géneros: Drama, Documental, Comedia



### Otras Películas



Actividad 5. Icíar Bollaín

#### 5.1.1.2.2. LA NAVIDAD

En este caso se propone un diálogo intercultural por el que se relacionan festividades hispanas con otras festividades de los países de origen de los participantes. Por ello, se recomienda el trabajo en grupos de entre tres o cuatro personas cuyos miembros procedan de diferentes países y/o entornos culturales. La actividad final consiste en la presentación de una celebración elegida y consensuada por el grupo.

Se utiliza de nuevo la encuesta que, en este caso, sirve para recoger información acerca de las celebraciones españolas y contrastarla con las informaciones seleccionadas por los alumnos acerca de sus países de origen. Dada la heterogénea procedencia de las participantes, en la actividad presentada tanto la inteligencia interpersonal como la interculturalidad tienen una presencia destacada.

### Navidad en España

- ▶ El 24 de diciembre (Nochebuena) es el día más importante de la Navidad. Las vacaciones escolares empiezan el 22 de diciembre (día de la Lotería de Navidad) y normalmente terminan el 6 de enero (día de los Reyes Magos).
- ▶ Los regalos se abren el 25 de diciembre, pero para los niños el 6 de enero es el día más especial.
- ▶ La familia se junta y comen o cenan juntos.
- ▶ Las familias cocinan juntas o cada persona trae un plato de comida diferente, normalmente se bebe vino, sidra y cava.
  - ▶ Ejemplos de comida: pescado, marisco, cordero, pavo, embutidos, jamón, turrón, polvorones.



### Navidad en Hong Kong

- ▶ Se celebra del 24 al 25 de diciembre.
- ▶ La familia de Connie, al igual que otras familias, va de compras a los centros comerciales.
- ▶ La familia escoge los regalos juntos para asegurarse de que les van a gustar y los abren el 26 de diciembre.
- ▶ Normalmente van a cenar a un restaurante y comen comida occidental.
  - ▶ Ejemplos: comida italiana y estadounidense.



### Navidad en Irlanda

- ▶ Celebran la Navidad del 24 al 26 de diciembre.
- ▶ La mayoría de la gente va a misa el 24 o 25 de diciembre.
- ▶ El 25 abren los regalos juntos en familia.
- ▶ El 26 celebran el día San Esteban y es un día muy relajado. La familia se queda en casa junta y comen la comida que sobró el día de Navidad.
- ▶ La familia prepara la cena el 24, se juntan para cenar en familia.
  - ▶ Comen asado de pavo y diferentes platos que le gustan a la familia como ensalada, verduras asadas, relleno, pastel de navidad, pudding.



### Navidad en México

- ▶ Se celebra en la noche del 24 al 25 de diciembre.
- ▶ Tiene un significado más religioso, las familias rezan el rosario y acuestan a Jesús en la cuna.
- ▶ La familia se queda despierta durante la noche para abrir los regalos juntos a medianoche, cuando llega el día 25.
- ▶ Comida: Tamales (para prepararlos se necesitan uno o dos días), Jamón. Hacen la comida juntos en familia. También comen pan dulce de muchos tipos, chocolate caliente y champurrado.
- ▶ El 25 la familia se vuelve a juntar para comer otra vez juntos y pasar el resto de la tarde en familia.



## Actividad 6. La Navidad en España y en nuestros países

### 5.1.1.2.3. PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

En el aula de ELE es habitual tratar la cultura del país de acogida en todas sus manifestaciones. La última actividad propuesta ha sido introducida tras haber presentado lugares o eventos españoles declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO (la ciudad de Cuenca, el Camino de Santiago, el flamenco, etc.). Se presentan dos actividades relacionadas con el patrimonio de los países de origen de los alumnos.

Aunque no ha sido una advertencia exclusiva en las presentaciones orales, en los casos en que los alumnos han recurrido a formatos digitales similares a *Power Point* para realizar su actividad final, se les ha insistido en el buen uso que deben hacer de los mismos, ya que es común el abuso de información escrita en este tipo de presentaciones. Limitamos, por ello, el uso de los textos a datos específicos, como fechas, nombres, títulos de obras, etc.

En la presentación del Camino de Kumano Kodo se produjo un uso racional de la información escrita. Por el predominio de la información gráfica, se comprueba que la alumna respetó las indicaciones.

EL CAMINO “KUMANO KODŌ”



¿Qué es “KUMANO KODŌ”?

- Tiene 6 caminos principales.
- Son para llegar al lugar sagrado, que se llama “KUMANO”, donde hay tres santuarios.



La historia

- En 720, “KUMANO” apareció en el libro más antiguo de la historia de Japón.
- En 908, un emperador lo hizo por primera vez.



La historia

- En el siglo XI empezaron a hacerlo la familia real y los nobles
- En el siglo XIV se popularizó y empezó a caminar mucha gente de clase media



### El camino "ISEJI"

- Tiene 17 etapas con paisajes muy diferentes

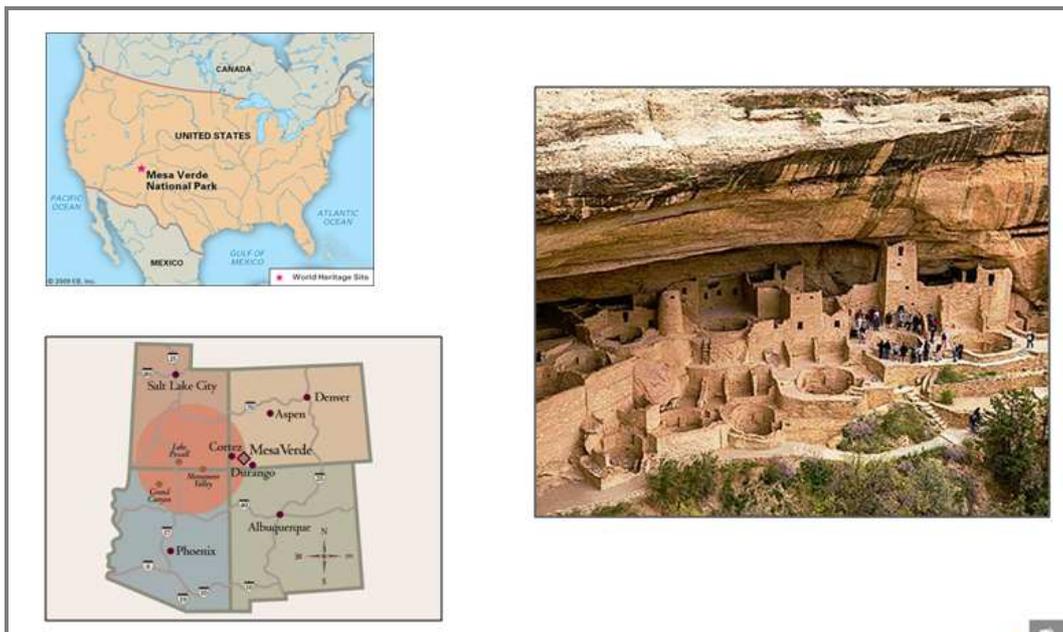


### ¡Gracias por su atención!



#### Actividad 7. El Camino de Kumano Kodo

En el caso de esta última presentación, la alumna se basó en una serie de imágenes seleccionadas y un guion escrito que debían ayudarle a ilustrar su presentación. Este hecho repercutió en una mayor naturalidad, ya que de este modo se imita la forma habitual de hacer presentaciones en la L1, lo que fue destacado en la puesta en común final.



#### Actividad 7. El Parque Nacional de Mesa Verde

### 5.1.1.3. LOS VIAJES

Las presentaciones de viajes son habituales en los niveles A2-B1-B2, puesto que los alumnos tienen un mayor número de herramientas para referir hechos del pasado. No obstante, presentamos una primera actividad realizada con el nivel A1. Está adaptada de una unidad de *Bitácora 1* que presenta el Camino de Santiago y que se complementa con una actividad de comunicación. Dado que algunos alumnos habían realizado alguna etapa del Camino, consideramos que era una buena ocasión para iniciarlos en las presentaciones orales. La segunda actividad consiste en la presentación de las vacaciones con estudiantes de nivel A2 en la que se introduce de nuevo la encuesta como actividad posibilitadora. En ambos casos, los alumnos pueden utilizar imágenes y guiones que les ayuden en su presentación.

#### ACTIVIDADES PARA NIVELES A1-A2

**Objetivo:** Presentar experiencias de viajes.

**Agrupamientos:** De forma individual o en grupos de 2 o 3 personas.

**Temporalización:** Dos sesiones en el aula para realizar las actividades posibilitadoras y una sesión fuera del aula para elaborar la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Léxico relacionado con el ocio, el tiempo libre, la naturaleza, la gastronomía, etc. El clima, la división del día, los meses, las estaciones del año, etc. Adverbios y las preposiciones de tiempo.

**Contenidos gramaticales:** El presente de indicativo en verbos regulares e irregulares. El pretérito imperfecto y del pretérito indefinido de indicativo en verbos regulares e irregulares. Marcadores temporales asociados al pasado.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para relatar, referir hechos, narrar experiencias, planificar un discurso, valorar actividades, hacer recomendaciones, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La actividad final consiste en una presentación individual o en pequeños grupos. Una vez consensuado el formato, el docente contextualiza la actividad, recordando un viaje especial y motiva a algún alumno para que proceda de igual forma.

Para recopilar la información se propone la consulta de blogs de viajes que faciliten la observación de diferentes formatos y permitan recoger otras informaciones de interés. En otras ocasiones, las encuestas a nativos son la fuente de información principal. Una vez procesada la información y seleccionadas las imágenes con las que ilustrar el relato, los alumnos trabajan en pequeños grupos y cuentan viajes que recuerdan de forma especial.

Se recomienda preparar un guion en el que se pueden incluir puntos principales como los medios de transporte, lugares especiales, costes, comidas, etc. Durante la coevaluación del proceso de elaboración, se toman las pertinentes decisiones y se realizan las modificaciones necesarias. Por otro lado, mientras se preparan, los alumnos reciben un primer refuerzo lingüístico a través de su autocorrección y de la corrección del docente. En la práctica de la narración oral, los alumnos reciben el segundo refuerzo lingüístico.

La evaluación final se realiza por medio de la presentación del viaje. En la mayoría de los casos se realizan grabaciones que facilitan la evaluación indirecta formal docente, así como la autoevaluación discente.

### 5.1.1.3.1. EL CAMINO DE SANTIAGO

La introducción de un componente afectivo aumenta la implicación y facilita la resolución de dificultades, como muestran las siguientes imágenes de la presentación realizada por un alumno de nivel A1 sobre su recorrido del Camino de Santiago.

¿ QUÉ ES EL CAMINO DE SANTIAGO ?

Desde el siglo IX, miles de peregrinos viajan hacia Santiago de Compostela, donde, supuestamente, se encuentra la tumba del apóstol Santiago.



¿POR QUÉ QUISE HACER EL CAMINO?

Algunos hacen el Camino por motivos religiosos, otros para hacer turismo o deporte. Yo hice el camino a pie y en bici para hacer turismo.



Viajar a pie, en bicicleta, a caballo

CONSEJOS PARA PERSONAS QUE QUIEREN HACERLO

A PIE	EN BICI
Y SOLO	O
	EN GRUPO



Yo recomiendo hacerlo a pie porque el camino tiene muchas montañas y por eso es difícil ir en bicicleta.

Y pienso que un grupo pequeño es mejor que solo porque el camino es muy peligroso y un poco aburrido.

¿CUÁNTOS KILÓMETROS TENGO QUE HACER PARA TENER LA COMPOSTELANA?

Camino francés: un total de 800 kilómetros.

Para obtener el documento tienes que hacer un mínimo de 100 kilómetros a pie o 200 kilómetros en bicicleta.



¿QUÉ ES LO MEJOR DEL CAMINO PARA TI?

Conocer a diferentes personas y diferentes culturas.

Tener nuevas experiencias




¿QUÉ ES LO PEOR?

El cansancio, el esfuerzo físico




Las chinches en la cama

Actividad 8. El Camino de Santiago

5.1.1.3.2. LAS VACACIONES

En el aula de L2 es frecuente pedir a los alumnos que narren sus vacaciones. En estos niveles los alumnos cuentan con la supervisión docente para elaborar los cuestionarios que les sirven para recopilar información fuera del aula y compararla con la elaborada por ellos.





Cuenca

- ¿Cuándo tiene vacaciones? ¿Cuánto tiempo pasa?
- ¿Dónde va de vacaciones?
- ¿Con quién prefiere viajar?
- ¿Qué le gusta hacer?

Cuenca



- ¿Qué tipo de alojamiento prefiere?
- ¿Qué medios de transporte prefiere?
- ¿Qué es lo que nunca falta en su maleta?
- ¿Qué le gusta comer cuando viaja?




Actividad 9. Las vacaciones en China / en Corea / en Japón / en España

La presentación anteriormente mostrada fue completada con una postactividad consistente en realizar encuestas a nativos de su entorno: familias de acogida, conocidos de la escuela y personas anónimas de diferentes edades.

Se han adjuntado grabaciones tanto de la presentación de las vacaciones como de las encuestas entre españoles realizadas por los estudiantes. Se comprueba que se muestran más seguros en la presentación, técnica a la que están más habituados. No obstante, al finalizar el curso gran parte de los alumnos valoró la recogida de información en el exterior como un elemento que había contribuido a mejorar sus estrategias de comunicación.

### 5.1.2. *Informaciones*

Se practican a continuación diferentes géneros discursivos de carácter informativo, como son la elaboración de un panel ilustrado, una guía de una ciudad, un periódico o un programa de radio. Aunque son considerados géneros discursivos con características propias, en la práctica de L2 no nos centramos en la especificidad de cada uno, sino en que todos ellos comparten un carácter informativo, por lo que han sido incluidos en un mismo apartado.

Los manuales analizados ofrecen pocas actividades consistentes en la elaboración de informaciones. En el volumen B2.1 de *Etapas Plus* (p.52) se incluye una actividad que consiste en elaborar un cartel informativo de enfermedades comunes en los países de los estudiantes, en el volumen B2.2 (p.134) hallamos una actividad en la que se pide elaborar una guía para ser más felices. Por otro lado, el tratamiento de los medios de comunicación, en general, así como de las noticias y temas de actualidad, en particular, son una práctica común en los niveles B1-B2; no obstante, apenas hemos encontrado ejemplos en los manuales

analizados. Únicamente en *Aula 5 Nueva Edición* (p. 20) se presenta una actividad similar a las que planteamos, proponiendo convertir la clase en la redacción de un medio de comunicación.

Dos de las actividades presentadas en este apartado, el menú de boda y la elaboración de un periódico, tienen como actividad final un producto escrito; no obstante, han sido empleadas para potenciar la interacción oral por medio de la negociación. Las otras dos actividades presentadas, la guía por Cuenca y el programa de radio culminan con una actividad final de producción oral. En todos los casos los productos finales orales y escritos se exponen en la clase y se explican oralmente al resto de compañeros.

### **ACTIVIDADES PARA EL NIVEL A1**

**Objetivo:** Elaborar informaciones de interés para el grupo.

**Agrupamientos:** En grupos de entre dos y cuatro personas.

**Temporalización:** Durante tres sesiones en el aula: una sesión para presentar la actividad y facilitar las actividades posibilitadoras y dos para elaborar la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Léxico relacionado con el tema elegido. Los alimentos. Tipos de menús. Las partes de un menú. Establecimientos para celebrar eventos festivos.

**Contenidos gramaticales:** Los determinantes. El sustantivo: género y número. El adjetivo: la concordancia. El presente de indicativo en verbos regulares e irregulares. La oración simple.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para exponer, planificar un discurso, intercambiar opiniones, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación del grupo.

### **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

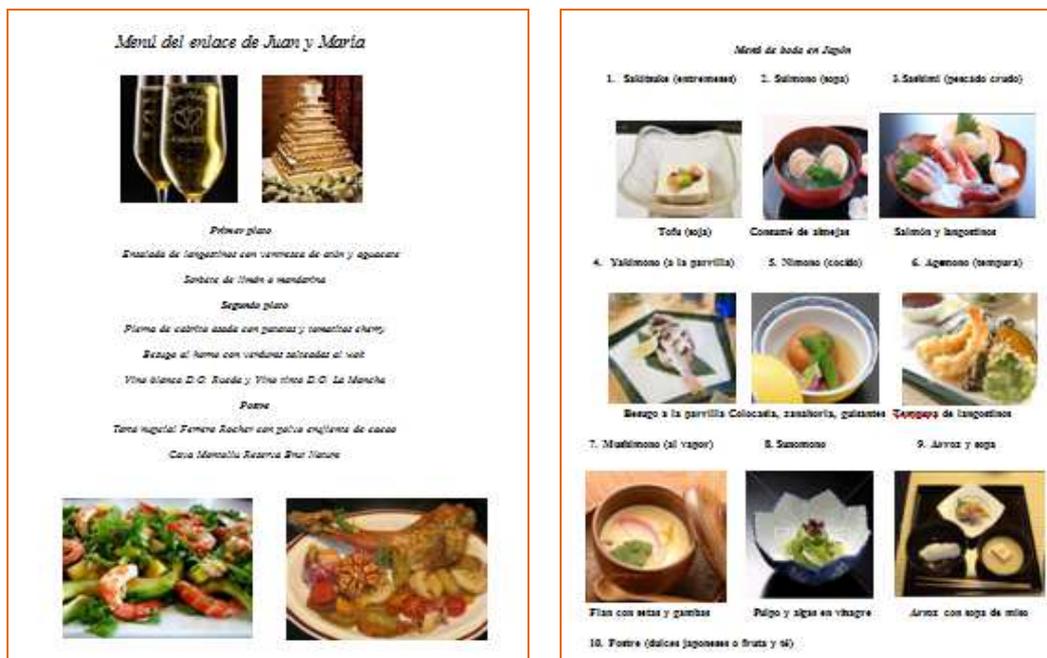
La actividad final consiste en elaborar un panel ilustrativo y exponerlo en pequeños grupos ante la clase. Tras consensuar el tipo de contenido que se desea trabajar, se muestran ejemplos de actividades realizadas anteriormente. Para el tratamiento de contenidos

lingüísticos y comunicativos se propone la consulta de diversos productos con el objeto de familiarizar a los alumnos con el léxico y los formatos habituales. Finalmente, se trabaja en pequeños grupos en los que se procesa la información y se seleccionan las imágenes que ilustren la actividad.

El primer refuerzo lingüístico se introduce mientras se elaboran los textos, proceso que el docente supervisa y durante el que ayuda con la corrección. Durante la práctica oral de la explicación ante el grupo, los alumnos se autocorrigen y son corregidos por el docente y por sus compañeros, recibiendo así el segundo refuerzo lingüístico. En esta fase se evalúa el proceso y se introducen los cambios necesarios, que son negociados en el grupo. Una vez finalizados los folletos, son expuestos en el aula. Se evaluó según el procedimiento habitual.

### 5.1.2.1. UN MENÚ DE BODA

Esta actividad se integra en una unidad didáctica dedicada a los hábitos alimentarios de los españoles. Como en el caso de las presentaciones para niveles A1-A2, ofrecemos más oportunidades para practicar los contenidos de la unidad de forma oral. Tras familiarizar a los alumnos con algunas costumbres de su entorno de inmersión (menú diario, menú festivo, menú degustación, etc.), se presenta un menú de boda en España<sup>122</sup>.



Actividad 10. Ilustración de un menú de boda español y un menú de boda japonés

<sup>122</sup> La actividad se elabora a partir de una propuesta incluida en la unidad 7 de *Aula 1 Nueva Edición*.

Aunque la actividad final es la elaboración de un menú, un producto escrito, en nuestro caso se da prioridad a las imágenes, que se exponen en la clase y se explican oralmente. Dado que en el grupo está formado por estudiantes procedentes de China, EE UU y Japón, que son agrupados por nacionalidades con el fin de que puedan comparar diferentes modelos de bodas en sus países. Contrastando costumbres de la cultura de origen y de la cultura meta contribuimos al desarrollo de la competencia intercultural en el grupo. El grupo de China eligió elaborar las ilustraciones de forma manual, facilitando el desarrollo de la inteligencia visual en aquellos alumnos que así lo deseaban.



Actividad 10. Un menú de boda chino

### ACTIVIDADES PARA NIVELES B1-B2-C1

**Objetivo:** Elaborar informaciones de interés para el grupo.

**Agrupamientos:** De forma individual y en grupos de entre dos y cuatro personas.

**Temporalización:** El periódico se elabora en grupos a lo largo de tres sesiones en el aula: una sesión para presentar la actividad y facilitar las actividades posibilitadoras y dos para elaborar la actividad final. La guía por Cuenca y el programa de radio son actividades de larga duración que se elaboran como proyectos fuera del aula. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Léxico relacionado con los elementos de la ciudad, la organización de la ciudad, los edificios destacados, las actividades de tiempo libre, la gastronomía, etc. Léxico relacionado con el tema consensuado con los alumnos. Verbos para transmitir información y dar opinión. Los medios de comunicación (secciones, programas, etc.).

**Contenidos gramaticales:** Usos del indicativo y del subjuntivo en la oración compuesta. Nexos subordinantes. Conectores del discurso. El estilo indirecto.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para redactar, planificar un discurso, intercambiar opiniones, valorar opciones, llegar a un acuerdo, exponer.

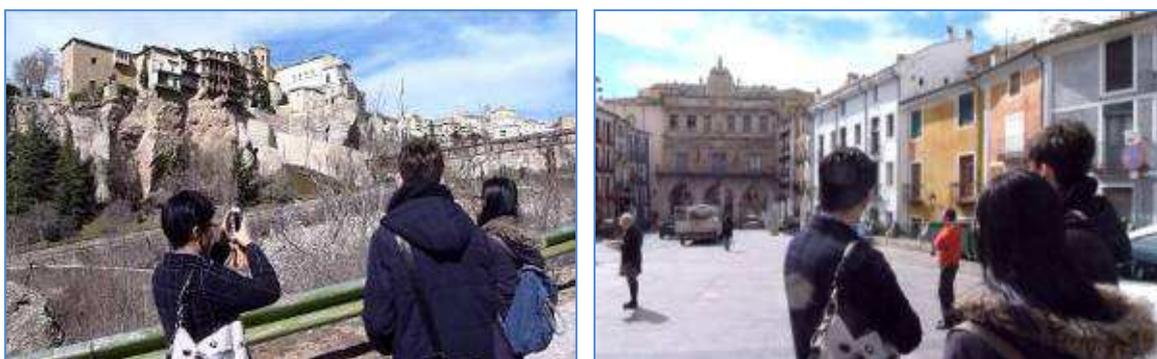
**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación del grupo.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La actividad final se adapta al nivel de competencia, a los intereses y necesidades de los alumnos. En nuestro caso hemos elaborado una guía por una ciudad, un periódico y un programa de radio. Una vez elaborados, se exponen ante la clase. En la secuenciación se procede de forma similar a las actividades para niveles inferiores.

### 5.1.2.2. GUÍA POR UNA CIUDAD ESPAÑOLA



Actividad 11. Mi guía por Cuenca

En cuanto al tema, esta actividad enlaza con las presentaciones de la ciudad realizadas con niveles A1-A2 en el § 5.1.1.1.3. En este caso se modifica el género discursivo, pues además de utilizar la encuesta como medio de recogida de información, los alumnos elaboran

una guía por una ciudad. Las imágenes anteriores muestran el ejemplo de un estudiante que preparó su guía por la ciudad donde estaba viviendo, mostrando los lugares a los que llevaría a sus amigos y familiares. Partiendo de un guion escrito, la guía fue elaborada de forma oral, con un recorrido real por la ciudad. El alumno pudo relacionar la actividad con su entorno real, puesto que en ese momento estaba realizando unas prácticas en la oficina de turismo. Su conocimiento del tema y la contextualización de la actividad ejercieron como elementos altamente motivadores. La evaluación de la actividad se realizó a través del vídeo grabado durante el recorrido guiado.

Por otro lado, tanto para la elaboración de esta actividad como de la que presentamos a continuación se eligió una secuenciación próxima a la realización de proyectos, lo que nos permitió integrar actividades con contenidos transversales de más larga duración. Ambas se desarrollaron a lo largo de un cuatrimestre, concertando encuentros personalizados con los alumnos para comprobar la evolución de su trabajo. Destacamos en ambos casos la autonomía de aprendizaje y la conciencia de progreso experimentadas por los alumnos.

### 5.1.2.3. UN PROGRAMA DE RADIO

Según hemos expuesto anteriormente, con grupos de alumnos de niveles avanzados es más frecuente recurrir a actividades de mayor duración mediante el trabajo con proyectos, potenciando tanto el trabajo colaborativo como la autonomía de aprendizaje.

Para elaborar el programa de radio los alumnos decidieron realizar un programa de opinión orientado a extranjeros que viven en España con tres secciones: cómo vivir como un español, los choques culturales y las últimas noticias del mundo.



Actividad 12. *La hora de los guiris*

Se reunieron en diferentes ocasiones para discutir los contenidos seleccionados, además de elaborar el guion del programa y organizar los turnos de las intervenciones. La docente comprobaba regularmente el proceso de elaboración de la actividad que formaba parte de la evaluación de la producción oral de los alumnos. Al finalizar el cuatrimestre, los alumnos presentaron la grabación realizada fuera del aula. Este hecho permitió que los alumnos fueran conscientes de su progreso, que, en nuestra opinión constituye otra de las ventajas del trabajo con proyectos.

#### 5.1.2.4. LA REDACCIÓN DE UN PERIÓDICO

Mediante la realización de periódicos en soporte físico se introduce un elemento lúdico que favorece la creatividad y el clima de trabajo en equipo. Además, la negociación conjunta favorece la interacción oral a lo largo del proceso de elaboración de la actividad final, que es un producto escrito. Una vez consensuadas las secciones del periódico y las noticias, cada alumno se responsabiliza de redactar una sección del periódico. Antes de exponer el periódico ante la clase y explicar su contenido de forma oral, los alumnos deben discutir los contenidos de las diferentes secciones y organizar los turnos de intervención.



Actividad 13. *Españoticias*

En el ejemplo anterior los alumnos eligieron un periódico centrado en la actualidad española. En el segundo ejemplo que mostramos a continuación los alumnos prefirieron realizar un periódico internacional mediante el que nos acercaron su realidad, con el consiguiente fomento de la motivación y de la interculturalidad. Por otra parte, secciones como el pronóstico del tiempo o los anuncios fueron contextualizados en su entorno cercano.

Actividad 13. *El Universo*

### 5.1.3. Instrucciones

En las actividades propuestas en este apartado, la actividad final consiste en la elaboración de instrucciones escritas; no obstante, todas ellas han sido empleadas para potenciar la interacción oral por medio de la negociación. Otro objetivo ha sido el refuerzo oral de contenidos lingüísticos (modo imperativo, condicional) tratados en el aula.

#### ACTIVIDADES PARA NIVELES A2-B1

**Objetivo:** Elaborar instrucciones.

**Agrupamientos:** Grupos de entre dos y cuatro personas.

**Temporalización:** Dos sesiones en el aula para realizar las actividades posibilitadoras y la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Refuerzo del léxico relacionado con el tema consensuado con los alumnos: actividades, alimentación, hábitos saludables, normas de comportamiento, etc.

**Contenidos gramaticales:** El condicional simple y compuesto. El imperativo afirmativo y negativo. El orden de los pronombres personales de OD y de OI.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para hablar de prohibiciones, establecer normas, dar consejos, hacer recomendaciones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación del grupo.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La actividad final consiste en realizar paneles o carteles con instrucciones escritas que son expuestas y explicadas en pequeños grupos ante la clase.

Para el tratamiento de contenidos lingüísticos y comunicativos se propone la consulta de diversos formatos relacionados con instrucciones escritas para familiarizar a los alumnos con productos similares a los que deben realizar. Finalmente, se trabaja en pequeños grupos en los que se procesa la información y se seleccionan las imágenes que ilustran los paneles. También se ofrece la posibilidad de que sean diseñados de forma manual, con lo que se potencia la creatividad y se desarrolla la inteligencia visual. Por lo general, los alumnos deciden el formato de la actividad final.

El primer refuerzo lingüístico se introduce mientras se elaboran los textos, proceso que el docente supervisa y durante el que ayuda con la corrección. Durante la práctica oral de la explicación ante el grupo, los alumnos se autocorrijen y son corregidos por el docente y por sus compañeros, recibiendo así el segundo refuerzo lingüístico. En esta fase se evalúa el proceso y se introducen los cambios necesarios, que son negociados en el grupo. Una vez finalizados los folletos, son expuestos en el aula. Se evaluó según el procedimiento habitual.

### 5.1.3.1. *CÓMO LLEVAR UNA VIDA SANA*

Tanto esta actividad como la siguiente se han realizado al finalizar una unidad didáctica en la que se introducen recursos para dar consejos y hacer recomendaciones.

<b>Cómo llevar una vida sana</b>		
<b>Alcance</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Conozco suficiente vocabulario para hablar acerca de la salud y de los hábitos saludables		
El vocabulario seleccionado es adecuado para elaborar instrucciones		
Uso formas diferentes y no repito demasiado algunas palabras		
<b>Corrección</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utilizo estructuras oracionales diversas para aconsejar (verbos modales, condicional, imperativo)		
Cometo pocos errores de conjugación verbal en el imperativo afirmativo y negativo		
Sé utilizar los pronombres de OD y de OI con diferentes formas verbales		
Los errores que cometo no impiden la comprensión, a veces los corrijo		

Actividad 14. Reproducción parcial de la autoevaluación de contenidos lingüísticos

Como se señalaba al principio, es sabido que tanto el complejo paradigma del imperativo en español, así como su combinación con los pronombres personales de OD y OI suelen acarrear no pocos problemas a los alumnos, especialmente en la práctica oral. Además, se pretende consolidar unos contenidos léxicos relacionados con la salud o con el cuidado del medioambiente, que en estos niveles son nuevos para gran parte de los alumnos.

### 5.1.3.2. CONSEJOS PARA PROTEGER EL MEDIOAMBIENTE

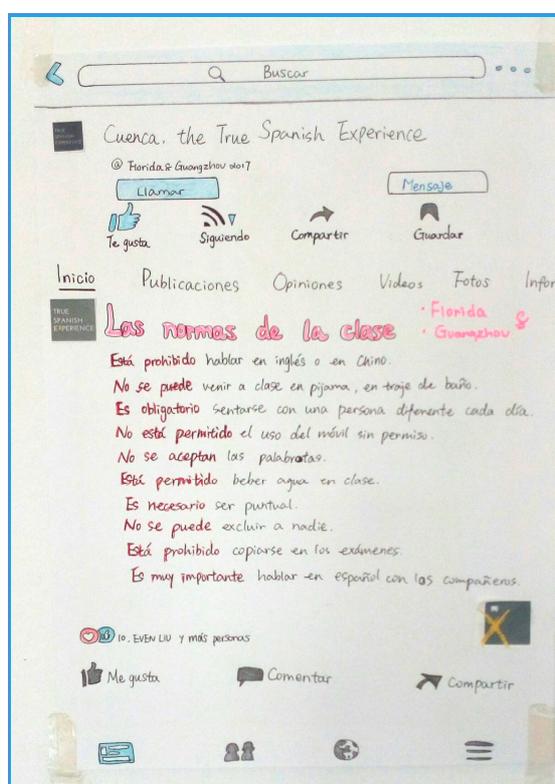


Actividad 15. Decálogo de consejos medioambientales

En este ejemplo, tras haber elaborado un listado de consejos de forma individual, los alumnos discuten los que consideran más importantes, por lo que la negociación está presente en el proceso de elaboración. Una vez consensuados los consejos, cada grupo elabora un póster que deberá exponer y explicar ante la clase. A veces se incorpora una encuesta a nativos cuyo cuestionario es elaborado por los alumnos con el correspondiente asesoramiento docente. Las encuestas son comentadas durante la explicación ante la clase. Mediante la negociación conjunta y la realización de encuestas incluimos actividades posibilitadoras que favorecen la práctica oral.

### 5.1.3.3. LAS NORMAS DE LA CLASE

En esta ocasión se pretende que un grupo de alumnos con formas de comportamiento en el aula muy diferentes consensúen unas normas para la clase. El proceso de investigación en acción nos motiva a minimizar el choque cultural existente entre los estudiantes de China y de EE UU que conforman el grupo. Para ello se elabora un decálogo que represente a la clase y que, por tanto, deberá ser respetado. Así, la negociación necesaria para la resolución de la actividad promueve el desarrollo de la inteligencia interpersonal y el respeto a la diversidad.



Actividad 16. Las normas de la clase

### 5.1.4. Transacciones

Las actividades relacionadas con transacciones comerciales son habituales en los niveles A1-A2. Por ejemplo, en *Gente hoy 1* (pp. 55-56) se propone una actividad similar: «Buscar regalos apropiados para algunas personas», por otro lado, en *Aula 1 Nueva Edición* se incluye «Hacer la lista de cosas que necesitamos para pasar un fin de semana fuera y comprar en tiendas» (p. 55). Aunque nuestras actividades tienen un contenido similar, se han realizado con diferentes niveles de competencia y han sido contextualizadas en las zonas

comerciales de la ciudad, poniendo a los estudiantes en contacto con su entorno y aumentando las posibilidades de interacción fuera del aula. Para ello se han planteado transacciones en diferentes escenarios de la ciudad: el mercadillo, la zona comercial, etc.

A la mayoría de las actividades de este apartado se les ha dado la forma de yincanas. Con el juego se pretende aumentar la implicación de los alumnos y fomentar el espíritu de equipo. Este tipo de actividades recogen aspectos de la *gamificación*<sup>123</sup>, ya que se otorgan puntos o recompensas por finalizar la actividad correctamente en el tiempo establecido. En nuestro caso, estas actividades predominantemente lúdicas sirven para disminuir la ansiedad, facilitando la interacción con los nativos y creando dinámicas positivas en el grupo.

#### ACTIVIDADES PARA TODOS LOS NIVELES

**Objetivos:** Realizar compras. Moverse por la ciudad. Interactuar con nativos.

**Agrupamientos:** En parejas.

**Temporalización:** Una sesión en el aula para realizar las actividades posibilitadoras y una sesión fuera del aula para elaborar la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Fórmulas y expresiones establecidas en las transacciones comerciales. Léxico relacionado con la actividad: alimentos, prendas de vestir, accesorios, etc.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para moverse por la ciudad, recibir y dar instrucciones, realizar transacciones comerciales, pedir aclaraciones, pedir consejo, negociar.

**Destrezas:** Comprensión oral, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

#### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Para tratar el tema de las compras en España habitualmente se propone una yincana en la que los alumnos deben cubrir una serie de etapas bajo unas condiciones previamente establecidas. Se deben establecer asimismo los criterios para determinar el equipo ganador,

---

<sup>123</sup> Recordamos que en el § 4.4.3 se ha introducido la *gamificación*, técnica que consiste en utilizar dinámicas de juegos en entornos no lúdicos con el objetivo de crear un clima positivo y mejorar el trabajo en grupo.

como el tiempo empleado, la variedad y calidad de los productos, etc. Después se organizan los agrupamientos en función del número total de alumnos.

A continuación, se facilita información con documentos orales y escritos, entre los que se pueden consultar los precios, pesos y medidas, los tipos de establecimientos de compra, así como diferentes modelos de transacciones comerciales. También se recomienda practicar fórmulas y expresiones para indicar y preguntar direcciones.

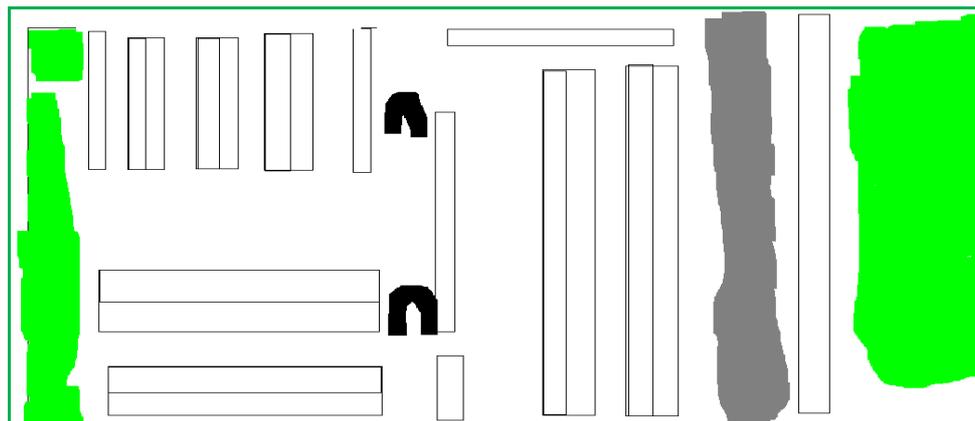
En la fase de realización del producto se practica léxico habitual en transacciones comerciales y se realiza un primer refuerzo lingüístico a través de la guía y el asesoramiento docente. Los estudiantes salen a realizar la compra, que habitualmente se hace por parejas. En raras ocasiones se realiza una compra real, solo en el caso de productos de reducido coste. Lo habitual es realizar compras ficticias durante las que los participantes deben hacerse fotografías con los productos elegidos, así como calcular su coste total. Después regresan al aula para preparar la presentación de su compra. En el proceso de preparación cuentan con la ayuda del docente y de los compañeros, quienes realizan un segundo refuerzo lingüístico mediante el asesoramiento y la corrección de la práctica de la exposición oral.

La evaluación de la actividad sigue el procedimiento habitual. Cada alumno o cada pareja de alumnos presenta su compra, dando detalles sobre dónde ha comprado, cuánto ha costado, si se ha dejado aconsejar, etc. La presentación se acompaña de las imágenes tomadas durante el proceso de compra. Además, al tratarse de una yincana es necesario determinar el equipo ganador en función de las condiciones determinadas previamente.

En el caso de las compras navideñas, se incluye una yincana de belenes que los alumnos realizan de forma paralela a las compras.

#### 5.1.4.1. *EL MERCADILLO*

Esta actividad se realiza frecuentemente en *True Spanish Experience*, normalmente en los primeros días tras la llegada de un nuevo grupo de estudiantes. Con ello se pretende que conozcan mejor la ciudad de acogida y que entren en contacto con costumbres de su nuevo entorno. La actividad ha sido adaptada y modificada paulatinamente. En las primeras ocasiones la actividad consistía en realizar una yincana marcando determinados puntos de un recorrido. Los alumnos recibían un plano del mercadillo de Cuenca y una serie de preguntas. Ganaba el equipo que antes conseguía responder a las preguntas establecidas.



Actividad 17. Plano del mercadillo de Cuenca

**PRUEBA 1:** Si paseas por la segunda calle, ¿qué venden en el tercer puesto de la derecha?

**PRUEBA 2:** ¿Cuántos puestos hay en el mercadillo que vendan calcetines y calzoncillos? Sitúalos en el mapa.

**PRUEBA 3:** ¿Dónde puedes comprarte unos pendientes? Sitúa el puesto en el mapa.

**PRUEBA 4:** Indica cómo podemos llegar al puesto donde se venden animales [...]

Las actividades propuestas por nosotros se realizan también en el mercadillo en forma de yincana, puesto que es una forma muy apropiada de acercar a los estudiantes a su nuevo entorno y de practicar o revisar una serie de contenidos básicos. A ello se añade un pequeño conflicto que deben resolver o una situación habitual en sus viajes, como puede ser comprar ropa para pasar una semana en España o bien comprar regalos para amigos y familiares.



Actividad 17. Modelos de actividades en el mercadillo<sup>124</sup>

<sup>124</sup> Extraídos del material facilitado a los alumnos. En el anexo 7 se adjuntan los documentos completos y las actividades que se deben realizar a lo largo de la yincana.

Las imágenes anteriores ilustran dos de los diversos modelos utilizados para contextualizar la actividad. Con ellos los alumnos van al mercadillo y regresan una vez que han conseguido cumplir con una serie de condiciones, ya que deben ceñirse a un tiempo y presupuesto previamente determinados. Así, al desarrollo de la inteligencia espacial mediante el recorrido por la ciudad y por el propio mercadillo, se añade la activación de la inteligencia matemática. Como sucede en una yincana, gana el equipo que ha regresado antes y que, además, ha ejecutado correctamente la actividad.

#### 5.1.4.2. COMPRAS NAVIDEÑAS

En esta ocasión, la yincana de compras se asocia a un programa cultural realizado en la semana previa a la Navidad. Además de haber fomentado la interculturalidad en el aula, compartiendo tradiciones navideñas de diferentes partes del mundo, los alumnos han conocido diferentes tradiciones del lugar en el que viven. De este modo, se facilita la introducción de costumbres ajenas a la suya, como las exposiciones de belenes.

Así, dependiendo del momento del curso en el que se introducen, cuando se trata de una actividad de final de curso, la yincana de compras incluye una yincana de belenes que los alumnos realizan previamente. Los alumnos buscan belenes montados por la asociación de belenistas de la ciudad, recogiendo piezas de un puzle previamente repartidas por la profesora entre los responsables de los belenes, junto con una serie de cuestiones. Si quieren obtener la pieza de su belén, deben responder correctamente a las preguntas que les son formuladas durante el recorrido.



Actividad 18. Modelos de puzles que deben completar los alumnos



Actividad 18. Los alumnos buscando las piezas de sus belenes y preparándose para las compras

En la segunda parte de la actividad los alumnos tienen que ayudarnos a finalizar las compras navideñas. Para realizar las compras los alumnos se deben ceñir a un presupuesto determinado previamente, con lo que se añade de nuevo la activación de la inteligencia matemática. Al finalizar las compras, vuelven al aula, donde se comprueba quién ha cumplido mejor con los requisitos establecidos y ha resultado vencedor<sup>125</sup>.

#### 5.1.5. *Encuestas y entrevistas*

Las encuestas y las entrevistas no son géneros discursivos habituales en los manuales analizados. En nuestras actividades son incorporadas tanto en forma de pre- o postactividades posibilitadoras<sup>126</sup> como en forma de actividades de comunicación complejas. En este apartado se presentan actividades complejas cuyo objetivo final es realizar una encuesta o entrevista para recoger información acerca de un tema y, una vez procesada, compartirla con la clase. Se eligen para ello temas relacionados con las costumbres y la cultura española. Estas actividades suponen un fomento de la interacción dentro y fuera del aula.

Los dos primeros temas propuestos, la distribución del día y el sistema escolar, son contenidos habituales en los niveles A1-A2. En ambos casos se establece una comparación con los países de origen de los estudiantes, intentando con ello facilitar la comprensión de la nueva realidad y el choque cultural que sufren algunos de ellos cuando entran en contacto con costumbres diferentes. Creemos que mediante el contacto con nativos se facilita el acceso a este tipo de contenidos. En el empeño por propiciar el entendimiento y el respeto intercultural, en las actividades realizadas con los niveles B1-B2-C1 se tratan temas relacionados con

<sup>125</sup> En el anexo 7 se adjuntan los materiales proporcionados a los alumnos para ambos recorridos.

<sup>126</sup> En el apartado dedicado a las presentaciones se ha presentado una actividad relacionada con las vacaciones en la que los estudiantes realizan encuestas a nativos de su entorno inmediato.

festividades, celebraciones, costumbres o hábitos españoles. La composición de los cuestionarios y la forma de llevarlos a cabo están directamente relacionadas con el nivel de competencia de los alumnos y con el tipo de información que necesitan recopilar.

#### **ACTIVIDADES PARA TODOS LOS NIVELES**

**Objetivos:** Recopilar y compartir información de forma oral.

**Agrupamientos:** De forma individual o en parejas.

**Temporalización:** Una sesión en el aula para realizar las actividades posibilitadoras y dos sesiones fuera del aula para elaborar la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Uso de las formas de cortesía, expresiones para formular preguntas, para solicitar ayuda o para pedir colaboración, formas de agradecimiento. Repaso del léxico relacionado con el tema elegido.

**Contenidos gramaticales:** Refuerzo de contenidos gramaticales relativos a las necesidades de la actividad y al nivel de competencia de los alumnos.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para solicitar ayuda, preguntar, recopilar información, comparar opiniones, evaluar diferentes opciones, parafrasear, resumir, comentar.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

#### **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

El objetivo de esta actividad es recopilar información de nativos del entorno de los estudiantes y contrastarla con la que han obtenido otros compañeros. La actividad final consiste en la presentación de los resultados ante la clase.

Una vez recogida la información necesaria por medio de diferentes fuentes orales y escritas, los alumnos elaboran un cuestionario que sirve para realizar la encuesta o entrevista fuera del aula. Aunque las preguntas son redactadas por los alumnos, cuentan con la guía del docente, quien asesora en la selección de las más pertinentes para el tema tratado y para su nivel de competencia.

Tras realizar las encuestas o entrevistas, los alumnos procesan la información recogida y la contrastan en el aula. A partir de la primera interacción, deben elaborar las informaciones obtenidas, así como extraer las conclusiones más relevantes. Con la autocorrección en cada grupo y la revisión por parte del docente se produce el primer refuerzo lingüístico. El segundo refuerzo tiene lugar durante la práctica de la exposición de los resultados ante la clase. A la vez que se corrigen las actuaciones, se evalúa el proceso, introduciendo las modificaciones pertinentes antes de presentar la actividad final. Tras la presentación de las conclusiones, se procede a la evaluación final siguiendo el procedimiento habitual. El proceso concluye con una valoración global de la actividad en el gran grupo.

### 5.1.5.1. LA DISTRIBUCIÓN DEL DÍA

LA MAÑANA	
<p><b>España</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Se levantan a las siete o a las ocho</li> <li>➢ La escuela empieza a las ocho o las nueve</li> <li>➢ El desayuno es pequeño</li> <li>➢ La mañana termina a la hora de comer, a las dos</li> </ul>	<p><b>Estados Unidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Se levantan a las cinco o a las seis</li> <li>➢ La escuela empieza a las siete o a las ocho</li> <li>➢ El desayuno es grande</li> <li>➢ La mañana termina a las doce del mediodía</li> </ul>

El desayuno	
<p>El desayuno es pequeño</p>  <p>España</p>	<p>El desayuno es grande</p>  <p>Estados Unidos</p>

EL MEDIODÍA	
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pausa en el trabajo</li> <li>• Ir a comer a casa</li> <li>• Descanso:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Siesta</li> <li>○ Tareas del hogar</li> </ul> </li> <li>• Volver al trabajo</li> </ul>	

El trabajo y la escuela	
<p><b>España:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La escuela empieza a las ocho y media o a las nueve</li> <li>❖ El horario de trabajo varía entre jornada continua y jornada partida</li> <li>❖ La pausa para la comida es de una o dos horas</li> </ul>	<p><b>Estados Unidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La escuela empieza a las siete o a las ocho</li> <li>❖ Los horarios de trabajo varían mucho</li> <li>❖ El almuerzo es de treinta minutos a una hora</li> </ul> 

Actividad 19. La distribución del día en España y en EE UU

Esta actividad se practica en los niveles A1-A2. Es sabido que a muchos estudiantes les cuesta adaptarse a algunos horarios de nuestro país, además, es habitual detectar una falta de comprensión ante realidades diferentes a las suyas: el hecho de comer más tarde, hacer una

pausa a mediodía o cenar muy tarde no es aceptado como «normal» por la mayoría del alumnado. La información necesaria para realizar esta actividad no proviene exclusivamente de los documentos aportados en clase<sup>127</sup>, sino de los testimonios recogidos a nativos de su entorno. De este modo, con la ayuda de las encuestas se pretende establecer una empatía que les ayude a superar el choque cultural.

### 5.1.5.2. EL SISTEMA EDUCATIVO

Esta actividad también ha sido propuesta en los niveles A1-A2. De forma similar a la actividad anterior, se propone una comparación entre la realidad española y la de su país. Una vez recopilada la documentación en clase, los estudiantes elaboran un cuestionario que deben realizar a nativos conocedores del sistema educativo actual. De este modo completan la información procesada en el aula con testimonios y opiniones recogidos fuera del aula.

#### Antes de la escuela primaria / elementary school

ESPAÑA	ESTADOS UNIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Guarderías ( Edad 0-3 ): de gestión privada, algunos centros de trabajo tienen guarderías financiadas.</li> <li>Preescolar ( Edad 3-4 ): asistencia voluntaria y gratuita en un centro público.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nursery ( Edad 0-3 ) guarderías privadas, que cuestan entre 5.000 y 15.000 \$ por año.</li> <li>Preescolar ( Edad 3-5 ) hay varios tipos de escuelas, escuelas cooperativas sin ánimo de lucro, escuelas afiliadas a la iglesia, escuelas municipales y escuelas privadas.</li> <li>Kindergarten ( Edad 5-6 ) La mayoría de las escuelas primarias públicas ofrecen un año de preescolar para niños de cinco años de edad, para después continuar con la escuela primaria.</li> </ul> 

#### El tiempo empleado en la escuela (en general)

ESPAÑA (Escuela Primaria)	ESTADOS UNIDOS (Elementary School)
<ul style="list-style-type: none"> <li>09:00-12:00 y 15:00-17:00</li> <li>Hay un descanso de dos o tres horas para comer en casa o en la escuela.</li> <li>O bien...</li> <li>09:00-14:00</li> <li>Se come en casa después de clase.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>7:45 - 14:45</li> <li>Con un almuerzo en la escuela.</li> </ul> 

#### Plan de Estudios (6-12)

Escuela primaria	Elementary School
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua española</li> <li>Segundo idioma (por lo general, Inglés o Francés)</li> <li>Religión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Matemáticas</li> <li>Educación Física</li> <li>Arte</li> <li>Geografía</li> <li>Ciencias</li> <li>Historia de América</li> <li>Historia del Estado</li> <li>Gramática Inglesa</li> <li>Música</li> <li>Biblioteca</li> <li>Otras Ciencias</li> </ul>

#### El coste de la escuela (6-12 años de edad)

<p>ESPAÑA (Escuela primaria):</p> <p><b>PÚBLICA:</b> Los padres tienen que pagar por los libros y por las actividades extracurriculares</p> <p><b>PRIVADA:</b> 700 euros al año, sin incluir libros y otros gastos</p>	
<p>ESTADOS UNIDOS (Elementary School):</p> <p><b>PÚBLICA:</b> A veces los padres compran libros y útiles escolares</p> <p><b>PRIVADA:</b> 7.000 euros al año, sin incluir libros y otros cargos</p>	

Actividad 20. El sistema escolar español y el estadounidense

<sup>127</sup> En los anexos se adjunta la actividad posibilitadora que es utilizada para preparar la actividad final.

En posteriores ocasiones esta actividad se ha trasladado a niveles de competencia superiores, especialmente B1 y B2, dado el interés de los alumnos por ampliar contenidos relacionados con el sistema educativo español y contrastarlo con el suyo. En estos niveles es frecuente proponer una actividad posterior en forma de debate en la que se discuten las características de los sistemas educativos de los países de los participantes.

### 5.1.5.3. AFICIONES DE LOS JÓVENES

Con este tercer ejemplo se da paso a un grupo de actividades realizadas con niveles intermedios. Como es habitual, los estudiantes realizan un cuestionario en el aula, mediante el cual recopilan información de su interés relacionada con los gustos y aficiones de jóvenes de su entorno. En este caso no se trata de comparar con su cultura de origen como en las actividades anteriores, sino de obtener información sobre actividades culturales y de ocio entre jóvenes de su edad. Por otro lado, los datos de las encuestas sirven para ampliar la perspectiva de los recopilados en el aula a través de documentos orales y escritos.

## Estadística

❧

➤ Fuimos fuera de la clase para hacer encuestas. Preguntamos a 20 jóvenes. Estas son las preguntas que les hicimos:

- I. ¿Quién es tu cantante y grupo favorito? ¿Por qué?
- II. ¿Qué tipo de música prefieres?
- III. ¿Vas a conciertos normalmente? ¿De quién?



## Música pop de España

❧

➤ La mayoría de los jóvenes escucha música pop. Otros prefieren el rock, el hip-hop o la balada romántica.

➤ En la estadística había varios jóvenes que mencionaron la música romántica con toques de flamenco. Nombraron a Malú, Alejandro Sanz, Melendi o la Niña Pastori.



Actividad 21. ¿Qué música prefieren los jóvenes españoles?

Las imágenes muestran las conclusiones relacionadas con las aficiones musicales de jóvenes españoles con quienes los alumnos habitualmente realizan actividades de ocio. Como se indicaba en las presentaciones de directores de cine hispanos, con las encuestas se pretende asimismo dotar de mayor autenticidad a la actividad, imitando la forma natural de preguntar acerca de gustos personales y de recibir recomendaciones en la L1.

En ocasiones se elabora una preactividad posibilitadora que sirve para contextualizar la actividad principal y poner en conocimiento del grupo las realidades de jóvenes de diferentes

países, lo que a su vez facilita el desarrollo de la inteligencia interpersonal y el fomento de la competencia intercultural.

#### 5.1.5.4. FESTIVIDADES ESPAÑOLAS

En el ejemplo que se muestra a continuación la encuesta está concebida para recopilar información sobre celebraciones poco conocidas para los alumnos. En este caso concreto, se trata de alumnos de origen asiático que tienen un conocimiento vago de las tradiciones navideñas españolas. Se proponen encuestas que deben ser realizadas en las familias de acogida con las que estos alumnos pasan su primera Navidad en España. Los resultados de las encuestas se comparten en el aula después del descanso navideño.

Para facilitar la realización de la encuesta durante la Navidad, los días anteriores se comparte información en el aula a través de presentaciones en grupo similares a las realizadas en el § 5.1.1.3.2. Con ello, además de fomentar la interacción oral y facilitar la realización de la encuesta, se pretende que los alumnos enriquezcan sus conocimientos de la cultura meta.

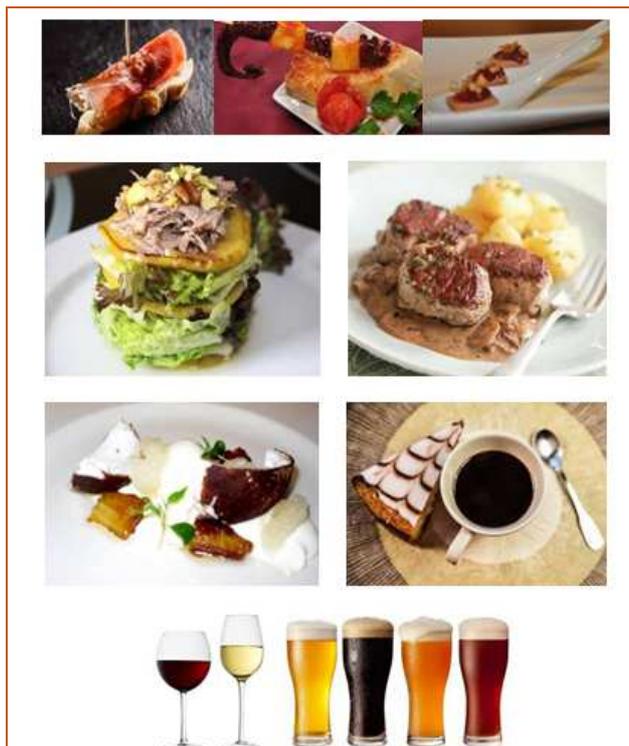


Actividad 22. La Navidad en España

#### 5.1.5.5. LAS BODAS EN ESPAÑA

El tema de las bodas ha sido tratado anteriormente en el § 5.1.2.1 con la elaboración de un menú en el nivel A1. En este caso, la actividad sobre las bodas se realiza con estudiantes de niveles A2-B1 mediante una entrevista, cuyo objetivo es comprobar la repercusión que tiene el cambio de género discursivo en la mejora de la producción oral, además de reforzar y ampliar unos contenidos culturales trabajados anteriormente en el aula. Junto a los banquetes,

se presentan diferentes tipos de ceremonias y viajes de luna de miel con los que se celebran las bodas en España<sup>128</sup>. De forma similar a la actividad anterior sobre las festividades españolas, las entrevistas son realizadas por los alumnos en sus familias de acogida, lo que supone un fomento de la interacción oral con nativos, así como un aumento del conocimiento y del respeto intercultural mediante la comparación de los hábitos culturales españoles con los suyos propios.



Actividad 23. Panel gráfico elaborado para apoyar la presentación de los resultados de las entrevistas

En anteriores ocasiones se ha hecho alusión a la reticencia de los alumnos a realizar encuestas, especialmente entre estudiantes de niveles inferiores. No obstante, una vez superadas las primeras dificultades, la gran mayoría reconoce que esta forma de recopilar información aporta numerosos beneficios. De entre ellos, los alumnos destacan una mayor naturalidad en su interacción, así como una mejora de la pronunciación y de la fluidez. Nosotros añadimos otras ventajas como el aumento de la motivación, el desarrollo de la inteligencia intra- e interpersonal, el trabajo colaborativo o la autonomía de aprendizaje.

<sup>128</sup> Se incorpora esta actividad de producción oral tras una actividad compleja de comprensión lectora titulada «Casarse a la española» incluida en *Gente hoy 3* (pp. 100-101) que puede ser consultada en el anexo 6.

5.1.5.6. *COSTUMBRES ESPAÑOLAS*

De forma análoga a la primera actividad presentada, la última actividad de este apartado presenta la entrevista como forma de minimizar el choque cultural experimentado por algunos estudiantes ante ciertas costumbres españolas. Normalmente las cuestiones versan sobre la puntualidad, la activa vida social, la costumbre de invitar en lugares públicos, de enseñar la casa a las visitas, etc. En realidad, como se señalaba al inicio y se ha observado a lo largo de este apartado, los temas elegidos están relacionados con el acceso a la cultura meta o la comprensión de una nueva situación. Además, es frecuente que dichas actividades tengan como finalidad acercar a los estudiantes a contenidos que se adquieren de manera informal e interactuando con conocidos.

En el caso presentado la actividad se realizó con estudiantes del nivel B1 con quienes se había contextualizado previamente a través de actividades posibilitadoras extraídas del manual utilizado en clase. La actividad les facilitaba la comprensión de costumbres difíciles de entender fuera de un contexto de inmersión. De este modo, con el objetivo de romper o confirmar ciertos tópicos acerca de los españoles, se propuso la realización de una entrevista a personas de su entorno. Las alumnas decidieron entrevistar a una chica de su edad para conocer su opinión acerca de temas de su interés.



Actividad 24. Actividad posibilitadora extraída de *Aula 3 Nueva Edición*

### 5.1.6. *Debates y discusiones*

En el análisis de manuales para el nivel B2 se ha podido comprobar que, aunque muy lejos de las presentaciones, los debates son la segunda forma de actividad de comunicación preferida por los diseñadores de materiales. En concreto, los manuales de Edelsa aportan numerosas propuestas. Hemos expuesto que en el manual *Vente 3*, cada unidad incluye un último apartado denominado «tertulia» que se resuelve en forma de discusión en grupo sobre temas relacionados con los contenidos de la unidad. En *Etapas Plus*, *Aula* y *Gente hoy 3* se proponen asimismo ideas para debates o discusiones en la clase.

Los manuales ofrecen variedad de temas, de los que nos hemos servido en las ocasiones en que se adecúan a las actividades del aula. No obstante, en nuestros debates y discusiones preferimos tratar temas previamente consensuados en el grupo.

#### **ACTIVIDADES PARA LOS NIVELES B1-B2-C1.**

**Objetivos:** Debatir y opinar sobre un tema de interés.

**Agrupamientos:** La clase se divide en diferentes grupos, según el tipo de discusión.

**Temporalización:** Dos sesiones en el aula: la primera para realizar las actividades posibilitadoras y la segunda para la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Fórmulas para solicitar ayuda y para pedir colaboración. Expresiones para solicitar el turno de palabra. Repaso del léxico pertinente al tema.

**Contenidos gramaticales:** Nexos y estructuras subordinantes causales, finales, concesivas, etc. Refuerzo de los contenidos gramaticales relacionados con el nivel de competencia.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para describir, argumentar, contraargumentar, defender opiniones, discutir opiniones, hablar de ventajas e inconvenientes, respetar turnos de palabra, resolver conflictos de comunicación.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Dependiendo del modelo seleccionado (debate, tertulia, mesa redonda, etc.), la actividad final consiste en una discusión acerca del tema elegido. A continuación, para contextualizar la actividad y provocar la necesidad de debatir, el docente propone una lluvia de ideas acerca del tema, acercándolo al entorno de los alumnos: sus conocimientos, su experiencia personal en su familia, en su país, etc.

En la segunda fase el docente aporta los contenidos que considera adecuados para el tema y el nivel de competencia de los alumnos. Además, los alumnos recopilan información de diversas fuentes orales y escritas que es procesada de forma individual y es compartida entre los compañeros de grupo durante la preparación de la discusión.

Una vez discutidas la información obtenida, cada grupo de alumnos prepara y distribuye las intervenciones. En este momento se evalúan las diferentes aportaciones de manera directa y se produce el primer refuerzo lingüístico por medio de la autocorrección y corrección de las intervenciones con la ayuda del docente y de los compañeros. Durante la práctica oral de las intervenciones se ofrece el segundo refuerzo lingüístico. Se celebra la discusión, en la que el profesor ejerce de moderador. Durante la discusión no se efectúan correcciones, ya que influyen negativamente en la fluidez de los participantes y en el dinamismo de la actividad.

Se procede a la evaluación indirecta formal docente y discente con la ayuda de audios o vídeos grabados tanto durante la celebración del debate o discusión como en diferentes fases de la actividad. Al finalizar la actividad se efectúa una valoración global directa informal.

### 5.1.6.1. *VIVIR EN EL CAMPO O EN LA CIUDAD*

La clase se divide en dos grupos, cada uno de los cuales prepara la defensa de sus argumentos. En el desarrollo de la actividad comprobamos que la interacción durante la preparación se efectúa con más naturalidad que el propio debate. Nos preguntamos si este hecho se debe a que los alumnos se sienten más relajados sin la necesidad de establecer una dinámica más rígida de turnos de palabra, o bien a que no están siendo grabados. La dinámica del debate es más forzada que la originada en la preparación del mismo, durante la que ha tenido lugar la verdadera negociación.

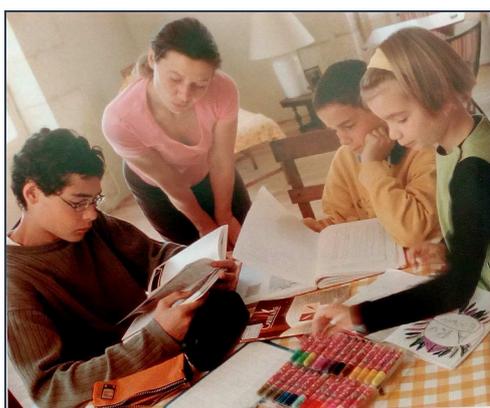


Actividad 25. Cada grupo de alumnos prepara sus intervenciones

En nuestra opinión, puede deberse al hecho de haber sido grabados en vídeo. Por ello, dado que las grabaciones de audio son menos invasivas y requieren una presencia discreta de recursos tecnológicos (un teléfono móvil apoyado en la mesa), en sucesivas ocasiones decidimos priorizarlas frente a los vídeos. De forma paralela ponemos en práctica otras técnicas diferentes al debate, como pueden ser la tertulia o la mesa redonda, bajo la creencia de que pueden reflejar una forma más natural de interacción en la que los alumnos se pueden sentir más cómodos y abiertos a participar.

#### 5.1.6.2. EDUCAR EN CASA

Tras una actividad de comprensión lectora que ha generado polémica entre los alumnos, decidimos introducir una actividad de debate que permita una interacción más extensa.



43

## La escuela en casa

El "educar en casa" es una opción pedagógica que cada vez cuenta con más seguidores en Estados Unidos, Australia o Canadá. En Europa, han escogido esta opción un grupo de padres que están en desacuerdo con el sistema educativo tradicional y prefieren educar a sus hijos en el hogar.

Los métodos de enseñanza en casa son muy diversos, y son los padres los encargados de desarrollarlos. Según Xavier Alá, padre de tres niños de 12, 9 y 5 años, "Utilizamos todos los recursos a nuestro alcance: bibliotecas, museos, exposiciones, conciertos, parques, zonas deportivas públicas, el entorno natural y urbano y las nuevas tecnologías... Tenemos también muchos libros en casa y otras habilidades que podemos aprovechar".

El problema más importante que puede estar relacionado con este tipo de educación es la cuestión de la socialización. Muchos expertos opinan que la escuela significa el primer contacto del niño con la sociedad y cumple una importante función en la socialización. Por su parte, estos padres argumentan que los niños "desescolarizados" suelen relacionarse con bastantes más personas que los niños que van a la escuela y, además, se relacionan con más naturalidad con personas de todas las edades. ■

Revista MUSECE

1. ¿En qué países están aumentando los partidarios del sistema "educar en casa"?
2. ¿Qué caracteriza a los padres europeos partidarios de este sistema?
3. ¿Qué recursos educativos utiliza Xavier Alá con sus hijos?
4. Según los expertos, ¿cuál es el problema principal que pueden tener los niños "desescolarizados"?
5. ¿Qué opinan sobre esto los padres de los niños?

Actividad 26. Imagen y texto extraídos de *Español en marcha 3*

Realizamos grabaciones de audio para comprobar si el cambio de sistema de registro aporta beneficios. Al no disponer de imágenes se pierde parte de la información relacionada

con el lenguaje gestual aportada a través del código paralingüístico; no obstante, se mantiene la parte del código lingüístico que consideramos más relevante para la mejora de la producción oral: contenido, estructura, fluidez, pronunciación, entonación, corrección, etc.

Se introduce, además, un juego de rol que en otras ocasiones ha ayudado a motivar a los alumnos. En lugar de dar su opinión personal, los participantes adoptan un papel elegido entre varios propuestos por el docente. En este caso, un grupo de madres que educan en casa debaten con diferentes expertos en educación. De nuevo, el componente lúdico sirve para disminuir la ansiedad y rebajar la tensión que los alumnos sienten en este tipo de actividades.

### 5.1.6.3. MASCOTAS Y ANIMALES DOMÉSTICOS

En la última actividad de este apartado, además de renunciar a grabaciones en vídeo a cambio de registros de audio, tomamos la decisión de cambiar el procedimiento, proponiendo una mesa redonda en la que también participa la docente. Con esta modificación se pretende mantener un tono de discusión natural y se evita la dinámica de «partido de tenis» generada a veces con el debate. Por otra parte, se buscan temas cercanos a los alumnos y se introducen actividades posibilitadoras amenas que despierten mayor interés por participar.



Actividad 27. Actividad posibilitadora para la mesa redonda<sup>129</sup>

### 5.1.7. Planificaciones conjuntas

Aunque la planificación es un procedimiento de trabajo habitual en las fases segunda y tercera de las actividades realizadas en grupo, presentamos en este apartado una serie de actividades en las que la planificación conjunta es el objetivo de la actividad final. En el

<sup>129</sup> Extraído de *ver-taal*, un sitio web al que recurrimos para extraer actividades posibilitadoras audiovisuales <[http://www.ver-taal.com/noticias\\_20120526\\_mascotasmimadas.htm](http://www.ver-taal.com/noticias_20120526_mascotasmimadas.htm)> [Consulta: 13/09/2017].

primer caso se trata de la organización de un viaje con amigos entre estudiantes de niveles B1-B2. A través de la planificación de viajes hemos puesto en práctica un género discursivo diferente al habitual, ya que el tema de viajes se trata habitualmente a través de presentaciones orales. En Estaire y Zanón (1990) se proponen actividades similares mediante la organización de un viaje o una excursión, así como en *Gente hoy 1* (pp. 45-46): «Elegir entre varias ofertas para las vacaciones y planificarlas en grupo» y *Gente hoy 2* (pp. 35-36) «Planificar un fin de semana en una ciudad española».

Tras esta actividad se muestran una búsqueda de tesoros y un taller de cocina, dos actividades lúdicas organizadas con grupos de alumnos de diferentes niveles de competencia en las que la planificación conjunta está igualmente presente.

#### 5.1.7.1. ORGANIZAR VIAJES CON AMIGOS

##### **ACTIVIDADES PARA LOS NIVELES B1-B2**

**Objetivo:** Planificar viajes de tiempo libre en grupo.

**Agrupamientos:** En grupos de dos o tres personas.

**Temporalización:** Una sesión en el aula para presentar la actividad y facilitar las actividades posibilitadoras y dos sesiones fuera del aula para elaborar la actividad final. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación se efectúan en una sesión posterior.

**Contenidos léxicos:** Léxico sobre monumentos, gastronomía, actividades de tiempo libre, etc.

**Contenidos gramaticales:** Correlación de formas verbales del pasado en la narración oral y escrita. Conectores del discurso. El estilo indirecto. El condicional y el subjuntivo para hacer recomendaciones y transmitir opiniones.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para describir lugares, situaciones, discutir, proponer y evaluar diferentes opciones, argumentar, comentar, opinar, dar consejos, recomendar, dar instrucciones, hablar de emociones, etc.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

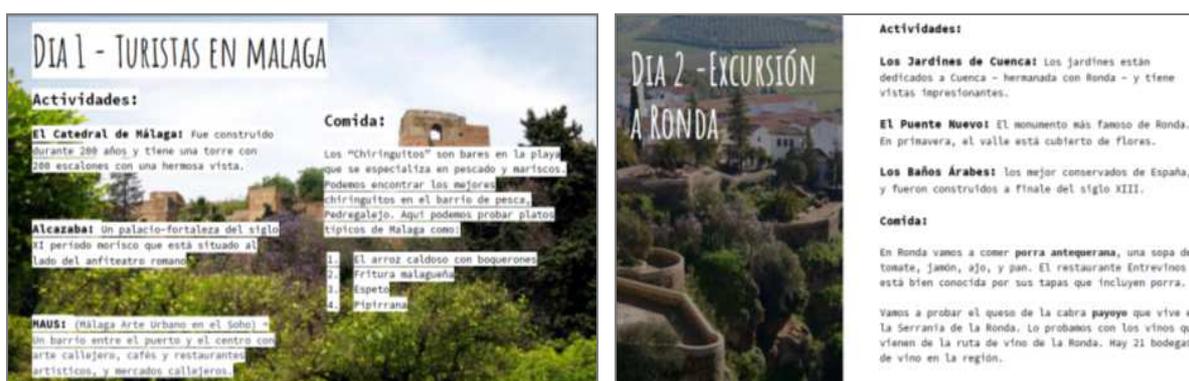
## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Se trabaja en grupos de dos o tres personas. Tras elegir la actividad final, en cada grupo se negocia el tipo de viaje que se desea realizar. Después, se consultan diferentes fuentes para recopilar la información necesaria. Esta información es procesada de forma individual y es compartida con los compañeros de grupo. En la parte final se deciden las informaciones y actividades que serán incluidas en el formato final. De este modo se incluye un segundo momento de negociación conjunta.

Cada grupo procede a la planificación de la actividad final. En la fase de elaboración se produce el primer refuerzo lingüístico por medio de la autocorrección y la corrección de los textos elaborados. Los alumnos realizan un breve guion que les servirá de apoyo durante su intervención. El segundo refuerzo tiene lugar con la práctica de la intervención.

A continuación, se procede a la presentación de la actividad final ante la clase. Finalizadas las presentaciones, cada alumno realiza una autoevaluación de su participación en el grupo, así como una coevaluación del trabajo de su grupo, retomando la negociación en la última fase del proceso.

En la organización de viajes observamos mayor implicación que en las presentaciones de ciudades, pues los estudiantes no se limitan a presentar una enumeración de lugares y actividades de interés general, sino que planifican detalladamente todo lo que les ofrece el destino elegido.



Actividad 28. Una visita a Málaga

En cada grupo se negocia el tipo de viaje que se desea organizar, por ejemplo, un viaje para conocer el patrimonio artístico de un lugar, un viaje gastronómico, de aventura, de naturaleza, de descanso, etc. En el caso del ejemplo anterior de la visita a Málaga, las alumnas

decidieron combinar una ruta artística con una ruta gastronómica. Para la última actividad se propuso planificar un viaje de fin de semana con amigos. Dado que el grupo de alumnos pasaba gran parte de su tiempo libre viajando juntos, las actividades se convirtieron en planificaciones de excursiones reales. En ambos ejemplos, además de la planificación de un viaje en grupo, se añadió un componente lúdico en la parte final de la actividad, declarando vencedora la propuesta más votada y de coste más reducido. Para conseguirlo, los estudiantes pusieron en juego su ingenio y su inteligencia matemática.



Actividad 28. Fin de semana en Madrid

#### 5.1.7.2. BUSCAR TESOROS

##### ACTIVIDADES PARA TODOS LOS NIVELES

**Objetivo:** Planificar actividades en grupo.

**Agrupamientos:** En grupos de dos a cuatro personas.

**Temporalización:** La búsqueda de tesoros se realiza en una sesión fuera del aula. El taller de cocina se realiza en dos sesiones en el aula; una para facilitar las actividades posibilitadoras y otra para elaborar la actividad final.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para discutir, proponer y evaluar diferentes opciones, argumentar, comentar, opinar, dar consejos, recomendar, etc.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación directa y valoración informal final en el grupo.

En esta propuesta participan alumnos de diferentes grupos pertenecientes a diversos niveles de competencia y se realiza sin preparación en el aula. La actividad se enmarca dentro de una visita al Museo de las Ciencias de Cuenca, cuyos responsables son los encargados de guiarla. Se realiza en la primera semana de curso y consiste en un *geocaching*, una búsqueda de tesoros en forma de yincana guiada con la ayuda de un GPS. El objetivo que perseguimos con esta actividad es presentar el entorno natural de la ciudad y facilitar el contacto entre los estudiantes creando un ambiente de cooperación y complicidad a través de *gamificación*. Por lo tanto, se fomentan la inteligencia espacial, naturalista e interpersonal.



Actividad 29. Los grupos escuchando al responsable del Museo e iniciando la actividad



Actividad 29. Diferentes grupos de estudiantes buscando y encontrando los tesoros

Los responsables guían la actividad y facilitan los dispositivos GPS para que los alumnos busquen los tesoros. Dichos tesoros contienen libros en los que los participantes registran su visita y pequeños regalos que pueden coger a condición de depositar otro de similar valor. Mediante la negociación y la planificación estratégica se comprueba que los

alumnos activan sus estrategias de comunicación y logran sus objetivos, independientemente de su nivel de competencia.

### 5.1.7.3. TALLER DE COCINA

Los contenidos relacionados con la compra de alimentos y la creación de recetas o menús son frecuentes en los materiales de los niveles A1-A2. En el aula normalmente no se ofrece la posibilidad de cocinar, dado que las condiciones raras veces lo permiten. Puesto que contamos con esa posibilidad, enlazamos nuestra actividad con un taller de cocina.



Actividad 30. Taller de cocina en *True Spanish Experience*. Verano de 2015<sup>130</sup>.

Como recogía el diario de clase de un taller de conversación<sup>131</sup>, la organización y posterior celebración de una comida habían reportado importantes beneficios tanto al desarrollo como a la resolución de la misma. En esta ocasión la actividad se realiza como clausura de curso con diferentes niveles de competencia. Aunque la planificación conjunta es

<sup>130</sup> Las imágenes corresponden a un taller de cocina, una de las «experiencias» programadas por *True Spanish Experience* con los alumnos fuera del aula.

<sup>131</sup> En el anexo 5 se aporta el diario de dicho taller de conversación, en el que se realizó por primera vez una actividad similar. Para las reflexiones, nos remitimos al § 4.1.1. dedicado al porfolio docente.

el núcleo de la actividad, se parte de un trabajo previo en el aula, lo que la diferencia de la actividad anterior. Puesto que la actividad se incluye como despedida, no es habitual realizar una evaluación indirecta, sino una evaluación directa en el aula y una valoración global final.

#### 5.1.8. *Canciones*

En este apartado se presentan también actividades realizadas con grupos de estudiantes de niveles diversos. De forma similar a la experiencia gastronómica presentada en el apartado anterior o las dramatizaciones del siguiente, los festivales de música comparten el hecho de servir de actividades de clausura de curso de carácter festivo. Por otra parte, para las canciones y las dramatizaciones se suele elegir el trabajo por proyectos, siendo gestionadas en su mayoría por los alumnos, con quienes previamente se consensúa el tiempo de preparación.

Las canciones en español son una práctica habitual en el aula. Aunque existen algunos ejemplos en los manuales, en este caso, internet es la principal fuente de recursos de la que nos servimos los docentes. En la red existen numerosas propuestas que cuentan con la ventaja de estar permanentemente actualizadas. Los textos de las canciones se utilizan frecuentemente como actividades posibilitadoras de apoyo lingüístico (introducción de léxico, práctica de capítulos gramaticales). En nuestro caso, son utilizadas para la mejora de contenidos fonéticos y comunicativos. Aunque determinadas dificultades relacionadas con la pronunciación y la entonación se trabajan regularmente en el aula, decidimos introducir actividades de carácter lúdico realizadas en grandes grupos, ya que de este modo los alumnos muestran una actitud más relajada. Por otra parte, señala Lahoz (2007: 706) que las características prosódicas son los primeros rasgos fonéticos que se adquieren en la L1 y los últimos en perderse al adquirir una L2. Conscientes de esta dificultad en la enseñanza de adultos, con la ayuda de las canciones practicamos diversos modelos entonativos y enseñamos a detectar la abundancia de sinalefas en español, por citar algunos ejemplos de los beneficios de este tipo de actividades.

#### **ACTIVIDADES PARA TODOS LOS NIVELES**

**Objetivos:** Interpretar canciones. Mejorar la pronunciación, la entonación, la fluidez y la comunicación no verbal. Desarrollar la inteligencia interpersonal y la musical.

**Agrupamientos:** En grupos, con un mínimo de cuatro o cinco personas por grupo.

**Temporalización:** Tres sesiones en el aula para las actividades posibilitadoras y para la actividad final. En ocasiones se extiende a lo largo de un mes en forma de proyecto.

**Contenidos fonéticos:** Fonemas y modelos entonativos del español.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para interpretar, opinar, comentar, recomendar, detectar y corregir errores; pedir ser corregidos, valorar, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación indirecta formal durante el proceso y evaluación directa informal al finalizar la actividad. Cuando se realiza en forma de proyecto se incluye el procedimiento de evaluación habitual.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

La actividad final consiste en interpretar una canción en pequeños grupos ante la clase o ante un público real. Se facilitan contenidos relacionados con aspectos fonéticos y prosódicos. Los alumnos consultan vídeos para elegir la canción que desean interpretar y practicar la pronunciación y la entonación. Estos vídeos les permiten observar diferentes formas de interpretación, además de recopilar otra información de interés.

En el proceso de práctica de la canción elegida se produce un refuerzo lingüístico mediante la autocorrección, la revisión y corrección por parte del docente y del grupo. A continuación, se incorporan los elementos paralingüísticos y extralingüísticos (lenguaje gestual, coreografías, atrezo, etc) que los alumnos consideran necesarios. El segundo refuerzo tiene lugar durante la práctica de la puesta en escena. La actividad se evalúa en esta tercera fase, durante la que el docente realiza una evaluación directa formal del proceso de preparación de las canciones en el aula.

Durante la celebración del festival, un jurado previamente establecido se encarga de otorgar puntuaciones a las diferentes categorías, lo que ejerce de elemento propiciador de una buena ejecución. Una vez finalizadas las actuaciones y otorgados los premios, se realiza una evaluación directa informal por medio de una valoración global de la actividad.

En los casos en los que la actividad se plantea como un proyecto, las grabaciones realizadas en las representaciones y los formularios creados a tal efecto son enviados a los alumnos para que realicen su evaluación según el procedimiento habitual.

5.1.8.1. *FESTIVAL DE HISPAVISIÓN*

La realización de un concurso de canciones con estudiantes de origen asiático es acogida con interés, pues para muchos de ellos el karaoke es una forma de pasar el tiempo libre con sus amigos. En cuanto a sus necesidades, uno de los principales beneficios de las canciones es la mejora de la pronunciación y de la entonación.

Recomienda Poch Olivé (2016: 30) que en cuestiones fonéticas «la primera tarea que debe realizar el profesor de ELE es establecer el «diagnóstico» de los (errores) que presentan sus estudiantes». En nuestro caso, se habían detectado errores de pronunciación a nivel particular y errores de entonación a nivel general, estos últimos provocados por la «distancia lingüística» (Poch Olivé e Igarreta, 2014) entre el chino y el español. Las canciones debían ayudarles a superar esa distancia.

<b>Pronunciación</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi pronunciación es inteligible, pero aún tengo problemas con ciertos sonidos más difíciles		
Mi pronunciación es clara, aunque aún tengo problemas con algunos sonidos		
Mi pronunciación es clara y no dificulta la comprensión		
Mi pronunciación es clara, fluida y natural		
<b>Acentuación</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
La posición de la sílaba tónica es correcta		
La distinción entre la sílaba tónica y las átonas es adecuada		
<b>Entonación</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Las inflexiones tonales son adecuadas		
Los matices tonales se corresponden con la emoción que quieren expresar		
Varío la entonación para expresar matices de significado o de actitud		

Actividad 31. Autoevaluación de aspectos fonéticos (niveles A2 a B2)

Por otro lado, en el análisis de necesidades a menudo observamos que la competencia interpersonal está menos desarrollada en estudiantes provenientes de Asia, lo que puede ser favorecido por medio del componente lúdico. Este componente lúdico ayuda, a su vez, a disminuir la ansiedad. Arnold y Julián (2015: 68) señalan que «Uno de los elementos que suele relacionarse más con la ansiedad al hablar la lengua es la pronunciación porque está muy unida al concepto que tenemos sobre nosotros mismos». Teniendo en cuenta todo ello, se

propone una actividad que activa aspectos de la *gamificación*, mediante un concurso de canciones en el que se otorgan premios a diferentes categorías.



Actividad 31. III Festival de *Hispanvisión* en *True Spanish Experience*.

Durante la celebración del festival, un jurado se encarga de otorgar las puntuaciones. Se conceden premios a diferentes categorías: mejor ejecución, mejor coreografía, etc., intentando que cada grupo reciba algún reconocimiento. En las diferentes convocatorias se ha observado que, aparte de la inteligencia musical, cuando la inteligencia interpersonal del grupo está más desarrollada, los resultados son notablemente superiores.

#### 5.1.9. *Dramatizaciones*

En la creación de actividades, las dramatizaciones cuentan con muchas de las ventajas que proporciona el tratamiento de contenidos interculturales. Una parte importante de las actividades presentadas aquí coinciden con las dos anteriores en ser actividades que habitualmente se hacen coincidir con una clausura de curso. Coinciden también en haber sido trabajadas con grupos de alumnos con niveles de competencia heterogéneos. En este caso, al igual que en el de las canciones, además de fomentar la inteligencia intra- e interpersonal, el objetivo principal es la mejora de la pronunciación, la entonación, la fluidez y la comunicación no verbal. Para ello, se dramatizan relatos de la literatura de tradición oral.

Por otra parte, las narraciones se practican frecuentemente en materiales didácticos de niveles B1-B2. Así, es frecuente encontrar actividades de apoyo lingüístico, en forma de comprensión lectora o de producción escrita, que se vinculan a la práctica de los tiempos del

pasado (contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido de indicativo, el estilo indirecto, etc). Aunque en menor medida, existen también actividades de comunicación que potencian la producción oral, como la que proponen Estaire y Zanón, en la que se escribe un libreto para una obra corta, que se representa en clase o se graba en vídeo. Nosotros hemos realizado actividades cuya base es un cuento o una leyenda pertenecientes a la cultura de origen de los estudiantes o bien a la cultura de la lengua meta.

#### **ACTIVIDADES PARA TODOS LOS NIVELES**

**Objetivos:** Crear, relatar y representar historias. Mejorar la pronunciación, la entonación y la comunicación no verbal del español. Fomentar la interculturalidad.

**Agrupamientos:** Grupos de entre tres y cinco personas.

**Temporalización:** Entre una semana y un cuatrimestre.

**Contenidos léxicos:** Personajes de cuentos y leyendas. Léxico relacionado con la narrativa oral y escrita. El género dramático.

**Contenidos gramaticales:** Refuerzo de formas verbales para relatar en el pasado. Conectores del discurso. Refuerzo de contenidos adaptados al nivel de competencia.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para redactar historias de ficción, dramatizar textos, relatar, resumir el argumento de una historia, expresar emociones.

**Destrezas:** Comprensión oral, comprensión lectora, producción escrita, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

#### **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

La actividad final consiste en la elaboración de cuentos y leyendas y/o su representación en grupos de cinco o seis personas. El número de participantes depende del relato elegido y de los personajes que se decide crear. Para ilustrar la actividad, el docente muestra grabaciones de representaciones realizadas en ocasiones anteriores. Se recomienda grabar tanto el proceso de elaboración de las obras como las representaciones finales. A continuación, el docente presenta leyendas recogidas por la tradición oral de la cultura meta, o bien los alumnos proponen cuentos populares provenientes de sus culturas.

Una vez elegido el cuento o la leyenda, se recopilan los textos a través de documentos orales y escritos. Para los cuentos, los propios alumnos son los encargados de seleccionar las narraciones de su cultura. En el caso de tratarse de literatura de tradición oral española, se propone una búsqueda de información en su entorno. Los alumnos entrevistan a diferentes personas que aportan diferentes versiones de las leyendas o los cuentos elegidos. En el aula, los alumnos trabajan en pequeños grupos procesando la información que han recopilado.

Antes de proceder a la escritura, tiene lugar una puesta en común en cada grupo en la que se negocian e incorporan las modificaciones necesarias para la buena comprensión de la historia. Durante la elaboración de los textos se produce el primer refuerzo lingüístico.

Según apuntábamos en el caso de las canciones, en ocasiones la actividad adquiere la forma de proyecto, en cuyo caso los textos elaborados son dramatizados para su posterior representación. Fuera del aula, los alumnos practican sus papeles y preparan el atrezzo. El segundo refuerzo lingüístico se produce tras el ensayo general previo a la representación, que se efectúa en el aula ante el resto de compañeros. Finalmente, la actividad se evalúa siguiendo el procedimiento habitual.

#### 5.1.9.1. LEYENDAS DE CUENCA

Las leyendas propuestas pertenecen a la tradición oral de la ciudad de inmersión de los alumnos. Como paso previo, se presenta una actividad posibilitadora que consiste en leer narraciones recogidas de la literatura oral. Para disminuir el choque cultural, antes de leerlas, se explica que están ambientadas en episodios de la historia de la ciudad y van dirigidas a un público adulto, ya que tratan temas como la religión, la traición o la infidelidad



Actividad 32. *La Cruz del diablo*, una leyenda de Cuenca

Tras leerlas, los alumnos se documentan con textos escritos y recogen testimonios orales en su entorno. Con esta información, deben realizar su propia versión en la que pueden introducir modificaciones, como de hecho sucede en los relatos de tradición oral. Cada grupo nombra un director que es el responsable de redactar y entregar el texto de la leyenda para su corrección, además de coordinar el trabajo en el grupo. Una vez corregidos los textos, se reparten los papeles y se memorizan los textos. En los ensayos se introducen componentes extralingüísticos y paralingüísticos que apoyan la representación.

Las siguientes imágenes reflejan diferentes ejecuciones de leyendas llevadas a cabo en los años 2015 y 2016. Se obtuvieron mejores resultados en el año 2016, cuando se añadió una dinámica lúdica durante la preparación de las leyendas. Además de los textos, los alumnos crearon el atrezzo necesario para cada representación, lo que se tradujo en un aumento de la interacción y en una mayor implicación en la actividad.



Actividad 32. *Martín Alhaja*: representación en 2015 y preparación en 2016

En nuestro proceso de investigación en acción consideramos necesario explorar las diferentes formas de favorecer el proceso de aprendizaje, introduciendo modificaciones que se adapten tanto a la actividad como a los alumnos. Para ello analizamos las anotaciones del diario de clase, las grabaciones de las actividades y la retroalimentación final de los alumnos recopiladas en ocasiones anteriores. Dado que las dificultades habían aparecido en la lectura y escritura de las leyendas, decidimos introducir un juego que motivara a los alumnos en la elaboración de los textos.

De este modo, inspirándonos en las actividades de *geocaching*, planteamos una búsqueda de leyendas haciendo uso de la *gamificación*. Decidimos asimismo que los propios alumnos se encarguen de elaborar la dinámica del juego bajo la supervisión de la docente. Se

introducen insignias, tiempos límite o competiciones en grupo a lo largo del proceso de elaboración de la actividad. Para reforzar la fase de escritura y mejorar la corrección de las producciones de los textos se adjudican dos de las cuatro insignias creadas, una a los mejores escritores y otra a los mejores recopiladores de información.



Actividad 32. Mayo de 2018. Preparación de las leyendas y de las preguntas de comprensión

Una vez elaborados los textos, cada grupo esconde la leyenda de otros compañeros por la ciudad. Para que la interacción esté presente en todas las fases de la actividad, se reemplaza la búsqueda de coordenadas por medio de sistemas de localización GPS característica del *geocaching* y se propone una búsqueda mediante pistas previamente creadas por los estudiantes. El grupo que acuda en primer lugar al punto previamente acordado obtiene la tercera insignia. Finalmente, se otorga la cuarta insignia al grupo que realice el mejor relato oral. El grupo vencedor de la actividad será el que consiga un mayor número de insignias. La actividad se evalúa, además, mediante una coevaluación directa durante el proceso de elaboración, una autoevaluación final indirecta formal, una retroalimentación indirecta individual y una valoración directa informal en el gran grupo<sup>132</sup>.



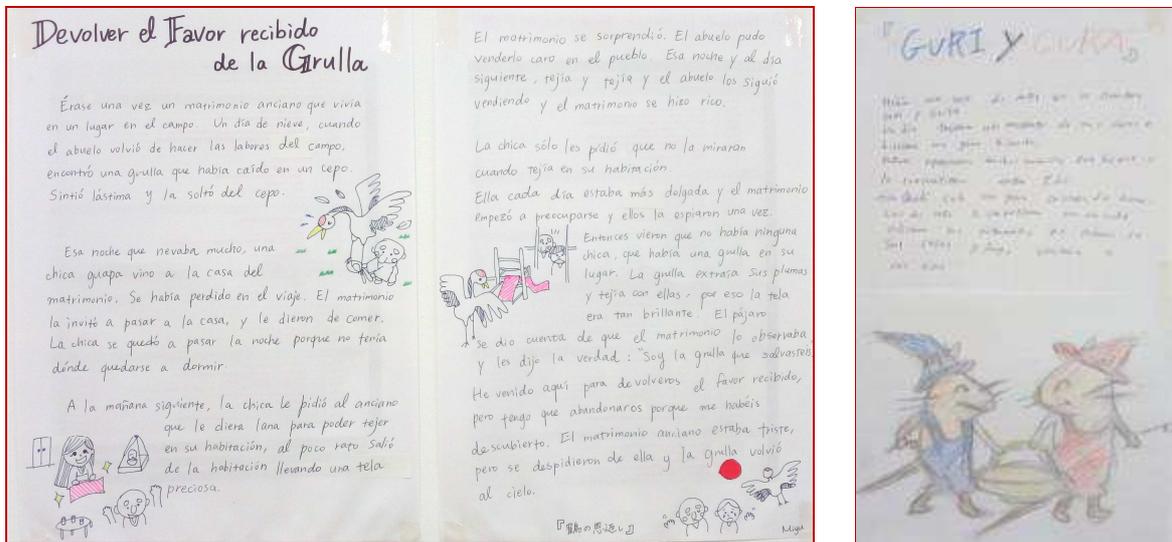
Actividad 32. Imágenes reproducidas en las insignias

<sup>132</sup> En el anexo 7 se adjunta la actividad completa en la que explica el procedimiento con más detalle. Asimismo, en el anexo 2 hemos introducido el formulario creado para la autoevaluación discente.

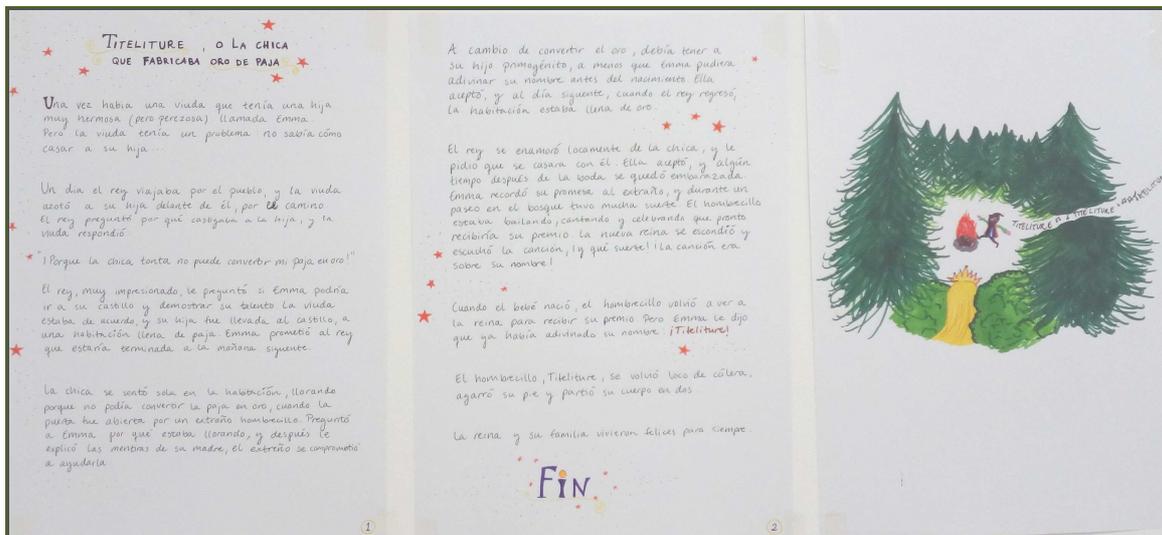
5.1.9.2. CUENTOS DEL MUNDO

Por la constante intención de fomentar la interculturalidad, para esta actividad elegimos narraciones infantiles provenientes de los lugares de origen de los alumnos, quienes adquieren mayor conciencia de su propia cultura, a la vez que comprueban que los relatos de diferentes partes del mundo contienen historias similares en las que se destacan valores universales como la amistad, la honestidad, el odio, la traición, etc.

En estos ejemplos los grupos seleccionan cuentos que conocen por la tradición oral de su país. Para ello, redactan los cuentos basándose en sus recuerdos.



Actividad 33. Cuentos japoneses



Actividad 33. Cuento sueco

En otras ocasiones, como ilustra la siguiente imagen, los estudiantes no se basaron en narraciones orales, sino que tradujeron y adaptaron cuentos populares que recordaban haber leído en su infancia.



Actividad 33. Cuento chino 年 (Nien, *El monstruo de Año Nuevo*)

De forma similar a las leyendas, en ocasiones los cuentos son dramatizados y representados ante la clase o ante un público real. Las siguientes imágenes pertenecen un cuentacuentos representado antes de la Navidad ante niños de entre cuatro y seis años.



Actividad 33. Navidad de 2017: Cuentos japoneses y coreanos

Comprobamos también que la introducción de dinámicas lúdicas con la creación del atrezzo supone una mayor implicación, a la vez que favorece una mejor resolución. Por otro lado, el componente lúdico presente a lo largo de la actividad favorece la afectividad y desarrolla actitudes sociales, lo que repercute en el buen desarrollo del trabajo colaborativo. Además, las actividades dramáticas añaden un componente emocional por parte de los alumnos que contribuye al éxito de este tipo de propuestas.

### 5.1.10. *Otros géneros discursivos orales*

En la puesta en práctica se han presentado actividades de comunicación complejas para las que han sido utilizadas diferentes géneros discursivos recogidos en el § 4.3.1.4. No obstante, otras técnicas referidas allí, como los resúmenes y las paráfrasis, las lecturas en voz alta y las recitaciones, los discursos y las conferencias o las conversaciones formales e informales, han sido practicadas a través de actividades de comunicación simples y, sobre todo, de actividades posibilitadoras de las actividades de comunicación complejas.

De este modo, los resúmenes y paráfrasis aparecen constantemente como actividades posibilitadoras en las fases segunda y tercera, durante el procesado de la información y la elaboración del producto. No encontramos sentido, por tanto, a practicar estos géneros discursivos de forma aislada. Lo mismo ocurre con las lecturas en voz alta que han servido para dar coherencia a los relatos, o con las recitaciones, imprescindibles para la representación de cuentos y leyendas, así como para la interpretación de canciones.

Por otro lado, como comprobaremos en el apartado siguiente, en las actividades que sirven de preparación para la producción oral del DELE B2 se practican las conferencias (primera parte de la tarea 1) y las conversaciones formales (segunda parte de la tarea 1). A su vez, hemos creado actividades de comunicación simples para practicar este tipo de géneros discursivos de carácter formal.

#### 5.1.10.1. *CONTAR ANÉCDOTAS DE VIAJES*

Las conversaciones informales aparecen constatemente a través de las múltiples posibilidades de interacción introducidas a lo largo de todas las fases de elaboración de las actividades en forma de actividades posibilitadoras: tomar decisiones, negociar, planificar, comentar, cooperar, evaluar, etc. Se practican también en la preparación del DELE (segunda parte de la tarea 2 y toda la tarea 3). Mostramos a continuación una actividad de comunicación simple consistente en contar anécdotas, un género discursivo con el que se practican asimismo las conversaciones informales.

#### **ACTIVIDADES PARA NIVELES B1-B2-C1**

**Objetivo:** Compartir anécdotas de viajes.

**Agrupamientos:** De forma individual.

**Temporalización:** Una sesión en el aula. La evaluación formal, la valoración informal y la retroalimentación efectúan al finalizar la actividad.

**Contenidos léxicos:** Expresiones para introducir, mantener y finalizar un relato. Elementos de cohesión del discurso. Fórmulas utilizadas en la interacción oral informal.

**Contenidos gramaticales:** Paradigmas verbales del pasado en indicativo y en subjuntivo. El estilo indirecto: correlación de tiempos con elementos deícticos y referencias temporales.

**Contenidos comunicativos:** Recursos para describir situaciones, lugares, personas, etc., planificar un discurso, hablar de gustos y aficiones, expresar emociones, mostrar interés.

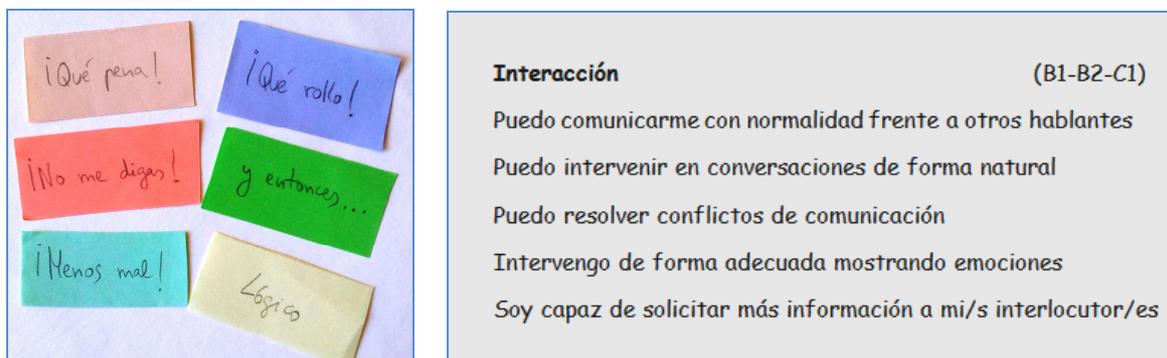
**Destrezas:** Comprensión oral, producción oral.

**Evaluación:** Evaluación docente, autoevaluación discente y coevaluación en el grupo.

En ocasiones los hablantes necesitan actuar en condiciones operativas reales, es decir, con espontaneidad, y con una preparación mínima. Es el caso de la actividad de comunicación simple presentada a continuación con la que, además, se consolidan contenidos lingüísticos y comunicativos relacionados con relatos breves. Se introduce dicha actividad tras comprobar que el grupo posee una alta competencia en las destrezas de comprensión (B2-C1), pero ha desarrollado escasas habilidades para la producción oral en conversaciones informales, un género discursivo primario que por su espontaneidad resulta más complicado para el grupo. En cuanto a la interacción oral informal gran parte de los componentes del grupo se encuadra en un nivel B1. Con la actividad pretendemos compensar los niveles de competencia entre las destrezas de comprensión y de producción. Este tipo de decisiones justifica que nuestra investigación se retroalimente con la acción.

Se parte de una unidad de *Aula 4 Nueva Edición* dedicada a los viajes, en la cual se ofrece una actividad de comprensión oral que introduce mecanismos para organizar los relatos. Nos fijamos en una postactividad centrada en el refuerzo de partículas empleadas en la interacción, dado que observamos que son desconocidas por gran parte de los componentes del grupo. Proponemos entonces una actividad en la que cada alumno debe contarnos una anécdota de un viaje real y los demás deben reaccionar mostrando las emociones que les produce: sorpresa, asombro, pena, alegría, etc. Se crean tarjetas que se reparten en el grupo. La ronda de relatos finaliza con un ganador, que es el participante que antes agota sus tarjetas.

De este modo se recurre a un elemento lúdico para facilitar la resolución de la actividad. Además de declarar los vencedores de manera directa e informal, los alumnos se autoevalúan de forma indirecta a través de un formulario y de los audios registrados por el docente, que son enviados a los alumnos de forma individual.



Actividad 35. Tarjetas utilizadas en la interacción y formulario enviado a los alumnos

#### 5.1.11. *Actividades de preparación para el DELE*

En el último apartado de la puesta en práctica se dedica atención a la prueba de expresión e interacción oral del DELE B2. Recordamos brevemente que esta prueba está compuesta por tres actividades (o tareas en los DELE). Las dos primeras combinan expresión e interacción, contando con veinte minutos de preparación, mientras que la tercera consiste en una interacción sin tiempo de preparación. La duración total de la prueba es de veinte minutos, evaluándose a un solo candidato.

En los manuales analizados, con la excepción de las breves muestras encontradas en *Método 4*, no se facilitan actividades para la preparación de esta prueba. Como se indicaba en el § 3.4.6.4, ello no quiere decir que no se practiquen técnicas o estrategias que contribuyan a ello de forma indirecta. Por ejemplo, mediante los debates propuestos en los manuales se pueden practicar estrategias de expresión e interacción relacionadas con las tareas primera y tercera: valorar propuestas, señalar las ventajas e inconvenientes de diferentes opciones o discutir para llegar a un acuerdo, etc. En la segunda tarea, los candidatos de las pruebas deben ser capaces de describir fotografías, de lo que no se ofrecen ejemplos en los materiales analizados.

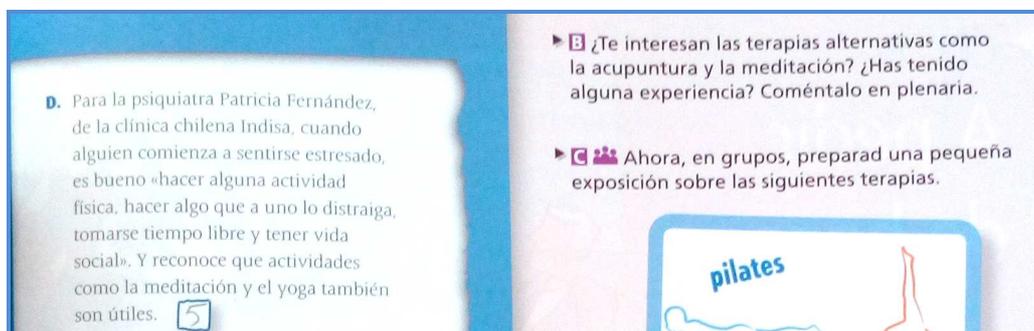
En el aula introducimos actividades de expresión e interacción oral similares a las que aparecen en los DELE con aquellos grupos de estudiantes que tienen un interés en realizar

estas pruebas a corto o a largo plazo, satisfaciendo de este modo una demanda cada vez más presente en el alumnado. Dado que se sienten más seguros en las interacciones, los alumnos se interesan especialmente por practicar la parte monológica de las dos primeras tareas.

Una vez consensuada la tarea o parte de la tarea que se desea practicar, se emplaza a los estudiantes a prepararla fuera del aula. Normalmente no es necesario realizar indicaciones sobre el funcionamiento de las pruebas, pues la mayoría de ellos están familiarizados. En una sesión acordada previamente, los alumnos realizan las actividades respetando el tiempo establecido en las pruebas. Las intervenciones son enviadas a los alumnos junto con un formulario de autoevaluación, quienes finalmente reciben una retroalimentación docente.

#### 5.1.11.1. VALORAR PROPUESTAS

La primera tarea consta de dos partes. En la primera, los candidatos deben mantener un monólogo sobre uno de los dos temas propuestos. Durante su exposición deben destacar las ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones propuestas. Adaptamos una actividad de comprensión lectora sobre distintos tipos de terapias alternativas que sirve para practicar una tarea de la prueba de «Comprensión de lectura» del DELE B2.



Actividad 36. Postactividades de interacción oral (*Método 4*, pp. 172-173)

Convertimos la actividad de interacción oral del apartado C en la primera parte de la primera tarea del DELE B2. Los alumnos preparan el monólogo fuera del aula y buscan estímulos gráficos y textuales que ilustren su exposición oral, de forma similar a las pruebas de certificación en las que se ofrecen imágenes y textos que contextualizan la tarea.



Actividad 36. Imágenes aportadas por los alumnos

Seguidamente se graban las intervenciones individuales. Las grabaciones son enviadas a cada alumno para que realice una evaluación de su actuación. Además, deben servir para comprobar sus progresos en sucesivos registros.

Autoevaluación	Tarea 1 DELE B2	Terapias alternativas
<b>Contenido</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
He sabido explicar mi punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones		
He respetado el tiempo asignado		
<b>Fluidez</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi pronunciación es clara y no dificulta la comprensión		
Mantengo una entonación natural, que se corresponde con el tipo de enunciado		
Me he parado a pensar con pausas no demasiado largas, habituales en el discurso oral		

Actividad 36. Reproducción parcial de la autoevaluación realizada por una alumna

El docente envía su propia evaluación una vez que ha recibido la autoevaluación del alumno. En los casos en los que los alumnos no realizan sus propias evaluaciones, tampoco obtienen retroalimentación por parte del docente. Además de respetar las normas de trabajo del grupo, con esta medida se pretende concienciar a los alumnos de la importancia del proceso de evaluación, así como fomentar su autonomía de aprendizaje.

Hola, Estrella:

He escuchado tu grabación de las terapias alternativas otra vez. Creo que en algunos casos te has puesto unas notas muy bajas.

En el contenido estoy de acuerdo contigo en que lo has hecho bien. Además de hablar de las ventajas y desventajas, tienes una buena organización de la exposición.

En fluidez puedes mejorar algunas cosas, pero no estoy de acuerdo contigo con ese 3. Para mí, tu nota se sitúa entre un 5 y un 6.

En alcance tienes también mejor nota que un 4, utilizas muchas palabras adecuadas al tema, probablemente porque lo pudiste preparar en casa, pero tu vocabulario se sitúa entre un 6 y un 7.

En corrección debes hacer un esfuerzo especial, porque sí creo que es tu punto más débil. Ten cuidado con los errores básicos de verbos, uso del artículo, los pronombres. En un nivel B2, si tienes demasiados errores básicos, será difícil aprobar. Es algo que puedes mejorar fácilmente, volviendo a estudiar esos temas.

### Actividad 36. Retroalimentación enviada por la docente

La segunda parte de la primera tarea consiste en mantener una conversación relacionada con el tema expuesto. Habitualmente esta tarea se realiza en forma de debate, tras haberse realizado las exposiciones orales individuales de la primera parte. Además de practicar un género discursivo que sirve de preparación para la parte interactiva de las pruebas, con esta decisión conseguimos un considerable ahorro de tiempo. Por otro lado, mediante el debate los alumnos escuchan una mayor variedad de testimonios que pueden servirles de inspiración para futuras intervenciones.

#### 5.1.11.2. DESCRIBIR UNA FOTOGRAFÍA

En la práctica de la segunda tarea del DELE B2 nos centramos de nuevo en la primera parte, ya que, como hemos indicado, el monólogo suele causar mayor preocupación a los alumnos. El ejemplo mostrado ha sido realizado con el nivel B2; no obstante, esta actividad se asemeja a otras tareas del DELE A2, B1 y B2, en las que el candidato recibe una fotografía que debe describir durante dos o tres minutos. Aunque la descripción es una técnica que se practica habitualmente en diferentes niveles de competencia, en este caso se intenta aconsejar a los futuros candidatos acerca de las pautas específicas de las pruebas, como puede ser el control del tiempo asignado. Los alumnos se encargan de buscar fotografías similares a la que aparecen en esta segunda tarea y las llevan al aula.



Actividad 37. Imágenes aportadas por los alumnos

Una vez recopiladas las fotografías, se organizan grupos de trabajo en los que cada alumno elige una de las fotografías disponibles, siempre que no haya sido seleccionada por él. A continuación, los alumnos son registrados describiendo la fotografía elegida.

Es habitual que, tras los registros de audio, se realice una descripción colaborativa en grupo. El proceso comienza con un alumno describiendo la fotografía seleccionada por él (que suponemos que también ha preparado fuera del aula) y, a continuación, sus compañeros aportan detalles relevantes e inventan posibles escenarios en los que ha sido tomada esa imagen. El docente ejerce de guía, intentando que se cumplan las condiciones de la tarea. Con ello, además de practicar la segunda parte de la segunda tarea en la que se produce una breve interacción acerca de la fotografía, se ofrecen muestras enriquecidas de lo que debe ser una resolución adecuada del conjunto de la tarea.

Autoevaluación	Tarea 2 DELE B2	Expresión oral
<b>Contenido</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
He descrito la fotografía de forma completa y he respetado las indicaciones de la tarea.		
He respetado el tiempo asignado		
<b>Fluidez</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi pronunciación es clara y no dificulta la comprensión		
Mantengo una entonación natural, que se corresponde con el tipo de enunciado		
Me he parado a pensar con pausas no demasiado largas, habituales en el discurso oral		

Actividad 37. Reproducción parcial del formulario de autoevaluación

El procedimiento de evaluación es similar al seguido en otras ocasiones: los alumnos reciben sus grabaciones y un formulario específico para realizar su autoevaluación. El docente recibe la autoevaluación y realiza su propia evaluación, que es enviada a cada alumno.

### 5.1.11.3. DISCUTIR PARA LLEGAR A UN ACUERDO

La tercera tarea del DELE B2 es la única que no cuenta con preparación. Consiste en un diálogo acerca de los resultados de una encuesta, una estadística, un estudio, etc. Para facilitar estrategias que faciliten su resolución se utilizan actividades en las que los alumnos tienen que ponerse de acuerdo sobre un tema. Aunque en este caso los alumnos cuentan con unos minutos de preparación (lo que no ocurre en la prueba), la dificultad reside en que deben procesar el estímulo textual recibido en un tiempo limitado, que se reduce progresivamente en sucesivas prácticas. Trascurrido el tiempo establecido, los alumnos discuten sus opiniones en parejas. Se realizan dos grabaciones, una de la interacción en pareja y otra en la que cada pareja presenta las conclusiones de su discusión. Aunque en la tercera tarea se practica la interacción, mediante la exposición de las conclusiones se refuerza la expresión oral.

<b>Evaluación</b>		
<b>Formas de ahorro</b>	4,65	Nombre: Azul
Alcance (2,5 puntos)	0,50	Repertorio léxico variado que permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras
	0,25	Uso de léxico específico, con escasas repeticiones de términos genéricos
	0,45	Se adecúa al tema y a la situación, aunque comete alguna imprecisión o incorrección
Corrección (2,5 puntos)	0,40	Control gramatical alto (todo el paradigma de la conjugación, subordinación)
	0,25	Los errores no son frecuentes y no provocan la incomprensión, son corregidos la mayoría de las veces
	0,40	Variedad de modelos oracionales con poca presencia de fórmulas memorizadas

Actividad 38. Reproducción parcial de la evaluación docente

**Comentarios:**

He evaluado el nivel B2. Creo que tu nivel oral se corresponde más con el nivel B1, pero si continúas practicando, estás cerca de conseguir el nivel B2. Mis primeras recomendaciones están relacionadas con el contenido: es muy importante que organices mejor tus ideas y que las relaciones de forma lógica. También que controles el tiempo, pues te extiendes mucho y en general no aportas información nueva.

## Actividad 38. Extracto de la retroalimentación individual

Por último, nos gustaría señalar que las actividades presentadas sirven no solo para la preparación de las pruebas de DELE, sino también para practicar géneros discursivos orales, para reforzar contenidos, para desarrollar estrategias comunicativas y para fomentar el autoaprendizaje a través de los diferentes procedimientos de evaluación establecidos.

*5.2. Conclusiones de la puesta en práctica*

Tras la puesta en práctica se establece ahora un estudio comparativo mediante el que se relacionan los niveles de competencia, los géneros discursivos, los temas y los contenidos con los procedimientos utilizados en las actividades. Seguidamente se revisa el grado de cumplimiento de los criterios de creación y análisis de actividades. Finaliza este quinto capítulo con un apartado dedicado a otras cuestiones destacadas que han ido adquiriendo un mayor protagonismo durante el proceso de puesta en práctica; estas son el establecimiento de un análisis de necesidades y la mejora de los mecanismos de evaluación.

*5.2.1. Los niveles de competencia y los géneros discursivos*

En relación con la práctica de los géneros discursivos seleccionados en diferentes niveles de competencia, se concluye que en los niveles A1-A2 se han realizado actividades de expresión oral mediante presentaciones orales, el género discursivo más practicado en esta etapa. No obstante, no se ha renunciado a la interacción, forma primera de comunicación oral en la L1, por lo que también se han propuesto transacciones comerciales sencillas que han ayudado a los alumnos a cubrir sus necesidades inmediatas. Por otra parte, durante el proceso de elaboración de informaciones y de instrucciones se ha dado paso a la negociación conjunta como actividad posibilitadora. Hemos introducido, además, otras técnicas interactivas menos

habituales en estos niveles, elaborando encuestas sencillas y debates de corta duración. Su introducción ha requerido la ayuda y la guía docente, hasta que los alumnos se han familiarizado con técnicas y procedimientos nuevos. En líneas generales, los alumnos de los niveles A1-A2 muestran una mayor seguridad en la ejecución de las actividades de expresión oral, asimismo, valoran positivamente la incorporación de actividades de carácter interactivo.

En los niveles B1-B2-C1 se ha dado prioridad a aquellos géneros discursivos en los que la interacción tiene un papel destacado. Se han realizado encuestas, debates, tertulias, así como planificaciones conjuntas, atendiendo a sus intereses y a una necesidad clave en esta fase de formación en la que se acentúan las interacciones sociales. Hemos practicado también presentaciones orales individuales y en grupo con diferentes niveles de competencia. Con la introducción de diferentes procedimientos durante el proceso de elaboración hemos pretendido evitar el riesgo de caer en una dinámica rutinaria. Todo ello viene motivado por la constatación de que los alumnos conciben las presentaciones orales como un tipo de actividades consistentes en realizar búsquedas de información de fuentes escritas y, en la mayoría de los casos, de forma individual. En las primeras ejecuciones de presentaciones en grupo hemos observado que los alumnos tienden a repartirse el trabajo y a ocuparse individualmente de una parte de la actividad. Por ello, es necesario insistir en que el objetivo del trabajo en grupo es aumentar las posibilidades de interacción durante el proceso de elaboración de la actividad. Por otra parte, contando anécdotas o relatando cuentos y leyendas en los niveles B1-B2-C1 hemos introducido un refuerzo oral de contenidos lingüísticos del aula de ELE ante los que los alumnos muestran inseguridad, como es el contraste de las formas verbales para expresar el pasado en español. En las anécdotas en grupo se han introducido contenidos comunicativos y recursos narrativos propios de la oralidad que, en líneas generales, eran menos conocidos por los alumnos.

En cuanto a la elección de los procedimientos utilizados, distinguimos las actividades para los niveles A1-A2, en las que se permite el uso de un soporte escrito, de las actividades para los niveles B1-B2-C1, en las que la escritura está muy limitada y el apoyo es fundamentalmente gráfico. En estos últimos niveles, la información necesaria es recopilada casi exclusivamente por los alumnos. Aunque se ofrecen diversas fuentes y recursos, la mayor parte de los contenidos provienen de sus propias búsquedas. Aparte de las fuentes de información habituales, cabe destacar la información obtenida a través de encuestas llevadas a cabo por los alumnos, ya que la recopilación de contenidos originales aumenta la atención y la motivación. Como ocurre en los géneros discursivos con predominio de la expresión oral, en

todos los niveles se han introducido actividades posibilitadoras que propician la interacción, con la pretensión de equilibrar el desarrollo de ambas destrezas.

Ha habido, además, un número reducido de actividades de carácter lúdico realizadas con grupos numerosos de estudiantes provenientes de diferentes niveles de competencia para las que hemos utilizado géneros como las planificaciones conjuntas, las dramatizaciones y las canciones. De su puesta en práctica cabe destacar el fomento del trabajo cooperativo y el desarrollo de estrategias afectivas y sociales. No menos importante ha sido el fomento de la creatividad y de la competencia intercultural.

Finalmente, se han atendido las necesidades específicas de aquellos grupos de alumnos interesados en superar las pruebas de certificación de español, para lo que ha sido necesario practicar actividades de expresión e interacción de forma combinada, de forma similar a las pruebas de expresión e interacción oral del DELE.

Podemos concluir que la intención de aumentar el caudal de práctica oral ha sido una constante en la elección de las técnicas, por lo que han predominado las de carácter dialógico, dando preferencia a las encuestas y entrevistas, los debates y discusiones y las planificaciones conjuntas sobre las informaciones y las presentaciones orales. Incluso las actividades de expresión oral han sido realizadas en situaciones que propiciaran la interacción durante la fase de preparación a través de la negociación. Destacamos, además, la introducción de encuestas y entrevistas como actividades posibilitadoras durante las fases de elaboración de la actividad de comunicación.

### ***5.2.2. Los niveles de competencia, los géneros y los temas***

Otro apunte destacado en este capítulo relaciona los temas propuestos en las actividades con los niveles de competencia y los géneros discursivos practicados en su resolución. La primera reflexión se refiere a aquellos temas más recurrentes en el aula de ELE como los medios de comunicación, el medioambiente, el trabajo, la salud, la familia, el sistema educativo, el deporte, la alimentación, la moda, la música o el arte, frente a los que se ha detectado un mayor desinterés, probablemente debido a un cierto hartazgo acerca de áreas temáticas repetidas en los materiales de enseñanza de L2/LE, como se ha indicado en el análisis de manuales para el nivel B2.

Se percibe una mejora en el interés por estos temas cuando son relacionados con la esfera personal de los alumnos, por ejemplo, cuando se trabaja la vivienda, el sistema

educativo, las noticias o las costumbres de los países de origen de los alumnos. Así, de forma análoga a las decisiones tomadas en las presentaciones orales, en el tratamiento de dichos temas se han variado tanto los géneros discursivos como los procedimientos de trabajo, con el fin de evitar comportamientos rutinarios y aumentar la motivación.

Puesto que los temas de la cultura meta son habituales en materiales y recursos para el aula de ELE, en nuestras actividades de comunicación nos hemos centrado en conocer la cultura de origen de los estudiantes. En estos casos, los géneros discursivos comúnmente empleados han sido las presentaciones y las entrevistas. A través de estas últimas se ha establecido un diálogo intercultural que ha beneficiado el trabajo en grupo y ha gozado de una alta aceptación entre los alumnos. Nos hemos interesado tanto por la cultura con mayúscula: patrimonio cultural, festividades, personalidades del cine, de la música, etc.; como por la cultura con minúscula: costumbres, hábitos, horarios, etc.

Junto con los temas culturales, los temas relacionados con experiencias de viajes son acogidos con interés, ofreciendo buenos resultados en todos los niveles de competencia y con diferentes géneros discursivos, que han sido adaptados a las capacidades de los alumnos. Así, con niveles los A1-A2 se han practicado presentaciones sencillas de viajes para las que se ha permitido el uso de guiones y otras fuentes escritas que facilitaran la actividad, mientras que con los niveles B1-B2-C1 se han planificado excursiones con amigos que se han presentado con soportes informativos limitados. Tanto unos participantes como otros han realizado encuestas fuera del aula con las que han completado las informaciones previamente recopiladas y procesadas. En cuanto a los procedimientos, en los niveles A1-A2 se ha facilitado ayuda para elaborar los cuestionarios, mientras que en los niveles B1-B2-C1 los alumnos han gozado de mayor autonomía en la elaboración y gestión de las cuestiones.

Por último, se recomienda que los temas de debate y discusión surjan de la propia dinámica del aula dejando espacio para que los alumnos planteen sus propuestas.

### ***5.2.3. Los contenidos lingüísticos y comunicativos***

En la presentación de actividades se ha indicado que los contenidos lingüísticos y los comunicativos son seleccionados por el docente en función de las exigencias de la actividad, del nivel de competencia y de las necesidades de los alumnos. Con frecuencia, ambos tipos de contenidos están integrados en el trabajo del aula, utilizando las actividades de comunicación

como refuerzo oral del trabajo previo realizado por escrito. Destacamos a continuación una serie de contenidos que han aparecido frecuentemente en nuestra puesta en práctica.

En referencia a los contenidos fonéticos, aunque determinados aspectos relacionados con la pronunciación y la entonación habían sido trabajados en sesiones específicas en el aula, tomamos la decisión de introducir actividades de carácter lúdico en grandes grupos con el objetivo de crear un ambiente más distendido que facilitara dicha práctica. Con la introducción de un elemento lúdico, los festivales de música y las dramatizaciones han facilitado la disminución de la ansiedad y la mejora de la pronunciación y de la entonación, «un elemento clave para revelar la intención comunicativa del hablante» (Molina, 2014: 2).

Con respecto a los contenidos gramaticales, en los niveles A1-A2 nos hemos centrado en la práctica del paradigma verbal de los tiempos del presente y del pasado, así como en el uso correcto de las concordancias en el sintagma nominal, de dominio imprescindible en esta etapa. Por otro lado, ha habido actividades como las presentaciones de ciudades que además de recursos para describir, han demandado el refuerzo de recursos para ubicar en el espacio. Se ha apuntado que tanto en los relatos de anécdotas como en las dramatizaciones realizadas con niveles B1-B2 se ha reforzado el contraste de las formas verbales del pasado en español. Por otra parte, uno de los principales objetivos en la elaboración de informaciones e instrucciones ha sido la práctica del imperativo y del condicional para dar consejos. Asimismo, se ha practicado el uso del subjuntivo para hablar de gustos y aficiones, expresar emociones o hacer valoraciones. Aunque existen contenidos que habitualmente se introducen en niveles B2-C1, como el estilo indirecto, el contraste de uso entre el modo indicativo y el subjuntivo en oraciones dependientes, los elementos para dar cohesión al discurso, las tipologías textuales o los diferentes tipos de oraciones compuestas, en estos niveles ha sido necesario adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos, dado que hemos observado que presentan particularidades relacionadas con su proceso de aprendizaje personal.

Los contenidos léxicos han estado guiados por el nivel de competencia del grupo y por el tema de la actividad. Durante la fase de evaluación de las actividades se ha constatado una notable mejora del caudal léxico. En la revisión histórica hemos destacado el papel de los métodos pioneros centrados en la oralidad, los libros de viajes, que generalmente consistían en listados de vocablos y estructuras de comunicación básicas. Es sabido que durante siglos se ha creado una dicotomía entre los enfoques orientados a la comunicación que daban prioridad a la adquisición de vocabulario y los métodos tradicionales, que se centraban en la lengua escrita y la corrección a través del dominio de la gramática. A pesar de que creemos que esas

distancias han sido superadas, en las fases de elaboración de las actividades hemos introducido refuerzos lingüísticos, insistiendo en los que fomentan la corrección gramatical.

En la puesta en práctica hemos intentado plantear los contenidos fonéticos, gramaticales y léxicos de manera equilibrada. Aun teniendo en cuenta los requisitos de cada nivel de competencia, en líneas generales la práctica lingüística ha estado delimitada por las necesidades de los participantes y de las propias actividades. Por ello, en las especificaciones iniciales de cada actividad se ha hecho una breve enumeración de carácter orientativo, siendo el docente el responsable de concretarlos en función de las variables del aula. En los casos en los que las actividades de comunicación han sido introducidas al finalizar una unidad didáctica del aula, el acceso a estos contenidos se ha facilitado considerablemente. En todos los casos se han introducido refuerzos centrados en las necesidades de cada estudiante a través de la coevaluación docente y discente.

De forma paralela a los contenidos lingüísticos, los contenidos comunicativos están estrechamente relacionados con el quehacer del aula, sirviendo de refuerzo oral de una serie de contenidos previamente tratados. Dependiendo de las exigencias de la actividad, se han ofrecido recursos para describir lugares, dar instrucciones, planificar un discurso, introducir, desarrollar y concluir un tema, negociar, pedir y dar aclaraciones, pedir y dar consejos, hablar de gustos y aficiones, hablar de experiencias, expresar emociones, etc. De manera similar a la introducción de los contenidos lingüísticos, para introducir los contenidos comunicativos ha sido frecuente hacer uso de materiales provenientes de los manuales utilizados en clase, tratándolos en la segunda fase de manipulación de contenidos, en forma de preactividades posibilitadoras. Consideramos que, además de ser una propuesta de calidad para determinadas actividades de comunicación, facilitan el trabajo docente debido al ahorro de tiempo que ello supone. No obstante, cuando las condiciones lo permiten o lo requieren, se adaptan y elaboran materiales específicos, justificado por el hecho de que el docente es el mejor conocedor de las condiciones internas y externas de la actividad.

#### ***5.2.4. La revisión de los criterios de creación y análisis***

Revisamos a continuación el grado de cumplimiento de nuestros criterios de creación y análisis en aspectos generales de las actividades relacionados con los temas, los contenidos, los géneros discursivos, los recursos y los procedimientos aplicados.

El primer criterio atiende al uso del entorno real de los estudiantes, un recurso que ha facilitado la resolución de las actividades, las ha dotado de autenticidad, ha aumentado la participación y, con ello, la cantidad de práctica. La autenticidad y la contextualización están estrechamente relacionadas con la significatividad, con lo que consideramos cumplida, a su vez, una consideración del segundo criterio.

La adquisición de estrategias de comunicación de tipo cognitivo, metacognitivo y socioafectivo a lo largo del proceso de elaboración de actividades nos ha permitido completar el segundo criterio. En concreto, la inclusión de géneros discursivos dialógicos y el fomento de la interacción como herramienta de trabajo han propiciado la productividad; además, la coevaluación del proceso ha favorecido el desarrollo de estrategias y ha supuesto el fomento del trabajo cooperativo. Junto al trabajo colaborativo, durante la preparación de la actividad se fomenta la autonomía de aprendizaje. El docente interviene a modo individual para hablar de dificultades, para discutir y evaluar diferentes opciones o para detectar y corregir errores. Estas estrategias se extienden a la autocorrección durante la preparación de la presentación final. A todo ello se hace referencia en el tercer criterio de creación de actividades.

Hemos comprobado asimismo que se han seguido las orientaciones de nuestro cuarto criterio, presentando actividades con objetivos claros, con una estructura y una secuenciación en las que se han incluido mecanismos para la evaluación tanto del proceso de elaboración de las actividades posibilitadoras como de la presentación de la actividad final.

Otro recurso introducido frecuentemente en las actividades ha sido la implicación personal. Procediendo a narrar viajes, contar anécdotas o experiencias personales hemos aumentado considerablemente el interés de los alumnos por resolver la actividad. Tanto el interés como la motivación de los alumnos ha despertado su creatividad, lo que ha facilita la expresión de sus deseos, sus afectividades y emociones. En este sentido, se ha comprobado que los recursos lúdicos generan un clima de trabajo positivo y contribuyen a canalizar emociones. A todo ello se hace referencia en nuestro quinto criterio. Estos recursos lúdicos han facilitan la integración de destrezas de forma natural, especialmente a través actividades posibilitadoras en las que se han desarrollado destrezas orales y escritas, según viene recogido en el sexto criterio.

El séptimo criterio establece que la relación coste-beneficio y el grado de dificultad sean adecuados al estadio de aprendizaje del alumno. En este sentido, creemos que las actividades propuestas han supuesto un esfuerzo proporcional a los resultados obtenidos. Por otro lado, hemos planteado actividades flexibles tanto en su administración como en su resolución,

como propone el octavo criterio. Este criterio prevé una organización social de la clase, para lo que hemos seguido el principio de cooperación mediante la negociación de significados entre docente y alumnos. Se han desarrollado estrategias de comunicación proponiendo diferentes opciones y tomando decisiones de forma consensuada.

La ejercitación formal referida en el criterio noveno se ha facilitado a través de contenidos lingüísticos y comunicativos que han estado delimitados por las necesidades de los alumnos y las exigencias de las actividades. Dichos contenidos han sido introducidos a través de procedimientos adaptados a cada estudiante, respetando a su vez los criterios séptimo y octavo referentes a la dificultad de la actividad y a la flexibilidad de administración.

Es sabido que para que las actividades promuevan una mayor implicación del alumnado deben tenerse en cuenta factores como la personalidad, el tipo de inteligencia y el estilo de aprendizaje, así como sus necesidades y preferencias, lo que hemos previsto por medio de cuestionarios sobre intereses personales o test de inteligencias múltiples. Todo ello se recoge en el criterio décimo, que promueve la diversidad del aula. Además, introduciendo temas relacionados con la cultura de origen y la cultura meta se ha cumplido la segunda consideración del décimo criterio. En las actividades ha sido habitual establecer un diálogo entre diferentes culturas que ha funcionado como elemento favorecedor de su éxito. No obstante, se han seleccionado temas habituales en los manuales analizados, como la salud, los medios de comunicación, la naturaleza, el trabajo, la sociedad o el medioambiente, ya que son considerados de interés general y están relacionados con sus necesidades educativas, pues vienen establecidos en los referentes curriculares y en las pruebas de certificación, promoviendo ese aprendizaje significativo reflejado en nuestro segundo criterio.

### *5.3. Otras cuestiones relevantes de la puesta en práctica*

Además de las cuestiones referidas repetidas veces en este estudio –la búsqueda de autenticidad, la contextualización, el aumento de la interacción, el desarrollo de estrategias, el fomento de la interculturalidad, la creatividad y el ludismo– que fueron los motores que despertaron la necesidad de crear y/o adaptar actividades; se destacan a continuación dos aspectos que, aun habiendo estado presentes desde el inicio, han ido adquiriendo una mayor relevancia a lo largo del proceso de investigación en acción. Son los relacionados con el análisis de necesidades y los mecanismos de evaluación, elementos con los que hemos

complementado las actividades de manera progresiva y cuyas aportaciones consideramos decisivas en la evolución de nuestra puesta en práctica.

### 5.3.1. *El análisis de necesidades*

Desde el nacimiento de los enfoques comunicativos que defienden los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en los alumnos, el análisis de necesidades se considera un paso previo a la elaboración de un programa<sup>133</sup>. En nuestro caso es necesario señalar que los cursos están formados por estudiantes provenientes mayoritariamente de China, EE UU y Japón. Dado que reconocemos una serie de rasgos comunes en estudiantes pertenecientes a determinadas nacionalidades, en nuestro análisis de necesidades tenemos en cuenta las consideraciones obtenidas a través de nuestra experiencia de enseñanza.

A pesar de que pueda resultar estereotipado señalar la introversión, la actitud respetuosa y pasiva hacia la figura del docente o el sentimiento grupal como características de los estudiantes de origen asiático, es cierto que estos rasgos son más frecuentes en ellos que entre estudiantes provenientes de EE UU y de Europa. Estos últimos pertenecen a culturas más centradas en el desarrollo individual, se muestran confiados en clase y, por norma general, son extrovertidos. Frente a los orientales, los occidentales están más abiertos a los cambios.

En el caso de los estudiantes provenientes de EE UU observamos que este perfil de estudiante tiene una mayor tolerancia al error provocada quizás por una menor insistencia en la corrección en su país, por lo que se hace necesario trabajar la corrección y la autocorrección de sus producciones. Por otro lado, entre los estudiantes de origen asiático, especialmente entre los chinos, se profundiza en el tratamiento de aspectos fonéticos como la pronunciación o la entonación. Conscientes de ello, hemos introducido actividades basadas en canciones realizadas casi exclusivamente con estudiantes provenientes de Asia (§ 5.1.10.1).

En este sentido destacamos la evolución de actividades como las dramatizaciones de cuentos y leyendas que surgieron con grupos de estudiantes asiáticos bajo la creencia de que este tipo de actividades podría ayudarles, no solo a mejorar aspectos fonéticos, sino a desarrollar sus habilidades orales, una de las principales carencias que detectábamos en estos alumnos al llegar a nuestras aulas. Más tarde pudimos comprobar que esa dificultad no era

---

<sup>133</sup> Ya en 1917, Palmer llamaba la atención sobre el hecho de que antes diseñar un curso de lengua era importante conocer a los estudiantes a quienes iba dirigido (citado en Richards y Rodgers, 1998).

exclusiva de los sinohablantes, puesto que las destrezas orales habían sido menos atendidas en la formación de estudiantes de diferentes nacionalidades.

Hechas ciertas consideraciones de carácter general, en la práctica docente hemos observado que, a pesar de que se deben tomar en consideración determinadas características relacionadas con el grado de proximidad lingüística o bien derivadas de las tradiciones de aprendizaje, existen elementos como la personalidad, los intereses o las necesidades individuales que son más relevantes que la propia proveniencia de los estudiantes.

CUESTIONARIO PERSONAL

1. ¿Te ha gustado la actividad (SI/NO)? ¿Por qué (SI/NO)?  
 Sí porque me ha permitido utilizar la lengua con nativos y ampliar mi vocabulario también.
2. ¿Te gusta trabajar de forma cooperativa (SI/NO)? ¿Por qué? (SI/NO)  
 Normalmente no, pero me gustó esta actividad porque tuve que usar Español en todas partes.
3. ¿Piensas que tu competencia comunicativa se ha desarrollado (SI/NO)?  
 ¿En qué aspectos?  
 Sí porque tengo menos dificultad de entender cuando hablo con nativos. También mi vocabulario ha mejorado.
4. ¿Qué cosas nuevas has aprendido?  
 Que Cuernavaca tiene muchas leyendas que son normalmente religiosas.
5. ¿Qué cosas te han gustado más de la experiencia? ¿Por qué?  
 Andando y hablando con la gente porque me permitió aprender la ciudad mientras aprendo la lengua también.
6. ¿Qué te ha gustado menos de la experiencia? ¿Por qué?  
 Que mucha gente no sabía mucho de la leyenda.
7. ¿Repetirías otra actividad similar (SI/NO)? ¿Por qué (SI/NO)?  
 Sí porque en mi opinión, aprendes mejor si la actividad es divertida.

CUESTIONARIO PERSONAL

1. ¿Te ha gustado la actividad (SI/NO)? ¿Por qué (SI/NO)?  
 Sí porque es una actividad nueva y bueno para mejorar escribir y hablar. Es una buena práctica.
2. ¿Te gusta trabajar de forma cooperativa (SI/NO)? ¿Por qué? (SI/NO)  
 Puedo aprender lo que no sabía.
3. ¿Piensas que tu competencia comunicativa se ha desarrollado (SI/NO)?  
 ¿En qué aspectos?  
 Sí para conseguir el objetivo, tengo que comunicarme con mi compañero.
4. ¿Qué cosas nuevas has aprendido?  
 Las palabras literarias, la leyenda de Cuernavaca.
5. ¿Qué cosas te han gustado más de la experiencia? ¿Por qué?  
 Buscar las pistas. Era muy divertido.
6. ¿Qué te ha gustado menos de la experiencia? ¿Por qué?  
 Cuando no estaba la pista en el parque. Y los demás era perfecto.
7. ¿Repetirías otra actividad similar (SI/NO)? ¿Por qué (SI/NO)?  
 Sí. Porque es divertido y no es solo un juego. Mientras haciendo esta actividad, ha mejorado mucho.

Figura 5. Cuestionarios personales realizados por los alumnos

La figura 5 muestra los testimonios de un alumno estadounidense y de una alumna coreana tras haber finalizado una actividad basada en leyendas de Cuenca. En ellas se comprueba que ambos hacen consideraciones referentes a sus necesidades personales y no se observan comentarios reveladores de su proveniencia: en el caso del estudiante estadounidense de nivel B2, sus intereses se centraban en la adquisición de vocabulario, mientras que la estudiante coreana de nivel B1 consideraba que debía mejorar las destrezas de producción escrita y oral. Por otro lado, estos cuestionarios personales de evaluación informal han contribuido a poder mejorar nuestros análisis de necesidades individuales.

Señala Aguirre (2004: 41) que las técnicas para analizar las necesidades de los alumnos son variadas y se aplican en relación con el propósito que deben cumplir. Distingue entre pruebas de nivel o clasificación, pruebas de diagnóstico, autoevaluaciones, cuestionarios, entrevistas y observación en clase. Además de usar algunas de estas técnicas diagnósticas para nuestro análisis de necesidades, una vez iniciado el curso, añadimos la realización de una serie de test que pretenden identificar los perfiles e intereses de nuestros alumnos, como pueden ser los llamados test de estilos cognitivos y de aprendizaje o de aptitudes.

En primer lugar, nuestro centro educativo realiza una prueba escrita de clasificación en la que se establece el nivel de competencia lingüística a la llegada de los estudiantes. Dicha prueba es complementada con una entrevista oral en la que, además, se pretende conocer sus intereses y necesidades de manera directa. Unos días después, tras un periodo de observación en el aula y de toma de contacto en el nuevo grupo, el docente realiza una actividad en la que se trabajan los estilos cognitivos y de aprendizaje. De ellas se extrae información para la planificación general del curso. Se utiliza para ello una actividad de Fonseca (2007) incorporada en *Didactired*<sup>134</sup> en la que la autora destaca la importancia de este hecho:

[...] será más factible estimular el deseo de participar del alumno si el docente incluye tareas que se adecuen a las necesidades e intereses del alumnado, que tengan en cuenta los componentes y las funciones del lenguaje y cuyos objetivos no sólo sean de naturaleza lingüística sino también *vital*. Se trata de convertir el entorno educativo en un lugar al cual el alumno quiera pertenecer, donde el desarrollo integral de las personas que van a conocer el español como lengua y cultura potencie la mejora de su competencia comunicativa de la lengua (Fonseca, 2007).

---

<sup>134</sup> En: <[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_07/05022007\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007_01.htm)> [Consulta 09/04/2017].

En la actividad se ofrecen, además, una serie de tablas que relacionan la teoría de las inteligencias múltiples con la enseñanza de segundas lenguas. Esta relación ha sido explorada por la autora en diferentes trabajos de investigación<sup>135</sup>. Desde que Gardner (1983, 2003) y su equipo de investigación crearon la teoría de las inteligencias múltiples para analizar el proceso de cognición humana, diferentes disciplinas relacionadas con el aprendizaje se han beneficiado de sus aportaciones. Explican Arnold y Fonseca (2004) que la teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases con actividades atractivas. Y añadimos nosotros, si los docentes conocemos el tipo de inteligencia más desarrollado en nuestros alumnos (lingüística-verbal, musical, lógica-matemática, visual-espacial, cinética-corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista o existencial)<sup>136</sup> seremos capaces de crear actividades que, además de atractivas y motivadoras, sean productivas y significativas.

Siendo evidente que el quehacer del aula debe desarrollar la inteligencia lingüística-verbal, en las actividades se ha hecho referencia a otros tipos de inteligencia a los que se ha prestado una particular atención, como son las inteligencias inter- e intrapersonal, que se han visto favorecidas a través del componente lúdico, el trabajo en grupo o la interacción dentro y fuera del aula. En otros casos se ha dado cabida a aquellas inteligencias relacionadas con el desarrollo de la propia actividad, como es el caso de la inteligencia lógica-matemática en la actividad de las compras en el mercadillo y las compras navideñas; o bien relacionadas las aptitudes de los alumnos, como la inteligencia visual-espacial en los paneles de instrucciones, la elaboración periódicos o la ilustración de cuentos. El continuo contacto con el entorno de la ciudad ha propiciado el desarrollo de las inteligencias natural y cinética-corporal. Este último tipo de inteligencia ha estado presente en las yincanas, las dramatizaciones y las canciones, en combinación con la inteligencia musical en el caso de las canciones.

### 5.3.2. *Los mecanismos de evaluación*

Este último apartado se centra en la evolución que han experimentado los mecanismos de evaluación, especialmente en cuanto a la mejora de la corrección lingüística, la conciencia de progreso y la autonomía de aprendizaje experimentada por los estudiantes.

---

<sup>135</sup> <[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero\\_07/05022007\\_04.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_07/05022007_04.htm)> [Consulta: 09/04/2017].

<sup>136</sup> Una de las últimas en incorporarse a este elenco de inteligencias múltiples es la inteligencia emocional, que en nuestras actividades vinculamos con el desarrollo de las inteligencias inter- e intrapersonal, así como con la introducción de elementos lúdicos, según se apunta en el apartado siguiente.

Por un lado, la observación directa del docente en el aula es complementada con una autocorrección y una coevaluación discente durante los refuerzos de la tercera fase de elaboración de la actividad. En la mayoría de los casos se trata de correcciones y refuerzos lingüísticos que garanticen la buena resolución de la actividad final. Las evaluaciones informales ayudan a contrastar la información de las evaluaciones formales, pues a veces reflejan aspectos que no se recogen allí y que pueden resolver dudas sobre el desarrollo de la actividad, o bien pueden ayudar a entender su buena o mala resolución.

En un primer momento, la evaluación final consistía en una valoración directa o indirecta formal basada en un extracto de la escala global de los niveles de referencia del *MCERL* para las destrezas orales<sup>137</sup>. Más adelante se elaboraron unos formularios inspirados en las categorías diferenciadas en las pruebas de evaluación de las destrezas orales de los DELE con los que tanto el docente como los alumnos realizarían una evaluación indirecta formal. A ellos se unieron posteriormente las grabaciones audiovisuales de las actividades.

En la siguiente tabla reproducimos el formulario de la evaluación docente. Mostramos a continuación el formulario para la autoevaluación discente.

<b>Evaluación Escapada a Málaga</b>	8,25	Nombre: <u>Alyssa</u>
Coherencia y cohesión (2,5 puntos)	1,00	Cumple con el objetivo de la actividad, respetando el tema y extensión marcados
	0,50	Se adecúa al tipo de discurso y al nivel de formalidad requeridos (p.e. monólogo expositivo o argumentativo; registro formal o informal)
	1,00	Presenta diferentes ideas de forma adecuada y las relaciona (relación lógica, progresión temática, uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión)
Interacción (2 puntos)	0,50	Inicia el discurso, interviene y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque a veces lo haga de forma algo forzada
	0,50	Colabora con sus interlocutores y respeta los turnos de palabra
	0,25	Utiliza recursos para mantener la conversación (pedir y hacer aclaraciones, hacer alusiones a lo dicho, etc.)

Tabla 21. Reproducción parcial de una evaluación docente

<sup>137</sup> En el anexo 1 aparecen los cuadros de referencia generales que se manejaron al iniciar la puesta en práctica.

<b>Alcance</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Conozco suficiente vocabulario para expresar lo que quiero		
El vocabulario utilizado es adecuado al tema y la situación		
He usado formas diferentes y no he repetido demasiado algunas palabras		
<b>Corrección</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
He utilizado variedad de estructuras oracionales		
Los errores cometidos no dificultan la comprensión, a veces los corrijo		
Escasez de errores de conjugación verbal (pasados, subjuntivo, condicional)		
Errores que noto:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Errores de género (los ciudades, plan concreta)</li> <li>• Errores de número</li> <li>• "Es muy cerca"</li> <li>• A veces no formaba oraciones completas</li> <li>• No siempre utilizaba el mejor vocabulario para la situación (leche puede formar queso, probar cosas del mar)</li> <li>• Necesito practicar como terminar mis ideas porque siempre llego al fin sin concluir bien</li> </ul>		

Figura 6. Aspectos generales de la autoevaluación de una alumna

La mejora de la autoevaluación ha enriquecido los mecanismos de evaluación a nivel general y ha servido para mejorar la corrección de las producciones a nivel particular. Si bien es cierto que los alumnos han aprendido a evaluar otros aspectos como el contenido o la coherencia de sus producciones, les ha resultado más fácil evaluar la corrección lingüística.

En la mayoría de los casos se efectúa un registro audiovisual de las actividades que es enviado a cada alumno junto con un formulario de autoevaluación específico de la actividad. En dicho formulario, además de los aspectos generales relacionados con la fluidez, la coherencia, el alcance o la corrección, se tienen en cuenta el nivel de competencia del alumno, el género discursivo utilizado y los contenidos tratados.

<b>Autoevaluación de la presentación de la escapada a Málaga</b>		
<b>Contenido</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hago descripciones claras y detalladas		
He podido introducir diferentes ideas sobre el viaje y las he relacionado		

Figura 7. Ejemplo de autoevaluación de una presentación para un nivel B2

Tras recibir la autoevaluación discente, el docente envía su propia evaluación a cada alumno para que la pueda comparar con su autoevaluación. Se acompaña de unos comentarios generales por escrito que se comentan oralmente en encuentros posteriores.

**Coherencia y contenido de la presentación:** ·Muy bien.¶

**Pronunciación y fluidez:** ·Excelente.¶

**Interacción con mi compañero/a:** ·En general, bien. ·No obstante, los turnos de palabra, el inicio o el cierre deben mejorar.¶

**Vocabulario:** ·Buen uso, aunque se echa en falta léxico específico del tema.¶

**Corrección:** ·Este es el punto más débil. ·Atención a los verbos reflexivos, errores en la concordancia de género y de número, que son cuestiones de niveles iniciales. ·Y ya sabes...·ESTÁ·LEJOS·/·CERCA¶

*vamos a quedar* → por *vamos a quedarnos*¶

*es muy cerca* → → por *está muy cerca*¶

*el estación* → → por *la estación*¶

*plan concreta* · → por *plan concreto*¶

*especializan* → → por *se especializan*¶

*con coche* → → por *en coche*¶

Figura 8. Comentarios finales de una evaluación docente

En la autoevaluación se tienen en cuenta también las necesidades de cada estudiante. En el ejemplo siguiente se introduce el respeto al tiempo asignado, requisito imprescindible para este alumno, que raras veces respetaba los turnos de palabra en los debates.

Autoevaluación	Mesa redonda sobre las mascotas	
<b>Contenido</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
He sabido explicar mi punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones		
He respetado el tiempo asignado		

Figura 9. Ejemplo de una autoevaluación sobre una discusión en grupo

Una vez realizada la autoevaluación, en la que el alumno demostraba no ser totalmente consciente de este hecho, se envió la evaluación docente en la que se indicaba que no había cumplido con dicho requisito. Este tipo de reflexiones, además de contribuir al desarrollo de estrategias metacognitivas, pretende que los alumnos sean conscientes de ciertas actuaciones erróneas y las modifiquen.

Se señalaba al inicio de este apartado que los mecanismos de control han experimentado una notable evolución a lo largo de la puesta en práctica. De ellos, el formulario de autoevaluación discente ha sido sometido a un mayor número de modificaciones mediante la adaptación a la actividad y al perfil de estudiante. Además de suponer una notable mejora en la competencia discursiva y en la corrección lingüística, la elaboración de formularios específicos permite poder elaborar una evaluación más exhaustiva. La autoevaluación se ha convertido en procedimiento habitual para los alumnos, lo que unido a la autocorrección y la coevaluación efectuadas durante la fase de elaboración de la actividad, ha supuesto la consolidación de un estilo de aprendizaje autónomo y reflexivo que ha favorecido el progreso de la interlengua. Finalmente, el proceso de evaluación se completa con una puesta en común en la que se realiza una valoración oral informal en el gran grupo.

En la sesión final vamos a comentar tanto los resultados como el desarrollo de la actividad que hemos finalizado. Para ello, me gustaría que comentáramos los siguientes aspectos:

1. ¿Has conseguido realizar el trabajo según las pautas indicadas? *Si*
2. ¿En qué crees que has mejorado? ¿Has mejorado la producción oral? *Si / Me he mejorado mi oral*
3. ¿El tiempo dedicado es adecuado? *Si*
4. ¿El reparto de responsabilidades es adecuado? *Si*
5. ¿El docente ayuda lo suficiente? ¿Se entromete demasiado? *Si, ayuda suficiente y no se entromete demasiado.*
6. ¿Ha habido problemas que han dificultado el trabajo? *No*
7. ¿Crees que tu actividad tiene un nivel similar a las de tus compañeros? *Si*
8. ¿Cómo puedes mejorar tu actividad? *Ponemos más pistas en los locales. (evitaría el peligro de alguien robando)*
9. ¿Te gustaría realizar una actividad similar? ¿Por qué?

*Si, me he disfrutado mucho, y tuve oportunidades de hablar con las personas en las tiendas, los bares... etc.*

Figura 10. Formulario para la valoración final de la actividad



## 6. CONCLUSIONES

En el objeto de estudio planteado al inicio de esta tesis se pretendían identificar los géneros discursivos orales, los temas, los contenidos, las estrategias, los recursos y los procedimientos que suponen una mejora de la producción oral en el aula de ELE. Para ello hemos dado inicio al trabajo analizando las causas por las que no se ha constatado una mejora significativa de las destrezas orales en el aula de L2, a pesar de que la didáctica de segundas lenguas tiene como referencia los enfoques comunicativos que propician la interacción y la comunicación. En nuestra hipótesis de investigación hemos defendido que para identificar dichas causas es necesario tener conocimiento de las corrientes didácticas, los desarrollos curriculares y las prescripciones educativas en torno a las destrezas orales en L2, lo que se recoge en el primer objetivo general y ha sido expuesto en el segundo capítulo.

La investigación se ha iniciado, por tanto, estableciendo el estado de la cuestión mediante una metodología histórico-descriptiva a través de la que pretendíamos describir el contexto de partida, una labor necesaria para elaborar una propuesta didáctica fundamentada. Para ello hemos revisado el tratamiento de las destrezas orales en enfoques y métodos que históricamente han otorgado un papel destacado a la oralidad. Nos hemos remontado al siglo XVI, cuando surgen los primeros enfoques orales, son los llamados métodos conversacionales que nacen con el afán de equilibrar la enseñanza de idiomas, centrada en la lengua escrita y en los registros formales. Pretenden dar respuesta a necesidades puntuales de comunicación, motivadas por intereses personales o por acontecimientos históricos. Hasta finales del siglo XIX no surgen alternativas que se preocupan por el desarrollo de la comunicación oral. Las migraciones entre ciudadanos de diferentes países se hacen cada vez más frecuentes, por lo que estas propuestas surgen para dar respuesta a una necesidad de comunicación real. En nuestro caso, el trabajo en un entorno de inmersión lingüística ha facilitado la necesidad de comunicación en los estudiantes.

En la hipótesis de investigación se recoge también que la enseñanza de L2 debe inspirarse en procedimientos de aprendizaje similares a los empleados en la adquisición de la L1, como ya postulaban los métodos naturales y audio-orales de principios y mediados del siglo XX. En este sentido hemos fomentado el ludismo y la creatividad como procedimientos empleados en la L1 que pueden aplicarse a la L2. En la revisión metodológica hemos destacado, asimismo, el papel de la psicolingüística y de los enfoques humanistas que proponen un mejor conocimiento de los estudiantes. Siguiendo estas premisas, el estudio de

los perfiles de aprendizaje y de las diferentes personalidades que conviven en el aula han sido pasos incluidos en nuestro análisis de necesidades; además, hemos podido comprobar su relevancia en el plan de acción en el aula, ya que se han beneficiado el proceso de realización de actividades y los resultados derivados de las mismas.

Por otro lado, la metodología empleada en la creación de actividades tiene como base el enfoque comunicativo surgido a finales del siglo XX. Es sabido que dicho enfoque ha supuesto un avance definitivo en el desarrollo de las destrezas orales, centrando su atención en la interacción y en la comunicación. Sostiene este enfoque que los aprendientes deben ser capaces de realizar comunicaciones reales en la L2. Además, se propone la resolución de situaciones mediante actividades que sean reflejo de la vida real, argumentos presentes en nuestra hipótesis. Los planteamientos actuales parten de los presupuestos del enfoque comunicativo, lo que en nuestro caso se ha traducido en la aplicación de programas procesuales orientados a la acción. Estos programas integradores de carácter predominante práctico resaltan la importancia del contexto. La contextualización, otra de nuestras premisas iniciales, supone la resolución de actividades auténticas, así como la introducción del entorno personal de los alumnos, promoviendo a su vez un uso natural de la lengua.

Las propuestas didácticas más recientes han dado lugar a infinidad de itinerarios. La necesidad de innovar y mejorar la práctica docente se ha convertido en objetivo común, así como el hecho de encontrar una metodología que se adapte al contexto de enseñanza. En nuestro caso, la búsqueda de una metodología apropiada nos ha llevado a adaptar las actividades a nuestro alumnado de manera progresiva. Para ello, nos hemos apoyado tanto en teorías de carácter psicopedagógico acerca de las inteligencias múltiples, como en estudios que destacan la importancia de la empatía, la afectividad o la emoción como mecanismos activadores de los procesos de aprendizaje. En este mundo globalizado que facilita el contacto con nuevas realidades y nuevas culturas hemos creído necesario introducir el componente cultural como un recurso elemento habitual en la creación y puesta en práctica de actividades.

El paradigma descriptivo utilizado en la revisión metodológica ha servido de igual modo para completar el marco teórico de la investigación y fundamentar otro de nuestros puntos de partida. Con la creencia de que tanto el *MCERL* como el *PCIC* han contribuido a concienciar a docentes y discentes acerca de la relevancia de la destreza de producción oral en el proceso de aprendizaje de una lengua, hemos revisado las indicaciones y orientaciones de ambos diseños curriculares. Ha quedado demostrado que tienen una alta presencia en el quehacer del aula de ELE, lo que es especialmente relevante para nuestro estudio, ya que nos

hemos servido de ellos para establecer los niveles de competencia, los contenidos, la metodología, la secuenciación, la evaluación y otras cuestiones decisivas en el desarrollo de actividades. Además, se ha estudiado su reflejo en las pruebas de certificación de idiomas. Por otro lado, se ha revisado la incidencia del *MCERL*, del *PCIC* y del *DELE B2* en la elaboración de materiales didácticos. Los diseños curriculares han estado también presentes en el capítulo cuarto durante la elaboración de la metodología de creación de actividades y en la selección de géneros discursivos orales.

Concluida la investigación histórico-descriptiva, según se especifica en el segundo objetivo general, en el tercer capítulo hemos iniciado el proceso de investigación en acción analizando los contenidos de materiales didácticos para el nivel B2 del *MCERL* en cinco lenguas europeas. Para ello ha sido necesario seleccionar una muestra representativa de manuales actuales bajo la consideración de que el estudio de materiales de enseñanza de segundas lenguas en Europa, además de para contrastar la eficacia de diferentes propuestas, sirve para ampliar la perspectiva docente. A ello han contribuido asimismo las entrevistas mantenidas con otros docentes de L2, cuyas aportaciones han facilitado la selección y el análisis de manuales.

Tras la selección de los manuales se han elaborado unas unidades de medición que permitieran extraer valoraciones cuantitativas y cualitativas y que, a su vez, aportaran resultados objetivos y fiables a este estudio. El análisis de los datos obtenidos con la ayuda de métodos comparativos ha facilitado la extracción de una serie de conclusiones que han sido tomadas en consideración para la creación y adaptación de actividades. Además, en nuestro proceso de acción en el aula ha sido frecuente hacer alusión a las propuestas de los manuales que han servido de inspiración, han sido adaptadas o han sido utilizadas como material complementario en nuestras actividades.

Cumpliendo con el tercer objetivo general, en el capítulo cuarto se han desarrollado los mecanismos de creación de actividades. La práctica reflexiva propia reflejada en el portfolio docente se ha visto enriquecida por las reflexiones de docentes y discentes de L2/ELE acerca del planteamiento de la destreza de producción oral en el aula. En concreto, en las actividades propuestas por los elaboradores de materiales didácticos, los docentes echan en falta unas indicaciones más pormenorizadas, de forma análoga a lo constatado en nuestro análisis de manuales. Ambas consideraciones nos han llevado a incluir especificaciones acerca del género discursivo, los procedimientos, la secuenciación o los mecanismos de evaluación en la elaboración de nuestras actividades.

En el capítulo cuarto hemos desarrollado también la metodología seguida en la creación de actividades, una metodología orientada a la acción recogida por el *MCERL* y por el *PCIC* en la que se destaca la importancia de la contextualización y del uso real de la lengua. Por otra parte, hemos reunido un elenco de géneros discursivos orales que se han llevado al aula y hemos elaborado unos criterios de creación que analizan aspectos como la programación, la evaluación, la autenticidad, la productividad, la significatividad o la flexibilidad de los materiales. Seguidamente hemos integrado los mencionados criterios tanto en la creación como en el posterior análisis de las actividades, bajo la creencia de que su cumplimiento otorga mayor exhaustividad y fiabilidad a los resultados. El capítulo cuarto ha finalizado destacando la relevancia del componente estratégico, del componente lúdico y de la interculturalidad, tanto en la creación como en la puesta en práctica de actividades.

En el capítulo quinto se ha procedido a la presentación de puesta en práctica de las actividades, para lo que hemos seguido una clasificación basada en el género discursivo oral empleado, los temas tratados y los niveles de competencia de los alumnos. El capítulo ha finalizado con un análisis del proceso de acción en el aula en el que se han destacado los elementos más significativos de la puesta en práctica.

Concluimos este estudio atendiendo a nuestro cuarto y último objetivo general mediante la exposición de los factores que han contribuido de forma notoria al fomento de la producción oral en el aula de ELE.

En primer lugar, según hemos referido extensamente en las conclusiones del capítulo anterior, los géneros discursivos que han demostrado ofrecer mayor caudal de práctica han sido las de carácter interactivo, como debates y tertulias o planificaciones conjuntas. Hemos destacado la elaboración de entrevistas y encuestas, tanto en forma de actividades de comunicación como en forma de actividades posibilitadoras. Estos géneros han contribuido asimismo a dotar a las propuestas de mayor naturalidad.

Hemos resaltado los temas relacionados con la cultura y con el entorno vital de los estudiantes que, además de dotar de autenticidad a las actividades, han aumentado su interés en la resolución de las mismas. En este sentido, reconocemos la trascendencia de la relación entre lengua y cultura, pues la educación en diferentes partes del mundo refleja tradiciones de enseñanza y aprendizaje específicamente culturales. Puesto que los papeles del alumno y del profesor, las técnicas y estilos de aprendizaje tienen un componente cultural, cobra cada vez mayor protagonismo la adquisición de una competencia intercultural que posibilite una conciencia crítica de otras culturas y de la propia. El componente intercultural ha sido

destacado como un recurso habitual tanto en la creación como en la puesta en práctica de actividades.

En cuanto a los contenidos lingüísticos y comunicativos, es responsabilidad docente concretarlos en función de las exigencias de la actividad, del nivel de competencia y de las necesidades de los alumnos. Apuntábamos en las conclusiones de la puesta en práctica que ambos están integrados en el trabajo del aula, sirviendo frecuentemente de refuerzo oral de una serie de conocimientos tratados previamente de forma escrita. Con respecto a los contenidos lingüísticos, resaltamos la importancia de contenidos propios de la lengua hablada mediante la práctica prosódica. Hemos destacado, además, la mejora de contenidos gramaticales con la evaluación de las producciones, sobre todo teniendo en cuenta que tradicionalmente se ha considerado la falta de atención a la corrección como una de las carencias de los enfoques orientados a la acción.

Por lo que respecta al componente estratégico, hemos observado que las actividades, han producido una mejora de estrategias de comunicación cognitivas y metacognitivas, de las que destacamos la manipulación y asimilación de contenidos, la planificación de las tareas, la toma de responsabilidad o la capacidad de evaluación. Por otra parte, las diferentes formas de trabajo colaborativo en parejas, en grupos o con nativos; así como la necesidad de cooperar para lograr un objetivo común han supuesto una mejora de estrategias de comunicación socioafectivas. Hemos comprobado, además, que la integración del componente lúdico en las actividades ha favorecido el desarrollo de todas ellas.

Por otro lado, el trabajo en grupo a través de la interacción permite el desarrollo de estrategias comunicativas de colaboración, como la negociación de contenidos, la formulación de hipótesis o la resolución de dificultades y conflictos de comunicación. Las estrategias de colaboración están presentes también en la coevaluación del proceso, en la presentación de las actividades y en la valoración global de la actividad, por lo que resaltamos el papel del aprendizaje colaborativo durante el proceso de elaboración de las actividades.

Otro aspecto destacado en la evolución de la puesta en práctica ha sido el fomento del aprendizaje autónomo. En primer lugar, hemos introducido procedimientos de la clase invertida (*flipped classroom*), en la que se potencia de forma extraordinaria el aprendizaje autónomo y responsable. Siguiendo estos principios, en la preparación de las actividades los alumnos seleccionan aquellos recursos lingüísticos y comunicativos necesarios para realizar su actividad, centrándose en las formas lingüísticas y relacionándolas con los contextos de uso y su significado. A su vez, las estrategias de comprensión y de interpretación de contenidos se

utilizan como recursos para desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes. Con respecto a la autonomía de aprendizaje resaltamos, en segundo lugar, el control del proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación discente. Junto con las grabaciones de las actividades, ha sido un recurso que ha demostrado contribuir de manera eficaz a la detección de errores y su posterior corrección por parte de los propios alumnos.

En nuestra práctica docente consideramos primordial el estudio del contexto de enseñanza, comenzando por el componente humano. Según se indicaba en el análisis de necesidades, aunque existen factores culturales que afectan a la actitud de los alumnos en el aula, el origen de los estudiantes no ha permitido extraer conclusiones significativas. En nuestro caso, el hecho de contar con estudiantes que provienen mayoritariamente de EE UU y de China nos ha permitido caracterizar a los primeros como estudiantes con mayor tolerancia al error, por lo que hemos insistido en la corrección de sus producciones. Por otro lado, con los estudiantes de China hemos trabajado más frecuentemente aspectos fonéticos como la pronunciación o la entonación. No obstante, consideramos que, una vez creado el clima de respeto a la diversidad en el aula y establecida una dinámica de grupo favorable al aprendizaje cooperativo, en la evolución de los alumnos han sido más relevantes los factores personales, sus intereses o sus necesidades. En acciones futuras recomendamos la elaboración de una extensa evaluación inicial, con unas pruebas de conocimientos previos complementadas con la realización de cuestionarios que ayuden a definir los diferentes perfiles de estudiantes y sus preferencias personales. Todo ello contribuye a establecer sus habilidades y su estilo de aprendizaje, así como sus necesidades e intereses, lo que supone un sólido punto de partida que evita presuposiciones erróneas.

Consideramos asimismo necesario que el docente explore otras formas de entender el aula del siglo XXI. En nuestra búsqueda de nuevos procedimientos hemos constatado que en el panorama actual de L2/ELE cobra cada vez mayor protagonismo el papel del juego como un recurso didáctico que despierta emociones, estimula la motivación y facilita el proceso de aprendizaje. En nuestro proceso de acción seguimos investigando acerca de las posibilidades que la afectividad y el ludismo, en estrecha relación con la interculturalidad. Un ejemplo de ello ha sido la evolución de actividades basadas en contenidos culturales como las leyendas de Cuenca, que han sido modificadas de forma progresiva. En la última ejecución recurrimos a la *gamificación*, mediante la que conseguimos crear espíritu de equipo y superar las dificultades observadas en la elaboración de los textos de las primeras ocasiones.

Esta tesis finaliza remarcando la afirmación de que las acciones futuras deben centrarse en la mejora cualitativa de las destrezas de producción oral, tanto en el diseño de materiales como en la aplicación docente en el aula. Con ello materializamos las orientaciones de los enfoques y los diseños curriculares contemporáneos que promueven la potenciación de la producción oral. También sentimos necesaria una revisión de las pruebas de certificación europeas en lo referente a la evaluación de la producción oral, con el objetivo de conseguir un mayor equilibrio en la evaluación de las diferentes destrezas y una mayor estandarización que tome como base el *MCERL*.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. *Manuales de enseñanza de segundas lenguas*

#### **ALEMÁN**

DANIELS, Albert *et alii* (2007): *Mittelpunkt B2. Lehrbuch*. Stuttgart: Klett.

DANIELS, Albert *et alii* (2014): *Mittelpunkt neu B2. Lehrbuch*. Stuttgart: Klett.

KOITHAN, Ute *et alii* (2013): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*. Munich: Klett-Langenscheidt.

KOITHAN, Ute *et alii* (2010): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch B2*. Munich: Klett-Langenscheidt.

KUHN, Christina *et alii* (2010): *Studio d. Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B2/1*. Berlin: Cornelsen.

KUHN, Christina *et alii* (2011): *Studio d. Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B2/2*. Berlin: Cornelsen.

#### **FRANCÉS**

BARTHÉLÉMY, Fabrice *et alii* (2012): *Version originale 4. Livre de l'élève*. Paris: Editions Maison des Langues.

BRILLANT, Corina *et alii* (2010): *Le nouvel Édito. Niveau B2*. Paris: Didier.

DOLLEZ, Catherine *et alii* (2007): *Alter ego B2. Livre élève*. Paris: Hachette.

DOLLEZ, Catherine *et alii* (2015): *Alter ego + 4. Livre élève*. Paris: Hachette.

GIRARDET, Jacky y Colette GIBBE (2010): *Écho B2*. Paris: CLE International.

HEU, Élodie y Jean-Jacques MABILAT (2015): *Édito 3<sup>e</sup> édition. Niveau B2*. Paris: Didier.

#### **ESPAÑOL**

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles *et alii* (2012): *Sueña 3 (B2)*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.

CASTRO VIÚDEZ, Francisca *et alii* (2006): *Español en Marcha 3 (B1)*. Libro del alumno. Madrid: SGEL.

- CASTRO VIÚDEZ, Francisca *et alii* (2007): *Español en Marcha 4* (B2). Libro del alumno. Madrid: SGEL.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca *et alii* (2014): *Nuevo Español en Marcha 4* (B2). Libro del alumno. Madrid: SGEL.
- CERRAZOLA ARAGÓN, Matilde *et alii* (2010): *Pasaporte Nivel 4* (B2). Libro del alumno. Madrid: Edelsa.
- CONEJO LÓPEZ-LAGO, Emilia *et alii* (2013): *Bitácora 3* (B1.1). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CONEJO LÓPEZ-LAGO, Emilia *et alii* (2014): *Bitácora 4* (B1.2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CORPAS VIÑALS, Jaime *et alii* (2013a): *Aula 1 Nueva Edición* (A1). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CORPAS VIÑALS, Jaime *et alii* (2013b): *Aula 2 Nueva Edición* (A2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CORPAS VIÑALS, Jaime *et alii* (2013c): *Aula 3 Nueva Edición* (B1.1). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CORPAS VIÑALS, Jaime *et alii* (2014a): *Aula 4 Nueva Edición* (B1.2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CORPAS VIÑALS, Jaime *et alii* (2014b): *Aula 5 Nueva Edición* (B2.1). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- CORPAS VIÑALS, Jaime *et alii* (2014c): *Aula 6 Nueva Edición* (B2.2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- GARMENDIA IGLESIAS, Agustín, MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (2011): *Bitácora 1* (A1). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- GARMENDIA IGLESIAS, Agustín, MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (2012): *Bitácora 2* (A2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- EQUIPO ENTINEMA (2012): *Etapas Plus* (B2.1). Libro del alumno. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO ENTINEMA (2013): *Etapas Plus* (B2.2). Libro del alumno. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015): *Nuevo Prisma* (B2). Libro del alumno. Madrid: Edinumen.
- MARÍN ARRESE, Fernando *et alii* (2015): *Vente 3* (B2). Libro del alumno. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (2012): *Gente hoy 1* (A1-A2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (2014): *Gente hoy 2* (B1). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (2015): *Gente hoy 3* (B2). Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

PELÁEZ SANTAMARÍA, Salvador *et alii* (2014): *Método 4* (B2). Libro del alumno. Madrid: Anaya.

### **INGLÉS**

BELL, Jan y Amanda THOMAS (2014): *Gold First. Cousebook*. Hallow: Pearson.

CUNNINGHAM, Gille y Chris REDSTON (2013): *Face2face Upper Intermediate. Students Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

EALLES, Frances y Steve OAKES (2011): *Speak out. Students' Book*. Hallow: Pearson.

### **ITALIANO**

DE GIULI, Alessandro *et alii* (2013): *Nuovo magari B2*. Florencia: Alma Edizioni.

FILIPPONE, Antonella y Sandra RADICCHI (2013): *Caccia ai Tessori. Livello B1-C1*. Turín: Loescher.

MARIN, Telis (2008): *Nuovo Progetto Italiano 3. Libro dello Studente*. Roma: Edilingua.

## 7.2. Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004): «Análisis de necesidades y diseño curricular», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 35-56. Madrid: SGEL.
- AINCIBURU, María Cecilia (2006): «El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE», en Balmaseda Maeztu, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño: Universidad de La Rioja.
- ALBELDA MARCO, Marta y María José FERNÁNDEZ COLOMER (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E/LE español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- ALBELDA MARCO, Marta y Antonio BRIZ GÓMEZ (2017): «Teaching spanish pragmatics through colloquial conversations», en *marcoELE* n° 25 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/25/albelda-briz-colloquial\\_conversations.pdf](http://marcoele.com/descargas/25/albelda-briz-colloquial_conversations.pdf)> [Consulta: 16/12/2017].
- ALCALDE MATO, Nuria (2011): «Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania», en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* n° 6, pp. 9-24 [en línea]: <<http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>> [Consulta: 09/01/2015].
- ALCÓN SOLER, Eva (2000): «Desarrollo de la competencia discursiva oral», en Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ALCÓN SOLER, Eva (2001): «Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula», en Pastor Cesteros, S y Salazar García, V. (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- ALLWRIGHT, Dick y Kathleen BAILEY (1991): *Focus in the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLWRIGHT, Richard (1981): «What do we want teaching materials for?», en *ELT Journal* vol. 36, n° 1, pp. 5-18. Oxford: Oxford University Press [en línea]: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/36/1/5.full.pdf+html?sid=d8d1ed0f-4688-48df-a0ba-26689b5bd122>> [Consulta: 13/06/2016].
- ALLWRIGHT, Richard (1984): «The importance of interaction in classroom language learning», en *Applied Linguistics* vol. 5, n° 2, pp. 156-171.
- ALLWRIGHT, Richard (1991): *The death of the method*. Lancaster: The University of Lancaster.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2009): «La evaluación en la práctica del aula», en *Revista de Educación* n° 350, pp. 351-374. Madrid: Ministerio de Educación [en línea]: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_15.pdf)> [Consulta: 25/06/2017].
- ANGULO BLANCO, María Esther (2010): «La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes», en *redELE* n° 22 [en línea]: <<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a592071d-2509-4e2c-af84-a27d63ca8d89/2011-bv-12-22angulo-pdf.pdf>> [Consulta: 29/03/2016].
- ANTHONY, Edward (1963): «Approach, Method and Technique», en *English Language Teaching* n° 17, pp 63-67.
- ANTÓN, Marta (2010): «Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua», en *RESLA. Revista española de lingüística aplicada* n° 23, pp. 9-30 [en línea]: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>> [Consulta: 21/09/2017].
- AREIZAGA ORUBE, Elixabete (1995): *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- ARES ARES, Álida (2004): «Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE», en *redELE* n° 2 [en línea]: <<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2004/memoriaster/2-semester/ares-a.html>> [Consulta: 29/03/2016].
- ARMSTRONG, Thomas (2006): *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- ARNOLD MORGAN, Jane y María del Carmen FONSECA MORA (2004): «Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective», en *IJES. International Journal of English Studies*, n° 4 (1), pp. 119-136 [en línea]: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072186.pdf>> [Consulta: 08/04/2017].
- ARNOLD MORGAN, Jane y María del Carmen FONSECA MORA (2015): «Language and cultural encounters: Opportunities for interaction with native speakers», en Nunan, D. y Richards, J.C. (eds.), *Language Learning Beyond the Classroom*, pp.225-234. Nueva York: Routledge.
- ARNOLD MORGAN, Jane y Concha JULIÁN DE VEGA (2015): «Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2», en Ávila, J. (coord.), *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. Monográficos marcoELE* n° 21, pp. 62-75 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>> [Consulta: 15/12/2017].
- ATIENZA CEREZO, Encarnación (2009): «El portafolio del profesor como instrumento de autoformación», en *marcoELE* n° 9 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/9/atienza\\_portafolio.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/atienza_portafolio.pdf)> [Consulta: 07/09/2016].

- AZNAR JUAN, Maria Luisa y Elena GAMAZO CARRETERO (coord.) (2016): *Enseñar español en la actualidad: contribuciones didácticas*. Coimbra: Universidad de Coimbra.
- BACHMAN, Lyle (1995): «Habilidad lingüística comunicativa», en Llobera Cànaves, M. (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 105-129. Madrid: Edelsa.
- BALMASEDA MAEZTU, Enrique (coord.) (2006): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño: Universidad de La Rioja.
- BARALO OTTONELLO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARALO OTTONELLO, Marta (1999): «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», en *Carabela* n° 47, pp. 5-36. Madrid: SGEL.
- BARALO OTTONELLO, Marta y Sheila ESTAIRE (2010): «Tendencias metodológicas postcomunicativas», en Abelló, C., Ehlers, C., y Quintana, L. (eds.) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Berna: Peter Lang.
- BARCELÓ MORTE, Lola (2006): «Los estereotipos de género en los manuales de ELE», en *redELE* n° 6 [en línea]: <<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaester/2-semester/barcelo-m.html>> [Consulta: 29/03/2016].
- BAUSCH, Karl-Richard (ed.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BAZZANELLA, Carla (2005): «Parlato dialogico e contesti di interazione», en Hölker, K. y Maass, C. (eds.) *Aspetti dell'italiano parlato*, pp. 1-22. Münster: LIT Verlag.
- BECKETT, Gulbahar (2006): «Project-based second and foreign language education: theory, research and practice», en Beckett, G. y Chamnes, P. (eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*, cap. 1, pp 3-16. Greenwich, Connecticut: IAP.
- BECKETT, Gulbahar (2009): «Teacher and student evaluations of Project-based instruction», en *TESL Canada Journal* vol. 19, n° 2, pp. 52-66 [en línea]: <<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/929>> [Consulta: 15/06/2016].
- BECKETT, Gulbahar y Tammy SLATER (2005): «The Project framework: A tool for language content and skills integration», en *ELT Journal* vol. 59, n° 2, pp. 108-116 [en línea]: <<https://eltj.oxfordjournals.org/content/59/2/108.full.pdf+html>> [Consulta: 14/06/2016].

- BERGMANN, Jonathan y Aarom SAMS (2012): *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*. Washington, DC: ISTE y Alexandria, VA: ASCD. [en línea]: <<https://www.liceopalmeri.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/Flip-Your-Classroom.pdf>> [Consulta: 17/09/2018]
- BLANCO CANALES, Ana (2010): «Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes», en *RESLA. Revista española de lingüística aplicada* n° 23, pp. 71-92 [en línea]: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>> [Consulta: 11/11/2015].
- BLANCO RODRÍGUEZ, María José (2002): «El chat: la conversación escrita», en *Estudios de Lingüística* n° 16. Universidad de Alicante [en línea]: <[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6201/1/EL\\_16\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6201/1/EL_16_02.pdf)> [Consulta: 17/09/2018].
- BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa (2000): «La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE», en *Carabela* n°47, pp. 151-175. Madrid: SGEL.
- BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa (2006): «La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 983-1004. Madrid: SGEL.
- BREEN, Michael P. (1984): «Process syllabuses for the language classroom», en *General English syllabus design*, pp. 47-60. Milestones in ELT: The British Council.
- BREEN, Michael P. (1996): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)», en *Signos. Teoría y práctica de la educación* n°19, pp. 42-49. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- BREEN, Michael P. (1996): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)», en *Signos. Teoría y práctica de la educación* n° 20, pp. 52-73. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1999): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2004): «Aportaciones del análisis del discurso oral», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 219-242. Madrid: SGEL.
- BROWN, Gillian y George YULE (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BROWN, H. Douglas. (2001): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús (1995): «De la oralidad a la escritura», en Cortés Rodríguez, L. (coord.), *El español coloquial*. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral, pp. 11-28. Almería: Universidad de Almería.
- BYGATE, Martin (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- BYGATE, Martin (1999): «Quality of language and purpose of task: Patterns of learners' language on two oral communication tasks», en *Language teaching research* n° 3, pp. 185-214.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael y Michael FLEMING (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA GINÉ, Margarida *et alii* (2000): «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral», en *Cultura y Educación* n° 17-18, pp. 25-40.
- CAMPS MUNDÓ, Anna (1996): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en *Cultura y Educación* n° 2, pp. 43-57.
- CAMPS MUNDÓ, Anna *et alii* (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAMPS PEMÁN, Carmen (2009): *El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. San Sebastián: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics* n° 1, pp. 1-47.
- CANALE, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy», en Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (eds.) *Language and Communication*, pp. 2-27. Londres: Longman.
- CANDLIN, Christopher (1987): «Towards task-based language learning», en Candlin, C. y Murphy, D. (eds.) *Language learning tasks*, pp. 5-22. New York: Prentice-Hall.

- CANDLIN, Christopher (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 7-8, p. 33-53. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CANDLIN, Christopher y Dermot MURPHY (1987): *Language learning tasks*. New Jersey: Prentice Hall.
- CANTERO SERENA, Francisco José (1998): «Conceptos clave en lengua oral», en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, María Antonia (2012): «El diseño curricular como factor de calidad educativa», en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* vol. 10, nº 4, pp. 6-20. Madrid: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid [en línea]: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132407>> [Consulta: 18/06/2016].
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca (1994): «Elaboración de una unidad didáctica», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, pp. 187-194. Madrid: Nueva Imprinta.
- CATTEEUW, Paul (2012): *A framework of reference for intercultural competence*. Bruselas: Faro [en línea]: <[http://www.flamenco-vzw.be/files/a\\_framework\\_of\\_reference\\_for\\_intercultural\\_competence\\_totaal.pdf](http://www.flamenco-vzw.be/files/a_framework_of_reference_for_intercultural_competence_totaal.pdf)> [Consulta: 18/06/2016].
- CESTERO MANCERA, Ana María (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- CHAUDRON, Craig (2000): «Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas», en Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CHOMSKY, Noam (2013): *Topics in the theory of generative grammar*. Berlin: De Gruyter.
- CIFUENTES HEGUY, Inés (2006): «La enseñanza por proyectos en el aula de ELE. La experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania», en *redELE* nº 7 [en línea]: <<http://www.mecd.gob.es/en/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamastr/1-trimestre/cifuentes-h.html>> [Consulta: 18/06/2016].
- COHEN, Louis y Lawrence MANION (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup> Pilar y Leonor BUENDÍA EISMAN (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003): «Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006», p. 8, en *EUR-Lex* [en línea]: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>> [Consulta: 06/03/2016].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes / Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2004): *Portfolio europeo de las lenguas*. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. [en línea]: <<http://sepie.es/iniciativas/portfolio/espana.html>> [Consulta: 04/09/2016].
- CONSEJO DE EUROPA (2007): *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. European Centre for Modern Languages. Traducción del Ministerio de Educación de España [en línea]: <<http://epost12.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>>> [Consulta: 04/09/2016].
- CONSEJO DE EUROPA (2013): *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas*. European Centre for Modern Languages. Estrasburgo.
- CONSTANZO INZUNZA, Eduardo (2009). «Towards the development of a global communicative competence: the integration of oral and written skills in teaching and learning a foreign language», en *Porta Linguarum* n° 12, pp. 107-116 [en línea]: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3016415>> [Consulta: 22/09/2018]
- COOK, Vivian (1991): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- CRAWFORD, Jane (2002): «The Role of Material in the Language Classroom: Finding the Balance», en Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.), *Methodology in English Teaching. An Anthology of Current Practice*, pp. 80-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNNINGSWORTH, Alan (1984): *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- DE MIGUEL GARCÍA, M<sup>a</sup> Lourdes (2005): «La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una metodología aplicada en el aula», en *marcoELE* n°1 [en línea]: <<https://marcoele.com/lexico-del-ele/>> [Consulta: 17/11/2015].
- DEL RINCÓN IGEA, Delio *et alii* (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes (2013): «Escenarios comunicativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: ¿Viaje al centro de la tarea?», en *marcoELE* n° 17 [en línea]: <<http://marcoele.com/escenarios-comunicativos>> [Consulta: 08/04/2015].
- DOUGHTY, Catherine y Jessica WILLIAMS (2009): *La atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Edinumen.
- ELLIS, Rod (1997): *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Traducción de Abio, G. et alii. Nueva Zelanda: Departamento Técnico del Ministerio de Educación.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2009): «Los fenómenos de interferencia pragmática», en *Expolingua 1996. Monográfico marcoELE* n° 9, pp. 95-109 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf)> [Consulta: 08/05/2015].
- ESTAIRE, Sheila (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- ESTAIRE, Sheila (2011): «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas», en *marcoELE* n° 12, [en línea]: <<http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>> [Consulta: 03/12/2017].
- ESTAIRE, Sheila y Javier ZANÓN GÓMEZ (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», en *Centro Virtual Cervantes* [en línea]: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_e\\_zanon03.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_e_zanon03.htm)> [Consulta: 03/12/2017].
- ESTEVE RUESCAS, Olga (2004): «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica», en *Actas de la Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache* [en línea]: <<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>> [Consulta: 29/08/2017].
- ESTÉVEZ COTO, Marta (2009): «La interculturalidad y el entorno de las clases de E/LE y el español como segunda lengua», en *marcoELE* n° 8 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_estevez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_estevez.pdf)> [Consulta: 29/08/2017].
- ESTÉVEZ FUERTES, Nicolás y Begoña CLAVEL ARROITIA (eds.) (2013): *Adquisición de segundas lenguas (L2) en el marco del nuevo milenio*. Valencia: Universitat de València.

- EZEIZA RAMOS, Joseba (2007): «El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de E/LE: una perspectiva de síntesis», en Balmaseda, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, pp. 525-540. Logroño: Universidad de La Rioja.
- EZEIZA RAMOS, Joseba (2008): «Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE», en Pastor, E. y Roca S. (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE, pp. 247-256. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- EZEIZA RAMOS, Joseba (2009): «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional», en *Suplementos marcoELE* n° 9 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>> [Consulta: 10/11/2015].
- FENNER, Anne-Brit y David NEWBY (2007): *Coherence of principles, cohesion of competences. Exploring theories and designing materials for teacher education*. Austria: European Center for Modern Languages. Consejo de Europa [en línea]: <[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1\\_CoCoCoP.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1_CoCoCoP.pdf)> [Consulta: 21/09/2017].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (1995): «Materiales didácticos de ELE: una propuesta de análisis», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* n° 5, pp. 54-57. Madrid: Ediciones Luis Revenga.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 715-734. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2000). «Corrección de errores en la expresión oral», en *Carabela* n° 47, pp.133-150. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (coord.) et alii (2009): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2010): «El desarrollo de la función lúdica en el aula», en *marcoELE* n° 11 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/navas/09.fernandez.pdf>> [Consulta: 29/08/2017].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2017): «Evaluación y aprendizaje», en *marcoELE* n° 24 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)> [Consulta: 15/03/2017].
- FIDALGO ENRÍQUEZ, Francisco José (2016): «El componente intercultural en la enseñanza del español: el caso de los lusohablantes», en Aznar, M.L. y Gamazo, E. (coords.), *Enseñar español en la actualidad: contribuciones didácticas*. Coimbra: Universidad de Coimbra.

- FIGUERAS CASANOVAS, Neus (2004): «Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral», en *Carabela* nº 55, pp. 63-84. Madrid: SGEL.
- FIGUERAS CASANOVAS, Neus (2015): «Buena práctica de evaluación de lenguas: principios y realidades», en *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* nº 33, pp. 29-36 [en línea]: <<http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/MOSAICO-33-2015/MOSAICO%2033-2015.pdf>> [Consulta: 08/04/2017].
- FINKBEINER, Claudia (2000): «Handlungsorientierter Unterricht (Holistic and action-oriented learning and teaching)», en Byram, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, pp. 255-258. Londres: Routledge.
- FONSECA MORA, María del Carmen (2007). «Múltiples formas de enseñar español», en *DidactiRed. Centro Virtual Cervantes*, Instituto Cervantes [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_07/05022007a.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm)> [Consulta: 08/04/2017].
- FONT I ADROVER, Julia (1998): «Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras», en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- FONCUBIERTA MURIEL, José Manuel y Jose María RODRÍGUEZ SANTOS (2014): *Didáctica de la gamificación en la clase de español* [en línea]: <[http://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)> [Consulta: 13/04/2017].
- FRIED-BOOTH, Diana (2002): *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2000): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- GAMO RODRÍGUEZ, José Ramón (2014): «La neurodidáctica», en *clouderview* [en línea]: <<http://www.clouderview.com/entrevista/presentacion/42?nombre=jose-ramon-gamo>> [Consulta: 02/09/2017].
- GAMO RODRÍGUEZ, José Ramón (2017): «Neurociencia e didáctica», en *Eduga* nº 73 [en línea]: <<http://www.edu.xunta.gal/eduga/1351/enfoques/neurociencia-didactica>> [Consulta: 22/09/2017].
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2015): «El tratamiento del contenido cultural en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*» nº 42, pp. 9-19. *SEDLL. Lenguaje y textos*. Barcelona: Graó.

- GARDNER, Howard (1983): *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, Howard (2003): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, María Vicenta (2007): «El portafolio del profesor de español: una herramienta de formación continua», en *Centro Virtual Cervantes* [en línea]: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2007-2008/02\\_gonzalez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2007-2008/02_gonzalez.pdf)> [Consulta: 07/09/2016].
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, María Vicenta y Joan-Tomàs PUJOLÀ FONT (2008): «El uso del portfolio para la evaluación continua del profesor», en *marcoELE* n° 7 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola\\_gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf)> [Consulta: 07/09/2016].
- GUDJONS, Herbert y Johannes BASTIAN (eds.) (1986): *Das Projektbuch. Theorie–Praxisbeispiele–Erfahrungen*. Hamburgo: Bergmann & Helbig.
- HAINES, Simon (1989): *Projects for the EFL classroom: resource material for teachers*. Walton-on-Thames: Nelson.
- HAMODI, Carolina; Víctor M. LÓPEZ y Ana T. LÓPEZ (2015): «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior», en *Perfiles Educativos* n° 147, pp. 146-161. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal.
- HATTIE, John y Helen TIMPERLEY (2007): «The power of feedback», en *Review of educational research* n° 77, pp. 81-112 [en línea]: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>> [Consulta: 16/03/2017].
- HENRY, Jane (1994): *Teaching through projects*. Londres: Kogan Page.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José y Javier ZANÓN GÓMEZ (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», en *Cable* n° 5, pp. 12-19 [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/hernandez\\_zanon.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon.htm)> [Consulta: 22/04/2015].
- HERRERA, Francisco (2017): «Gamificar el aula de español», en *LdeLengua*, n° 2, [en línea]: <<https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>> [Consulta: 21/09/2018].
- HOLLIDAY, Adrian (1994): *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOWATT, Anthony (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- HYMES, Dell (1995): «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera Cànaves, M. (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-46. Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2015): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario)> [Consulta: 06/02/2015].
- INSTITUTO CERVANTES (2006a): *La institución*. Madrid: Instituto Cervantes [en línea]: <[http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)> [Consulta: 30/01/2015].
- INSTITUTO CERVANTES (2006b): *Plan curricular*. Madrid: Instituto Cervantes [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)> [Consulta: 18/12/2014].
- JETTÉ, Karine (2017): «La evaluación interaccional en la clase de ELE», en *marcoELE* n° 25 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/25/jette\\_evaluacion-interaccional.pdf](http://marcoele.com/descargas/25/jette_evaluacion-interaccional.pdf)> [Consulta: 08/07/2017].
- KAST, Bernd y Gerhard NEUNER (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- KRASHEN, Stephen y Tracy TERRELL (1983): *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- KUMARAVADIVELU, Balasubramanian (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Londres: Yale University Press.
- KUMARAVADIVELU, Balasubramanian (2012): «La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu», en *marcoELE* n° 14, pp. 1-10 [en línea]: <<http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu>> [Consulta: 08/06/2017].
- LA CUEVA, Aurora (1998): «La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?», en *Revista Iberoamericana de educación* n° 16, pp. 165-190 [en línea]: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312>> [Consulta: 16/06/2016].
- LACORTE, Manel (coord.) (2007): *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros.
- LACORTE, Manel (2013): «Metodología en contexto: Una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas», en *@tic, revista d'innovació educativa* n° 10, pp. 122-130. Valencia: Universitat de València.
- LAHOZ BENGOCHEA, José María (2007). «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué» en Balmaseda, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional ASELE, pp. 705-720. Logroño: Universidad de La Rioja.

- LARSEN-FREEMAN, Diane (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LEGUTKE, Michael y Howard THOMAS (1991): *Process and experience in the language classroom*. Londres: Routledge.
- LEWIS, Michael (1993): *The lexical approach*. Hove: Language teaching publications.
- LLOBERA CANÀVES, Miquel *et alii* (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LINDEMANN, Hans y Rudolf TIPPELT (2001): «El método de proyectos», en *IHCM Public Cmaps* [en línea]: <<http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf>> [Consulta: 16/06/2016].
- LITTLEWOOD, William (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, William (1994): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.
- LONG, Michael (1989): «Group and task-group interaction», en *Second Language Acquisition* 12, pp. 251-286. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, Michael (1991): «Focus on form: a design feature in language teaching methodology», en de Bot, K., Ginsberg, R. y Kramsch C. (eds.) *Foreign Language research in crosscultural perspective*, pp. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- LONG, Michael y Graham CROOKES (1992): «Three approaches to task-based syllabus design», en *TESOL quarterly* vol. 26, n<sup>o</sup> 1, p. 27-56.
- LÓPEZ BARRIOS, Mario *et alii* (2008): «Tipología de actividades de práctica», en Bernasconi de Gebauer, M.C. (comp.), *X Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, pp. 70-72. Jujuy: Universidad de Jujuy [en línea]: <<http://cordoba.academia.edu/MarioL%C3%B3pezBarrios/Papers>> [Consulta: 11/11/2015].
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2002): *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco Libros.
- LÓPEZ GUERRA, Susana y Marcelo FLORES CHÁVEZ (2004): «Colonialismo y modernidad: la enseñanza del español en la Nueva España», en *Odiseo* n<sup>o</sup> 3 [en línea]: <[http://www.odiseo.com.mx/2004/07/03lopezflores\\_colonialismo.htm](http://www.odiseo.com.mx/2004/07/03lopezflores_colonialismo.htm)> [Consulta: 16/03/2015].

- LÓPEZ VALERO, Armando (1996): «Tipología textual y técnicas de expresión oral», en *Lenguaje y textos* n° 9, pp. 115-131 [en línea]: <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7998>> [Consulta: 22/09/2018].
- LOZANO LÓPEZ, Gracia y José Plácido RUIZ CAMPILLO (2009): «Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos», en *marcoELE* n° 9, pp. 127-155 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)> [Consulta: 18/12/2014].
- MARTÍN LERALTA, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera*. Bielefeld: Universidad de Bielefeld.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2009): «Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera», en *ASELE Colección Monografías* n° 12 [en línea]: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>> [Consulta: 10/10/2016].
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1997a): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1997b): «Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: criterios para el análisis de los materiales didácticos», en Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp. 309-318. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1999): «Libros de texto y tareas», en Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍNEZ BATZÁN, Alfonso (2008): «Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua», en Puig, F. (coord.), *Evaluación. Monográfico marcoELE* n° 7, pp. 52-69 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>> [Consulta: 08/07/2017].
- MATEO ANDRÉS, Joan *et alii* (2001): *Métodos de investigación en educación*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- MCDONOUGH, Jo y Christopher SHAW (1993): *Material and methods in EFL*. Oxford: Blackwell.
- MEDRANO PASTRANA, Dámaris (2005): *La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en cuatro manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula*. Tarragona: Universitat Rovira e Virgili.
- MOLINA VIDAL, Isabel (2014): «Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas», en

- marcoELE* n° 19 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>> [Consulta: 15/07/2017].
- MORA TERUEL, Francisco (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2004). «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 287-304. Madrid: SGEL
- MORENO MORENO, Rosa María y Encarna ATIENZA CEREZO (2016): «Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado», en *marcoELE* n° 22 [en línea]: <<http://marcoele.com/competencia-intercultural-del-profesorado>> [Consulta: 13/04/2017].
- MUÑOZ LAHOZ, Carmen (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- NOGUERAL RODRIGO, Arturo (1998): «Investigación y didáctica de la lengua y la literatura», en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- NORTH, Brian y Günther SCHNEIDER (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das?: Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Zurich: Rüegger.
- NUNAN, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUÑEZ DELGADO, M<sup>a</sup> Pilar (2002): «Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística», en *RESLA. Revista española de lingüística aplicada* n° 15, pp. 113-136 [en línea]: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325306>> [Consulta: 17/11/2015].
- NUÑEZ DELGADO, M<sup>a</sup> Pilar (2003): *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- NUÑEZ DELGADO, M<sup>a</sup> Pilar y HERNÁNDEZ MEDINA, Alejandra Cristina (2011): «La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales», en *Porta Linguarum* n° 16, pp. 123-136.

- OESTERREICHER, Wulf (1996): «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología», en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, pp. 317-340. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- OXFORD, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers: Boston.
- PALMER, Erik (2014): *Teaching de core skills of listening and speaking*. Alexandria, Virginia: ASCD [en línea]: <<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10865413&ppg=1>> [Consulta: 19/11/2015].
- PASTOR CESTEROS, Susana (2003): «El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas», en *RESLA. Revista española de lingüística aplicada* nº 16, pp. 251-271 [en línea]: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48783>> [Consulta: 17/11/2015].
- PASTOR CESTEROS, Susana (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PERALES UGARTE, Josu (2004): «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 329-349. Madrid: SGEL.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (1994): «Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (HN) / no nativo (HNN)», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, pp. 163-174. Madrid: Nueva Imprenta S.A.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (2004): «Las estrategias de comunicación», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 435-448. Madrid: SGEL.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (2006): «La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral», en Balmaseda, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional ASELE, pp. 89-96. Logroño: Universidad de La Rioja.
- POCH OLIVÉ, Dolors y Alba IGARRETA FERNÁNDEZ (2014). «Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación», en Ferrús, B. y Poch Olivé, D. (eds.), *El español entre dos mundos*. Madrid: Iberoamericana.
- POCH OLIVÉ, Dolors (2016): «La pronunciación de los sonidos de una lengua extranjera: el caso del español», en Aznar, M.L. y Gamazo, E. (coords.), *Enseñar español en la actualidad: contribuciones didácticas*. Coimbra: Universidad de Coimbra.

- PONS BORDERÍA, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- PONS DASÍ, Victoria (2013): «Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE», en *marcoELE* n° 16 [en línea]: <[http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias\\_multiples.pdf](http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf)> [Consulta: 29/03/2016].
- PRABHU, Neiman (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PUEYO VILLA, Silvia e Iraxte MARTÍN (2005): *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*. Barcelona: FUNIBER.
- PUJOLÀ FONT, Joan-Tomàs (2005): «El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE», en *Aula de Innovación educativa* n° 146, pp. 65-67 [en línea]: <<http://www.grao.com/revistas/aula/146-las-aulas-de-acogida/el-portafolio-la-reflexion-explicita-del-proceso-de-aprendizaje-en-la-formacion-de-profesores-e-le>> [Consulta: 07/07/2016].
- RABADÁN ZURITA, Mercedes (2016): «El aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva afectiva», en Aznar, M.L. y Gamazo, E. (coords.), *Enseñar español en la actualidad: contribuciones didácticas*. Coimbra: Universidad de Coimbra.
- RAHIMI, Ali y Rouhollah Askari BIGDELI (2014): «The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions in Second Language Learning», en *Procedia. Social and Behavioral Sciences* n° 159, pp. 795–801 [en línea]: <[http://ac.els-cdn.com/S1877042814065811/1-s2.0-S1877042814065811-main.pdf?\\_tid=afe05616-63b1-11e7-899f-00000aacb360&acdnat=1499500226\\_9128326ebcb4b1889b53d558b7a6306f](http://ac.els-cdn.com/S1877042814065811/1-s2.0-S1877042814065811-main.pdf?_tid=afe05616-63b1-11e7-899f-00000aacb360&acdnat=1499500226_9128326ebcb4b1889b53d558b7a6306f)> [Consulta: 07/07/2017].
- RIBÉ QUERALT, Ramón y Nuria VIDAL LLORENS (1993): *Project work step by step*. Oxford: Heinemann.
- RICHARDS, Jack (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack y Charles LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack y Theodore S. RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ROBLES FERNÁNDEZ, María Goretty (2005): «La mujer en los manuales de español lengua extranjera. Del estereotipo al personaje real e histórico. Mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más», en *redELE* n° 5 [en línea]: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8b9f53d5-35eb-4493-8dd7-10a6ded62071/2006-bv-05-07robles-pdf.pdf>> [Consulta: 29/03/2016].
- RODRÍGUEZ GIL, Eugenia (2012): «El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales», en *redELE* n° 25 [en línea]:

<<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7ab8dcc9-f6a3-4b94-aa11-0e1fb85b9c81/2013-bv-14-20rodriguezgil-eugenia-pdf.pdf>> [Consulta: 29/03/2016].

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», en *marcoELE* nº 11 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>> [Consulta: 29/03/2016].

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1994): «Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, pp. 175-186. Madrid: Nueva Imprenta S.A.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Arsenio (1983): *Una metodología de la lengua oral*. Madrid: Editorial Escuela Española.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

SANS BAULENAS, Neus (2000): «Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE», en *Actas Del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22.

SCHÖN, Donald (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEEDHOUSE, Paul (1997): «Combining form and meaning», en *ELT Journal* nº 51 (4), pp. 336-344 [en línea]: <<https://www.researchgate.net/publication/249252633/download>> [Consulta: 17/09/2018]

SELINKER, Larry (1991): «La interlengua», en Muñoz Licerias, J. (ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

SIELE. Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (2016): *Guía para la realización del examen SIELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

- SKEHAN, Peter (1996): «A framework for the implementation of task-based instruction», en *Applied Linguistics* vol. 17, n<sup>o</sup> 1, pp. 38-62.
- SÖHRMAN, Ingmar (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- SLAGTER, Peter Jan (1979): *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- SOLER CANELA, Óscar (2008): «Diferentes enfoques en la evaluación de lenguas mediante tareas», en *marcoELE* n<sup>o</sup> 7, pp. 111-121 [en línea]: <<http://marcoele.com/diferentes-enfoques-en-la-evaluacion-de-lenguas-mediante-tareas/>> [Consulta: 08/05/2015].
- SOLÍS, Litza (2012): «La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* n<sup>o</sup> 11 [en línea]: <[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_528f51ec90d45.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf)> [Consulta: 14/04/2017].
- STOLLER, Fredricka (2002): «Project work: A means to promote language and content», en Richards, J. y Renandya, W. (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 10, pp. 107-119. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOLLER, Fredricka (2006): «Establishing a Theoretical Foundation for project-based learning in second and foreign language contexts», en Beckett, G. y Chamness, P. (eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* vol. 2, pp. 19-40. Greenwich, Connecticut: IAP.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (2011): «La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación», en *Revista de Educación* n<sup>o</sup> 354, pp. 731-745. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea]: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_29.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf)> [Consulta: 25/06/2017].
- THORNBURY, Scott (2013): *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- TOMLINSON, Brian (ed.) (1997): *New directions in L2 materials development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, Brian (ed.) (1998): *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, Brian (ed.) (2012): *Applied linguistics and materials development*. Huntingdon: Bloomsbury Academic.
- TRIM, John L. M. (1978): *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

- VAN EK, Jan A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, Jan A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, vol I. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN LIER, Leo (1988): *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- VAN LIER, Leo (1998): «The relationship between consciousness, interaction and language learning», en *Language awareness* nº 7, 2-3, pp. 128-145. Oxford: Taylor & Francis Group.
- VAN LIER, Leo (2001): «La investigación-acción», en *Textos. Didáctica de la Lengua y la literatura* nº 27, pp. 81-88. Barcelona: Graó.
- VÁZQUEZ, Graciela (2000): *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, Graciela (2009): «Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* nº 5, pp. 115-122. Madrid: Universidad Nebrija.
- VÁZQUEZ LÓPEZ, Manuel (2009): «Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas», en *Expolingua 1996. Monográfico marcoELE* nº 9, pp. 237-253 [en línea]: <<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996.pdf#page=235>> [Consulta: 22/04/2015].
- VIDIELLA ANDREU, Mercè (2012): «El enfoque léxico en los manuales de ELE», en *marcoELE* nº 14, pp. 1-85 [en línea]: <<http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele>> [Consulta: 08/07/2017].
- VILAS EIROA, Paula (2012): «El trabajo por proyectos en el aula de ELE: Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles», en *redELE* nº 24 [en línea]: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:facb31bd-e326-446d-9959-29986b26f16c/2012-redele-24-15paula-vilas-pdf.pdf>> [Consulta: 18/06/2016].
- VILLANUEVA ALFONSO, María Luisa (1997): «Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas», en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (coords.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- VLACHOVÁ, Leona (2011). *Lehrwerke im Deutschunterricht und Lehrwerkanalyse*. Brno: Facultad de Artes de la Universidad de Masaryk [en línea]: <<https://is.muni.cz/th/m0r5w/?so=nx>> [Consulta: 11/11/2015].
- WERBACH, Kevin y Dan HUNTER (2012): *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Harrisburg: Wharton Digital Press.

- WIDDOWSON, Henry G. (1978): *Teaching language as communication*. Londres. Oxford University Press.
- WILKINS, David (1972): *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WILKINS, David (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- WILLIS, Dave (1990): *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. Glasgow: Collins ELT.
- WILLIS, Dave (2015): «Conversational English: Teaching spontaneity», en Pawlak, M. y Waniek-Klimczak, E. (eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, pp. 3-18. Berlin: Springer [en línea]: <[http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-38339-7\\_1](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-38339-7_1)> [Consulta: 19/11/2015].
- WILLIS, Dave y Jane WILLIS (2008): *Doing task-based teaching*. Oxford: University of Oxford.
- WILLIS, Jane (1996): *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Longman.
- ZANÓN GÓMEZ, Javier (1995): «La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas», en *Signos. Teoría y práctica de la educación* n° 14, pp. 52-67. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- ZANÓN GÓMEZ, Javier (2007): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual», en *marcoELE* n°5 [en línea]: <<http://marcoele.com/psicolinguistica-y-didactica-de-las-lenguas/>> [Consulta: 18/12/2014].
- ZANÓN GÓMEZ, Javier (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

### 7.3. Sitios web de recursos y actividades para ELE

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Sitio web del Instituto Cervantes para la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas. Madrid: Instituto Cervantes [en línea]: <<http://cvc.cervantes.es>> [Consulta: 05/09/2016].

CUADERNOS CERVANTES DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid: Ediciones Luis Revenga y *FIAPE* (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) [en línea]: <<http://www.cuadernos cervantes.com>> [Consulta: 05/09/2016].

DIDACTIRED. Sección del Centro Virtual Cervantes con actividades para las clases de español. Madrid: Instituto Cervantes [en línea]: <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>> [Consulta: 05/09/2016]

HABLANDO DE ELE. Buscador global para profesores de ELE creado por Miriam Calvo Rodríguez [en línea]: <<http://www.hablandodeele.com>> [Consulta: 05/09/2016].

L DE LENGUA. *Podcast* sobre la enseñanza del español y la web social, coordinado por Francisco Herrera y Victoria Castrillejo [en línea]: <<http://eledelengua.com>> [Consulta: 13/09/2016].

PORTAL DEL HISPANISMO. Información sobre estudios hispánicos en el mundo. Ofrece bases de datos del mundo hispánico. Colaboración de la Secretaría de Estado de Cultura y el Instituto Cervantes. Madrid: MECD [en línea]: <<http://hispanismo.cervantes.es>> [Consulta: 05/09/2016].

PROFE DE ELE. Blog editado y coordinado por Daniel Hernández, con recursos y actividades para estudiantes y profesores de ELE [en línea]: <<http://www.profedeele.es>> [Consulta: 05/09/2016].

PUNTO Y COMA. Revista de actualidad y cultura para aprender español. Madrid: Habla con eñe [en línea]: <<https://hablaconene.com/inicio/revista-punto-y-coma>> [Consulta: 05/09/2016].

TECLA. Revista digital con actividades para la clase de español. Madrid: MECD. Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda [en línea]: <<http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones/Tecla.html>> [Consulta: 05/09/2016].

TODOELE. Sitio creado por Jesús Suárez García que incluye materiales, recursos e información para profesores de ELE [en línea]: <<http://www.todoele.net>> [Consulta: 12/09/2016].



## **RELACIÓN DE ANEXOS**

ANEXO 1. Tablas de referencia elaboradas a partir del <i>MCERL</i> y del <i>PCIC</i> .....	345
ANEXO 2. Modelos de formularios de evaluación .....	349
ANEXO 3. Cuestionario y respuestas de las entrevistas a docentes de L2 .....	361
ANEXO 4. Cuestionario y respuestas de las entrevistas a discentes de ELE.....	367
ANEXO 5. Extracto del diario de clase .....	371
ANEXO 6. Ejemplos de actividades posibilitadoras extraídas de los manuales .....	373
ANEXO 7. Ejemplos de materiales elaborados para actividades lúdicas.....	375



**ANEXO 1 ESCALA GLOBAL DE LOS NIVELES DE REFERENCIA (MCERL)**

<p>Usuario básico</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
<p>Usuario independiente</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p> <hr/> <p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p> <hr/> <p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Usuario competente	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

**TABLA COMPARATIVA DE CAPACIDADES PARA LA PRODUCCIÓN ORAL (NIVEL B2)**

<p><b>MCERL B2</b> EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL</p>	<p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes.</p> <p>Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.</p> <p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.</p> <p>Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.</p>
<p><b>PCIC B2</b> EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL</p>	<p>Disponen de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para participar en los intercambios comunicativos e interacciones sociales con un grado de fluidez, precisión y naturalidad suficientes como para que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial.</p> <p>Utilizan un repertorio lingüístico amplio, suficiente para expresarse con argumentos y matices, sin errores importantes de formulación y con una pronunciación clara.</p> <p>Tienen un nivel de conciencia de la lengua que les permite evitar errores que den lugar a malentendidos y utilizan suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir.</p> <p>Consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias.</p> <p>Son capaces de participar en una conversación o debate mostrando habilidades de cooperación: reaccionan adecuadamente a las afirmaciones y deducciones que hacen otros hablantes y contribuyen al desarrollo de lo que se está hablando; saben establecer una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes; utilizan mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez enunciados y construir un discurso claro y cohesionado; emplean con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones entre las ideas; son capaces de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo.</p> <p>Disponen de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo.</p>

**TABLA COMPARATIVA DE DESCRIPTORES DEL MCERL Y DEL PCIC (NIVEL B2)<sup>138</sup>**

Alcance	<i>MCERL</i>	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
	<i>PCIC</i>	Su amplio repertorio lingüístico le permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y utilizando oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer alguna imprecisión o incorrección al seleccionar las palabras.
Corrección	<i>MCERL</i>	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
	<i>PCIC</i>	Muestra un control gramatical relativamente alto. Comete errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corrige.
Fluidez	<i>MCERL</i>	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas.
	<i>PCIC</i>	Su discurso tiene un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que su acento extranjero resulte evidente y que cometa errores esporádicos.
Coherencia	<i>MCERL</i>	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
	<i>PCIC</i>	Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso.
Interacción	<i>MCERL</i>	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.
	<i>PCIC</i>	Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.

<sup>138</sup> Extraídos de la escala global de los *Niveles comunes de referencia* y del *Cuadro de destrezas generales* del *MCERL*. Del *PCIC* se han seleccionado los objetivos generales para B2 relacionados con la producción oral.

## ANEXO 2 MODELOS DE FORMULARIOS DE EVALUACIÓN

### MODELO DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL EN COMPETENCIAS GENERALES <sup>139</sup>

#### **Usuario independiente**

Soy capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de mi campo de especialización.

Puedo relacionarme con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.

Puedo producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

#### **Usuario competente**

Soy capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oigo o leo. Sé reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

Puedo expresarme espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que me permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Soy capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sé expresarme de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

Puedo producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

---

<sup>139</sup> Puesto que en el caso de los usuarios de nivel básico (A1-A2), la comprensión de los parámetros de evaluación en español resulta muy dificultosa, esta autoevaluación inicial se ofrece a usuarios de nivel independiente (B1-B2) y competente (C1-C2).

## MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL PARA EL NIVEL AVANZADO

### Corrección

1. Mantiene un buen control gramatical, aunque comete errores y deslices.
2. Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos.
3. Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, incluso cuando su atención está pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o de las reacciones del interlocutor).

### Alcance

1. Su repertorio lingüístico es amplio en temas generales o que controla especialmente, pero las imprecisiones léxicas hacen que la comunicación no sea muy clara ni precisa. Utiliza palabras sencillas que significan algo parecido a los conceptos que quiere transmitir, circunloquios, paráfrasis o palabras adaptadas de su lengua materna. No siempre se adapta al registro o tipo de discurso esperado en cada situación comunicativa.
2. Su repertorio lingüístico es amplio y muestra un buen dominio de aspectos lingüísticos y expresiones coloquiales que le permiten expresarse con claridad y con un estilo apropiado. Aunque a veces cometa pequeños deslices de vocabulario, o tenga que utilizar circunloquios o buscar expresiones, puede precisar sus afirmaciones aportando matices de sentido.
3. Su repertorio lingüístico es muy amplio y lo utiliza de manera correcta y apropiada, adaptando lo que dice y los medios de expresarlo a la situación. Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. Diferencia formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.

### Fluidez

1. Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme, pero hace algunas pausas largas y puede dudar mientras busca estructuras o expresiones, sobre todo en temas de cierta complejidad, o esperar confirmación del interlocutor. Aunque su pronunciación es claramente inteligible, a veces resulta evidente su acento extranjero y comete errores esporádicos.
2. Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo, con pronunciación clara y natural, y variaciones de entonación para expresar matices de significado o su actitud ante lo que dice. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión, pero reformula lo que quiere decir con circunloquios o paráfrasis, sin interrumpir totalmente su discurso.
3. Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, con pronunciación clara y natural, y variando la entonación para expresar matices de significado o su actitud ante lo que dice. Evita o sortea la dificultad con tanta discreción que apenas se nota. Solo se interrumpe para ejemplificar o dar explicaciones.

### Coherencia

1. Su discurso está poco planificado, lo que afecta a su claridad. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente. Inicia, mantiene y termina la conversación, tomando y dando los turnos de forma adecuada, confirmando su comprensión y colaborando en

la conversación, pero a veces lo hace con vacilaciones o sin claridad. Puede mostrar ciertas dificultades para mantener una conversación larga.

2. Su discurso es claro y está bien estructurado, y hace un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. Lo inicia y concluye de forma clara y adecuada. Elige las frases adecuadas para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus intervenciones con las del interlocutor.
3. Su discurso tiene una estructura clara, marcada y fácil de seguir. Es coherente y cohesionado porque hace un uso variado, completo y apropiado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Conversa con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Espera su turno y hace referencias a lo dicho por su interlocutor de forma natural.

**¿En qué banda (1, 2, 3) sitúas tu producción oral en referencia a los siguientes términos? Justifica tu elección.**

**Corrección:**

**Alcance:**

**Fluidez:**

**Coherencia:**

**EVALUACIÓN FORMAL INDIRECTA DEL DOCENTE PARA EL NIVEL A2**

Alcance (2 puntos)	Posee un repertorio lingüístico que le permite transmitir necesidades básicas y realizar transacciones comunes.
	Es capaz de hablar sobre temas personales y de su entorno más cercano.
	Se defiende en situaciones cotidianas, aunque tiene que buscar palabras.
Corrección (2 puntos)	Utiliza estructuras sencillas y básicas de forma correcta, aunque todavía comete errores de concordancia o confunde los tiempos verbales.
	Mantiene una cierta corrección en fórmulas memorizadas.
	Los errores que comete no impiden la comunicación
Fluidez (1,5 puntos)	Pronunciación bastante clara, con errores esporádicos
	Tiene un discurso comprensible, aunque requiere un cierto esfuerzo
	No se detiene, pero realiza numerosas pausas y duda mientras busca las palabras
Coherencia y cohesión (2,5 puntos)	Cumple con el objetivo de la actividad, respetando el tema y extensión marcados
	Logra transmitir la información por medio de enunciados breves
	Usa conectores básicos («y», «también», «pero», «porque»)
Interacción (2 puntos)	Es capaz de responde a las preguntas de su interlocutor.
	Colabora con su interlocutor, aunque tiene dificultades para mantener la conversación.
	Utiliza recursos para mantener la conversación (indica que comprende).



**EVALUACIÓN FORMAL INDIRECTA DEL DOCENTE PARA EL NIVEL B2**

Alcance (2 puntos)	Cuenta con un repertorio léxico variado que permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras
	Usa léxico específico, con escasas repeticiones de términos genéricos
	Se adecúa al tema y a la situación, aunque comete alguna imprecisión o incorrección
Corrección (2 puntos)	Posee un control gramatical alto (todo el paradigma de la conjugación, subordinación)
	Comete errores con poca frecuencia y no provocan la incompreensión, son corregidos la mayoría de las veces
	Presenta variedad de modelos oracionales con poca presencia de fórmulas memorizadas
Fluidez (1,5 puntos)	Mantiene un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones
	Pronuncia de manera claramente inteligible, comete errores esporádicos
Coherencia y cohesión (2,5 puntos)	Cumple con el objetivo de la actividad, respetando el tema y extensión marcados
	Se adecúa al tipo de discurso y al nivel de formalidad requeridos (p.e. monólogo expositivo o argumentativo; registro formal o informal)
	Presenta diferentes ideas de forma adecuada y las relaciona (relación lógica, progresión temática, uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión)
Interacción (2 puntos)	Inicia el discurso, interviene y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque a veces lo haga de forma algo forzada
	Colabora con sus interlocutores y respeta los turnos de palabra. Utiliza recursos para mantener la conversación (pedir y hacer aclaraciones, hacer alusiones a lo dicho, etc.)







## ADAPTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN A ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LAS ACTIVIDADES

### Cómo llevar una vida sana

**Alcance** Mi calificación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Conozco suficiente vocabulario para hablar acerca de la salud y de los hábitos saludables  
 El vocabulario seleccionado es adecuado para elaborar instrucciones  
 Uso formas diferentes y no repito demasiado algunas palabras

**Corrección** Mi calificación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Utilizo estructuras oracionales diversas para aconsejar (verbos modales, condicional, imperativo)  
 Cometo pocos errores de conjugación verbal en el imperativo afirmativo y negativo  
 Sé utilizar los pronombres de OD y de OI con diferentes formas verbales  
 Los errores que cometo no impiden la comprensión, a veces los corrijo

### Autoevaluación de contenidos lingüísticos para la actividad 14

### Interacción (B1-B2-C1)

Puedo comunicarme con normalidad frente a otros hablantes  
 Puedo intervenir en conversaciones de forma natural  
 Puedo resolver conflictos de comunicación  
 Intervengo de forma adecuada mostrando emociones  
 Soy capaz de solicitar más información a mi/s interlocutor/es

### Autoevaluación de la capacidad de interacción para la actividad 35

Autoevaluación	Tarea 2 DELE B2	Expresión oral
<b>Contenido</b>	Mi calificación	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
He descrito la fotografía de forma completa y he respetado las indicaciones de la tarea.		
He respetado el tiempo asignado		

### Autoevaluación del contenido para la actividad 37

## EVALUACIÓN INFORMAL DIRECTA DEL DOCENTE

<b>OBSERVACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA (EVALUACIÓN INFORMAL DIRECTA)</b>		
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:		
Nombre y apellidos:		
<b>ACTIVIDADES POSIBILITADORAS</b>		
Hace borradores	SI	NO
Trabaja de forma cooperativa	SI	NO
Consulta dudas al profesor	SI	NO
Consulta las fuentes ofrecidas	SI	NO
Tiene una actitud positiva ante la actividad	SI	NO
Entiende el material que se le ofrece	SI	NO
Procesa la información de forma adecuada	SI	NO
<b>ACTIVIDAD FINAL</b>		
La información recopilada es adecuada	SI	NO
La elección de léxico es variada	SI	NO
Se preocupa por la corrección gramatical	SI	NO
Relaciona el contenido con su conocimiento del mundo	SI	NO
Relaciona lo aprendido para solucionar problemas	SI	NO
Se preocupa por practicar la actividad final	SI	NO
Pide opinión a sus compañeros / al docente	SI	NO
<b>OTROS COMENTARIOS</b>		

## EVALUACIÓN INFORMAL DIRECTA EN EL GRUPO

<b>EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN EL GRUPO</b>
<b>OBJETIVO GENERAL</b>
Desarrollar la competencia comunicativa
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
Mejorar la producción oral: pronunciación, entonación, fluidez, etc.
Utilizar recursos extralingüísticos adecuados a la situación de comunicación.
Mostrar interés por el proceso creativo, fomentando la creatividad y el espíritu crítico.
Crear un clima de trabajo positivo que garantice el buen funcionamiento del grupo.
Negociar la resolución de problemas.
Potenciar las estrategias afectivas e interpersonales.

**RETROALIMENTACIÓN FINAL EN EL AULA  
(EVALUACIÓN DIRECTA INFORMAL)**

En la sesión final vamos a comentar tanto los resultados como el desarrollo de la actividad que hemos finalizado. Para ello, me gustaría que comentáramos los siguientes aspectos:

1. ¿Has conseguido realizar el trabajo según las pautas indicadas?
2. ¿En qué crees que has mejorado? ¿Has mejorado la producción oral?
3. ¿El tiempo dedicado es adecuado?
4. ¿El reparto de responsabilidades es adecuado?
5. ¿El docente ayuda lo suficiente? ¿Se entromete demasiado?
6. ¿Ha habido problemas que han dificultado el trabajo?
7. ¿Crees que tu actividad tiene un nivel similar a las de tus compañeros?
8. ¿Cómo puedes mejorar tu actividad?
9. ¿Te gustaría realizar una actividad similar? ¿Por qué?

**CUESTIONARIO PERSONAL**

1. *¿Te ha gustado la actividad (SÍ/NO)? ¿Por qué (SÍ/NO)?*
2. *¿Te gusta trabajar de forma cooperativa (SÍ/NO)? ¿Por qué? (SÍ/NO)*
3. *¿Piensas que tu competencia comunicativa se ha desarrollado (SÍ/NO)?  
¿En qué aspectos?*
4. *¿Qué cosas nuevas has aprendido?*
5. *¿Qué cosas te han gustado más de la experiencia? ¿Por qué?*
6. *¿Qué te ha gustado menos de la experiencia? ¿Por qué?*
7. *¿Repetirías otra actividad similar (SÍ/NO)? ¿Por qué (SÍ/NO)?*

**ANEXO 3 MODELO DE CUESTIONARIO Y RESPUESTAS DE DOCENTES DE L2/LE**

Actividad	¿Se practica habitualmente la producción oral de forma aislada o se combina con otras destrezas, como la escucha, la lectura o la escritura?
Objetivo	¿Se explica el objetivo al principio o al final de la actividad? ¿Se considera innecesario hacerlo porque los alumnos están familiarizados?
Procedimientos	¿Qué forma de trabajo deben seguir los alumnos para realizar la actividad? Por ejemplo: leer una información previa, anotar ideas propias, etc.
Temporalización	¿Cuánto tiempo emplean los alumnos en el desarrollo de la actividad? ¿Hay diferencia entre el tiempo asignado por el profesor y el tiempo real?
Agrupamientos	¿Qué agrupamientos son los más utilizados: parejas, tríos, grupos de 4 o más personas? ¿Existen criterios para agrupar a los alumnos (p.e. nivel)?
Complejidad	¿Qué tipo de exigencias plantea la actividad? ¿Tienen conocimientos acerca del tema? ¿Es una tarea ambigua? ¿Deben asumir riesgos?
Recursos	¿Qué tipo de recursos son los habituales? ¿Existe un libro de texto? ¿Se recurre a otras fuentes? ¿Se utiliza material creado por el docente?
Resultados	¿La actividad debe producir un resultado de aprendizaje? ¿Es el proceso más importante que el producto final?
Evaluación	¿Existe un mecanismo de evaluación de la actividad? ¿Se utiliza un proceso formal o es el docente el que valora de manera informal?

Adaptado de: RICHARDS, J. y C. LOCKHART (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

## RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

En total, realizaron la encuesta dieciocho profesores de segundas lenguas: doce profesores de ELE y seis de LE (dos inglés, dos de francés, una de alemán y uno de italiano). Se les rogó que la difundieran en su entorno laboral o personal. La mayoría de los participantes eran o habían sido conocidos o colegas profesionales. Tan solo tres de los dieciocho entrevistados no habían tenido relación personal o profesional con nosotros. Conseguimos realizar entrevistas personales con seis de los doce profesores de ELE, el resto respondió a la entrevista por escrito y la envió por correo electrónico. De forma análoga, se mantuvieron entrevistas con tres de los seis profesores de LE, los cuales, también nos asesoraron y nos facilitaron los manuales para su análisis.

Las respuestas de las entrevistas nos han servido para contrastar nuestras creencias con las de otros profesores, extrayendo una serie de conclusiones que pretenden dotar de mayor alcance a las actividades creadas y adaptadas por nosotros. También nos han servido para confirmar que la mayoría de las respuestas obtenidas está en consonancia con los criterios actuales entre los especialistas y los docentes de segundas lenguas, así como con la hipótesis que ha servido de punto de partida para nuestra investigación. Exponemos a continuación las conclusiones de todas las aportaciones:

**Actividad**                    *¿Se practica habitualmente la producción oral de forma aislada o se combina con otras destrezas, como la escucha, la lectura o la escritura?*

En todos los casos, los docentes afirman que practican la producción oral de forma combinada. La forma más habitual es combinarla con la comprensión oral y con la comprensión lectora, especialmente con esta última, ya que el 83 % de los entrevistados la mencionan de forma explícita. Raras veces se menciona la producción escrita.

Por otro lado, un 22 % de ellos (cuatro profesores) afirma utilizar la producción oral para introducir un nuevo tema. Se hace una lluvia de ideas como calentamiento (*warm up*) y toma de contacto con el nuevo bloque de contenidos.

**Objetivo**                    *¿Se explica el objetivo al principio o al final de la actividad? ¿Se considera innecesario hacerlo porque los alumnos están familiarizados?*

El 61 % de los entrevistados (once profesores) considera necesario explicar el objetivo de las actividades antes de realizarlas, porque no suelen estar familiarizados. A veces lo refuerzan al finalizar la actividad. Con ello tratan de explicar a los alumnos la importancia de la actividad. El 17 % (tres profesores) no lo considera necesario porque sus alumnos están familiarizados con la forma de proceder del docente, mientras que un 22 % (cuatro profesores) reconoce que no lo hace, pero considera que debería hacerlo. Creen, no obstante, que a veces no es necesario hacerlo de forma explícita.

**Procedimientos**      *¿Qué forma de trabajo deben seguir los alumnos para realizar la actividad? Por ejemplo: leer una información previa, anotar ideas propias, etc.*

En los procedimientos, como es de esperar, las respuestas son muy variadas, por lo que se hace más difícil extraer conclusiones relevantes. En general, se prefiere la aplicación de conocimientos previos, pues los alumnos están más motivados para hablar cuando tienen unos contenidos sobre los que discutir. Hay una tendencia generalizada a que dichos conocimientos provengan de pre-actividades de comprensión lectora. Un 72 % de los entrevistados (trece profesores) afirma hacerlo, aunque también se intenta activar su experiencia vital y su conocimiento del mundo por medio de la interacción oral. El material audiovisual, en especial la visualización de vídeos ha sido mencionada por tres profesores ( un 17 %). Es menos habitual partir de contenidos gramaticales o léxicos, solo dos profesores han mencionado este hecho (11 %).

**Temporalización**      *¿Cuánto tiempo emplean los alumnos en el desarrollo de la actividad?  
¿Hay diferencia entre el tiempo asignado por el profesor y el tiempo real?*

Todos ellos reconocen que el tiempo empleado a una actividad de producción oral depende del tipo de actividad y de la dinámica generada con la misma. No hay una planificación ni un control estricto del tiempo; de hecho, gran parte de los profesores admite no cumplir con el tiempo asignado, en el caso de que lo hubiera. Entre los que determinan un tiempo concreto, la duración de la actividad oscila entre los 5 y los 60 minutos, con un 28 % que muestra preferencia por actividades de entre 10 y 20 minutos (cinco profesores). No obstante, un 55 % de los entrevistados no facilita un valor numérico (diez profesores).

**Agrupamientos**      *¿Qué agrupamientos son los más utilizados: parejas, tríos, grupos de 4 o más personas? ¿Existen criterios para agrupar a los alumnos (p.e. nivel)?*

De nuevo aquí el tipo de actividad propuesta determina los agrupamientos, especialmente si se trata de producción individual o de interacción en grupo. Casi todos afirman preferir la interacción por parejas o tríos y coinciden en señalar que los grupos no deben superar las cinco personas. Se utiliza poco el debate, cuyo formato es el del gran grupo dividido en dos grupos. En resumen, un 89 % de los entrevistados alterna los agrupamientos de 2 a 3 alumnos con los de 4 a 5.

En cuanto a los criterios de agrupación, dado que en general los alumnos están agrupados por nivel de conocimientos, los criterios son la edad, la afinidad o la compensación entre alumnos «fuertes» y «débiles». Se resalta la necesidad de cambiar la dinámica de los grupos de alumnos habituados a ocupar el mismo asiento en el aula y que, por tanto, siempre interactúan con las mismas personas (cinco profesores han mencionado este hecho).

**Complejidad**      *¿Qué tipo de exigencias plantea la actividad? ¿Tienen conocimientos acerca del tema? ¿Es una tarea ambigua? ¿Deben asumir riesgos?*

Los docentes coinciden en que los alumnos generalmente cuentan con conocimientos sobre el tema. También coinciden en que las tareas no son ambiguas, que el nivel de complejidad no deriva de la ambigüedad de la actividad. Por otro lado, consideran que el hecho de hablar supone asumir riesgos, que es algo consustancial a la producción oral. Asimismo, consideran que es positivo asumir algún tipo de riesgo, porque puede funcionar como un elemento motivador para la resolución de la actividad.

Cuatro profesores han destacado que los principales riesgos no provienen de la propia resolución de la actividad, sino de factores personales y de interacción social. Destacan el nerviosismo, la inmediatez, la inseguridad que provoca la improvisación, la vergüenza a hablar en público, el miedo equivocarse, a quedarse en blanco o a ser grabados como los principales factores que aumentan la complejidad de las actividades de producción oral.

**Recursos**      *¿Qué tipo de recursos son los habituales? ¿Existe un libro de texto? ¿Se recurre a otras fuentes? ¿Se utiliza material creado por el docente?*

El 89 % de los profesores (dieciséis) utiliza un libro de texto, a veces por exigencias del currículo del centro, otras veces porque reconocen su eficacia. Tan solo dos profesores

afirman no utilizarlo. Un porcentaje similar, un 83 %, crea sus propios materiales para trabajar la producción oral (quince profesores). Once profesores (un 61 %) nos informan de que utilizan Internet como recurso habitual, mientras que los medios de comunicación o los documentos auténticos son utilizados por seis profesores, un 33 % de los entrevistados. En general, aunque la mayoría de los profesores utiliza diversos recursos, lo más habitual es compaginar el libro de texto con los materiales creados por el docente. Internet se muestra como la fuente más frecuente de búsqueda de recursos complementarios.

**Resultados**                    *¿La actividad debe producir un resultado de aprendizaje? ¿Es el proceso más importante que el producto final?*

Todos consideran que la actividad debe producir un resultado de aprendizaje, de ellos, una persona (un 6 %) afirma estar más enfocada al producto, mientras que cuatro (un 22 %) valoran el proceso de aprendizaje por encima del producto final. Los trece profesores restantes (un 72 %) conceden tanta importancia al proceso como al producto final.

**Evaluación**                    *¿Existe un mecanismo de evaluación de la actividad? ¿Se utiliza un proceso formal o es el docente el que valora de manera informal?*

De nuevo, las exigencias del centro de enseñanza marcan las respuestas de los entrevistados. Así, casi todos los docentes que desarrollan su labor en universidades del extranjero (cuatro profesores) realizan una evaluación formal por medio de pruebas trimestrales y reconocen no tener tiempo para realizar otro tipo de evaluaciones. Los docentes que no están sometidos a la exigencia de un sistema de evaluación del centro (cinco) reconocen realizar una evaluación informal, con la autoevaluación y la coevaluación como mecanismos habituales. El resto de docentes (un 50 %) compagina la valoración informal con la evaluación formal exigida por el centro.

Con la evaluación informal se pretende sobre todo que el alumno reflexione acerca de sus necesidades y que se familiarice con los criterios por medio de los que serán evaluados en la evaluación formal. Este hecho es especialmente significativo entre los profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas, donde se certifican niveles de conocimiento de un idioma de forma oficial, siguiendo el *MCERL*. La producción oral cuenta con una prueba final que puntúa el 25 % de la nota final. Por ello, en estos casos, gran parte de los profesores realiza evaluaciones informales que simulan las evaluaciones formales.



**ANEXO 4 MODELO DE CUESTIONARIO Y RESPUESTAS DE DISCENTES DE ELE**

Actividad	Cuando practicas la producción oral, ¿te gusta hacerlo de forma aislada o prefieres que se combine con la escucha, la lectura o la escritura?
Objetivo	¿Normalmente tienes claro el objetivo de la actividad?
Procedimientos	¿Qué te motiva más para hablar? Por ejemplo: leer una información, ver un vídeo, hacer búsquedas, anotar ideas propias, comparar ideas, etc.
Temporalización	¿Cuánto tiempo crees que debe durar una actividad?
Agrupamientos	¿Cómo te sientes más cómodo trabajando: en parejas, en tríos, en grupos de 4 o más personas?
Complejidad	¿Te motiva que la actividad presente una cierta dificultad? ¿Te sientes motivado cuando debes improvisar de forma espontánea?
Recursos	¿Con qué tipo de recursos te gusta trabajar? ¿Con un libro de texto? ¿Con materiales del profesor? ¿Con materiales reales?
Resultados	¿Te interesa obtener un producto final? ¿Disfrutas más en el proceso de elaboración?
Evaluación	¿Cómo evalúas una actividad oral? ¿Qué se debe tener en cuenta?

Adaptado de: RICHARDS, J. y C. LOCKHART (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

## RESPUESTAS DE LOS DISCENTES DE ELE

En el caso de los estudiantes, se hicieron llegar los cuestionarios a antiguos alumnos, por lo que en este caso se recogieron testimonios de estudiantes de ELE. Se simplificó el cuestionario, con la intención de evitar una terminología poco familiar para ellos. También se modificaron algunas cuestiones relacionadas con la práctica docente, a las que sería difícil que respondieran, como podía ser el caso de cuestiones relacionadas con la complejidad de la actividad o con los mecanismos de evaluación.

Éramos conscientes de que en este caso la participación sería aún más reducida que en el caso de los docentes, pues requeríamos de ellos respuestas meditadas que aportaran información a nuestra investigación. Se realizaron entrevistas personales con cuatro de los catorce estudiantes de ELE, el resto respondió a la entrevista por escrito y la envió por correo electrónico. En general, sus respuestas han sido mucho más concisas que las obtenidas de los docentes. A continuación exponemos las conclusiones de sus aportaciones:

**Actividad** *Cuando practicas la producción oral, ¿te gusta hacerlo de forma aislada o prefieres que se combine con la escucha, la lectura o la escritura?*

Diez estudiantes afirman que les gusta practicar la producción oral de forma combinada con la comprensión oral y con la comprensión lectora. Tres de ellos añaden también la producción escrita, por lo que un 93 % prefiere trabajar por medio de destrezas combinadas. Solo un estudiante (un 7 %) prefiere hacerlo de forma aislada. Con ello se confirma que la forma de preferida de practicar las diferentes destrezas coincide en el caso de docentes y discentes.

**Objetivo** *¿Normalmente tienes claro el objetivo de la actividad?*

El 67 % de los entrevistados (diez estudiantes) afirma tener claro el objetivo de la actividad. El 33 % restante (cinco estudiantes) reconoce que no o que no siempre lo tiene claro, pero reconocen que existe la posibilidad de preguntar a su profesor. Al igual que los profesores, estos alumnos consideran que a veces no es necesario formular los objetivos de forma explícita.

**Procedimientos** *¿Qué te motiva más para hablar? Por ejemplo: leer una información relacionada, ver un vídeo, hacer búsquedas en Internet, anotar ideas propias, comparar ideas con tus compañeros, etc.*

En los procedimientos las respuestas son muy variadas, pero al igual que en el caso de los docentes, hay una tendencia generalizada a que dichos conocimientos provengan de pre-actividades de comprensión lectora, pues el 67 % de los entrevistados (diez estudiantes) afirman que les parece una forma de preparación adecuada. El material audiovisual, en especial la visualización de vídeos ha sido mencionada por siete alumnos, un 47 %, mientras que entre los profesores esta práctica alcanzaba un 17 %. El intercambio de ideas con los compañeros es otro procedimiento preferido por los alumnos, pues ocho de ellos lo mencionan (un 53 %). Internet no cuenta con muchos adeptos, pues solo dos alumnos lo consideran un procedimiento adecuado (un 13 %).

**Temporalización**     *¿Cuánto tiempo crees que debe durar una actividad?*

Al igual que en el caso de los profesores, los estudiantes reconocen que el tiempo empleado a una actividad de producción oral depende sobre todo de la dinámica generada con la misma. Por ello, un 26 % de los entrevistados no facilita un valor numérico (cuatro estudiantes). En el caso de los profesores, el porcentaje era mucho mayor, con un 55 %. Entre los que determinan un tiempo concreto, la duración de la actividad oscila entre los 5 y los 40 minutos; así, un alumno (un 7 %) considera entre 5 y 10 minutos, cuatro alumnos (un 27 %) consideran que 15 minutos son una duración adecuada, mientras que seis alumnos (un 40 %) consideran que las actividades de producción oral deberían durar entre 20 y 40 minutos.

**Agrupamientos**     *¿Cómo te sientes más cómodo trabajando: en parejas, en tríos, en grupos de 4 o más personas?*

En este caso, la unanimidad es casi total, pues casi todos afirman preferir la interacción por parejas o tríos, con una ligera preferencia por los tríos: el 47 % prefiere el trabajo en pareja, frente al 53 % que prefiere trabajar en grupos de tres. Los que prefieren el trabajo en grupo (tres estudiantes, un 20 % de los entrevistados) consideran que no deben superar las cuatro personas, pues creen que siempre hay estudiantes que no colaboran en los grupos grandes.

**Complejidad**     *¿Te motiva que la actividad presente una cierta dificultad? ¿Te sientes motivado cuando debes improvisar de forma espontánea?*

Todos estudiantes coinciden en que generalmente es positivo que la actividad presente una dificultad moderada, porque les motiva para la resolución de la misma. Aunque algunos de

ellos afirman no sentirse cómodos cuando deben improvisar, lo consideran un parte importante de la actividad, casi el objetivo más importante de la producción oral.

**Recursos**                    *¿Con qué tipo de recursos te gusta trabajar? ¿Con un libro de texto? ¿Con materiales del profesor? ¿Con materiales reales?*

Seis estudiantes (un 40 %) creen que una buena combinación de recursos es la situación ideal. Aunque ninguno de ellos elige un único recurso, cuatro (un 27 %) se decantan por el libro de texto y otros cuatro (otro 27 %) por los materiales reales. Tan solo dos estudiantes (un 13 %) mencionan los materiales del profesor como recurso preferido. Es conveniente aclarar que algunos alumnos solicitaron aclaraciones acerca de la diferencia entre materiales reales y materiales del profesor, por lo que quizás deberíamos haber formulado la pregunta de forma menos equívoca.

**Resultados**                *¿Te interesa obtener un producto final? ¿Disfrutas más en el proceso de elaboración?*

De los alumnos entrevistados, dos personas (un 13 %) afirman preferir producto, mientras que seis (un 40 %) valoran el proceso de aprendizaje por encima del producto final. Los cinco estudiantes restantes (un 33 %) conceden tanta importancia al proceso como al producto final.

**Evaluación**                *¿Cómo evalúas una actividad oral? ¿Qué se debe tener en cuenta?*

Dado que se pregunta la perspectiva del estudiante, todos ellos prefieren la evaluación informal, en la que se debe valorar la coherencia y la fluidez. Solo dos estudiantes (un 13 %) consideran que en la producción oral deben evaluarse los contenidos lingüísticos. También son solo dos estudiantes (otro 13 %) los que mencionan la corrección como un criterio importante de evaluación.

## ANEXO 5

### EXTRACTO DEL DIARIO DE CLASE

#### TALLER DE CONVERSACIÓN

##### 2 DE OCTUBRE

COMPRENSIÓN LECTORA: *Yo vivo con mis padres*. (Español en Marcha 3)

DEBATE: *Vivir con los padres*. Experiencias personales. (Gran grupo dividido en dos).

TAREA PARA EL PRÓXIMO DÍA: Preguntar en su entorno acerca de las informaciones del texto y de las conclusiones del debate.

##### 7 DE OCTUBRE

INTERACCIÓN ORAL: Resultados de la encuesta realizada en su entorno. (Solo han realizado las preguntas elaboradas en clase, no se han salido del guion. Intentar hacer la próxima encuesta sin guion).

COMPRENSIÓN ORAL: Vídeos ver-taal. *Niños y perros + Mascotas mimadas*.

MESA REDONDA: *Tener perro. Ventajas e inconvenientes*. (Cuatro grupos de tres personas. En cada trío, hay un portavoz que interviene en la discusión).

La visualización de los vídeos ha despertado su interés. Ha habido más implicación que en el debate y han aportado una gran cantidad de testimonios personales. Puede ser que el formato menos habitual (¿un vídeo divertido?, ¿los agrupamientos?) les haya motivado más.

##### 9 DE OCTUBRE

Tras proponer temas de interés y realizar una votación en clase, elegimos la gastronomía como área temática para el taller de conversación.

JUEGO DE ROL: Veganos / Comida rápida / Gourmets. (Entretenido)

PREPARAR UNA ENCUESTA: Preguntar a al menos cinco personas qué les gusta cocinar / comer los días de fiesta. Los encuestados deben ser de edades diferentes.

LÉXICO: Repaso de vocabulario relacionado con los alimentos. (Ingredientes bien, verbos regular)

##### 14 DE OCTUBRE

LÉXICO: Verbos. [http://en.educaplay.com/en/learningresources/898247/verbos\\_de\\_cocina.htm](http://en.educaplay.com/en/learningresources/898247/verbos_de_cocina.htm)

COMPRESIÓN LECTORA + LÉXICO: Receta tortilla de patatas. *A cocinar*.

EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL: Mi tortilla. Con los testimonios recogidos entre tus conocidos, escribe tu propia receta y preséntala en clase. Elegimos la mejor receta, tanto por el contenido como por la exposición individual (coevaluación directa)

##### 16 DE OCTUBRE

INTERACCIÓN ORAL: ¿Cuál es tu receta favorita? ¿Qué lleva esa comida? ¿Cómo se hace? (Grupos de cuatro. Poca intervención de la profesora. Mucha participación).

**TAREA:** Preparar una presentación de las recetas en grupo (tres grupos de cuatro personas). Buena dinámica de trabajo. Pueden encontrar modelos en Internet. Se facilitan ejemplos:

<http://www.isasaweis.com/cocina-y-dietetica/recetas/video/sopa-de-pescado-y-marisco>

<http://www.isasaweis.com/cocina-y-dietetica/recetas/video/pollo-asado>

<http://www.isasaweis.com/cocina-y-dietetica/recetas/video/tarta-de-queso-de-mama>

### **21 DE OCTUBRE**

**EXPRESIÓN ORAL:** Exposición de las presentaciones. Buena ejecución formal. Buen reparto de tiempo y buena participación de todos los componentes del grupo. Poca atención a la corrección durante la exposición. Introducir algún mecanismo de evaluación que les haga concentrarse más en la corrección durante la producción.

### **23 DE OCTUBRE**

**LÉXICO:** Establecimiento de compra, envases y cantidades.

**EXPRESIÓN ESCRITA:** Imagina que hoy es tu cumpleaños y quieres invitarnos a comer, Vas a cocinar las recetas que has elegido. Escribe la lista de la compra con los ingredientes y las cantidades que te hacen falta.

### **28 DE OCTUBRE**

Decidimos qué vamos a cocinar el próximo día. Discutimos el nivel de dificultad de las recetas elegidas y repartimos las tareas. Vamos al mercado a hacer la compra. (Se forman cuatro grupos de tres personas, cada grupo debe comprar una serie de ingredientes: verdura, fruta, pescado, carne, etc. Solo un grupo puede ir al supermercado, el resto debe comprar en el mercado o en las tiendas de barrio)

### **30 DE OCTUBRE**

Cocinamos y comemos en grupo. Cuestionario sobre la unidad didáctica dedicada a la gastronomía. La actividad final con la comida ha sido un éxito. Siempre que sea posible, debemos hacer actividades reales.

ANEXO 6 EJEMPLOS DE ACTIVIDADES POSIBILITADORAS EXTRAÍDAS DE LOS MANUALES

### ME ENCANTA MI CIUDAD

**SEVILLA**  
Aquí se vive muy bien. Sevilla es una ciudad muy alegre y muy bonita. Además, los sevillanos se gustan mucho entre ellos. Hay muchos monumentos y sitios turísticos, como la Torre del Oro, la catedral, la Giralda, el barrio de Santa Cruz... Y, lo más importante, hay muchos lugares para comer. ¡Hay un sitio por comer en cada esquina! Aquí, se come muy bien. Además, al día siguiente, siempre hay un espectáculo en la plaza del Ayuntamiento. Es muy agradable, sobre todo en verano.

**JUAN CABALLERO**

**ZARAGOZA**  
Zaragoza está en una situación muy buena. Es una ciudad muy bonita y muy interesante. Hay muchos monumentos y sitios turísticos, como el Pilar, el Alcazar, el Puente de María Luisa... Es una ciudad muy alegre y se puede ir a pie a casi todos los sitios. Zaragoza es una ciudad muy bonita y muy interesante. Hay muchos monumentos y sitios turísticos, como el Pilar, el Alcazar, el Puente de María Luisa... Es una ciudad muy alegre y se puede ir a pie a casi todos los sitios.

**ESTHER RUIZ**

**PONTEVEDRA**  
Pontevedra es una ciudad muy bonita. Tiene una gran playa y muchos monumentos y sitios turísticos. Hay muchos monumentos y sitios turísticos, como el Faro de S. Mateo, el Museo de Arte Contemporáneo... Es una ciudad muy interesante y se puede ir a pie a casi todos los sitios. Pontevedra es una ciudad muy bonita y muy interesante. Hay muchos monumentos y sitios turísticos, como el Faro de S. Mateo, el Museo de Arte Contemporáneo... Es una ciudad muy interesante y se puede ir a pie a casi todos los sitios.

**NICOLÁS RUBIAS**

**A. Vao a escuchar una conversación entre dos amigos. ¿De cuál de las tres ciudades hablan? ¿Quié más dicen sobre ella?**

**C. ¿En cuál de esas ciudades te gustaría vivir? ¿Por qué?**

• Me gustaría vivir en... porque para mí es interesante...

**D. Busca en Internet más información (distancias, dónde está, etc.) sobre una de las tres ciudades, y expónela a tus compañeros.**

### 2. VACACIONES

A. Completa este cuestionario sobre tu manera de viajar. Puedes marcar más de una opción. Luego, compara tus respuestas con las de un compañero y toma nota de las tuyas.

#### ¿QUÉ TIPO DE VIAJERO ERES?

- ¿Cuándo decides hacer un viaje, ¿qué haces?**
  - Voy a una agencia de viajes y compramos billetes.
  - Busco en Internet y lo organizo yo.
  - Pido que alguien se encargue de todo.
  - Siempre voy de vacaciones al mismo sitio.
- ¿Cuándo preparas un viaje, quieres...**
  - planificarlo todo con mucha antelación.
  - que otra persona organice el viaje. Tu te adaptas.
  - tener las cosas organizadas, pero no todo.
  - poder decidir las cosas sobre la marcha e improvisar.
- ¿Prefieres viajar...**
  - con un grupo numeroso.
  - con tu familia.
  - con amigos.
  - solo/a.
- ¿Qué cosas compras en tus viajes?**
  - Productos típicos de la zona, gastronomía, ropa...
  - Música.
  - Souvenirs.
  - No me gusta comprar nada.
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tus vacaciones?**
  - Pasear por las calles, descubrir cómo vive la gente.
  - Salir de noche y conocer la vida nocturna.
  - Desahogar cerca del mar o en la montaña.
  - Visitar museos, iglesias, monumentos.
- ¿Qué tipo de alojamiento prefieres?**
  - Alquilarme un plano turístico.
  - Alquilar un apartamento.
  - Hospedarme en una casa rural.
  - Alojarme en un hotel.
- ¿Lo que nunca falla en tu maleta es...**
  - un libro nuevo.
  - una plancha.
  - una cámara.
  - un botiquín.
- ¿Qué te gusta comer cuando viajas?**
  - Como los platos típicos, pero solo en buenos restaurantes.
  - Lo mismo que en mi país.
  - Probar la comida del lugar y comer de todo.
  - No tiene la comida de nada.

Actividades posibilitadoras

(Aula 1, p.97)

(Aula 4, p.36)

### CASARSE A LA ESPAÑOLA

Aunque cada vez hay menos parejas que deciden casarse, los bodas son bodas muy frecuentes y pueden decorarse sin riesgos de que estos costosos acontecimientos sigan siendo una parte importante de la cultura de los españoles.

**¿CUÁNTO SE GASTAN LOS ESPAÑOLES?**

País	Coste medio	Coste mínimo	Coste máximo
España	21.900	1.500	100.000
Francia	25.000	1.000	150.000
Italia	18.000	1.000	100.000
Reino Unido	15.000	1.000	100.000
Países Bajos	12.000	1.000	100.000
Estados Unidos	10.000	1.000	100.000
Brasil	8.000	1.000	100.000
India	5.000	1.000	100.000
China	3.000	1.000	100.000
India	1.500	1.000	100.000
Francia	1.000	1.000	100.000
Italia	1.000	1.000	100.000
Reino Unido	1.000	1.000	100.000
Países Bajos	1.000	1.000	100.000
Estados Unidos	1.000	1.000	100.000
Brasil	1.000	1.000	100.000
India	1.000	1.000	100.000
China	1.000	1.000	100.000

**Los españoles se casan menos, mucho más tarde y por lo civil**

Según una encuesta, el 60% de los españoles se casan por lo civil y el 40% por lo religioso. El coste medio de una boda en España es de 21.900 euros, lo que supone un aumento del 15% respecto al año anterior.

**Actividades**

- Lee la información sobre las bodas españolas, comprueba todos los detalles. ¿Qué boda crees que se parece más a la que tú prefieres? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tus bodas? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en tus bodas? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de boda prefieres? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de comida prefieres? ¿Por qué?

Actividad posibilitadora (Gente hoy 3, pp.100-101)



Actividad posibilitadora (*Bitácora 1*, p. 70-71)



Actividad posibilitadora (*Bitácora 4*, pp. 78-79)

## ANEXO 7 EJEMPLOS DE MATERIALES ELABORADOS PARA ACTIVIDADES LÚDICAS

### LEYENDAS DE CUENCA

Se proponen diferentes leyendas de la ciudad, que serán trabajadas en parejas o en tríos. Cada grupo recibe una leyenda escrita que, una vez contextualizada, servirá de base para su posterior recogida de datos en el exterior. Con toda esa información, deben adaptar el léxico y elaborar una versión oral de la leyenda.

**Temporalización:** seis horas en el aula y dos horas en el exterior.

#### **Desarrollo de la actividad:**

- En la primera sesión se presenta la actividad, se plantea el juego y se eligen las leyendas. Debido a que la leyenda escrita contiene vocablos y referencias de carácter local de difícil interpretación, la primera lectura se hace en clase. A continuación, los alumnos adaptan las leyendas al registro oral. También deben crear preguntas de comprensión que efectuarán a los compañeros el día de la lectura *in situ*. Además, son informados de que antes de la segunda sesión en el aula deben recopilar información acerca de su leyenda, para lo que deben entrevistar a personas de diferentes edades, preferentemente a personas mayores. Deben recoger testimonios de al menos diez personas.
  
- La segunda y tercera sesiones sirven para elaborar en grupo una versión de la leyenda. No se trata de hacer una versión libre, sino de recrear la leyenda como se hace en la tradición oral, siendo fieles tanto a la versión escrita como a las versiones obtenidas de los ciudadanos de Cuenca. Por último, pensarán en qué lugar van a esconder las leyendas y crearán las pistas para que las encuentren sus compañeros.
  
- En la cuarta sesión, los alumnos deben esconder las leyendas de otros compañeros. Tras la búsqueda con las pistas facilitadas, se procede a la lectura en voz alta en el lugar donde tuvieron lugar las leyendas. Se realiza una coevaluación directa informal del proceso, una autoevaluación indirecto formal individual y una valoración final en el gran grupo.

**Insignias:**

Elaborar las leyendas: el grupo que acabe antes de realizar BIEN su versión oral obtiene la insignia del **pitufo escritor**.

Recopilar versiones: el grupo que entreviste a más personas y presente testimonios de calidad, obtendrá la insignia del **pitufo reportero**.

Buscar las leyendas: el grupo que antes las encuentre y llegue al lugar de reunión SIN TRAMPAS, obtiene la insignia del **pitufo veloz**.

Leer las leyendas *in situ*: el grupo que mejor escenifique la lectura obtiene la insignia al **pitufo declamador**.



Una vez elaborados los textos a través de la negociación en el aula y la interacción con nativos, se adjudican las primeras insignias a los mejores escritores y a los mejores reporteros recopiladores de versiones.

A continuación, se propone una búsqueda de leyendas mediante pistas previamente creadas por los alumnos. Cada grupo debe esconder la leyenda de otros compañeros en diferentes partes de la ciudad. Los grupos proceden a la búsqueda de su leyenda, obteniendo una tercera insignia el grupo que acuda en primer lugar al punto previamente acordado. Finalmente, se procede a la lectura en voz alta y se otorga la cuarta insignia al grupo que realice la mejor lectura en voz alta. El grupo vencedor de la actividad será el que consiga un mayor número de insignias.

### YINCANA EN EL MERCADILLO DE CUENCA

**PRUEBA 1:** Si paseas por la segunda calle, ¿qué venden en el tercer puesto de la derecha?

**PRUEBA 2:** ¿Cuántos puestos hay en el mercadillo que vendan calcetines y calzoncillos? Sitúalos en el mapa.

**PRUEBA 3:** ¿Dónde puedes comprarte unos pendientes? Sitúa el puesto en el mapa.

**PRUEBA 4:** Indica cómo podemos llegar al puesto donde se venden animales.

**PRUEBA 5:** ¿Has encontrado algún puesto que venda abanicos? ¿Cuánto valen?

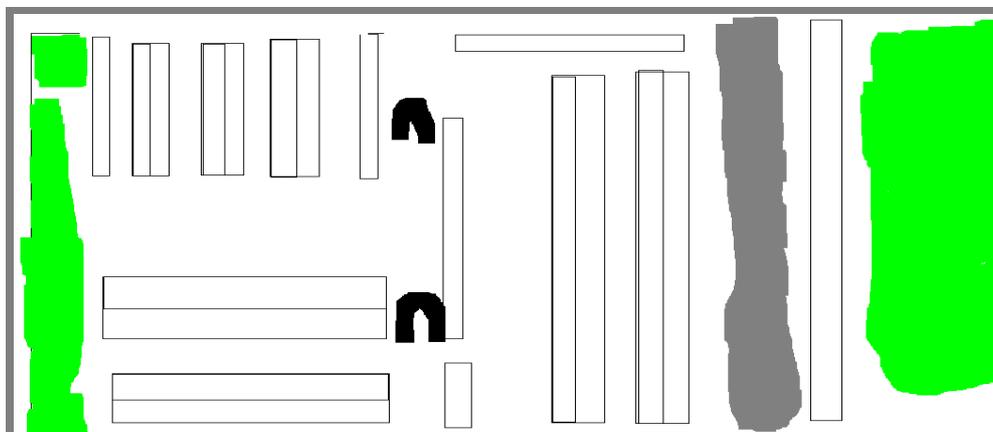
**PRUEBA 6:** Esta noche vas a ir a una fiesta y necesitas un bolso ¿Dónde puedes comprarte un bolso que cueste entre 1 a 5 euros?

**PRUEBA 7:** ¿Cuánto valen unos pantalones largos? ¿Cuánto valen unos pantalones vaqueros? ¿Cuánto valen unos pantalones piratas? ¿Cuánto valen unos pantalones cortos?

**PRUEBA 8:** Busca un puesto de zapatos y escribe los distintos tipos de zapatos que venden. Si no conoces la palabra, haz un dibujo.

**PRUEBA 9:** Busca algún puesto que tenga una oferta de 3 x 2, es decir compras dos cosas y te llevas tres. ¿Qué se puede comprar con este tipo de oferta?

**PRUEBA 10:** Busca algún establecimiento en el que puedas tomar chocolate con churros. Señala en el mapa dónde está. ¿Qué pide la gente? ¿Cuánto cuesta un desayuno allí?



Plano del mercadillo

## MERCADILLO DE CUENCA

### MALETA PERDIDA

Acabas de llegar a España, pero tu maleta no. Por problemas en el aeropuerto, tu maleta se ha quedado en tu país. Al llegar a Madrid, la compañía aérea te ofrece 150 € para que compres lo necesario para pasar esta semana: ropa, calzado, cosas de aseo...



Por suerte, te han dicho que los martes hay un mercadillo donde puedes comprar muchas cosas por poco dinero. Haz una lista de las cosas que necesitas porque vamos a ir al mercadillo y vas a buscarlas allí. Recuérdalo, solo tienes 150 €.

Tienes que hacer fotos y anotar los precios porque tendrás que explicarlo a tus compañeros en clase. ¡Gana la persona que consiga comprar más cosas!

## YINCANA DE BELENES

¡Bienvenidos a vuestra aventura por la Cuenca navideña! En este recorrido tendréis que buscar una serie de piezas de un puzle que están repartidas en cuatro belenes distribuidos por la ciudad. Aquí tenéis las direcciones donde se encuentran los belenes y una serie de preguntas que debéis responder en cada punto del recorrido: en cada belén habrá alguien que os entregará una pieza de un puzle. El primer equipo que consiga todas las piezas y llegue a la meta, ganará. Como sabéis, la gente de Cuenca es muy amable. No dudéis en preguntar. ¡SUERTE!

**COMIENZA EL JUEGO EN EL BARRIO DE SAN ANTÓN.** Tenéis que buscar un Belén y un Papá Noel muy especial que hay en nuestro barrio. Encontradlos y haceos una foto con ellos.

**RESIDENCIA HOSPITAL DE SANTIAGO.** Calle Mateo Miguel Ayllón. ¿Cuántos camellos hay en este belén? Pedid vuestra pieza a la persona que está en Dirección. Haceos una foto con el belén.

**HERBOLARIO "SIERRA DE GREDOS".** Calle Colón. ¿Cuántos tipos de animales hay en el belén del escaparate? La dueña de la tienda os dará vuestra siguiente pieza de puzle. Haceos la foto.

**FLORISTERÍA "LAS CAMELIAS".** Calle de las Torres. ¿Cuántas palmeras hay en el belén? Pedid vuestra siguiente pieza del puzle a la dueña de la Floristería Camelias. ¡No olvidéis vuestra foto!

**BIBLIOTECA PÚBLICA DE CUENCA.** Encontrad este belén y haceos una foto con él. ¿Qué personaje aparecen en él disfrazado de muchas figuras del belén? Es la mascota de ese lugar. Id al mostrador a preguntarlo y recoged la última pieza del puzle.



Cuando tengáis todas las piezas, dirigíos al Palacio de la Diputación de Cuenca, vuestra profesora os estará esperando para hacer una visita muy especial.

## COMPRAS NAVIDEÑAS

**A vuestra profesora le faltan todavía algunas compras de Navidad. No le queda tiempo, necesita vuestra ayuda... ¡Rápido, buscad los regalos, haced fotos y anotad los precios! El que antes vuelva a clase con los regalos, obtendrá un pequeño regalo de Navidad.**

A mi sobrina mayor le gustan mucho las ciencias, especialmente la medicina y el año que viene empieza la universidad. No sé que comprarle, sé que no quiere ropa ni perfumes. ¡Ah!, no puedo gastarme más de 50 €.

A su hermana quiero comprarle algo más personal, es una chica bastante presumida y le gusta mucho la ropa, pero no se pone cualquier cosa, ¡es un poquito exigente! Tengo el mismo presupuesto. ¿Cuánto me cuestan los regalos de las dos? \_\_\_\_\_ €



A mis tres sobrinos pequeños quiero regalarles un juguete de Playmobil (6 años), una colección de cuentos de Navidad (7 años) y un libro de Gerónimo Stilton (9 años), pero no sé cuánto cuestan... ¡Qué horror! ¿Me podéis decir cuánto valen, por favor?

\_\_\_\_\_ €

Ahora solo me falta ir al supermercado, pero me después de tantos regalos, me queda poco dinero ☹️ ¡A ver quién me ayuda a hacer una compra barata!

¿Cuánto cuesta una botella de cava? \_\_\_\_\_ €

¿Y un bote de uvas de la suerte? \_\_\_\_\_ €

¿Y una pastilla de turrón del blando? \_\_\_\_\_ €

¿Y una caja de polvorones? \_\_\_\_\_ €

Mi marido quiere que le regale un bolso grande para llevar el portátil y los documentos, pero no puede ser ni demasiado clásico, ni demasiado moderno. Le gusta mucho el color marrón y no le gusta nada el negro. Tengo un presupuesto de 150 €, puedo gastar menos, pero no quiero gastar ni un euro más, ¿de acuerdo?

\_\_\_\_\_ €