

Université de Montréal

Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado

Par :

Sandra Paola Agudelo

Études hispaniques

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de
l'obtention du grade de maîtrise en Études hispaniques

© Sandra Paola Agudelo, 2011

Ce mémoire intitulé :

Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado

Présenté par :

Sandra Paola Agudelo

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Juan C. Godenzzi

président-rapporteur

Enrique Pato

directeur de recherche

Estela Bartol Martín

membre du jury

Índice

Agradecimientos.....	vi
Lista de siglas.....	vii
Resumé.....	viii
Abstract.....	ix
Resumen.....	x
Introducción.....	1
Capítulo 1. Reseña histórica sobre la enseñanza de lenguas	
1. Introducción.....	3
2. La Antigüedad.....	4
3. De la Edad Media al siglo XVI.....	6
4. El siglo XVII.....	10
4.1 John Locke (inspirado en Montaigne).....	10
4.2 Comenio.....	12
4.3 El español en Europa.....	14
4.3.1 La enseñanza del español en Francia.....	15
4.3.2 La enseñanza del español en Italia y en otros países de Europa.....	18
5. El siglo XVIII.....	20
5.1 El pensamiento sobre la enseñanza de lenguas.....	21
5.2 La enseñanza del español en Francia, Alemania e Inglaterra.....	23
5.3 Gramáticas del español en España.....	28
6. El siglo XIX.....	29
6.1 La lingüística española.....	30
6.2 El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas.....	32
6.3 El movimiento de reforma.....	35
6.4 El método directo.....	37
6.5 Diferencias entre el enfoque y el método.....	38
7. Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas durante el siglo XX.....	41

7.1	El método audio-lingüístico.....	41
7.2	El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua.....	44
7.3	El enfoque natural.....	45
7.4	El aprendizaje comunitario de la lengua.....	47
7.5	El método silencioso.....	49
7.6	La sugestopedia.....	51
7.7	La respuesta física total.....	53

Capítulo 2. Directivas actuales para la enseñanza de lenguas y enseñanza de ELE

1.	Introducción.....	56
2.	El enfoque comunicativo: Situación actual.....	57
2.1	Aportaciones teóricas en los inicios de la enseñanza comunicativa.....	59
2.2	El Nivel Umbral y los programas nocional-funcionales.....	60
2.3	Objetivos y características de la enseñanza comunicativa.....	61
2.4	Las actividades comunicativas.....	63
2.4.1	Tipos de actividades comunicativas.....	64
2.5	El enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas.....	66
3.	El <i>Marco común europeo de referencia</i>	69
3.1	Enfoque adoptado por el <i>Marco</i>	69
3.1.1	La competencia comunicativa.....	70
3.1.2	Tareas, estrategias y textos.....	72
3.2	El aprendizaje y la enseñanza de la lengua.....	72
3.2.1	¿Cómo aprenden los alumnos?	73
3.2.2	Opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.....	74
4.	El <i>Plan curricular</i> del Instituto Cervantes.....	75
4.1	El Nivel Umbral y los niveles de referencia para el español.....	76
4.2	Perspectiva del alumno: los objetivos generales.....	76
4.3	Análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.....	78
5.	Canadá y el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>	80
6.	El programa de español tercera lengua en Quebec.....	83
6.1	Las competencias en español.....	84
6.2	Enseñanza de la lengua y la cultura.....	86

Capítulo 3. Revisión del enfoque comunicativo en los manuales de ELE

1.	Introducción.....	88
2.	Selección de manuales. Nuestro corpus de trabajo.....	89
2.1	<i>Nuevo ELE</i> , curso de español para extranjeros.....	89
2.2	<i>Prisma</i> , método de español para extranjeros.....	90
2.3	<i>Español en marcha</i>	91
3.	Análisis global de los diferentes manuales.....	92
3.1	Criterios.....	92
3.2	Elementos de la parrilla.....	92
3.3	Análisis.....	95
4.	Análisis de actividades propuestas en los manuales.....	102
4.1	Criterios.....	103
4.2	Elementos de la parrilla.....	104
4.3	Muestras de análisis.....	108
5.	Comentarios finales.....	115
5.1	Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente gramatical...115	
5.2	Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente léxico.....116	
5.3	Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente fonético.....117	
5.4	Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente cultural.....119	
5.5	Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente pragmático..120	
5.6	Comentarios generales sobre los manuales.....	121
	Consideraciones finales	124
	Referencias bibliográficas	132
	Anexo 1. Parrilla para el análisis global de los manuales.....	cxxxvii
	Anexo 2. Parrilla para el análisis de actividades comunicativas.....	cxl
	Anexo 3. Análisis de actividades con componente gramatical.....	cxlii
	Anexo 4. Análisis de actividades con componente léxico.....	clii
	Anexo 5. Análisis de actividades con componente fonético.....	clxii
	Anexo 6. Análisis de actividades con componente cultural.....	clxxii
	Anexo 7. Análisis de actividades con componente pragmático.....	clxxxii

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos a mi director de investigación Enrique Pato, una persona ejemplar de quien recibí constante apoyo y asesoría para llevar a término este proyecto: mil gracias por su paciencia, interés y orientación.

Quisiera agradecer también al profesor Javier Rubiera a quien admiro profundamente y de quién he aprendido sobre el campo de la investigación; a mi coordinador de trabajo en el Centro de Recursos de Español, Javier Lloro, por entenderme y colaborar conmigo; y finalmente al profesor Juan C. Godenzzi por sus aportaciones en los inicios de mi maestría.

Gracias a mi familia por la fe que tienen en mis proyectos, y por supuesto a Lindsay, mi esposo y amigo, quien ha creído siempre en mí, se ha preocupado por ayudarme y me ha brindado su apoyo incondicional.

Lista de siglas

DELE	Diploma de español lengua extranjera
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
ELE	Español lengua extranjera
<i>Marco</i>	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.</i>
<i>Plan</i>	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
<i>Proposal</i>	<i>Proposal for a Common Framework Reference for Languages for Canada</i>
RAE	Real Academia Española

Résumé

Cette étude se focalise sur la révision de l'approche communicative des manuels d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) et, plus particulièrement, sur celle des manuels utilisés dans les institutions scolaires du Québec.

D'un point de vue historique, les premières inquiétudes liées à l'enseignement et à l'acquisition de langues secondes sont apparues dans l'Antiquité. Pendant des siècles, l'enseignement fondé sur la répétition de structures a prédominé, mais une fois le Moyen Âge passé, d'autres avancées pédagogiques sont nées. Par exemple, au XVII^e siècle, des études sur la question, inspirées de penseurs comme Montaigne et Locke, ont révélé que l'apprentissage formel de la langue n'était pas utile et que les apprenants avaient besoin d'une motivation pour apprendre.

Le XX^e siècle a été caractérisé par le déploiement de propositions méthodologiques à utiliser dans l'enseignement de langues secondes, et c'est ainsi que des méthodes telles que *Directe*, *Audio-linguistique*, *Apprentissage communautaire de la langue* et *Approche naturelle* ont surgi. Au milieu du XX^e siècle s'est développée en Europe une proposition basée sur les besoins communicatifs des étudiants et ce qui, au début, était connu comme l'approche notionnelle fonctionnelle a évolué et est devenu l'enseignement communicatif. Une telle approche concerne essentiellement l'usage de la langue et accorde moins d'importance aux connaissances linguistiques. Elle a pour objectif principal que l'étudiant-parlant développe des habiletés interprétatives et expressives de la langue objet.

En nous appuyant sur un cadre théorique de l'enseignement des langues et en analysant les manuels *Nuevo ELE*, *Prisma* et *Español en marcha* (niveaux A1-B2), nous prétendons vérifier la présence de l'approche communicative dans ces manuels afin de pouvoir démontrer que dans les activités dites communicatives, il y a différentes applications possibles des méthodes traditionnelles de l'enseignement de langues secondes et que, par conséquent, l'approche communicative réunit plusieurs propositions qui proviennent d'autres méthodes.

Mot-clés : Espagnol langue étrangère (ELE), approche communicative, analyse de manuels, *Nuevo ELE*, *Prisma*, *Español en marcha*.

Abstract

This study emphasize the review of the communicative approach in the teaching Spanish as a foreign language manuals (ELE in Spanish), by referring to the ones used actually in the province of Quebec.

From a historic perspective, the first preoccupation about the teaching and the acquisition of second languages appeared in the Antiquity. During many centuries teaching through mechanical structures ruled, but past the Middle Ages, other pedagogical plans saw the light. In the Spanish Golden Age, influenced by some thinkers such as Montaigne and Locke, these plans attempted to show that the formal study of the language wasn't useful and that the apprentice needed a motivation.

The 20th century has been characterized by the display of methodological propositions in the teaching of second languages, and this is how the *direct method*, the *audio-lingual*, the *community language learning* and the *natural approach*, among others, were born. In the middle of the 20th century, in Europe, a proposition was developed based on the communicative needs of the students, and what, in the beginning, was known as the notional functional focus, evolved and became the *communicative teaching*. This approach deals more with the use of language than with the linguistic knowledge, and its main objective is that the student-speaker develops the interpretative and expressive skills of the target language.

Based on the relevant theoretical framework and the analysis of the manuals *Nuevo ELE*, *Prisma y Español en marcha* (levels A1-B2), we intend to verify the presence of the communicative approach in this manuals and demonstrate that in the activities known as “communicative”, we find different applications of traditional methods in the teaching of second languages, hence the communicative approach takes various propositions from other methods.

Keywords: Spanish Second Language, Communicative Approach, Manuals Analysis, *Nuevo ELE*, *Prisma*, *Español en marcha*.

Resumen

El presente estudio se centra en la revisión del enfoque comunicativo en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), con especial referencia a los empleados en la actualidad en la provincia de Quebec.

Desde una perspectiva histórica, las primeras preocupaciones sobre la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas aparecieron en la Antigüedad. Durante siglos predominó la enseñanza a través de la mecanización de estructuras, pero pasada la Edad Media otros planteamientos pedagógicos vieron la luz. En los Siglos de Oro, las influencias de algunos pensadores, entre ellos Montaigne y Locke, pretendieron mostrar que el estudio formal de la lengua no era útil y que los aprendices necesitaban una motivación.

El siglo XX se ha caracterizado por el despliegue de propuestas metodológicas para utilizar en la enseñanza de segundas lenguas, y de este modo surgieron el método directo, el audiolingüístico, el aprendizaje comunitario de la lengua o el enfoque natural, entre otros. A mediados del siglo XX se desarrolló en Europa una propuesta basada en las necesidades comunicativas de los estudiantes, y lo que en principio se conoció como *enfoque nocional funcional*, evolucionó y se transformó en *enseñanza comunicativa*. Dicho enfoque tiene que ver más con el uso de la lengua que con el conocimiento lingüístico, y su objetivo principal es que el alumno-hablante desarrolle las destrezas interpretativas y expresivas de la lengua meta.

Basados en el marco teórico de la enseñanza de lenguas y el análisis de los manuales *Nuevo ELE*, *Prisma* y *Español en marcha* (niveles A1-B2), intentamos verificar la presencia del enfoque comunicativo en estos manuales y demostrar que en las actividades que se dicen “comunicativas” aparecen diferentes aplicaciones de los métodos tradicionales de la enseñanza de segundas lenguas, por tanto el enfoque comunicativo retoma varias de las propuestas implementadas en otros métodos.

Palabras clave: Español lengua extranjera (ELE), enfoque comunicativo, análisis de manuales, *Nuevo ELE*, *Prisma*, *Español en marcha*.

Introducción

El presente estudio se propone hacer una revisión del *enfoque comunicativo* en los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) más utilizados en la provincia de Quebec, con el fin de proporcionar a los docentes ciertos criterios de selección del material didáctico, proponer algunas ideas a las editoriales para mejorar la producción del material comunicativo, y permitir a todas las personas interesadas en el aprendizaje del español identificar el tipo de material que se utiliza, según sus intereses.

El primer capítulo de esta memoria presenta una reseña histórica sobre la enseñanza de las lenguas desde la Antigüedad. Encontramos las primeras preocupaciones sobre cuestiones lingüísticas desde el mismo latín, como modelo para la enseñanza, con énfasis en la memorización, la repetición y la práctica mecánica para la adquisición de una segunda lengua. El objetivo último era la comprensión de los textos literarios. En el siglo XVII, surgen varios planteamientos pedagógicos con pensadores como Montaigne, Locke y Comenio, quienes proponen varios “métodos” para contrarrestar la metodología tradicional que imponía el aprendizaje mecánico de las estructuras gramaticales. Ya en el siglo XX, la proliferación de métodos y enfoques y la invención de nuevas prácticas para elaborar los programas abren un abanico de posibilidades para llevar al aula. Surgen así el método audiolingüístico, el enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua, el método directo, la sugestopedia, el enfoque natural o el aprendizaje comunitario de la lengua, entre otros.

El segundo capítulo profundiza en el método comunicativo, como metodología predominante en la enseñanza de lenguas durante las últimas décadas. Vemos, pues, las aportaciones teóricas que influyeron los inicios de la enseñanza comunicativa, su caracterización y sus objetivos, además de los tipos de actividades que se pueden considerar comunicativas. Asimismo, presentamos las directrices planteadas por los documentos oficiales que rigen la enseñanza de lenguas en la actualidad y que tienen que ver concretamente con el desarrollo de la competencia comunicativa para la formación de agentes sociales: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*,

el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el *Proposal for a Common Framework Reference for Languages for Canada* y el *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle, Espagnol langue tierce*.

En el tercer y último capítulo realizamos el análisis de los manuales *Prisma*, *Nuevo ELE* y *Español en marcha*. Proponemos un primer análisis global para definir la metodología presente en cada uno de estos manuales, a través de la descripción de los contenidos lingüísticos, culturales y comunicativos. En un segundo análisis, se intenta determinar la presencia del enfoque comunicativo en dichos manuales, a través del estudio detallado de las actividades que se dicen ‘comunicativas’, con el fin de verificar si se incluyen o no aplicaciones de métodos precedentes y si presentan las características correspondientes al enfoque comunicativo.

Esperamos que esta investigación pueda presentar una aportación interesante tanto para investigadores como docentes que se desempeñan en el campo de la enseñanza del español.

1. Reseña histórica sobre la enseñanza de lenguas

1. Introducción

Todo proceso de enseñanza implica dos agentes, estudiante y profesor, pero además requiere del buen conocimiento de la materia que se enseña y por supuesto de la manera cómo se enseña.

En este sentido, esta investigación presenta inicialmente algunos aspectos claves de los orígenes de la lingüística y una revisión histórica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, desde la antigüedad hasta nuestros días, estableciendo así una relación indisoluble entre los aspectos lingüísticos y la didáctica de la lengua. De Grève y Van Passel (1973: 32) realzan el valor de la lingüística en el campo de la aplicación, particularmente en la enseñanza de una lengua extranjera, argumentando que para que una aplicación sea científicamente sólida debe tener en cuenta fenómenos lingüísticos reales y auténticos, tal y como se producen y no apoyándose en concepciones teóricas o idealistas de un todo perfecto, construido lógicamente. Si bien el docente no está obligado a volverse lingüista, sí está comprometido con el seguimiento de una formación lingüística que le permita saber describir la lengua que enseña, identificar algunas de las dificultades de la comunicación y asimismo reflexionar sobre los métodos, los mecanismos y los procesos más convenientes para utilizar dentro del aula.

La evolución que ha seguido la enseñanza de las lenguas, desde los métodos tradicionales de traducción pasando por la revolución que generó el Movimiento de Reforma hacia finales del siglo XIX en Francia, Alemania e Inglaterra, hasta llegar a la enseñanza basada en el enfoque comunicativo que prima en las clases de lenguas actualmente, es una muestra de la inquietud que ha generado la didáctica a través de los tiempos. Tanto lingüistas como didactas se han preocupado por encontrar un método más conveniente para los estudiantes que desarrolle la competencia lingüística en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En el presente capítulo daremos cuenta de dicha evolución, de los aportes teóricos y prácticos más valiosos para la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y del español lengua extranjera (ELE) en particular, resaltando así la labor de algunos lingüistas y didactas que marcaron la historia de la didáctica con sus valiosas aportaciones.

2. La Antigüedad

En vista de la importancia de los conocimientos que todo docente debe adquirir con respecto a la lengua que enseña, consideramos fundamental iniciar este trabajo mostrando algunos de los conceptos lingüísticos básicos que surgieron desde los primeros tiempos. Para ello nos apoyaremos, sobre todo, en Marcos Marín (1975: 123-129).

La preocupación por las cuestiones lingüísticas estuvo presente desde el inicio de las culturas, siendo la representación gráfica (lo que se denominaría más tarde *alfabeto*) el elemento que suscitó los primeros intereses, pero desafortunadamente no se posee mayor información de estos inicios. El punto de partida serán, pues, los cuatro aspectos de los códigos lingüísticos definidos por el psicólogo y lingüista estadounidense John Bissell Carroll:

- a. La *fonología* como especificación de las unidades sonoras (fonemas) que van a componer las palabras.
- b. La *morfología* vista como la enumeración de las palabras y demás formas significativas básicas (morfemas) del lenguaje y sus modificaciones según el contexto.
- c. La *sintaxis*, es decir, las pautas según las cuales pueden disponerse las formas lingüísticas y cómo pueden modificarse dichas pautas en diversos contextos.
- d. La *semántica* como especificación de los significados de las formas lingüísticas y de las pautas sintácticas respecto de los objetos,

acontecimientos, procesos, atributos y relaciones que se dan en la experiencia humana.

Del periodo de la Antigüedad, trataremos básicamente los aspectos lingüísticos desarrollados por las culturas de Grecia y de India. Por una parte, los griegos consideraban la Gramática como el arte de las letras (en su sentido etimológico) y reconocían dentro de esta la *prosodia* o estudio de los sonidos, la *etimología* como el origen de las palabras, la *sintaxis* como la construcción de la oración y la *analogía* o interés por la función de cada elemento de la oración. Esta gramática griega daba cuenta de dos unidades lingüísticas fundamentales: la letra y la palabra. Aclaremos que en Platón y Aristóteles no se encontraba aún una división de la gramática, pero cada uno de ellos hizo una clasificación de los elementos lingüísticos que resultó interesante como aportación.

Por otra parte, en India, la gramática era concebida como un procedimiento analítico que se realizaba meticulosamente, no obstante, la ciencia que se ocupa de la lengua es denominada *vyākaraṇa* (análisis). Ante la necesidad de interpretar los textos religiosos con una lengua que fuera “perfecta” surge el *sánscrito*. La gramática sánscrita estaba conformada por una ciencia de los sonidos que tenía como centro la sílaba y no el fonema, lo que la convertía más en fonética que fonológica, una morfología caracterizada por el estudio detallado de raíces y afijos, una sintaxis con una escritura corriente (*sandhi* o ligazón) y una semántica que no se basaba en la palabra (lexicología), sino en grupos fónicos. Esta gramática sería la base para las innovaciones que se hicieron posteriormente en Occidente, gracias a la célebre ponencia sobre la relación genética del sánscrito, el latín, el griego y las lenguas germánicas presentada por Sir William Jones en 1786.

Con los estoicos, a quienes se debe la distinción entre las dos partes del signo y la inauguración del periodo post-alejandrino o helenístico, aparece la primera gramática de Occidente, la de Dionisio el Tracio (170-90 a. de J.C.). Esta gramática, al igual que la de Aristarco (215-115 a. de J.C.), proponía una división de la oración en ocho partes: nombre, verbo, palabras de enlace, artículo, adverbio, preposición, participio y

pronombre; sin embargo, es de notar que estos conceptos resultaban confusos y en la realidad no se hacían las distinciones correspondientes.

Terminamos este periodo con los romanos, pueblo que supo adaptarse a la cultura griega. Los romanos retomaron la división de la gramática elaborada por los griegos haciendo algunas variaciones a las partes de la oración. Se destacan los gramáticos Varrón (116-27 a. de J.C.) quien escribió la primera gramática latina (*De lingua latina*), Quintiliano (s. I d. de J.C.), Donato y Prisciano (s. IV d. de J.C.).

En resumen, podemos señalar que en el mundo greco-latino las cuestiones lingüísticas estaban orientadas hacia la pregunta general sobre el *hombre*. La gramática surge entonces como disciplina ligada a la lógica y, por supuesto, a la filosofía. Esto justifica el especial interés por el contenido y la relación entre categorías lingüísticas y mentales.

3. De la Edad Media al siglo XVI

Introducimos este periodo de la Edad Media con las primeras noticias sobre bilingüismo. Puesto que la civilización griega gozaba de un enorme prestigio, los romanos que querían ser cultos y estar a la moda escribían en griego y en latín. De este modo, según afirma Germain (1993: 43-47), a principios del siglo III de nuestra era aparecen los manuales bilingües llamados *Hermeneumata* que contenían vocabulario y diálogos para incitar a la conversación.

En la escuela primaria se iniciaba a los alumnos al aprendizaje del abecedario, para pasar a las sílabas, después a las frases y finalmente a los textos, que terminaban por leer y recitar. En la secundaria, el énfasis se daba a la gramática de las dos lenguas, lo que implicaba un gramático para el latín y otro para el griego; además el verdadero objetivo era explicar los autores clásicos (como Virgilio, entre otros). En la enseñanza superior el acento estaba en dominar el arte de la oratoria, así como la memorización de listas de vocabulario, la imitación para la escritura y los diálogos.

No debemos olvidar que la enseñanza bilingüe era privilegio de unos pocos; las clases dirigentes de Roma eran las que gozaban de este tipo de beneficios en la época.

Siguiendo las etapas de la enseñanza de lenguas recogidas por Germain (1993), a finales del siglo V las invasiones bárbaras traen consigo la división del Imperio Romano de Occidente y con ella la diversidad y “nacimiento” de lenguas romances como el francés, el italiano y el español entre otras. El latín por su parte, venía sufriendo la división interna básica entre *clásico* (escrito) o de la Iglesia y la literatura y *vulgar* (hablado) o popular y familiar.

Lo que resulta importante es la imposición, desde ese momento y hasta el siglo IX, de la Iglesia, que implanta el latín como lengua de uso cotidiano y en las escuelas. Sin embargo, y a pesar de la división del Imperio Romano, el latín se expande como lengua segunda por Europa. En efecto, en naciones como Francia, Alemania o Inglaterra entre los siglos VII y XI la enseñanza del latín daba cuenta de los siguientes aspectos:

- La lectura: Se siguen las pautas del método de las escuelas romanas con un manual de base que comprende una serie de salmos que el estudiante recita y canta.
- El latín oral (diálogos): Los estudiantes aprenden proverbios y textos de memoria para acostumbrarse a hablar en latín con el maestro. Además se utilizan manuales de conversación inspirados de los *Hermeneumata* que proponen diálogos entre dos o varias personas.
- La gramática: Se trabaja la gramática inspirada de Donato y más tarde la de Prisciano (Constantinopla), quienes proponen aprender las partes del discurso y los géneros memorizando listas.
- El vocabulario: El estudiante aprende listas de glosarios de palabras ordenadas por orden alfabético o por temas.

El latín, por tanto, fue considerado como modelo para la enseñanza de lenguas. En cuanto a la metodología, las lenguas vivas que vinieron a remplazar al latín como lengua de comunicación, fueron transmitidas según el modelo de las escuelas romanas, esto es, el modo de enseñar el latín durante toda la Edad Media. Para constatar dicha afirmación

tenemos el ejemplo del francés en la Inglaterra del siglo XIV, cuando se “oficializa” el inglés y el francés pasa a ser lengua extranjera. En este momento aparecen manuales para el aprendizaje del francés que contienen diálogos con situaciones de la vida cotidiana; estamos, de nuevo, en la tradición de la enseñanza del latín oral durante la Edad Media.

Sin embargo, a finales de la Edad Media y principios del Renacimiento el latín pierde su estatus social, gracias a la imposición del francés y en general de las lenguas vivas. La ahora lengua muerta queda relegada al plano escrito y propiamente intelectual. Las gramáticas latinas se vuelven largas y complejas, generando así un sentimiento de “entrenamiento intelectual” y perdiendo su función comunicativa.

Cabe mencionar ahora uno de los nombres más reconocidos en la España de la época, el gramático y filólogo Elio Antonio de Nebrija, quien manifestó la existencia de una relación entre el latín y el castellano, según vio Bahner (1966: 46):

[L]a corrupción del latín originó la lengua castellana. Sin embargo, el origen latino del romance castellano es difícil de apreciar por haber sufrido el latín en el curso de los siglos grandes cambios. La lengua castellana adquirió su carácter propio a través de este proceso histórico.

La influencia, realmente dominante, de este humanista se dio en el ámbito de la gramática latina que era de enseñanza obligatoria en las universidades, tanto así que a finales del siglo XVI una orden real la declaró texto único en dichas instituciones. Según el prólogo de la *Gramática Castellana* de Nebrija, aparecida en 1492, se entiende que fueron los Reyes Católicos quienes planificaron el programa de política del lenguaje en la época. De hecho Nebrija subraya constantemente la idea de que la lengua debe ir a la par con el imperio:

La unidad y el poder de la nación son decisivos para el desarrollo de la lengua. La estabilización interior de la nación y sus éxitos políticos y guerreros, son para Nebrija los supuestos previos para el cultivo y el florecimiento de las ciencias y de las artes en la paz (Bahner 1966: 43).

Llegados al siglo XVI, conviene destacar los nombres que crearon escuela en este proceso evolutivo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para cumplir con este objetivo

resumiremos brevemente las aportaciones a la enseñanza de dos de los educadores más importantes en este momento de la historia.

El primero de ellos es Roger Ascham, educador y humanista inglés que desarrolló la obra *The Schoolmaster* para el aprendizaje del latín. Ascham propone, en la primera parte de esta obra, algunos principios para la educación destinada al “preceptorado”¹ de los niños de las familias nobles. En la segunda parte, el autor establece seis técnicas pedagógicas: la doble traducción, la reformulación, la metafrase (o transformación de un texto poético en verso, y viceversa), el resumen, la imitación y la declamación. Ascham busca que el estudiante recurra a su lengua materna haciendo así tomar conciencia de las estructuras y recursos de su propia lengua en el aprendizaje del latín.

El segundo nombre al que haremos referencia es Michel de Montaigne, filósofo francés que, fundado en su propia experiencia de aprendizaje del latín con la modalidad de preceptorado, aportó grandes ideas a la enseñanza de lenguas marcando así la segunda mitad del siglo XVI.

Después de una experiencia un tanto negativa en el Collège de Bordeaux (“el mejor colegio de Francia” en la época), donde los maestros actuaban con violencia para enseñar a sus alumnos, Pierre Eyquem, padre de Montaigne, proporciona a su hijo “précepteurs de chambre” (Villey 1992: 19). Montaigne, por tanto, gozó de una mentalidad abierta en cuanto al aprendizaje, y la influencia paterna le permitió aprender con cierta libertad.

Según Germain (1993: 73), Montaigne “prône l’apprentissage des langues au moyen d’un contact direct avec des locuteurs natifs de manière à s’initier à la mentalité, aux coutumes et à la culture de ces gens”. Se revela, pues, cómo este autor propone que los jóvenes aprendan las lenguas extranjeras teniendo una inmersión total en el contexto correspondiente a través de los viajes, por ejemplo. De este modo, Titone (1968: 13)

¹ Como indica Germain (1993 : 69), un *preceptor* «est une personne engagée par une famille aisée pour assurer, moyennement rétribution, l’instruction ou l’éducation d’un enfant. Le préceptorat est une modalité d’éducation dont l’idée remonte en fait aux Sophistes grecs (5^e siècle avant notre ère)».

reconoce a Montaigne como precursor de los estudios de lengua que integran el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento del país en cuestión.

Terminamos este apartado constatando que ya a finales del siglo XVI surgen ideas nuevas que buscaban una vía diferente para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Veremos ahora cómo se recibieron estas propuestas en el siglo XVII.

4. El siglo XVII

Bajo las luces del pensamiento racionalista² entramos en una época reconocida particularmente por la influencia de grandes pensadores en diversos campos como la filosofía, el lenguaje o las artes. Específicamente en el campo de la lingüística consideramos importante la aparición, en la segunda mitad de este siglo, de una de las gramáticas más influyentes, la gramática de Port Royal, de Arnauld y Lancelot.³

Retomamos la figura de Montaigne, por su gran influencia en la pedagogía de la época, sobre todo en el pensador John Locke. Después presentaremos la importancia de la obra de Comenio y terminaremos con una breve descripción del lugar que ocupó la enseñanza del español en Europa durante el siglo XVII.

4.1 John Locke (inspirado en Montaigne)

² El pensamiento del momento estaba representado por el filósofo Descartes (1596-1650), quien intentó resolver el problema de la posibilidad de distinción entre verdad y falsedad (la “duda absoluta”) fundamentada en la razón, pero sin dejar de lado las creencias cristianas (cf. Marcos Marín 1975: 151).

³ En palabras de Donzé (12967 : 25) «Paraissant vingt-trois ans après le *Discours de la méthode* (1637), et treize ans après les *Remarques sur la langue Française* ; placée par la collaboration d’Arnauld dans le courant d’idées provoqué par le premier de ces ouvrages, et s’opposant à celui qui illustre le second, la *Grammaire générale et raisonnée* se situe tout naturellement aux yeux de l’historien dans une perspective familière, déterminée par deux aspects fondamentaux de la vie intellectuelle du siècle: le rôle important joué en matière de langue (et de littérature) par la doctrine du bon usage, et le mouvement ascendant du rationalisme cartésien».

El inglés John Locke es una de las figuras más influyentes de los siglos XVII y XVIII. Este filósofo, representante de la corriente empirista,⁴ realizó, como la mayoría de los pensadores de la época, vastos análisis sobre las ciencias humanas. Lo que nos interesa aquí son sus ideas pedagógicas que, según Villey (1971), recibieron una fuerte influencia de Montaigne.

Aunque Locke hizo fuertes críticas a los *Essais* de Montaigne, no ocurrió lo mismo con respecto a sus planteamientos pedagógicos. En efecto, Locke dará valor al arte en Montaigne para guiar el espíritu hacia la búsqueda de la verdad y su método prudente. Estos pensamientos lograron dar una visión diferente de la manera de enseñar y de los verdaderos objetivos que debería proponer el sistema educativo. Para empezar, la motivación de estos autores fue el método utilizado en sus respectivos colegios:

Les idées pédagogiques de Montaigne sont toutes inspirées par un souci de réaction contre les méthodes en usage dans les collèges du XVIe siècle. Il proteste contre les habitudes de contrainte et de violence qui s'y perpétuaient, et plus encore contre la culture toute formelle qu'on y donnait [...]. L'un des principaux griefs de Locke contre l'enseignement des collèges, c'est la dureté des maîtres (Villey 1971: 25-26).

Los dos filósofos están de acuerdo con que el castigo en la escuela no puede producir nada bueno y que, por el contrario, causa mucho mal a los niños. Sostienen que el castigo genera aversión por las cosas que en realidad el niño debería amar y que además embrutece el espíritu. Para contrarrestar este método, los dos pensadores proponen uno basado en la dulzura y la calma, en el cual se debe preguntar al niño qué le gustaría hacer y cuándo le gustaría hacerlo. Este método recibió fuertes críticas justamente porque no se imponía nada a los niños.

Además de la severidad, Montaigne y Locke reprochan a este método tradicional el sobrecargar la memoria con conocimientos ociosos. Con respecto a la enseñanza de lenguas, ambos se muestran exasperados por el tiempo y el esfuerzo que se consagra al estudio de las lenguas antiguas. En palabras de Locke:

⁴ Locke representaba esta corriente por los siguientes planteamientos: i) niega las “ideas innatas” y de conformidad con Aristóteles, y ii) compara al niño con una tabla rasa en la que la experiencia va dejando impresiones. La idea requiere experiencia para formarse en el entendimiento. Como las ideas de nuestra mente proceden de la experiencia, existe una relación entre la realidad y el concepto (cf. Marcos Marín 1975: 151).

Quand je considère combien on prend de peine pour enseigner un peu de latin et de grec aux enfants, combien on emploie d'années à cela, je suis tenté de croire que leurs parents regardent encore avec une espèce de frayeur respectueuse la verge des maîtres d'école, qu'ils considèrent comme l'unique moyen qu'on puisse employer pour bien élever des enfants; comme si toute leur éducation ne consistait qu'à apprendre une ou deux langues (Villey 1971: 34).

La cita anterior no significa que Locke, y el propio Montaigne, pretendieran suprimir las clases de lenguas antiguas. Lo que ambos buscaban era un método diferente. Locke sugiere que “la méthode [...] consiste à enseigner le latin aux enfants de la même manière qu'ils apprennent l'anglais, sans les embarrasser des règles ni de grammaire” (cf. Villey 1971: 36). Al parecer una de las preocupaciones esenciales de estos autores era suprimir el estudio formal de la gramática, ya que consideraban que el uso cotidiano era suficiente para el aprendizaje de una lengua.

4.2 Comenio

Si bien el trabajo de este didacta no estuvo directamente relacionado con la enseñanza de ELE, es una figura central de la didáctica en general y de la enseñanza de idiomas en particular.⁵ Por esta razón le damos gran valor a su trabajo en este apartado.

Comenio (Jans Amos Komensky, 1592-1670) nació en Moravia, cerca de la frontera polaca, y estudió en Heidelberg y Herborn. Huyó tras la derrota de los protestantes en la guerra de los 30 años. Durante 4 años completó la *Didáctica Magna* (1630) y el *Ianua Linguarum*. En esta última obra, tal y como afirma Sánchez (1997: 70), el autor

pone de manifiesto el cometido principal de los elementos naturales, fundamento de su pensar: las primeras palabras que se aprenden se refieren al mundo real y natural: el universo que nos rodea, la tierra que habitamos, los árboles, los animales... hasta acabar con el hombre... En ese orden, el hombre ocupa el lugar central, pero dentro de un universo que lo circunda.

⁵ Juan Amós Comenio, afirma Martín (2009: 9), “dedicó gran parte de su obra al estudio de la pedagogía y específicamente con relación a la enseñanza de lenguas, resaltó la importancia de enseñar cualquier lengua acompañada de la experiencia. Propuso, en cuanto a la gramática, empezar con frases sencillas para después crear unas más complicadas relegando así la gramática de su primer plano. El método cíclico de la instrucción, utilizado aún en la enseñanza de lenguas, es una de sus aportaciones. En cada curso se dan las cosas de manera diferente y teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes”.

Después de un fracasado proyecto con el gobierno sueco, se retira a Hungría en donde pone en práctica los principios de su sistema educativo, dedicándose a la enseñanza para niños en una escuela. El proyecto para la enseñanza de lenguas de Comenio era muy ambicioso, y tal vez por eso no llegó a realizarse. Según su concepción, el niño empieza a aprender la lengua en el *Vestibulum* (escuela maternal), pasa a la *Ianua* (escuela elemental), se entretiene en el *Palatium* (escuela latina) e ingresa finalmente en el *Thesaurus* (academia). Para cada uno de estos cuatro estadios del aprendizaje Comenio piensa en dos libros, pero solo se llegaron a publicar *Vestibulum* y *Ianua*. Comenio ideó algo para la enseñanza de idiomas que desafortunadamente no se continuó hasta nuestros días. Intentó, por primera vez, enseñar una lengua asociando los elementos lingüísticos con dibujos, llegando a la conclusión, al igual que otros pensadores, que el aprendizaje mediante la gramática no era el más eficaz. En su *Orbis sensualium Pictus* (1658) incluye los dibujos de manera sistemática y conjuntada para facilitar la comprensión léxica y el aprendizaje de la lengua. El libro contiene 150 unidades, cada una con un dibujo relativo a una escena frecuente de la vida diaria y con un texto sencillo relativo a la escena representada. De este modo el alumno comprende el significado de muchas palabras, recurriendo a la información visual. Germain (1993: 89) cree que “*Orbis* (dont l’idée paraît être inspirée du jésuite Lubinus) est destiné principalement aux enfants. Avec *Orbis*, Comenius tente de faire de l’apprentissage d’une langue une véritable activité ludique”. Asimismo Kelly (1969: 17-18) presenta los cinco pasos que Comenio había previsto para el uso de su libro:

1. The pupils were to familiarize themselves with the book itself
2. They were to make sure they knew the vernacular names of everything depicted in the book
3. If possible, the teacher was to show them the real thing
4. The pupils were to copy the illustrations
5. Finally, they were to color in their own copies and even the etchings in the book.

Tras resumir el valor incalculable de la obra de Comenio, y sus aportaciones a la didáctica del siglo XVII, veamos ahora las reacciones que desató el estudio de la lengua española en la Europa de la época.

4.3 El español en Europa

Para el desarrollo de este apartado seguimos principalmente el trabajo de Aquilino Sánchez (1992), en el cual se considera la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera.

El siglo XVII se inicia con la herencia de las grandes corrientes metodológicas y los más afamados autores de textos para la enseñanza del español. Tanto la tradición gramatical como la conversacional siguen vigentes. Se destacan dos figuras: Miranda⁶ y Oudin.⁷ La impronta establecida por Miranda, reforzada por Oudin, tendrá larga pervivencia en Europa, lo que prueba que los manuales de estos autores fueron útiles en la época y que los profesores y los alumnos esperaban de estos manuales justamente lo que Miranda y Oudin ofrecían.

Sin embargo, tampoco faltan las nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se siguen publicando los libros de diálogos, y hasta tal punto llegó la importancia que se les otorgaba, que en las propias gramáticas se empiezan a incluir diálogos al final de sus páginas. Es el momento de las primeras discusiones sobre la utilidad o no del aprendizaje de las reglas gramaticales, no solamente en España, sino también en Inglaterra, donde se generó la disputa entre los que creían en el aprendizaje

⁶ Giovanni Miranda escribió las *Osservationi della Lingua Castigliana* (Venecia, 1566). Según Martínez Egidio (2002: 24), concibió su gramática para alumnos italianos, lo que supuso una gran novedad. En lo que más se incide es en las dificultades que los hablantes de italiano encuentran en el estudio del español, haciendo uso del contraste entre ambas lenguas, y combinando la metodología gramatical con la práctica y los ejemplos.

⁷ César Oudin, secretario intérprete del rey para las lenguas alemán, italiano y español, es el autor de la *Grammaire et observations de la langue espagnolle, recueillies et mises en François* (París, 1597), obra clásica de la lingüística hispanofrancesa del Renacimiento.

deductivo y los que consideraban que la repetición era la manera más eficaz de aprendizaje.⁸

Conozcamos, a continuación, qué sucedió con la enseñanza del español principalmente en Francia e Italia durante este siglo.

4.3.1 La enseñanza del español en Francia

En Francia, la enseñanza del español fue protagonizada por pocos autores, aunque se publicó un número importante de gramáticas y manuales. Una de las últimas publicaciones, ya a finales de siglo, fue la gramática “nueva” de Sobrino, obra que sigue la misma estructura que la de Oudin, si bien Sobrino acaparó todo el mérito.⁹

En medio del antagonismo franco-español aparecen en París “les deux premières grammaires de l’espagnol à usage des Français, à quelques mois d’intervalle: *La parfaite méthode* d’Antoine Charpentier 1596 et *Grammaire et observations de la langue espagnole* de César Oudin en 1597” (cf. Maux-Piovano 2002: 34). En un momento dado, las alianzas matrimoniales entre familias reales de ambos países generan una ‘coexistencia pacífica’¹⁰ que terminará por romperse en 1635 con la participación de Francia en la guerra de los 30 años. Cano (1992: 224) explica otra de las razones por las cuales el español logra cierta expansión en Europa a mediados del siglo XVII:

en 1519 Carlos fue elegido Emperador del sacro Imperio Romano Germánico, lo que le llevó a intervenir en los asuntos alemanes y a convertirse en árbitro de la política

⁸ Por ejemplo, J. Webbe y W. Brookes mantuvieron una disputa debido a los diferentes métodos utilizados para la enseñanza del latín. “Mientras Webbe abogaba por la práctica, especialmente basada en la repetición, Brookes era partidario de la enseñanza deductiva, apoyándose en la gramática” (Sánchez 1996: 2).

⁹ Tal y como ha sido estudiado por diversos autores, “la réputation comme manuel d’espagnol langue étrangère se maintiendra jusqu’au début du XXe siècle, alors qu’il s’agit d’un plagiat pur et simple de la grammaire d’Oudin, Antoine n’étant plus là pour défendre le patrimoine familial” (Maux-Piovano 2002: 38).

¹⁰ La incursión del español en Francia en el siglo XVII se vio determinada por circunstancias políticas. Una estrategia utilizada para debilitar al contrario consistía en acordar matrimonios y generar guerras. En las cortes francesas el aprendizaje del español adquirió valor y la gramática utilizada para las clases era la publicada por César Oudin (Ramos 2006: 2).

europea. Con enormes esfuerzos y grandes altibajos tal situación persistió hasta 1648, en que, por el tratado de Westfalia, España perdió muchas de sus posesiones y, derrotada y arruinada, quedó relegada ante el nuevo predominio de Francia. Todo ello, necesariamente, convirtió al español en una lengua importante, que amigos y enemigos del Imperio hispano se esforzaban en conocer: de ahí las numerosas Gramáticas y Diccionarios que, con mayor o menor fortuna, intentaban familiarizar a los europeos con nuestra lengua.

Como mencionamos anteriormente este periodo de desarrollo del español en Francia contó con pocos autores, pero muchas gramáticas y manuales de enseñanza del español vieron la luz. Nos proponemos, a continuación, mencionar los más representativos.

Hacia 1608 Jean Saulnier publicó en París la *Introduction en la langue espagnole par le moyen de la française, fort utile et nécessaire pour ceux qui désiront en avoir intelligence et prononciation. Plus de colloques ou dialogues fort familiers pour les studieux*, donde resume la gramática propiamente dicha y presenta cinco diálogos a doble columna, (español y francés), como el siguiente:

H. Ado en hora buena?

H. D'où à la bonne heure venez-vous?

Juan de Luna quien publicó hacia 1616 el *Arte breve y compendiosa, para aprender, a leer, pronunciar, escrevir y hablar la lengua Española*, en donde defiende ciertas convicciones que conciernen la enseñanza del español como lengua segunda. El autor da una importancia desmesurada a las conjugaciones y a los verbos irregulares. Luna estaba convencido de que las lenguas se podían estudiar aprendiendo las reglas de gramática y que éstas, según su discurso, facilitan el camino y evitan que se olvide pronto lo que se ha aprendido. Consideraba asimismo que los profesores debían ser nativos y critica a aquellos que sugieren aprender una lengua sin arte dentro de un discurso familiar. Para prender bien una lengua se necesita una buena gramática, buenos libros y un buen maestro.

De suma importancia para la didáctica del español es el trabajo de Ambrosio Salazar, quien se disputaba con Oudin la primacía como profesional de la enseñanza del español en Francia.

La obra de Salazar ofrece una importante dimensión ‘metodológica’, olvidada por los comentaristas. Como profesor, se sitúa dentro de la tradición del método conversacional y su originalidad radica en la manera de enfocar el estudio de la gramática.¹¹ Lo que el autor presenta como ‘original’ es el denominado método ‘socrático’ o ‘peripatético’, esto es la idea de que la gramática se enseña paseando y dialogando, semejante a lo que había asentado Sócrates en la antigüedad. Explicar la gramática mediante diálogos entre profesor y alumno motiva e interesa, cualidad que no se encuentra en los manuales. Sin embargo, conlleva la dificultad de ofrecer un orden y una sistematización a los discípulos, y se requiere de destreza y claridad de ideas; de ahí que su metodología no pudiera ser seguida fácilmente. La primera obra de Salazar, el *Espejo general de Gramática en diálogos para saber perfectamente le lengua castellana, con algunas Historias muy graciosas y de notar*, publicada en Rouen en 1614, es una obra extensa, con varias traducciones al francés.

El método de Salazar, centrado en la práctica y el uso y no en el aprendizaje de la gramática ni en la explicación de la misma, se puede sintetizar en un ejemplo concreto de lectura de textos: Se inicia con una comprensión global, se continúa con la traducción literal al francés, se complementa con traducción inversa, se perfecciona con el aprendizaje de frases útiles que el maestro añadirá en forma de diálogos, y todo ello debe hacerse en español y sin utilizar la lengua materna del alumno.

En resumen, la figura de Ambrosio de Salazar fue importante para la enseñanza del español en Francia durante la primera mitad del siglo XVII y, aunque su éxito fue efímero, fue uno de los pocos profesores que se atrevió a proponer ‘otras maneras’ de enseñar español.¹²

¹¹ “Salazar fundamenta el aprendizaje en el uso y en la práctica, que puede también ayudarse de la traducción y de la gramática. De hecho Alonso, el discípulo en esta obra [...] confiesa que ha aprendido el español practicándolo con soldados españoles, oyéndoles hablar y dándose él a leer, para aprender luego con el uso que es el mejor maestro del mundo” (Sánchez 1996: 2).

¹² Sánchez (1997: 79) considera que el método de Salazar no presenta ni organización didáctica ni claridad. Sin embargo, su propuesta metodológica rompe con la enseñanza gramatical convencional, ya que propone la enseñanza dialogada según la tradición socrática. El método resultaría útil para la enseñanza individual pero no podría ajustarse a los programas escolares. El método peripatético no fue concebido para durar en el tiempo.

Por último, citamos el trabajo del gramático de Port-Royal Claude Lancelot (1616-1695) quien publicó en 1644 la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine, contenant les règles de genres, des déclinaisons, des prétérits, de la syntaxe, de la quantité & des accents Latins*. En el prólogo, el autor afirma haber recogido lo mejor de Sanctius (el Brocense), Scaliger y Vossius, y a lo largo de la obra preconiza unos fundamentos ‘racionalistas’ en donde, para el aprendizaje de lenguas, se parte de la capacidad de raciocinio y deducción; es decir, primero se conocen las reglas que rigen la ordenación y sistematización de una lengua, y luego se toman los diferentes elementos lingüísticos (palabras) y se ‘manipulan’ ajustando sus reflexiones y ordenación sintáctica a las reglas del sistema. El hablante debe tener en cuenta la totalidad de lo que emplea para lograr un buen uso lingüístico. En consecuencia, Lancelot afirma que debe aprenderse la gramática (reglas que constituyen el sistema) y debe adquirirse el vocabulario (elementos del sistema).

Respecto a cómo llevar a cabo esta labor, Lancelot propone la memorización. La producción de oraciones será fácil, bastará con recurrir a las reglas y palabras almacenadas en la memoria para poder comunicar nuestro pensamiento a otros y descifrar los mensajes recibidos. Lancelot propuso una metodología normativa y deductiva, similar a lo que posteriormente se denominó ‘método gramatical’ o ‘tradicional’. Este ‘nuevo método’ fue aplicado a varias lenguas europeas, utilizando como lema ‘aprender una lengua fácilmente y en poco tiempo’, se imprimieron manuales para el latín, el griego, el francés, el italiano y el español.

4.3.2 La enseñanza del español en Italia y en otros países de Europa

Desde los tiempos de Carlos V el español era importante en Italia.¹³ En el siglo XVII también lo será. El protagonista de los materiales utilizados para aprender español fue

¹³ “Durante el siglo XVI, con el reinado de Carlos V, la lengua española se va afirmando y consiguiendo un rango científico, de ahora en adelante el castellano será la lengua del imperio español. Carlos V habló y defendió el español por todos sus territorios. Así lo demuestra el hecho de pronunciar su discurso en español en 1536 delante del papa Paulo III y de toda Europa. Poco a poco el castellano se irá imponiendo

Lorenzo Franciosini,¹⁴ autor en 1624 de la *Grammatica spagnuola, e italiana. Hora nuovamente uscita in luce, mediante la quale puo il Castigliano, con facilità e fundamento impadronarsi della lengua Toscana & il Toscano della Castigliana. Con la dichiarazione & essempli di molti voci, e maniere di parlare dell'una, e dell'altra Nazione, che vanno giornalmente nella boca dell'uso. E con una chiarissima, e breve regola per leggere e scrivere con vero accento, natural pronunzia in ambe due lingue*, segunda edición de 1638. El manual destina una buena parte a la pronunciación, y el aspecto práctico de las reglas resulta interesante para un estudiante extranjero. Contiene diálogos con explicaciones de algunos usos gramaticales y al final se presenta un vocabulario ordenado por áreas temáticas (cocina, ciudad, calles, etc.). Metodológicamente, por tanto, Franciosini no introduce elementos nuevos y la gramática sigue siendo un aspecto central.

Unos años más tarde, en 1626, el autor publica en Italia la primera edición de los *Diálogos* que Juan de Luna había publicado en Francia. La fama de Franciosini se extendió por Europa y llegó a los países nórdicos.

Es sabido que en otros lugares del continente europeo continuaba la propagación exitosa del idioma español (cf. Sánchez 1992). Muestra de la expansión de su estudio en las cortes del norte de Europa es la gramática escrita en 1662 por Carlos Rodríguez, profesor de lenguas en la corte danesa: *Linguae Hispanicae Compendium: in usum forum qui linguam hispanicam compendiose addiscere cupiunt*.

La figura del profesor de idiomas era reconocida en las cortes europeas, como persona más para atender las necesidades de los nobles. En la Academia Militar de Wolfenbüttel (Sajonia), por ejemplo, se enseñaba español en clases particulares desde 1687, y en la Landschafts-Akademie de Viena desde 1692.

como lengua popular y culta quedando el latín reducido a los asuntos eclesiásticos. El enriquecimiento progresivo del castellano a manos de los grandes autores barrocos hará posible su afianzamiento. El desarrollo del castellano como lengua nacional impulsa y permite un importante desarrollo literario durante el reinado de Carlos V. A partir del siglo XVI los intelectuales se preocuparon por sistematizar, analizar y divulgar el idioma castellano” (Martín 2009: 6).

¹⁴ Martínez Egidio (2002: 15) presenta a Lorenzo Franciosini como la figura representativa de una necesidad que surge a partir del siglo XVI: aprender lenguas diferentes a la materna. Franciosini es, pues, el prototipo de maestro de lenguas, propiamente de español, en la Europa del siglo XVII.

Terminamos este apartado señalando algunas de las obras gramaticales más importantes en la enseñanza del español, indicando el idioma en que fueron escritas, la función que cumplían y el público al cual iban dirigidas. Para ello seguimos el esquema propuesto por Martínez Egidio (2002: 17):

AUTOR	FECHA	IDIOMA	TIPO	DESTINATARIO
Nebrija	1492	español	normativa	españoles
Anónimo	1555	español y otras	pedagógica	extranjeros
Meurier	1558	español y otras	pedagógica	extranjeros
Villalón	1558	español	normativa	españoles
Anónimo	1559	español	pedagógica	extranjeros
D'Urbino	1560	español y otra	pedagógica	extranjeros
Miranda	1566	español	pedagógica	extranjeros
Corro	1586	español y otra	pedagógica	extranjeros
Brozas	1586	latín	filosófica	españoles y extranjeros
Percyvall	1591	inglés	pedagógica	extranjeros
Charpentier	1596	francés	pedagógica	extranjeros
Oudin	1597	español	pedagógica	extranjeros
Aldrete	1606	español	normativa	españoles
Saulnier	1608	francés	pedagógica	extranjeros

5. El siglo XVIII

El breve recorrido histórico que realizamos por el siglo XVII puede servir para apreciar el valor que empieza a adquirir el español fuera de España. Podemos ahora considerar

algunos aspectos claves sobre la enseñanza de lenguas en el siglo XVIII, siguiendo para ello el estudio de Sánchez (1992).

5.1 El pensamiento sobre la enseñanza de lenguas

Si bien durante este siglo no se destacaron grandes nombres en el campo de la enseñanza del español para extranjeros, se sigue publicando material para la docencia, y es importante señalar que surgen más expertos que se interesan por la enseñanza de lenguas.

El incremento de los viajes genera una necesidad de comunicación y una ‘urgencia’ por aprender otros idiomas, aparte del latín y el griego antiguo. La enseñanza centrada en la gramática es un tema que sigue preocupando a los lingüistas de la época. Se busca una mayor eficacia en la docencia y el aprendizaje, al igual que una adecuación entre la manera de enseñar lo que se enseña y el contexto social en que se vive.

A pesar de los intentos innovadores que hubo para encauzar la enseñanza de lenguas extranjeras con otras ciencias afines, como la pedagogía y la psicología, y de los materiales prácticos adoptados por autores como Vives o Comenio, la enseñanza de la gramática ha oscurecido permanentemente dichas novedades.

Al lado de los autores más conocidos también han existido otros de menor relieve que han expuesto puntos de vista realistas, prácticos y pragmáticos derivados de la observación de los procesos naturales de aprendizaje y del sentido común, que a su vez han permitido que los ‘métodos’ y ‘técnicas’ denominados ‘conversacionales’ se mantuvieran vivos. Entre las figuras no sobresale ningún español, al parecer nuestros pensadores, pedagogos y lingüistas son ajenos al campo de la metodología para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, se perciben cambios de interés, en este campo, tanto en Inglaterra como en Alemania, tal y como veremos.

En España, mientras tanto, aparecen gramáticas del español pensadas para nativos, no para extranjeros. Un hecho de especial importancia es la creación de la Real Academia

Española en 1713.¹⁵ Poco después se imprimió el *Diccionario de la lengua castellana* (1726-1729) y luego la *Ortografía española* (1741). En 1771 se completó el conjunto con la *Gramática de la lengua castellana*, que se convertirá en la obra imprescindible y normativa, como manual de referencia y consulta, sin ser un instrumento pedagógico.

A finales del siglo XVII aparece la obra de John Locke, *Some thoughts concerning education* (1693), compilación de las ideas de Comenio y Montaigne, como resultado de su pensamiento de pedagogo y su observación, pues no era lingüista ni gramático. Tal y como vimos, Locke condena la enseñanza gramatical y arremete contra los profesores que basan su enseñanza en la memorización de reglas. Además, promueve la idea del aprendizaje ‘natural’ mediante el uso, ‘hablando’ y ‘leyendo’. Según Locke (1996: 120), el niño puede iniciar el aprendizaje de otras lenguas una vez haya empezado a hablar inglés:

As soon as he can speak English, it is time for him to learn some other language; this nobody doubts of when *French* is proposed. And the reason is because people are accustomed to the right way of teaching that language, which is by talking it into children in constant conversation, and not by grammatical rules.

Insiste especialmente en la motivación y el interés como medios esenciales para que los niños aprendan lenguas (Locke 1996: 114):

We naturally, as I said, even from our cradles, love liberty and have therefore an aversion to many things for no other reason but because they are enjoined us. I have always had a fancy that learning might be made a play and recreation to children; and that they might be brought to Desire to be taught, if it were proponed to them as a thing of honor, credit, delight and recreation or as a reward for doing something else and if they were never chide or corrected for the neglect of it.

Otorga, por último, prioridad a otros puntos de la lengua por encima de la gramática. Locke supedita lo que se debe aprender a la idea de ‘utilidad’. En esta medida, la enseñanza de la gramática distorsiona la finalidad práctica que implica el conocimiento de una lengua. El aprendizaje de la gramática no posibilita el uso de la lengua como instrumento de comunicación. Si bien el autor encuentra útil la gramática en ciertos

¹⁵ “En sus primeros tiempos, la Academia realizó una eficazísima labor, que le ganó merecido crédito [...]. Su lema “limpia, fija y da esplendor” quedó cumplido en cuanto a criba, regulación y estímulo” (Lapesa 1980: 420).

casos y bajo ciertas condiciones, manifiesta su rechazo por la enseñanza puramente gramatical.

Paralelamente, en Alemania, J. B. Basedow lleva a la práctica el método ‘natural’ en el aprendizaje de lenguas. Basedow había aprendido francés conversando con su patrona francesa, y con este mismo método trata de enseñar latín a los jóvenes; utilizando el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio. Con el tiempo, el príncipe Leopold de Dassau le encargará reorganizar el sistema educativo de la época. Hacia 1776, su fama era enorme, gracias a todo lo aprendido por sus alumnos con el nuevo método ‘conversacional’ y la introducción de la gramática solo cuando están adelantados. Basedow comprobó que la fluidez en la lengua se alcanza mediante la práctica y la conversación, mediante actividades interactivas, juegos, etc.

Aunque son pocos los testimonios, vemos que en esta época surge un enfoque pedagógico con énfasis en lo natural, en contraposición a lo formal; enfoque extendido en pedagogía. En la enseñanza de lenguas, en concreto, el aprendizaje de las reglas gramaticales se relaciona al aprendizaje formal o ‘artificial’; se habla de la ‘variedad práctica’ y de las deficiencias comunicativas de los contenidos estrictamente lingüísticos. Se imponía, pues, un enfoque basado en el habla y en la lectura, y para lograrlo se analizan los procesos naturales del aprendizaje, concluyendo que las lenguas deben aprenderse de modo ‘natural’.

En nuestros días, cuando se evalúa la incidencia práctica de lo que se presenta como novedoso, los resultados a veces son negativos, ya que todo lo que se propone debe ser susceptible de transformarse en ‘operaciones dentro de la clase’.

5.2 La enseñanza del español en Francia, Alemania e Inglaterra

Francia

Durante el siglo XVIII siguen gozando de popularidad los manuales y las gramáticas escritos con anterioridad, destacando las obras de Oudin y Miranda, y dándose a conocer las de Sobrino y Franciosini.

Francisco Sobrino había publicado en 1697 su *Nouvelle grammaire espagnolle expliquée en françois*, copia de la gramática de Oudin. Se conocen, sin embargo, numerosas ediciones de esta gramática, razón por la cual Sobrino publicó también el *Tesoro* de Oudin, bajo el título de *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa*.

Sobrino completó la obra de Oudin con algunos diálogos, ya que era hablante nativo de español. Siete de los diálogos son de Minsheu (1599), y Sobrino reprodujo la copia realizada por Oudin (1608) que Juan de Luna reeditó (1619). Estos mismos fueron publicados por Franciosini en 1626.

Los diálogos redactados por Sobrino son particulares, no se caracterizan por la viveza y la naturalidad. Se trata más bien de diálogos con objetivos especiales para dar, por ejemplo, una relación de tipos de documentos o lenguaje propio de los juicios (como el diálogo sexto), o dar una relación de las monedas usuales en España y los Países Bajos (diálogo cuarto). A pesar de todo lo señalado, las obras de Sobrino fueron, sin duda, las más difundidas en Europa durante el siglo XVIII.

Otro de los autores es Jean de Vayrac, quien publica en 1708 la *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peu de temps, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castellane, selon le sentiment des meilleurs auteurs, & l'usage de la Cour d'Espagne*. En esta obra el autor critica a varios gramáticos: de Maunory dice que escribe sobre una lengua que no entiende, de Oudin que su obra contiene muchos errores, y de Sobrino que no hace más que difundir los errores de Oudin. De esta crítica sin límites, la única que sale bien parada es la gramática de Port-Royal, pero está escrita de modo tan sublime que no está hecha para principiantes. Su obra es, entonces, el remedio para solucionar los errores de sus predecesores, siguiendo para ello el camino de los gramáticos de Port-Royal. De ahí que empiece describiendo los 'universales', para transferir luego el esquema doctrinal al español. Escribió además un tratado,

Hispanismes, que incorpora elementos del uso de la lengua más que reglas gramaticales. Sin duda alguna su estancia de 25 años en la Corte española le sirvió para redactar estos aspectos prácticos del español. Es de destacar la inclusión, en esta última obra, de ayudas complementarias como formularios de cartas, ceremoniales y otros usos que responden a una necesidad existente de los estudiantes. De este modo Vayrac contribuyó al conocimiento de la realidad española en Francia.

B. A. Bartera publicó en 1764 un *Nouvelle méthode, contenant en abrégé tous les principes de la langue espagnole, avec des dialogues familiers*. Este autor, intérprete del rey, confiesa que su propósito es mejorar y corregir los errores de ocho gramáticos: Oudin, Port-Royal, Sobrino, Maunory, Perger, de Vayrac, Pineda y Franciosini. En cuanto a los quince diálogos que ofrece, en francés y en español, corresponden a los habituales de la época.

Por otro lado, durante esta época aparecieron una serie de materiales adecuados a un grupo o colectivo de alumnos, como el caso del *Abrégé de la grammaire espagnole, à l'usage des mesdames les Princesses* (1720), en cuya portada solo aparece el nombre del impresor Jean Baptiste Cusson.

En España se publicaron pocos manuales para aprender francés o gramáticas contrastivas. Destacan la *Gramática española y francesa* (1763) de Pedro Contaut, o el *Nuevo methodo breve, util y necesario para aprender a escribir, entender y pronunciar las dos lenguas, Española, y Francesa, dividido en dos gramáticas, una francesa explicada en español, y otra española explicada en francés* de Francisco de la Torre y Ocón (traductor).

Alemania

En Alemania, donde la docencia de lenguas gira en torno a la gramática, resalta la labor de los creadores de manuales y gramáticas, y la metodología propuesta.

Una de las gramáticas más conocidas fue la de Juan de Sotomayor, *Llave capital con la cual se abre el curioso y rico tesoro de la lengua castellana, con las más verdaderas reglas y principios para los aficionados a la dicha lengua. La qual GRAMATICA va en*

forma de diálogos, a fin de que al mismo tiempo se aprendan las reglas y se puedan ejercitar en la lección española explicada en alemán. Sotomayor declara escribir esta gramática porque “las que hay son de extranjeros”, y se lamenta porque “el grande uso de la lengua francesa quita el valor a la española”. El autor sigue el método ‘peripatético’ de Salazar y la obra se complementa con quince diálogos (pregunta del discípulo y respuesta del maestro).

En 1778, Barth publicó *Kurzgefasste Spanische Grammatik. Worinnen die richtige Aussprache un dalle zur Elernung dieser Sprache nöthigen Grundsätsse abgehandelt und erläutert sind, dass ein jeder der Lateinisch versteht, diese Sprache, in ein paar Woche, ohne Lehrmeister, zu erlernen im stande ist, nebst einigen Gesprächen zur Uebung für Anfänger.* Aunque la gramática está escrita en alemán, abundan los ejemplos en español. El autor se ajusta a la práctica de incluir diálogos y conversaciones, y ofrece aprender el idioma en “un par de semanas” además de la posibilidad de estudiar sin profesor.

Hacia 1790, Bertuch publicó el *Manual de la lengua española oder Handbuch der Spanischen Sprache für Anfänger, welche dieselbe erlernen woollen. Eine Sammlung Uebungstücke aus den besten Spanischen Prosaisten und Dichtern.* No se trata de una gramática propiamente dicha, sino de una colección de textos de diversa índole para que los alemanes conozcan la literatura española, acompañada de un diccionario español-alemán.

Daniel Wagener imprimió en 1795 *Spanische Sprachlehre, nebst Uebungen zur Anwendung der Grundsätze, der Wortfügung und dere Schreibart der Spanischen Sprache, mit einer Einleitung in die Gundsätze der Spanische Sprache.* Gramática muy similar a la de Barth, abundante en reglas de ortografía, morfología y sintaxis con variedad de ejemplos en español.

Jean Baptiste Calvi, por último, publicó una *Nouvelle grammaire espagnole avec une chrestomatie* (1792). El autor argumenta su enseñanza del español en el hecho de haber estado en Castilla, y sigue la clásica distribución gramatical, empezando por la

pronunciación y terminando por los adverbios. Incluye una sección de *hispanismes* y en la obra enuncia las *Trois règles générales pour bien écrire et lire l'espagnol*:

1. Observar con atención si las palabras que se leen o se quieren utilizar provienen del árabe o del latín.
2. Saber colocar cada palabra con el artículo que le corresponde.
3. Observar en la pronunciación de las palabras la sílaba sobre la cual recae el acento.

Como Calvi enseñaba en la universidad, su obra incluye algunos apartados que tienen que ver con la adquisición de conocimientos filosóficos.

Inglaterra

El siglo XVIII presentó un sobresaliente dinamismo docente en el campo del español, actividad iniciada y acaparada por los emigrados de España. Muchos de estos autores eran estudiosos, particularmente religiosos, para quienes la enseñanza de la lengua materna resultaba el camino más fácil de ganar dinero. No obstante, no tenían una gran formación lingüística y en cuanto al método, se acomodaron a lo que se proponía en el momento.

Por ejemplo, el *Ensayo práctico de simplificar el estudio de las lenguas escritas, verificado sobre la inglesa para exemplo de todas las demás* (ca. 1798), de José González Torres de Navarra, presenta algunos aspectos metodológicos de interés. El autor parte de la base de que no todos los métodos son iguales para cumplir ciertos objetivos; cada objetivo requiere entonces el uso de los métodos adecuados. Para entender los libros basta con tener nociones gramaticales de la nueva lengua, vocabulario y conocimiento de su construcción. Para ello se centra en el tema de la gramática afirmando, como muchos otros pedagogos, que es “repugnante” enseñar una lengua como una ciencia, reafirmando su punto de vista sobre la falta de motivación que una enseñanza abstracta y memorística origina en el alumno.

Algunas de las ideas de González son acertadas, pero a su procedimiento le falta solidez. Su lema era “enseñar las lenguas por comparaciones recíprocas, pues no son desemejantes entre sí más que en las facciones y no en el esqueleto de sus partes”. Su plan se fundamenta en los siguientes aspectos:

1. *Nociones gramaticales inglesas para que se comparen a las españolas que se suponen sabidas.* Aquí el autor asume que los alumnos ya tienen dichas nociones, que para él no son sino las reflexiones morfológicas.
2. *Diccionario de voces raíces inglesas... para que se hallen en su sentido recto.* Se trata de voces derivadas, verbos irregulares y partículas con su correspondiente traducción al español.
3. *Retazos escogidos de autores ingleses en prosa y en verso con la traducción al pie de la letra para que se conozca su valor positivo en español y la variedad de sus partes.* El objetivo es enseñar a traducir autores ingleses, el método combina el contraste entre las lenguas, el análisis gramatical y la traducción interlineal o literal. Su análisis no deja de ser gramatical, y con ello González prueba que es difícil acordar los planteamientos teóricos con la práctica en el aula.

5.3 Gramáticas del español en España

La enseñanza del español fuera de España se vio debilitada por el declive del imperio y la decreciente presencia de España en el contexto mundial. El número de gramáticas de autores españoles es menor, a este respecto el conde de la Viñaza recoge solo ocho, más la obra de la Real Academia Española:

- *Fragmentos gramaticales según el orden y estilos de las aulas públicas de la ciudad de Teruel*, de Gregorio Boil y Valero Ramírez, Valencia, 1742.
- *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil método para instrucción de la juventud*, de Benito Martínez Gómez Gayoso, Madrid, 1743.

- *Arte del Romance castellano dispuesta según sus principios generales i el uso de los mejores autores*, de Benito de San Pedro, Monford, 1769.
- *Gramática de la lengua castellana*, de la Real Academia Española, Madrid, 1771.
- *Elementos de gramática castellana, orthografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las escuelas Pías*, el P. Santiago Delgado, Madrid, 1790.
- *Gramática de las lenguas latina y castellana de Juan Antonio González*, de Juan A. González Valdés, Madrid, 1791.
- *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana*, de Gregorio Gracés, Madrid, 1791.
- *Curso de gramática castellana en solos ochenta días*, de Guillermo A. de Christóbal y Xaramillo, Madrid, 1798.
- *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extrangeros y nacionales: acompañado de unos principios de aritmética, gramática y orthografía castellana*, de D. Torquato Torio de la Riva y Herrero, Madrid, 1798.

Es importante recordar que ninguna de estas obras tiene enfoque en la enseñanza del español como lengua extranjera. La publicación de la *Gramática* de la RAE (1771) supone el punto de referencia de lo correcto y de lo que es norma; y esto se notará en el resto de obras extranjeras; sin embargo esta gramática no afecta a la naturaleza de la metodología utilizada en la enseñanza del español. Tanto los autores que siguen un método fundamentado en la gramática como los que siguen el método conversacional, consideran la obra de la RAE como normativa.

6. El siglo XIX

Hemos podido comprobar, de manera somera, la expansión que alcanzó el español en Europa y la evolución de las nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas. Podemos resumir por tanto que, aunque en los siglos XVII y XVIII se buscaba afanadamente un cambio en la metodología, no existió realmente una aplicación de nuevos métodos en las clases de lenguas extranjeras.

La segunda mitad del siglo XIX trae consigo otros planteamientos que pretenden renovar, de una manera o de otra, las estrategias y técnicas utilizadas por los docentes en sus clases de lengua extranjera. Esa tendencia se extenderá a lo largo del siglo XX.

6.1 La lingüística española

Retomamos brevemente en este apartado algunas de las aportaciones que se generaron en España en el campo de la lingüística y que repercutieron en la producción del material de contenido gramatical. Para cumplir este propósito seguimos la obra de Marcos Marín (1975).

En una primera sección mencionamos dos de las preocupaciones generales que había en el primer tercio del siglo: la primera era el problema de la lengua primitiva en España, con dos polos opuestos entre el vasco y el árabe, y la segunda era el problema gramatical, dividido a su vez en las cuestiones pedagógicas y en los temas de gramática general.

A partir del análisis de los elementos no latinos del castellano se llega a examinar los de origen oriental. Martínez Marina en su *Ensayo* dirige la atención a los arabismos, generando así una reforma de la historiografía española donde señala que los elementos orientales eran secundarios en comparación con los de base latina.

En cuanto a la enseñanza de la gramática, cabe destacar la figura de José Pablo Ballot y Torres con la *Gramática Castellana dirigida a las escuelas*, y al P. Agustín Díaz de San Julián con sus *Elementos de Gramática Castellana*. Además se reconocen gramáticos

influyentes como Lorenzo de Alemany, Juan Manuel Callejas, Gómez Hermosilla y Salvá.

Es de notar que el puente entre las corrientes filosóficas y la línea gramatical del siglo es la gramática general, y a este respecto Jaime Balmes con su *Gramática General* trató sobre la filosofía del lenguaje. No obstante, este trabajo de fundamentación lógica influye en las gramáticas latina y castellana e igualmente genera una serie de producciones entre las cuales destacan *Elementos de Gramática General con relación a las lenguas orales, o sea, exposición de los principios que deben servir de base al estudio de las lenguas* de Francisco Lacueva y la *Gramática General* de Isaac Núñez de Arenas.

Una segunda sección comprende el periodo 1826-1835, durante el cual llegaron a España algunas ideas lógico-gramaticales francesas, principalmente la *Gramática General* de Destutt de Tracy (1822). Esta corriente combina la relación del lenguaje y el pensamiento, la estructura lógica del lenguaje y la razón como principio estructurador. Esto es, la sensación junto a la reflexión según Locke, los principios cartesianos de la Gramática de Port-Royal y el predominio de la sensación según Condillac

En esta década, caracterizada por el truncamiento de las ideas liberales, Gómez Hermosilla escribe su *Gramática General* en la cual advierte que lo “general” no es “de aplicación a todas las lenguas” sino un tratado científico teórico “sobre el lenguaje hablado”.

No podríamos omitir en este apartado a Andrés Bello. Para este ilustre gramático la preocupación se centró en el verbo, y en el problema de la nomenclatura de los tiempos verbales. Amado Alonso (1951), en su *Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello*, resalta la manera como la gramática de Bello superó los límites de la gramática histórica y de la gramática general además de detectar en ella el influjo de Humboldt¹⁶. En palabras de Abad (1984: 15) la obra general de Bello, vista globalmente

¹⁶ Wilhem Van Humboldt (1767-1835). Según Steiner (1975: 101), “Humboldt es, junto con Platón, Vico, Coleridge, Saussure y Roman Jakobson uno de los raros escritores y teóricos del lenguaje que hayan dicho algo verdaderamente nuevo”.

y sin tener en cuenta segmentos específicos, “se inscribe en el proceso histórico, constatable en concreto, de racionalización de la existencia colectiva”.

A lo largo de este periodo se aprecia, pues, el proceso de consolidación de una gramática con bases racionalistas dentro de la cual sobresalen algunos aspectos empiristas, aspectos que después dominarán todo un siglo.

6.2 El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas

Todavía en el siglo XIX la metodología basada en el latín era considerada la forma normal de enseñar una lengua. Un libro de texto típico estaba constituido por capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales, cada uno de ellos explicaba las reglas de uso y se ilustraba con ejemplos. A este método se denomina método Gramática-Traducción para la enseñanza de lenguas. A continuación seguimos el trabajo de Richards y Rodgers (2001).

Este método es heredero de la práctica académica alemana, y sus principales representantes fueron Johann Seidenstücker, Karl Plötz,¹⁷ H. S. Ollendorf¹⁸ y Johann Meidinger. El Método Gramática-Traducción fue conocido primero en Estados Unidos bajo el nombre de Método Prusiano (cf. Kelly 1969: 53):

The practice seems to have come from the Prussian school system: an American classics teacher, B. Sears, published a method based on the ‘Prussian system’ in 1845. The procedure consisted of learning the rules and then drilling them by translation snippets of Cicero. Composition and reading were excluded, as those did not encourage a word-for-word knowledge of the rules, and as, at times, Cicero is most unciceronian.

Sus características principales eran las siguientes:

¹⁷ “During the second half of the nineteenth century the grip of Grammar Translation was tightened by Karl Plotz. In his system, which was basically that of Ollendorf, the disciplinary and analytical value of language study was paramount and the linguistic aims quite secondary”, (Kelly 1969: 53).

¹⁸ “The best known Grammar –Translation texts were those of Ollendorf, whose grammars first appeared in the 1840’s and were widely imitated [...]. The order he used in his lessons became standard: a statement of the rule, followed by a vocabulary list and translation exercises. At the end of the course translation of connected prose passages was attempted” (Kelly 1969: 52).

1. El objetivo de aprender una lengua extranjera es el de poder leer su literatura y asimismo beneficiar de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que aporta dicho estudio. Primero se hace un análisis detallado de las reglas gramaticales para traducir después oraciones y textos desde la lengua objeto. Por ello, se considera importante la memorización de las reglas para entender la morfología y la sintaxis.
2. El énfasis se da a la lectura y la escritura, dejando de lado la práctica oral.
3. El vocabulario que se trabaja está basado en los textos de lectura y se enseña a través de listas bilingües.
4. La oración es la unidad básica en la enseñanza, pues se considera que es más fácil que el estudio de textos. La mayor parte de la lección consiste en traducir oraciones.
5. La corrección es básica y a través de la traducción los alumnos deben lograr un alto nivel.
6. La gramática se enseña de manera deductiva; es decir los temas gramaticales son presentados y luego trabajados con ejercicios de traducción. Se enseña la gramática de forma organizada y sistematizada.
7. La lengua materna del estudiante es el medio de enseñanza para poder comparar los nuevos elementos que surgen durante el aprendizaje.

Germain (1993: 107) concluye que:

La méthode grammaire-traduction repose sur un postulat discutable: apprendre la grammaire d'une L2 serait une aide pour l'apprentissage de L1. De fait, il semblerait plus réaliste d'affirmer que l'apprentissage de la grammaire d'une L2 tout au plus sensibiliser à des différences et à des similitudes entre L2 et L1. La méthode grammaire-traduction repose sur un autre postulat discutable: l'apprentissage de L2 contribuerait au développement de l'intellect. Il se pourrait qu'il s'agisse de l'inverse: pour être pleinement efficace chez l'apprenant, la méthode grammaire-traduction présuppose peut-être un certain développement de l'intellect.

El método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa desde 1840 hasta 1940, y hoy se sigue utilizando, aunque con algunas modificaciones.

Hacia mediados del siglo XIX surgen varios factores que cuestionan y rechazan este método, al aumentar las posibilidades de comunicación en Europa y crecer la demanda de personas que pudieran hablar diversas lenguas extranjeras. En un principio se trataba de la salida al mercado de libros de conversación y de libros para el estudio privado, además de las críticas sobre la manera de enseñar en las escuelas secundarias. Diferentes autores empezaron a ofrecer nuevos enfoques para reformar la enseñanza de lenguas modernas. Algunos de ellos, los más reconocidos, son C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, quienes presentaron ideas interesantes, aunque en su momento no tuvieron suficiente impacto.

Marcel proponía el aprendizaje de la lengua por parte del niño como un modelo para la enseñanza de la lengua, destacando la importancia de la lectura antes que las demás destrezas lingüísticas. El inglés Prendergast fue uno de los primeros en trabajar la observación, para concluir que los niños utilizan ayudas relacionadas con la situación y el contexto para interpretar el mensaje y que se valen de rutinas para hablar. Propuso el primer “programa estructural” para que se enseñara a los alumnos las estructuras básicas de la lengua.¹⁹ Gouin, el más conocido de estos reformadores, desarrolló un enfoque basado en la observación del uso de la lengua por parte de los niños. En su método (las “series” de Gouin) usaba situaciones para organizar y presentar la lengua oral con secuencias de oraciones relacionadas con actividades, como cortar madera o abrir la puerta. Gouin atribuyó gran importancia al uso de gestos y acciones para apoyar los significados de los enunciados, elementos que años más tarde formarían parte de otros métodos de enseñanza.²⁰ Gouin es el autor de *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*

¹⁹ “Thomas Prendergast, noticed that young children usually drill a new structure which fascinates them by playing with it and forcing as much vocabulary into it as possible. Thus was pattern practice once again rediscovered. In 1870 Prendergast patented his ‘Mastery System’ [...]. Speed was not object. He justified the almost endless repetition his system demanded by claiming the necessity of forming languages reflexes and by reminding his readers that a language once learned is easily forgotten” (Kelly 1969: 107).

²⁰ “While so far mime and demonstration had remained occasional tools for language teaching, with the work of Gouin mime became an essential part of teaching. In introducing and drilling his cycles, which were merely accounts of simple processes, he reinforced the impact of words by miming the action

(París, 1880) en el cual analiza su experiencia negativa en el aprendizaje del alemán y las observaciones de su sobrino en el aprendizaje de su lengua materna. Uno de los reconocimientos que se hacen a Gouin, según Germain (1993: 123), es que

en effet, il s'agit d'abord et avant tout de s'interroger sur ce qu'est une langue et sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue afin d'en tirer des principes quant à l'enseignement de la langue seconde. C'est d'ailleurs ce qu'il fait puisqu'il propose, dans son ouvrage, à la fois une théorie de la langue et une théorie de l'apprentissage d'une langue dont il tire les conséquences pédagogiques.

Las propuestas de estos y otros innovadores fueron desarrolladas fuera de los círculos institucionales, razón por la cual no dispusieron de mayor aceptación, aplicación y difusión.

6.3 El movimiento de reforma

Nos centramos en este apartado en algunos autores que intentaron promover enfoques alternativos para la enseñanza de lenguas. Aunque la mayoría no logró sus propósitos, lingüistas con interés práctico como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia dieron mayor credibilidad a las ideas reformistas,²¹ fortaleciendo la lingüística como disciplina y estableciendo la fonética para ampliar los campos de estudio de los procesos del habla. A este respecto, en 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional, y el Alfabeto Fonético Internacional (IPA) quedó establecido. Dicha asociación defendía el estudio de la lengua hablada, la formación fonética (con el fin de establecer buenos hábitos de pronunciación), el uso de textos de conversación y diálogos, un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática y la enseñanza de nuevos significados, apoyándose prioritariamente en la lengua extranjera.

described, expecting the pupils to mime in their turn. The early twentieth-century psychologists who were attempting to justify or refute teaching methods on psychological grounds approved of Gouin, remarking that the link between meaning and activity was stronger if the action was being described while it was being performed" (Kelly 1969: 12).

²¹ "El movimiento reformista, que se extendió con rapidez y pujanza por Alemania, Francia e Inglaterra principalmente, tiene su inicio (al menos su inicio visible) en la aparición de un panfleto en 1882: *Der Sprachunterricht muss umkehren* (La enseñanza de idiomas puede cambiar), escrito por W. Viëtor, bajo el seudónimo de la popular frase de Cicerón *Quousque tandem*. Viëtor reveló su nombre cuatro años más tarde, en la segunda edición, cuando ya se había reconocido públicamente la valía y oportunidad del escrito" (Sánchez 1997: 122).

Como señalamos, algunos lingüistas se interesaron por las polémicas en torno a la enseñanza de lenguas. Sweet, por ejemplo, defendió sus principios metodológicos basados en un análisis científico y en la psicología, y en *The practical study of languages* propone cuatro principios: seleccionar, de manera cuidadosa, lo que se va a enseñar; imponer límites sobre lo que se enseña; distribuir lo que se enseña en las cuatro destrezas, escuchar, hablar, leer y escribir; y finalmente, establecer la gradación de materiales de simples a complejos.

En Alemania, Viëtor utilizó la teoría lingüística para opinar sobre la enseñanza. Argumentaba que la formación en fonética permitiría a los profesores pronunciar la lengua correctamente. En 1882 publicó *Language Teaching Must Start Afresh*, en donde criticaba fuertemente el método Gramática-Traducción.

En general, todos los reformadores compartían algunas ideas acerca del nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras:

- La lengua hablada es fundamental.
- Los hallazgos de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza y a la formación de profesores.
- Los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla en forma escrita.
- Las palabras deberían presentarse en oraciones y estas a su vez en contexto, y no aisladamente.
- Las reglas gramaticales deberían enseñarse de manera inductiva, cuando los alumnos hayan practicado la lengua en el contexto.
- La traducción debería ser rechazada, aunque la lengua materna podría ser usada con el fin de explicar nuevas palabras.

Si bien ninguna de estas propuestas se desarrolló como método de enseñanza, sirvieron como pautas para la creación, por parte de la pedagogía de la enseñanza de lenguas extranjeras, de lo que se ha llamado *métodos naturales* y que finalmente se conoció como el Método Directo. En palabras de Sánchez (1997: 124),

No se logró la renovación tal cual se pretendía, pero el germen estaba ahí. El tema de la enseñanza de idiomas desbordó el ámbito de las aulas y penetró en los despachos oficiales y en las universidades [...], la transcripción fonética y la lengua oral son los protagonistas de la nueva clase; los alumnos empiezan hablando la lengua que estudian [...]. Naturalmente el experimento suscitó mucha polémica, pero el hecho fue algo muy positivo.

6.4 El método directo

En diferentes momentos se ha sugerido que el aprendizaje de una lengua segunda se parece al aprendizaje de la lengua materna. Ya en el siglo XVI Montaigne cuenta que fue confiado a un tutor que le hablaba solamente en latín. En el siglo XIX Sauveur intentó aplicar los métodos naturales a las clases de lenguas utilizando una interacción oral intensiva.²² A finales de la década de 1860 abrió una escuela en Boston, y su método fue conocido como Método Natural.

Sauveur, y otros seguidores del método natural, defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno, si se utilizaba la demostración y la acción para transmitir directamente el significado. Franke escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado de la lengua objeto, y según este autor, más que explicar las reglas gramaticales los profesores debían estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula. El profesor reemplaza el libro de texto y los alumnos deben ser capaces de inferir las reglas gramaticales. Para ello se presta especial atención a la pronunciación y se utiliza la mímica, la demostración y los dibujos para el aprendizaje de palabras nuevas.

Estos principios fueron los cimientos de lo que llegó a conocerse como Método Directo (el más extendido de todos los métodos naturales). Aprobado en Francia y en Alemania

²² “Su técnica se centraba en dos principios: Hacer preguntas serias y pertinentes, facilitando la respuesta del alumno. Relacionar pregunta y respuesta: ambas estaban hilvanadas de manera tal que una conducía a la otra. Esta es la clave para que los alumnos comprendiesen aquello de lo que se hablaba. Si el material y la charla no tenían coherencia ni sistematización gramatical, sí que tenían coherencia *comunicativa*” (Sánchez 1997: 142).

a principios de siglo, fue ampliamente conocido en Estados Unidos gracias a las escuelas de Sauveur y Maximilian Berlitz. En la práctica el método se desarrollaba de este modo:

1. La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
2. Solo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
3. Las competencias de comunicación oral se llevaban a cabo en una progresión graduada y organizada, a través de intercambios de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos en clases pequeñas.
4. La gramática se enseñaba de manera inductiva.
5. Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.
6. El vocabulario se enseñaba a través de la demostración, con objetos y dibujos.
7. Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
8. Se enfatizaba en la pronunciación y en la gramática.

El método directo contó con gran éxito en las escuelas Berlitz, en donde los alumnos tenían altas motivaciones y los profesores eran nativos. Sin embargo, no logró ser acogido en el sistema educativo secundario. Además el método no contaba con bases en lingüística aplicada, por lo que fue criticado por los defensores del movimiento de Reforma. Al emplear más las destrezas del profesor que las del libro, el problema era que no todos los profesores (no necesariamente nativos) tenían las competencias requeridas por el método.

6.5 Diferencias entre el enfoque y el método

Según Richards (2001: 21), cuando los lingüistas y los especialistas en didáctica buscaron mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas a finales del siglo XIX, se basaron en teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se organizan y cómo se estructuran. Al describir los métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, resulta primordial hacer una diferencia entre la filosofía de la enseñanza en el nivel de la teoría y de los principios, y el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza. Un primer intento por aclarar esta diferencia vino del lingüista americano

Edward Anthony, quien organizó y definió tres niveles: enfoque, método y técnica. Según su modelo, el *enfoque* es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el *método* es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas que se enseñan, el contenido y su orden; y la *técnica* es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza. Este modelo resultó útil para distinguir los grados de abstracción, pero dejaba de lado el papel del profesor, el de los alumnos y el del material para la enseñanza.

Teniendo en cuenta las bases propuestas por Anthony, Richards (2001: 35) presenta un modelo ampliado y revisado. El *enfoque* y el *método* se tratan en el nivel del diseño, que es el nivel en el cual se determinan los objetivos, el programa y los contenidos y donde se especifica el papel del profesor, del alumno y de los materiales de enseñanza. Con respecto a la fase de aplicación, aquí se denomina *procedimiento*. Por tanto, un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en cuanto a la organización, y se aplica en la práctica con un procedimiento.

El siguiente cuadro resume los elementos y subelementos que constituyen un método:

MÉTODO		
Enfoque	Diseño	Procedimiento
<p>a. Una teoría sobre la naturaleza de la lengua</p> <p>-descripción de la naturaleza de la competencia lingüística.</p> <p>-descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística.</p> <p>b. Una teoría sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua</p>	<p>a. Los objetivos generales y específicos del método</p> <p>b. Un modelo de programa</p> <p>-criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos.</p> <p>c. Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza</p> <p>-tipos de tareas y actividades de práctica que se utilizan en la clase y en los materiales.</p> <p>d. Los papeles del alumno</p>	<p>a. Técnicas prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método</p> <p>-recursos en cuanto a tiempo, espacio y equipamiento utilizado por el profesor.</p> <p>-modelos de interacción observados en las</p>

<p>-descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lengua.</p> <p>-descripción de las condiciones que permiten el uso con éxito de estos procesos.</p>	<p>-tipos de tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos.</p> <p>-grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje.</p> <p>-pautas para el agrupamiento de los alumnos que se recomiendan o sugieren.</p> <p>-grados en que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros.</p> <p>-la consideración del alumno como persona que procesa información, realiza una actividad, inicia un intercambio, resuelve un problema, etc.</p> <p><i>e. Los papeles del profesor</i></p> <p>-tipos de funciones que realizan los profesores.</p> <p>-grado de influencia que el profesor tiene sobre el aprendizaje.</p> <p>-grado en el que el profesor determina el contenido del aprendizaje.</p> <p>-tipos de interacción entre profesores y alumnos.</p> <p><i>f. El papel de los materiales de enseñanza</i></p> <p>-la función primaria de los materiales.</p> <p>-la forma de los materiales (por ejemplo: libros de texto, medios audiovisuales).</p> <p>-la relación de los materiales con otras fuentes de información.</p> <p>-los aspectos que se presuponen de los profesores y los alumnos.</p>	<p>lecciones.</p> <p>-tácticas y estrategias utilizadas por los profesores y los alumnos cuando se aplica el método.</p>
--	---	--

Tras la reseña histórica y definición del método, con sus diferentes componentes, presentaremos una descripción general de los diferentes métodos y enfoques aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras durante el siglo XX.

7. Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas durante el siglo XX

Anteriormente vimos como en los primeros años del siglo XX el método directo fue el método privilegiado para la enseñanza de lenguas, tanto en Europa como en los Estados Unidos. Además de dicho método, tal y como comprobaremos en este apartado, durante el siglo XX se desarrollaron diferentes propuestas metodológicas que pretendían innovar en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

A continuación, y para la presentación que llevamos a cabo de cada uno de los métodos, desarrollaremos los siguientes aspectos: presentación, enfoque, objetivos, tipo de actividades de aprendizaje y de enseñanza y materiales de enseñanza.

7.1 El método audiolingüístico

Como mencionamos anteriormente, el Informe Coleman de 1929²³ señalaba la importancia de dar a la enseñanza de las lenguas extranjeras un enfoque basado en la lectura. El objetivo era lograr una lectura rápida y silenciosa, y para ello se presentaban las estructuras de la oración y la gramática siguiendo los gustos del autor del libro del texto. No había ninguna concesión sobre la gramática y el vocabulario según los niveles, principiante, intermedio y avanzado.

Cuando los Estados Unidos entraron en la Segunda Guerra Mundial, se hizo necesario que el Gobierno pudiera contar con personas que hablaran otras lenguas y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores. Se pidió entonces a las universidades americanas desarrollar un programa de aprendizaje de lenguas para el personal militar, iniciándose en 1942 el Programa para la Formación Especializada del Ejército. Este programa tenía por objetivo que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en diferentes lenguas. El método duró dos años, y más tarde los lingüistas se preocuparon por la creación de un método de enseñanza del inglés, ya que cada vez más el país era reconocido por su poder

²³ Publicado en *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*, el informe Coleman de 1929 mostraba que solamente un 57% de los estudiantes de secundaria terminaban el segundo año de estudio de una lengua extranjera. Por lo tanto, se consideró que la lectura sería la mejor manera de fomentar el aprendizaje y dominio de una segunda lengua (Velleman 2009: 78).

internacional y miles de estudiantes extranjeros iban allí para estudiar en la universidad. Estos factores hicieron que a mediados de los años cincuenta se desarrollara el enfoque americano en la enseñanza del inglés denominado Método Audiolingüístico.

El Gobierno de los Estados Unidos consideró necesario hacer un esfuerzo en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de impedir su aislamiento de los avances científicos que se producían en otros países. Se promovía así la formación de profesores, para que mejoraran sus conocimientos sobre la lengua extranjera y para que aprendieran otros métodos de enseñanza, además de los principios lingüísticos en los que se basaban. La combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales (basados en el enfoque Audio-Oral o Estructural desarrollado por Fries) y la psicología conductista dieron lugar al Método Audio-lingüístico.

Enfoque

La teoría de la lengua del Método Audiolingüístico se basa en la *lingüística estructural*, que surge de los planteamientos propuestos por los lingüistas americanos y que se desarrolló en parte como reacción a la gramática tradicional. Cuando los lingüistas descubrieron nuevos tipos de sonidos y nuevas estructuras de organización lingüística, se creó un nuevo interés por la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis. La lengua era concebida como un sistema compuesto de elementos relacionados de manera estructural que tenían como fin codificar el significado, cuyos elementos eran los fonemas, los morfemas, las palabras, las estructuras y los diferentes tipos de oraciones.

En cuanto a la teoría del aprendizaje de este método, se encuentran los fundamentos de la escuela americana de psicología conductista. Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas. Estas conductas dependen de tres elementos fundamentales del aprendizaje: el *estímulo* que inicia la conducta, la *respuesta* determinada por el estímulo y el *refuerzo* que señala si la respuesta fue adecuada o no y que motiva una futura repetición. Al aplicar esta teoría en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se asocia, pues, el organismo al alumno, la conducta a la conducta verbal, la respuesta a la reacción del alumno al estímulo y el

refuerzo a la aprobación del profesor o de los compañeros, así como la autosatisfacción por el uso de la lengua.

Objetivos

Brooks²⁴ determina, por una parte, los objetivos a corto plazo dentro de los cuales se encuentran la formación en la comprensión oral, la corrección fonética, el reconocimiento de los símbolos del habla y su escritura. Por otra parte, a largo plazo se trata de dominar la lengua como los hablantes nativos.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

En el aula se utilizan los diálogos y los ejercicios de repetición; los primeros permiten ilustrar situaciones en las cuales se emplearían determinadas estructuras así como algunos aspectos culturales de la lengua objeto. Brooks enuncia doce tipos diferentes de ejercicios: repetición, inflexión, sustitución, reformulación, completar, transposición, expansión, contracción, transformación, integración, respuestas y restauración. Ilustramos un ejemplo de sustitución en donde una palabra en un enunciado se sustituye por otra: Regalaron un reloj *al jefe del departamento* > -*Le* regalaron un reloj.

Materiales de enseñanza

En el nivel principiante no se utiliza libro, porque los alumnos escuchan, repiten y responden. Sin embargo, el profesor puede consultar la guía didáctica que le permitirá seguir las actividades de práctica. Las grabaciones y el equipo audiovisual es fundamental en este método ya que si el profesor no es hablante nativo, las grabaciones proporcionan los modelos correctos de diálogos. El laboratorio permite también trabajar los ejercicios de manera repetida y escuchar las formas básicas sin errores.

²⁴ “Nelson Brooks et Charles C. Fries, deux des grands pionniers de la méthode audio-orale, ont consacré dans leurs ouvrages plusieurs pages à la culture. Par exemple, écrivent-ils, la comparaison de la façon dont les gens jouent ou nagent serait très révélatrice de la culture des divers groupes. De fait, l’audio-oral n’implique pas seulement une analyse comparée de la langue source (L1) et de la langue cible (L2) mais également une comparaison de la façon de vivre des gens” (Germain 1993: 143).

7.2. *El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*

Este enfoque fue desarrollado por lingüistas británicos entre los años treinta y sesenta. Dos de los creadores fueron Harold Palmer²⁵ y A. S. Hornby, quienes conocían el método directo y buscaban desarrollar una base científica para un método oral en la enseñanza del inglés. El enfoque incluía los principios sistemáticos de *selección* (procedimientos para la elección de los contenidos léxicos y gramaticales), *gradación* (principios para la organización y secuencia del contenido) y *presentación* (técnicas usadas para la presentación y la práctica en clase). Los principios generales se conocían como el Enfoque Oral, que no debe confundirse con el Método Directo ya que este último carecía de fundamentación en lingüística aplicada. Aceptado en la década de los cincuenta, este método se utilizó en el *Oxford Progressive English Course for Adult Learners*. Uno de sus defensores en la década de los sesenta fue el australiano Georges Pittman, quien desarrolló, junto con algunos colegas, un material de enseñanza de gran influencia basado en el Enfoque Situacional y que sería ampliamente usado en Australia, Nueva Guinea y los territorios del Pacífico.

Enfoque

La teoría de la lengua dentro de la Enseñanza Situacional²⁶ podría describirse como “estructuralismo” británico. Hablar la lengua era lo esencial, pero el conocimiento de la estructura era fundamental para llegar a hablar. A pesar de que los principios de Fries fueron la base para la teoría de la lengua, una característica distintiva de ese estructuralismo americano era la noción de “situación”: la práctica oral de estructuras se llevaba a cabo en determinadas situaciones que permitían al alumno practicar más el

²⁵ “For Palmer the key concept was the idea of spatialization: a word was remembered by relating it to the place in which it had been learned. Two words learned in the same ‘place’ were easily confused; if learned in separated ‘places’ they could be easily kept apart. As he makes clear elsewhere ‘place’ has a very wide series of parameters, time and circumstance being of as much importance as space in differentiating the ‘place’ in which a thing is learned” (Kelly 1969: 12).

²⁶ “Esta variante británica del método Audiolingual, el Enfoque Situacional, es la que sirve de modelo al primer manual de enseñanza del español para extranjeros que se elabora en España siguiendo la nueva corriente metodológica: se trata de *Español en Directo, nivel 1A*, de A. Sánchez, M. Ríos y J. Domínguez [...]. Una característica común de los manuales concebidos según el método Audiolingual/Situacional es que dividen sus contenidos en diferentes niveles y cuentan con bastantes materiales complementarios. *Español en Directo* está estructurado en tres niveles, y el primero y el segundo se subdividen, a su vez, en otros dos (en total cinco libros de texto)” (Melero 2000: 61).

inglés oral. Por lo tanto, la diferencia se marcaba por el hecho de considerar que la lengua era una actividad relacionada con situaciones de la vida real.

Con respecto a la teoría del aprendizaje, se trata de una variante de la teoría conductista de formación de hábitos, donde la principal preocupación son los procesos de aprendizaje. Se emplea el enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática a través de situaciones dadas, se desaconseja la explicación y se espera que el alumno deduzca el significado de una estructura concreta o de un elemento de vocabulario.

Objetivos

Se busca la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas a través de estructuras. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y la gramática y además se deben evitar los errores por todos los medios. Las estructuras básicas son fundamentales para llegar a la lectura y a la escritura.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Las nuevas estructuras se practican de forma mecánica en contextos de repetición. Pittman define *situación* como el uso de objetos concretos, dibujos y materiales auténticos que, junto con acciones y gestos, pueden ser utilizados para presentar el significado de nuevos elementos. Las técnicas de práctica son repeticiones guiadas, en coro, dictados, ejercicios mecánicos y tareas para escribir y leer controladas por los procedimientos orales. Se incluye el trabajo en parejas y en grupo.

Materiales de enseñanza

Este método depende del libro de texto que contiene las lecciones organizadas, y de las ayudas audiovisuales que consisten en murales, tarjetas, dibujos, etc.

7.3 El enfoque natural

En 1977 Tracy Terrell presenta en California una nueva filosofía sobre la enseñanza de la lengua llamada Enfoque Natural²⁷. Junto al lingüista Stephen Krashen presentó los principios y la práctica del Enfoque Natural en *The Natural Approach*. Krashen y Terrell identificaron el Enfoque Natural con lo que ellos llaman enfoques “tradicionales” en la enseñanza de idiomas. El objetivo de estos métodos es usar la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna. Se tiende a asumir que el Método Natural y el Enfoque Natural son sinónimos, pero aunque provienen de una misma tradición existen diferencias importantes. A diferencia del Método Directo (Método Natural), el Enfoque Natural da menos importancia a los monólogos del profesor y a la repetición, pone más énfasis en la exposición en la lengua que en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje.

Enfoque

Este método ha sido criticado por carecer de una teoría clara de la lengua. Krashen y Terrell promovían un enfoque comunicativo e igualmente el dominio gradual de estructuras. La lengua es entonces considerada como un vehículo que permite comunicar significados y mensajes. Aunque Krashen y Terrell reconocen la importancia de una estructuración gramatical, piensan que no se necesita un análisis explícito por parte de los alumnos o los profesores. A este respecto Germain (1993: 245) explica que

Comme toute méthode implique une conception sous-jacente, la primauté est accordée à la signification: une grande importance est donnée au vocabulaire [...] Ce qui ne signifie pas que les structures soient totalement négligées [...] suivant la formule ‘I + 1’, c’est-à-dire un ‘input’ comprenant des structures toujours légèrement au-dessus [+1] du niveau actuel de compétence de l’acquérant. En ce sens, maîtriser une langue consiste à en maîtriser non seulement le vocabulaire mais aussi les structures grammaticales, sans qu’il soit nécessaire de recourir à l’analyse ou à des règles grammaticales.

Objetivos

²⁷ “Le qualificatif de ‘naturel’ donné à la méthode vise à mettre en valeur l’absence de tout enseignement d’ordre grammatical ainsi que l’absence de recours à la L1 de l’acquérant [...] L’enseignement d’une L2 en milieu scolaire se doit, selon les auteurs, de reproduire en quelque sorte cette façon, ‘naturelle’, d’acquérir une L2. Il est à remarquer que dans son sens traditionnel, le qualificatif de ‘naturel’ même pour l’enseignement d’une L2, fait habituellement référence à la façon – dite naturelle – dont les jeunes enfants acquièrent leur L1” (Germain 1993: 243).

El objetivo fundamental de este enfoque es que los alumnos funcionen correctamente en la lengua objeto, entendiendo a cualquier hablante y expresándose de una forma aceptable. Este enfoque es concebido para principiantes con el fin de que logren un nivel intermedio. En cuanto a los objetivos específicos, dependen de las necesidades, las destrezas y el nivel de conocimientos del alumno. Según Krashen y Terrell después de 100 o 150 horas de español, el alumno puede “defenderse” y comunicarse con un hablante nativo y leer la mayoría de textos usando el diccionario.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

La presentación del profesor gira alrededor de los objetos de clase y de los contenidos de los dibujos. El profesor habla despacio y con claridad, haciendo preguntas y respuestas. Krashen y Terrell toman técnicas de otros métodos como la respuesta física total (actividades basadas en órdenes) y el método directo (uso de mímica, gestos y el contexto para producir preguntas y respuestas), adaptándolas a la teoría del enfoque natural.

Materiales de enseñanza

El material más importante es la relación de las actividades del aula con el mundo real; el propósito fundamental es que el material promueva la comprensión y la comunicación. Otros materiales auténticos, como horarios, catálogos, anuncios, mapas, etc., se incluyen como apoyo para la lectura. Los juegos, por su parte, son considerados de gran importancia ya que centran la atención del alumno.

7.4 El aprendizaje comunitario de la lengua

Este método fue desarrollado por Charles A. Curran, profesor de psicología de la Universidad de Loyola, Chicago. La aplicación de las técnicas de psicología al aprendizaje se conoce como aprendizaje mediante consejo psicológico. El método se fundamenta en la teoría rogeriana (Carl Rogers) que consiste en que un individuo o

“asesor” aconseja o ayuda a otra persona que tiene un problema o una necesidad. En la clase de idiomas el profesor es considerado el asesor y los alumnos los clientes.

Las técnicas utilizadas en este método forman parte de lo que se conoce en la enseñanza de lenguas como *técnicas humanísticas*: aquellas que implican a toda la persona, incluyendo emociones, sentimientos, conocimiento lingüístico y habilidades de tipo conductual. Otra de las tradiciones en el Aprendizaje Comunitario de la lengua consiste en las “alternancias de la lengua”, donde se presenta primero la información en la lengua materna y después en la segunda lengua; así, los alumnos identifican el significado de la L2 porque recuerdan el mensaje en la L1.

Enfoque

La teoría de la lengua de este método se basa en la lengua como proceso social. La Forge, discípulo de Curran, sugiere que la lengua como proceso social es diferente a la lengua como comunicación (rechazando el modelo de la información emisor-mensaje-receptor), tal como Sánchez (1997: 239) reseña:

El lenguaje como proceso social implica que la comunicación no es sencillamente transmitir información unidireccionalmente, del emisor al receptor o viceversa. En realidad –dice La Forge– el emisor también *se habla a sí mismo*, como si estuviera en el lugar del receptor; en otras palabras, la comunicación es incompleta si no se incluye en ella la respuesta del destinatario y la retroalimentación (*feedback*) por parte del emisor, que también se dirige el mensaje a sí mismo.

La lengua como proceso social contiene seis dimensiones: el proceso personal, el educativo, el interpersonal, el evolutivo, el comunicativo y el cultural. La Forge también trata el aspecto interactivo de la lengua en el cual se basa el Aprendizaje Comunitario señalando que puede darse entre alumnos o entre alumnos y profesor.

En resumen, la experiencia de Curran lo llevó a concluir que estas técnicas podrían aplicarse al aprendizaje en general. El aprendizaje comunitario propone, por tanto, un enfoque global en el aprendizaje de la lengua, ya que el aprendizaje humano es cognitivo pero también afectivo: *aprendizaje de toda la persona*. En todo ello el buen desarrollo de las relaciones entre alumno y profesor es crucial.

Objetivos

La competencia lingüística o comunicativa solo se trata en términos sociales, los objetivos no están explícitos en el aprendizaje comunitario de la lengua. Sin embargo, se sabe que el método se ha usado en cursos iniciales de conversación y que el profesor transmite su conocimiento y su competencia a los alumnos, lo que le supone un gran acercamiento a la lengua objeto.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Se combinan actividades y tareas convencionales con otras innovadoras como traducción, trabajo en grupo, grabación, transcripción, análisis, reflexión y observación, audición y conversación libre.

Material de enseñanza

Aquí el libro de texto no es considerado importante, ya que impediría un contenido impidiendo el buen desarrollo de la clase y la interacción. El profesor puede elaborar materiales en la medida que el curso avance, se pueden transcribir y distribuir conversaciones para su estudio y análisis, así como producir materiales en grupo y hacer representaciones dramáticas.

7.5 El método silencioso

La Vía Silenciosa es el nombre del método de enseñanza de lenguas creado por Caleb Gattegno, quien se dio a conocer por el descubrimiento de las regletas de colores o *regletas Cuisenaire* (creadas por Georges Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas) y por la serie de *palabras en color* en donde los sonidos son codificados con colores específicos. Este método se basa en la idea de que el maestro debe guardar el mayor silencio posible en clase e incitar a los alumnos a producir enunciados.

Enfoque

Gattegno, escéptico en relación al rol de la teoría lingüística en la enseñanza de idiomas, considera que los estudios de este tipo no sirven para alcanzar el objetivo que se

persigue.²⁸ Se da, por el contrario, importancia a alcanzar el “espíritu” de la lengua, es decir a la forma en que cada lengua combina los elementos fonológicos y suprasegmentales para construir un sistema de sonidos; el alumno debe desarrollar, pues, una “apreciación” de este aspecto de la lengua.

De la manera cómo se presenta y el orden del material en una clase de Vía Silenciosa, se podría determinar que tiene un enfoque estructural. La lengua es considerada como un conjunto de sonidos asociados arbitrariamente, con significados específicos y organizados según reglas gramaticales. Un aspecto fundamental para Gattegno es el vocabulario, que debe ser versátil y contener las palabras más funcionales.

La teoría del aprendizaje adoptada por Gattegno reconoce el valor del estado de “sumisión” para aprender como los bebés. Sin embargo, reconoce que los procesos no son iguales y que el alumno que aprende una segunda lengua no es diferente al que aprende una primera lengua. El autor critica los métodos naturales y propone un enfoque artificial basado en el principio de que el aprendizaje satisfactorio requiere un compromiso personal con la adquisición de la lengua a través del conocimiento silencioso y el ensayo activo. Para ello propone dos sistemas, uno para aprender y otro para retener: en primer lugar, el sistema para aprender solo se activa con la *conciencia* inteligente. El silencio lleva a los alumnos a concentrarse en la tarea y en los recursos para realizarla. En segundo lugar, el sistema para retener permite recordar los elementos lingüísticos haciendo posible la comunicación. Gattegno habla del recuerdo como una forma de “pagar *odgens*”, donde el *odgen* es entendido como la unidad de energía mental utilizada para unir dos elementos mentales (por ejemplo figura y sonido).

Objetivos

El objetivo general de este método es que los alumnos principiantes desarrollen elementos orales y auditivos básicos de la lengua objeto. Como objetivo a corto término se ofrece el conocimiento práctico de la gramática básica, para que el estudiante sea más

²⁸ Aunque Gattegno se fundamentó en la lingüística estructuralista, algunos de sus principios la contradicen. El esquema estructuralista se refleja en la formación y la naturaleza de los sonidos, las palabras y las frases, pero por otro lado insiste en que el significado de las palabras nace de la experiencia y que los profesores no deben hacer tanto énfasis en la memorización (Sánchez 1997: 232).

independiente. Para Gattegno los estudiantes deberían ser capaces de responder preguntas sobre ellos mismos, su familia, las actividades cotidianas; hablar con un buen acento; dar una descripción escrita u oral de un dibujo; responder a preguntas generales sobre cultura y literatura de la lengua objeto, y usar adecuadamente la gramática, la comprensión así como saber deletrear.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

La función principal de las tareas es dar forma a la respuesta oral del alumno, sin enseñanza oral directa por parte del profesor. Hay tareas lingüísticas sencillas en las que el profesor ofrece como modelo una palabra, una frase o una oración y después pide las respuestas a los alumnos. A partir de ahí, los alumnos siguen creando sus propios enunciados, motivados también por los cuadros, las regletas y otras ayudas.

Materiales de enseñanza

Este método es famoso por los materiales que utiliza: un conjunto de regletas de colores, murales de colores para tratar el vocabulario y la pronunciación, un puntero y ejercicios de lectura y escritura. Los cuadros de pronunciación, llamados *fidels*, contienen símbolos en la lengua objeto para todos sus sonidos vocálicos y consonánticos; los símbolos se codifican mediante colores de acuerdo con la pronunciación. El uso de las regletas busca estimular en los alumnos la creatividad y el interés, para que formen enunciados comunicativos que van de las estructuras simples a las más complejas.

7.6 La sugestopedia

Este es el método desarrollado por el profesor búlgaro Georgi Lozanov. Está basado en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la sugestología, descrita por Lozanov como la ciencia que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes a las cuales los seres humanos responden constantemente. Este método trata, pues, de controlar estas influencias para mejorar el aprendizaje. Sus principales

características son la decoración, el mobiliario, la organización del aula, el uso de la música y la conducta autoritaria del profesor. Sánchez (1997: 218-219) afirma que:

no importa tanto la adquisición de una función comunicativa (saludar, presentarse, etc.), cuanto poner los medios necesarios para que el alumno acceda a esa situación comunicativa de tal manera que nada de lo que le rodea interfiera negativamente en la percepción de los elementos formales que se precisan para comunicarse en tal contexto. No es desafortunado concluir que en esta metodología el buen profesor no es sólo el que sabe el idioma que enseña, sino y sobre todo, el que conoce los resortes ocultos que mueven al ser humano e influyen en su mente. Es decir, el psicólogo.

Lozanov relaciona este método con el yoga y la psicología soviética. Del yoga raja, recoge y modifica técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración, además de la respiración rítmica. De la psicología soviética, toma la idea de que a todos los alumnos se les puede enseñar un contenido específico a un mismo nivel de destreza.

La sugestopedia se puede considerar como una teoría en la cual se trata de describir cómo se puede manipular la atención para obtener los mejores resultados de aprendizaje. Uno de los aspectos más llamativos es el uso de la música en el aprendizaje. En efecto, Lozanov considera que esta ayuda a liberarse de pequeños traumas psicológicos para la destrucción de ideas incompatibles sobre los límites de las capacidades humanas.²⁹

Enfoque

A Lozanov no le interesa mucho una teoría de la lengua. El énfasis dado a la memorización de pares de palabras sugiere una visión donde el vocabulario es esencial. Así, recomienda el estudio en casa de grabaciones de “textos significativos” que interesan, con el fin de escucharlos y oír la música de la lengua extranjera. Todo indica que el material lingüístico es irrelevante para la sugestopedia.

En lo relacionado con la teoría del aprendizaje, Lozanov aclara que la diferencia entre la hipnosis y otras formas de control de la mente es que estas formas no tienen en cuenta el sentido de desugestión-sugestión, y que no consiguen crear un estado constante de

²⁹ Afirma Germain (1993 : 272) que “le recours à une musique de fond (Mozart, Bach, etc.) agit sur le subconscient, en ‘suggérant’ que l’apprentissage d’une L2 peut être une activité à la fois facile et plaisante. L’écoute de musique classique, les yeux clos, pendant que l’enseignant lit un texte à voix haute vise à lever les barrières psychologiques, à placer les apprenants dans un plus grand état de réceptivité de la langue”.

reservas a través de la psicorrelajación concentrada (se interpreta la *reserva* como el banco de memoria, la *desugestión* como el hecho de descargar esta reserva o todo tipo de recuerdos no deseados y la *sugestión* como la recarga del banco con los recuerdos deseados o facilitadores).

Objetivos

Adquirir, en poco tiempo, una competencia de conversación avanzada es el objetivo último de este método. Lozanov cita como objetivos del alumno, el aumento de la comprensión y la resolución creativa de los problemas, además la memorización de parejas de palabras para la retención de vocabulario es una meta importante.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Las actividades específicas son las de audición, las relativas al texto y al vocabulario de cada unidad. En la primera fase los alumnos comentan el texto con el profesor; en la segunda se lleva a cabo la lectura, los alumnos se relajan en sillas confortables y escuchan lo que el profesor lee de manera especial (aunque esta “forma especial” no sea muy clara, según Bancroft (1972: 17) consiste en una variedad de entonaciones y coordinación de sonidos); y en la tercera el profesor representa el material en una especie de actuación acompañado de un fondo musical.

Materiales de enseñanza

Se dividen en los de ayuda directa (texto y audio) y los de ayuda indirecta (elementos de la clase y música). En la sugestopedia el entorno representa un papel tan importante que se deben mencionar todos los elementos destacados: el entorno (materiales de ayuda indirecta), el aula luminosa y alegre, el mobiliario (sillas reclinables) y la música (repertorio Barroco).

7.7 La respuesta física total

En este método de enseñanza de lenguas, desarrollado en California por James Asher, se coordina el habla con la acción y se pretende enseñar a través de la actividad física (motora).

El método de Respuesta física total se relaciona con la teoría de la memoria en psicología, en donde las actividades combinadas, tal y como una respuesta verbal unida a una actividad física, aumentan la probabilidad de recordar con éxito. Sánchez (1997: 224) señala que Asher “se inspira en una teoría psicológica: la denominada teoría de la huella, que afirma que la retención es tanto más intensa cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada”. En cuanto al desarrollo, Asher piensa que los adultos deben adquirir una segunda lengua de la manera en que los niños lo hacen con su lengua materna. Igualmente considera importante el papel de los aspectos afectivos o emocionales en su aprendizaje.

Con respecto al desarrollo de las destrezas, se presenta una relación con lo que en enseñanza de lenguas se denomina el Enfoque de Comprensión. Este enfoque hace referencia a varias propuestas de lenguas basadas en los siguientes principios: las destrezas de comprensión preceden a las de producción; la enseñanza de la expresión oral debe aplazarse hasta que las destrezas de comprensión estén plenamente desarrolladas; las habilidades que se adquieren con la comprensión oral pueden transferirse a otras destrezas; y la enseñanza debe reducir al máximo la tensión del alumno.

Enfoque

La denominación y el orden de los ejercicios en clase dan cuenta de unos principios estructuralistas o de una visión gramatical de la lengua. Considera que el verbo (particularmente en imperativo) constituye el elemento central alrededor del cual se organiza el uso y el aprendizaje de la lengua. A pesar de la creencia de Asher en el rol fundamental de la comprensión en el aprendizaje de la lengua, no se da cuenta de una relación entre comprensión, producción y comunicación.

Estas teorías del aprendizaje se parecen a los planteamientos de otros psicólogos conductistas, como el modelo de siete fases para describir el desarrollo del aprendizaje verbal propuesto por Arthur Jensen. Sin embargo, Asher sigue considerando que la base teórica del aprendizaje es el modelo estímulo-respuesta.

Objetivos

Los objetivos generales son la enseñanza de la competencia oral en un nivel elemental. La comprensión es el medio y la expresión oral es el fin último. Además se espera que el alumno se comunique de manera espontánea y clara para los hablantes nativos.

Tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje

Los ejercicios con imperativos son la actividad más importante de la clase y se realizan con el fin de obtener acciones físicas de los alumnos. Otras actividades son las improvisaciones (situaciones cotidianas como el restaurante, el supermercado, etc.) y la presentación de diapositivas (como apoyo visual a la narración que hace el profesor), seguida de órdenes y preguntas a los alumnos.

Materiales de enseñanza

No se sigue un texto básico y menos en los niveles elementales en donde el profesor se sirve de gestos y demostraciones. En los cursos más avanzados se puede hacer uso de libros, cuadernos, bolígrafos, muebles, fotos, diapositivas y murales.

Todas las convicciones generadas por la tradición pedagógica lograron, en cierta medida, consolidar algunos principios para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los métodos que hemos analizado dan fe de este propósito. Sin embargo, a mediados del siglo XX hace su aparición la *enseñanza comunicativa* con otra serie de planteamientos. La descripción exhaustiva de este método se realizará en el siguiente capítulo.

2. Directivas actuales para la enseñanza de lenguas y la enseñanza de ELE

1. Introducción

Tras haber realizado una breve reseña histórica sobre los diferentes enfoques y métodos propuestos para la enseñanza de lenguas extranjeras, el presente capítulo presentará las directivas que fundamentan la enseñanza de lenguas en general, y del español en particular, en la actualidad.

Si bien es cierto que desde la década de los años setenta los procesos metodológicos sobre la enseñanza de lenguas han estado centrados en las necesidades comunicativas del estudiante, también es necesario destacar que no ha sido una corriente estática; al contrario, dicho enfoque ha tenido una gran evolución a lo largo de los últimos cuarenta años.

A mediados del siglo XX se presentan grandes cambios en el ámbito de la educación, que van a influir en el replanteamiento de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras que se había impartido hasta el momento. Al mismo tiempo, algunas aportaciones teóricas permitieron el desarrollo de lo que se conocería como *enseñanza comunicativa* de las lenguas. Inicialmente se habló de *competencia* (conocimiento lingüístico interiorizado) y *actuación* (uso individual de la lengua en situaciones concretas),³⁰ según el modelo de la gramática generativa-transformacional de Chomsky.³¹ Este concepto chomskyano de *competencia* fue rechazado por el lingüista y

³⁰ “Para los propósitos de esta discusión usemos el término ‘aceptable’ para referirnos a locuciones (*utterances*) que son perfectamente naturales e inmediatamente comprensibles sin tener que sacar el lápiz, y que no tienen nada de extravagantes ni de estrafalarias. [...] Las oraciones más aceptables son las que son más probables, más fáciles de entender, menos chapuceras y, en cierto sentido, más naturales. [...] No se debe confundir la noción ‘aceptable’ con ‘gramatical’. El concepto de ACEPTABILIDAD pertenece al estudio de la ACTUACIÓN, mientras que GRAMATICALIDAD pertenece al estudio de la COMPETENCIA” (Chomsky 1970: 12).

³¹ Según Chomsky, la gramática generativa de una lengua particular “es un conjunto de reglas, de instrucciones, cuya aplicación mecánica produce enunciados admisibles (= gramaticales) de esa lengua, y sólo esos enunciados. El carácter mecanizable, automatizable, de la gramática asegura que será explícita: para comprender una gramática, que es una especie de sistema formal (en el sentido de los lógicos), sólo es preciso saber operar las manipulaciones, absolutamente elementales, prescritas por las reglas

antropólogo Hymes quien incluía la *adecuación* y la *aceptación* dentro de dicha competencia. Hymes fue el primero en describir la *competencia comunicativa* como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. En los años 80 Canale reformuló la propuesta de Hymes, otorgando valor a cuatro competencias dentro de la comunicativa: la lingüística o gramatical (dominio de la gramática y el léxico), la sociolingüística (uso apropiado de la lengua en un contexto social determinado), la discursiva (relación entre los elementos del mensaje) y la estratégica (estrategias de comunicación que suplen las carencias en las otras competencias). Años más tarde se le sumaron la social y la sociocultural. Veremos, pues, cómo este concepto de *competencia comunicativa* ha sido modificado y enriquecido hasta llegar a la complejidad que manejamos actualmente (cf. Melero 2004).

Hoy por hoy partimos de los principios establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evolución*, versión española del año 2002, y la adaptación realizada al *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Dentro del contexto quebequense encontramos algunas directivas en cuanto a la enseñanza del español en el programa *Español, Lengua tercera* del Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Este capítulo tiene por objetivo presentar los diferentes estadios en la evolución de la *enseñanza comunicativa*, desde sus inicios hasta nuestros días.

2. El enfoque comunicativo: Situación actual

Durante siglos la educación, en general, y la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, se han caracterizado por ser procesos centrados en la figura del profesor y en su rol de transmisor de conocimientos: el profesor enseñaba y los alumnos aprendían. Muchos de los métodos analizados en el primer capítulo de este trabajo han dado cuenta de esta tendencia, que no daba al estudiante la participación activa necesaria para lograr mejores resultados en su formación. Trataremos, en un primer momento, de presentar la

(esencialmente: reemplazar un símbolo por otro, suprimir, agregar). Precisamente porque no presupone en su usuario ningún conocimiento lingüístico, la gramática podrá considerarse como una descripción total de la lengua” (Ducrot 1980: 56).

transición entre los principios anteriormente mencionados y la reivindicación del alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello seguiremos los trabajos de Sánchez (1997) y Melero (2000).

Las políticas democráticas en Europa, desde mediados del siglo XX, han generado un importante cambio educativo. Ahora todos los ciudadanos tienen igual derecho a la educación, y con esta igualdad de condiciones se crea la necesidad de establecer qué se debe enseñar (objetivos docentes) y cómo medir si se alcanzan los niveles o no (cuantificación). Los técnicos en educación se han visto obligados a formular procedimientos adecuados, tal y como los enunciaba Taba (1962: 12):

se realiza un diagnóstico de las necesidades educativas, se formulan los objetivos, se selecciona el contenido en torno a estos objetivos, se organiza y estructura ese contenido, se seleccionan las experiencias/situaciones objeto de aprendizaje, se organizan esas experiencias seleccionadas y se determina qué debe evaluarse y cómo debe hacerse la evaluación.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, según afirma Sánchez (1997: 185), desde la II Guerra Mundial hasta principios de la década de los ochenta se han establecido metodologías de base estructural, como por ejemplo el método audio-oral, que combinaba los objetivos cuantificables (estructuras lingüísticas y léxico) con la manera de alcanzarlos (teoría conductista). El proyecto número 4 del Consejo de Europa del año 1973 presenta en detalle los contenidos que predominarán en la enseñanza de idiomas, con un cambio importante en el enfoque con respecto a lo que se había llevado a cabo hasta el momento. Se tiene en cuenta las necesidades de los alumnos con respecto a la comunicación, los objetivos se formulan de acuerdo a los componentes nocionales y los funcionales, dando así paso a ciertos objetivos que correspondan a lo que el estudiante va a utilizar realmente en la vida diaria. Más adelante trataremos en detalle las aportaciones de este proyecto.

2.1 Aportaciones teóricas en los inicios de la enseñanza comunicativa

En cuanto a las teorías que fundamentan en un principio la enseñanza de corte comunicativo, tal y como sugiere Melero (2000: 80-81), encontramos el rechazo en Estados Unidos a la teoría lingüística estructural. Del mismo modo, en Gran Bretaña, hacia finales de los años sesenta, los lingüistas ponen en duda la funcionalidad del ‘enfoque situacional’, y por otro lado, el análisis contrastivo tampoco resolvía las dificultades de los estudiantes. En resumen, los trabajos realizados concluían que los estudiantes estaban desmotivados, ya que eran incapaces de comprender, de comunicar o de superar los errores de la lengua que aprendían.

Surgen planteamientos que proponen que el lenguaje sea visto como una actividad mental, todos ellos sosteniendo el mismo principio: la lengua como un fin comunicativo. Como mencionamos al inicio de este capítulo, Noam Chomsky postulaba una dicotomía entre competencia y actuación, y esta tendencia se mantuvo hasta la década de los setenta. Un hecho determinante para el surgimiento y la evolución del enfoque comunicativo fue la crítica de Hymes a dicha propuesta. Durante estos años los estudios de corte sociolingüístico atraían cada vez más a los especialistas, ya que los códigos extralingüísticos eran el objeto de estudio para determinar su importancia en los procesos comunicativos (cf. Sánchez 1997: 189). Todos estos factores llevaron a Hymes a afirmar que existen reglas de uso lingüístico sin las cuales las de gramática son inútiles. Para Hymes, la competencia tiene que ir mucho más allá del conocimiento gramatical, debe incluir la *adecuación*³² y la *aceptación*; se trata, pues, de percibir los enunciados como realidades socialmente apropiadas y no solamente como realidades lingüísticas, convirtiéndose esta percepción de la lengua en la base de una nueva forma de concebir la enseñanza.

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

³² Según Sánchez (1997 : 189) dentro de estas reglas de uso lingüístico encontramos las relaciones afectivas entre los participantes del acto comunicativo, el entorno geográfico y el estrato social, los gestos, la contextualización temática en que se desarrolla el intercambio de información, el objetivo de la comunicación y la distancia física entre los hablantes, entre otras.

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

Después de identificar las bases que generaron los principales cambios en la metodología de la enseñanza de lenguas, iniciaremos una breve descripción de cada una de las etapas desarrolladas con el fin de enriquecer la enseñanza comunicativa.

2.2 El Nivel Umbral y los programas nocional-funcionales

Un primer momento, dentro de la enseñanza comunicativa, fue la organización y la descripción de los contenidos según el programa nocional-funcional. A principios de los años setenta, el Consejo de Europa encargó a un grupo de expertos, conformado por Wilkins, van Ek, Trim y Richterich, investigar el desarrollo de “cursos de lengua mediante un sistema en el que las actividades de aprendizaje eran organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondía a un componente de las necesidades del alumno y era relacionada sistemáticamente con las demás unidades” (García 1995: 41). Wilkins partió de un análisis de los usos comunicativos de la lengua y en 1972 propuso las categorías nocionales y funcionales. Las categorías nocionales pueden ser definidas como aquellos conceptos expresados a través de la lengua, como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, entre otros (cf. Melero 2000: 84). Por otra parte, las categorías funcionales están relacionadas con el componente pragmático de la lengua, lo que se hace con la lengua, las intenciones del hablante y las funciones comunicativas, como por ejemplo presentarse, preguntar, pedir información, etc.

Este modelo propuesto por Wilkins fue llevado a la práctica por van Ek en el llamado *Threshold Level* para inglés, que fue aplicado a otras lenguas. Para el caso del español se denominó *Nivel Umbral* (versión realizada por Slagter en 1979). Durante varios años el diseño de los currículos para la enseñanza se hizo según los programas nocional-

funcionales. Sánchez (1997: 192) aclara que lo que en un principio se llamó *enfoque nocional-funcional* se fue desarrollando hasta denominarse *enfoque comunicativo* o *método comunicativo*. Además, describe algunos de los rasgos característicos de los programas nocional-funcionales, según la publicación de van Ek. En concreto, no constituyen un manual para enseñar inglés, sino un conjunto de materiales que pueden servir para elaborar libros de texto; el alumno no es el eje del proceso salvo cuando se trata de las necesidades comunicativas, los materiales son los objetivos del aprendizaje; son *cuantificables*, es decir que se elaboraron teniendo en cuenta que los alumnos deben cumplir con ciertos requisitos para aprobar niveles; el currículo propone *objetivos* que deben ser alcanzados con la aplicación de ciertos *medios*; no se tratan las técnicas o actividades para aplicar el programa; y finalmente tampoco se menciona el procedimiento para alcanzar los objetivos propuestos, por lo que no se identifican como promotores del aprendizaje autónomo del discente.

En este sentido podemos deducir que estos programas no facilitaban la actividad del profesor, ya que no había un texto de apoyo ni propuestas de ejercicios para alcanzar los objetivos planteados por el currículo. Esto quiere decir que los profesores estaban sujetos a las actividades de base estructural, tal y como se había hecho hasta el momento, por tanto los métodos y enfoques precedentes seguían vigentes. Según Sánchez (1997: 193), el nivel umbral se reduce a un listado de nociones comunicativas, de funciones dentro de situaciones comunicativas, de estructuras lingüísticas utilizadas en las nociones y funciones comunicativas y de palabras (léxico) comprendidas en esas mismas funciones.

2.3 Objetivos y características de la enseñanza comunicativa

Sin lugar a duda, la enseñanza comunicativa permanece asociada a los programas nocional-funcionales en la medida en que esta primera organización de contenidos dio prioridad a las situaciones comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existen dos principios fundamentales en los cuales se basa la orientación comunicativa (cf. Melero 2000: 26). El primero se resume en que la enseñanza en clase tiene que ver

con el uso de la lengua y no del conocimiento lingüístico, es decir para usar la lengua en situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, el enfoque recoge algunas aplicaciones de métodos como el Audiolingual/ Enfoque Situacional y del método Audiovisual en cuanto al concepto de situación o la inclusión del léxico y la gramática en diálogos de lengua coloquial, entre otros. El objetivo final es que la persona desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir). El segundo de los principios enmarca la importancia del aprendizaje eficaz cuando se da en situaciones reales. A este respecto, autores como Melero (2000) consideran que algunos de los aportes posteriores vienen a complementar estos dos principios básicos, como por ejemplo la consideración del estudiante como centro del proceso de aprendizaje, las necesidades y expectativas de la persona que aprende una lengua, o que el docente ceda su posición central para beneficiar la autonomía del estudiante.

Para conocer en detalle los elementos que permiten identificar el método comunicativo, resumimos el componente teórico y los contenidos del esquema propuesto por Sánchez (1997: 203-204):

<p>COMPONENTE</p> <p>TEÓRICO</p>	<p>Teoría lingüística. La lengua es un sistema utilizado para que los seres humanos se comuniquen; lo principal del uso lingüístico es comunicar contenidos; la competencia comunicativa reúne las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.</p> <p>Teoría psicológica. El aprendizaje comunicativo no es repetir estructuras, el pensamiento tiene un rol fundamental por eso la base psicológica de esta metodología es la psicología cognitiva.</p> <p>Teoría pedagógica. Se abandonan los procesos de repetición mecánica; lo nuevo es aprendido solo cuando se integra al conjunto de conocimientos preexistentes; el aprendizaje lingüístico es relevante cuando se transmiten contenidos que interesan al interlocutor; el profesor es un guía de los alumnos y estos son agentes activos y protagonistas del proceso.</p> <p>Teoría sociolingüística. La enseñanza de lenguas se presenta en cualquier grupo que tenga este interés; el modelo de lengua se centra en la comunicación oral en situaciones habituales de la vida cotidiana.</p> <p>Principios de gestión de la enseñanza. El profesor organiza, guía y orienta el trabajo del estudiante quien, a su vez, se hace responsable; los materiales deben ser variados y representar la realidad; el error</p>
--	---

	hace parte del proceso, debe ser tolerado y tratado.
CONTENIDO	<p>Objetivos del aprendizaje</p> <p>Objetivo lingüístico general. Ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.</p> <p>Objetivos lingüísticos específicos. Adquirir la competencia gramatical que permita la comunicación; aprender el vocabulario según los contextos (los objetivos concretos están expuestos en el nivel umbral); adquirir las cuatro destrezas para que la comunicación se extienda a todos los ámbitos; adquirir las cuatro competencias que conforman la comunicativa para lograr un aprendizaje total.</p> <p>Objetivos pragmáticos. Aprender la lengua dentro del contexto comunicativo pertinente y adquirir las diferentes competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica).</p> <p>Objetivos de gestión de la enseñanza. Organizar las clases de manera que se tenga en cuenta el proceso comunicativo con participación interactiva especialmente oral; definir los contenidos con la participación del grupo y atendiendo a las necesidades comunicativas.</p>

2.4 Las actividades comunicativas

Hemos visto, si bien de manera somera, la primera evolución del enfoque comunicativo hasta llegar a ciertos conceptos y principios claros que, a diferencia de los programas nocional-funcionales, en los años ochenta y noventa determinaron los procedimientos a seguir en las clases de lengua extranjera basadas en la metodología comunicativa. Encontramos, pues, que las actividades comunicativas ya están bien definidas.

Algunas de las aportaciones que las actividades comunicativas pueden hacer a la enseñanza de lenguas se resumen, en palabras de Littlewood (1998: 16), cuando proporcionan “práctica de tareas globales”, es decir es pertinente examinar cómo las personas realizan ciertas actividades que requieren habilidades específicas para poder distinguir la preparación de *destrezas parciales* que llevarán al desarrollo de una *habilidad total*. Por otro lado, mejoran la motivación, ya que en vista del objetivo final que es participar en la comunicación con otras personas, los alumnos se motivan si ven que las clases están relacionadas con este objetivo. Además, permiten un aprendizaje

natural, pues el aprendizaje de una lengua entra en un proceso interno, y muchos aspectos de este proceso van más allá del control pedagógico. Con las actividades comunicativas la persona se implica en el uso de la lengua para comunicar. Finalmente, estas actividades pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje, en la medida en que proporcionan oportunidades para el desarrollo de las relaciones personales entre los participantes del proceso, creando así un ambiente de respaldo para el aprendizaje.

2.4.1 Tipos de actividades comunicativas

Siguiendo a Littlewood (1998) exponemos los tipos de actividades de orden comunicativo, para la enseñanza de lenguas extranjeras, que pueden ser desarrolladas en el aula.

Actividades de comunicación funcional

Podemos crear actividades donde se transmita el significado deseado, de modo eficaz, en una situación concreta. El objetivo es que el profesor organice la situación de modo que los estudiantes tengan que salvar un vacío de información o resolver un problema. Estas actividades suponen, ante todo, compartir e interpretar información, aunque las posibilidades se amplían según los materiales usados. Algunos principios para el intercambio de información son los siguientes: 1) Compartir información con colaboración restringida. Un estudiante o grupo posee una información que el otro estudiante o grupo debe descubrir (se propone, por ejemplo, identificar imágenes, descubrir dos imágenes idénticas, secuencias o ubicaciones, descubrir información que falta, características que faltan, etc.); 2) Compartir información con colaboración sin restricciones. Es similar a la propuesta anterior, la diferencia radica en que aquí se realiza un trabajo en conjunto que puede arrojar como resultado un abanico más amplio de destrezas comunicativas y relaciones más positivas entre los estudiantes (por ejemplo, seguir instrucciones sobre direcciones, comunicar maquetas, etc.); 3) Compartir e interpretar información. Consiste en añadir una nueva dimensión a las actividades precedentes, es decir que además de compartir la información los alumnos van a

comentarla o valorarla (propuestas como reconstruir secuencias narrativas, recabar información para resolver un problema, etc.); y 4) Interpretar información. En este último tipo de actividad funcional la información es explícita, pero los estudiantes deben comentarla y valorarla con miras a resolver un problema sobre una situación fuera del aula (por ejemplo, elaborar un itinerario para un día en una ciudad dada).

Actividades de interacción social

En este tipo de actividades no cuenta solo la eficacia funcional de la lengua, sino que también es fundamental la aceptabilidad de las formas que se usan. El componente adicional es el contexto social que aparece definido más claramente, es decir que los estudiantes deben ahora prestar atención tanto a los significados sociales como a los funcionales que transmiten. Por tanto, se espera que las consideraciones sociales y funcionales afecten la elección de la lengua que realice el estudiante, y que el lenguaje que produzca se valore desde el punto de vista de la aceptación social y de la eficacia funcional. El profesor debe tener en cuenta varios factores para ajustar una actividad a un grupo concreto: 1) la capacidad del alumno para manipular la complejidad de las formas de la lengua y el grado de independencia con que las maneja; 2) las situaciones deben ser escogidas no solamente como posibles contextos fuera del aula, sino que pueden desarrollarse, por ejemplo, con un debate en clase; 3) plantear situaciones lo más parecidas a las futuras necesidades del estudiante; 4) las actividades deben ser lo suficientemente motivadoras para lograr un alto nivel de participación; y 5) en los juegos de rol, los estudiantes deben tener papeles que de una manera u otra les sean útiles.

Por otro lado, para que el aula sea el espacio esperado de comunicación,³³ es importante que se use la lengua extranjera para su organización, ya que esto genera necesidades comunicativas. La lengua extranjera como medio de enseñanza es otra herramienta que permite ir más allá de las finalidades lingüísticas, esto es, explorar otras materias en la lengua objeto de aprendizaje para crear así otros intereses para la comunicación.

³³ A este respecto, Sanz García (2005) hace una vasta descripción sobre el ambiente apropiado para el aprendizaje, el espacio físico y el espacio emocional que constituirán un espacio racional.

Cabe señalar que uno de los ejercicios más expandidos en la práctica de interacción oral es la simulación y los juegos de roles. Se trata, pues, de que el profesor controle la actividad de manera que el campo de acción y participación de los estudiantes sea muy amplio y de que se impliquen de manera creativa en el ejercicio. Hay diferentes propuestas dentro de este tipo de actividades: juegos de roles controlados por medio de diálogos con pautas, juegos de roles controlados por medio de pautas e información, juegos de roles controlados por medio del componente de la situación y por los objetivos, y juegos de roles en forma de discusión o debate, entre otros.

2.5 El enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas

Dentro de la evolución de la enseñanza comunicativa es importante hacer referencia a la última perspectiva que surgió en los años noventa, la *enseñanza por tareas*, o *proyectos*. Conozcamos la definición de los términos *tarea* y *proyecto*, además de establecer el puente entre este tipo de enseñanza y el enfoque comunicativo, a partir del estudio realizado por Fernández (2001).

En primero término, la diferencia entre *tarea* y *proyecto* radica en que este último es de mayor envergadura e integra una serie de tareas intermedias, con el objetivo de llegar a una tarea final, según el ejemplo de Fernández (2001: 15) “hacer una excursión, sería un *proyecto* que engloba tareas como: la elección del sitio, la información sobre el camino, la realización de un itinerario, etc.”. La *tarea* es, en términos generales, cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado y en nuestro enfoque metodológico “una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de ‘esa tarea’ elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación” (Fernández 2001: 15).

Nunan (2002: 6) presenta una siguiente definición de orden pedagógico, que establece una diferencia entre “tareas pedagógicas” y “tareas del mundo real”:

Una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden podrían tomarse como tareas. Las tareas pueden conllevar o no a la producción de la lengua. Una tarea normalmente requiere que el profesor especifique lo que se interpretará como la consecución satisfactoria de la misma. Suele considerarse que la utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que ésta sea más comunicativa... ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que va más allá de la mera práctica lingüística.³⁴

El enfoque por tareas basa sus principios en el enfoque comunicativo, y realiza aportaciones que enriquecen y potencian la comunicación motivando a los estudiantes. La enseñanza mediante tareas, según Giovannini (1996: 89), nace del replanteamiento de las siguientes preguntas: qué objetivos se desean alcanzar, qué contenidos hay que incluir en el programa, qué actividades realizarán los alumnos para la asimilación de dichos contenidos, y cómo se comprueba que se van alcanzando los objetivos y que las actividades son eficaces.

Resumimos, a continuación, las líneas directrices de un trabajo por “tareas” (cf. Fernández 2001: 16-21):

Desarrollo de la competencia comunicativa: El objetivo didáctico del enfoque comunicativo –y del enfoque por tareas– es el desarrollo de la competencia comunicativa, o la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en situaciones de comunicación, integrando para ello las habilidades necesarias. Según Giovannini (1996: 91) no podemos olvidar que la comunicación es un proceso dinámico, y que para asimilar los contenidos debemos practicarlos; además, las nociones y las funciones “permiten a los alumnos establecer una relación entre las formas de la lengua y la comunicación; pero por sí mismas no representan procesos de comunicación”.

Necesidades lingüísticas de los aprendices y motivación: El público que quiere aprender lenguas es muy variado y el enfoque comunicativo busca responder a las posibles necesidades, previendo las situaciones en las cuales se dará la comunicación. El

³⁴ Definición tomada del *Diccionario de lingüística aplicada* de Richards, Platt y Weber (1986: 289).

enfoque por tareas procura actualizar dichas situaciones para darles respuesta desde el aula. Se debe, entonces, buscar la motivación según los intereses de cada grupo.

Interacción comunicativa: Para poner en marcha los mecanismos de la interacción se debe buscar que la comunicación sea “auténtica”, con respuestas más o menos imprevisibles. El enfoque por tareas cumple con esta condición cuando lleva al aula tareas que no solo son simuladas, sino que conllevan a la solución de problemas, o a la negociación, por ejemplo.

Lenguaje auténtico y contextualizado: Mientras que los métodos estructuralistas provocaban diálogos artificiales, el enfoque comunicativo se preocupa por la efectividad comunicativa, por lo cual se hace necesario trabajar con el lenguaje propio de cada registro. El enfoque por tareas busca material auténtico en función de lo que se está haciendo en la clase.

Proceso de aprendizaje: El acento del enfoque comunicativo está en lo cognitivo, es decir que el alumno va formando sus propias hipótesis, rechazándolas o afirmándolas a partir de las situaciones de comunicación en las que se encuentre. El enfoque por tareas dinamiza este proceso, ya que la tarea está envuelta en una situación efectiva de comunicación.

Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la autonomía: El enfoque por tareas se ha preocupado por involucrar al alumno en las decisiones sobre lo que aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende. Consiste, pues, en potenciar la autonomía del estudiante y en generar un cambio de actitud tanto en el profesor como en el alumno.

Desarrollo integrado de las destrezas: Al utilizar el lenguaje en la vida cotidiana se usan todas las destrezas y el enfoque por tareas o proyectos pretende que el aprendizaje se lleve a cabo por la realización de tareas reales, de ahí que la integración de las destrezas le es connatural.

Así, “la realización de la tarea se convierte en unidad didáctica [...] en la que el logro de la tarea final orienta los pasos, los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el proceso y

donde la valoración de si se ha llevado a cabo la tarea y con qué grado de éxito es clave en la evaluación” (Fernández 2005: 105).

Hasta ahora hemos repasado los diferentes momentos que han marcado la enseñanza comunicativa, en el próximo apartado extraeremos los principios de dicho enfoque, formulados en el *Marco común europeo de referencia*, que se aplican actualmente en los cursos de lenguas extranjeras.

3. El *Marco común europeo de referencia*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en lo sucesivo, *Marco*) es la etapa más reciente del proyecto iniciado por el Consejo de Europa en los años setenta y está, por lo tanto, sustentado por los diferentes programas que han liderado la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas. El *Marco* es el resultado de una investigación de diez años realizada por diferentes especialistas en lingüística aplicada, según se puede leer en la presentación del mismo (*Marco* 2002: IX).

Concientes de la importancia de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, sus motivaciones y los recursos con que estos cuentan para lograr los procesos de enseñanza/aprendizaje más efectivos, el *Marco* propone una serie de principios con el fin de crear una reflexión a la hora de planificar los programas y los currículos para la enseñanza de lenguas, sin dar directivas a los docentes sobre lo que deben hacer y cómo deben hacerlo.

Veamos, pues, cuáles de estos principios conciernen a nuestro estudio y de qué manera son integrados en las clases de ELE. Para ello nos apoyaremos directamente en la edición en español del *Marco* (2002).

3.1 *Enfoque adoptado por el Marco*

En el capítulo 2 el *Marco* anuncia que el enfoque se centra en la acción, ya que los usuarios y alumnos buscan aprender una lengua para desempeñarse como agentes

sociales, esto es, como miembros de una sociedad que realizan tareas³⁵ en un entorno específico y en un campo de acción concreto. Este enfoque involucra, pues, recursos cognitivos, emocionales y volitivos, además de las capacidades del alumno como agente social. A su vez, el uso de la lengua por parte de estos agentes sociales en un proceso de aprendizaje implica el desarrollo de competencias generales y de competencias comunicativas lingüísticas,³⁶ específicamente. En definitiva, lo que busca esta metodología es favorecer la interacción comunicativa. Varios autores (cf. Fernández 2003: 20, entre otros) han subrayado que esta perspectiva, centrada en la acción, pretende que los alumnos realicen tareas significativas que sean motivadoras, reales y que generen estímulos para el uso de la lengua.

3.1.1 La competencia comunicativa

Dentro del desarrollo de este enfoque para la enseñanza de lenguas encontramos como eje la comunicación. Tal y como lo considera el *Marco* (2002: 13), varios componentes forman parte de la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, entendiendo a su vez que cada uno de estos elementos comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

Fernández (2003: 28), siguiendo a Hymes, afirma que la competencia comunicativa

Habilita al usuario de la lengua a reconocer no sólo si una producción es gramatical y aceptable, sino también si es *posible* (gramatical, cultural y comunicativamente), *factible* de acuerdo con los medios disponibles gramaticales y culturales, *adecuado* en relación con el contexto concreto y real.

³⁵ Una tarea se define, según el mismo *Marco* (2002: 10), “como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo”.

³⁶ Entendidas en el *Marco* (2002: 9) como “las competencias que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”.

Esta capacidad encierra, como mencionamos antes, varias subcompetencias (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica)³⁷ que requieren del saber-ser, el saber-hacer y el saber-aprender³⁸ de la persona para ser desarrolladas.

Siguiendo el *Marco*, resumimos los componentes de la competencia comunicativa. Las **competencias lingüísticas** engloban los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, ortográficas y toda dimensión de la lengua como sistema, además de tener en cuenta la organización cognitiva y la forma en que se almacenan dichos conocimientos en cada individuo según las variables que lo rodean. El *Marco* (2002: 107) determina a este respecto que “a partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos”. Las **competencias sociolingüísticas** tienen que ver concretamente con las condiciones socioculturales del uso de la lengua y las convenciones sociales, como las normas de cortesía, las clases y grupos sociales, el sexo del interlocutor, las relaciones entre generaciones, las diferencias de registro, entre otras. Con respecto a las dimensiones que abarca esta competencia el *Marco* (2002: 118) aclara que “las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo”. Finalmente, las **competencias pragmáticas**, que consideran lo funcional del uso de la lengua en intercambios comunicativos, tienen en cuenta el dominio del discurso, la coherencia, la cohesión, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia, entre otros aspectos. El usuario o alumno adquiere conocimientos para organizar, estructurar y ordenar los mensajes (competencia discursiva), utilizar los mensajes con función comunicativa

³⁷ En palabras de Fernández (2003: 29) “todas estas subcompetencias tienen momentos de preparación específica, pero siempre con el objetivo puesto en el desarrollo de la comunicación. Por tanto, todas ellas se activan teniendo como fin la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, así como la interacción de los dos códigos”.

³⁸ Estos componentes corresponden a la competencia general del individuo, según el *Marco* (2002: 11): los *conocimientos* (empíricos y académicos) son el saber, las *destrezas y habilidades* (capacidad de desarrollar procedimientos) son el saber-hacer, la *competencia existencial* (actitudes y rasgos de personalidad) es el saber-ser y la *capacidad de aprender* (habilidad para descubrir lo que es diferente) es el saber-aprender. El capítulo 5 del *Marco* explica detalladamente estos componentes.

(competencia funcional) y secuenciar mensajes según los esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa) (*Marco* 2002: 120).

3.1.2 Tareas, estrategias y textos

Otro de los apartados que nos interesa para nuestro estudio es el que propone que para la comunicación es necesario realizar *tareas* usando *estrategias* y desarrollando *textos*³⁹. Esta idea está ampliamente detallada en el capítulo 2 del *Marco* cuando se expone el enfoque centrado en la acción.

De manera resumida, la comunicación y el aprendizaje implican la realización de tareas que no son necesariamente lingüísticas, aunque conlleven actividades de lengua; en vista de que estas tareas no son automáticas, se hace necesario el uso de estrategias en la comunicación. Si la realización de dichas tareas requiere la actividad de la lengua, se requiere del desarrollo (expresión, interacción, mediación) de textos orales y escritos. Existe, entonces, una relación entre el uso de estrategias ligadas a las competencias y la manera en que se percibe la situación, y las tareas que se deben realizar en un contexto específico. Con el siguiente ejemplo el *Marco* (2002: 15) ilustra este proceso:

un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

3.2 El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Con respecto a lo que deben aprender o adquirir los alumnos de lenguas extranjeras, hemos anotado anteriormente que tiene que ver con las necesidades del alumno y la

³⁹ “El término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (*Marco* 2002: 91).

sociedad, así como con la realización de tareas, de actividades y de procesos lingüísticos que conllevan a la satisfacción de dichas necesidades. Aunque se supone que las diferentes destrezas deben ser desarrolladas por los alumnos, no todas tienen que ser abordadas para lograr actos comunicativos eficaces. Por ejemplo, según el *Marco* (2002: 130):

algunos alumnos no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que sólo les interese precisamente la comprensión de textos escritos. Sin embargo, eso no implica necesariamente que dichos alumnos vayan a limitarse a las formas hablada y escrita de la lengua, respectivamente.

A este respecto, Fernández (2003: 20) subraya la importancia del aprendizaje *significativo*. Llevar a cabo un aprendizaje con significado para el alumno es uno de los principios claves de la actividad didáctica. Esto es, todo lo que se propone en clase tiene que ser de interés, tanto los objetivos como los contenidos, las tareas y las actividades deben formar parte de las necesidades de los alumnos, para que sean relacionadas con sus propias experiencias y se puedan integrar en un proceso constructivo.

3.2.1 ¿Cómo aprenden los alumnos?

Las aportaciones del *Marco* con respecto a la forma en que aprenden los alumnos son relevantes. El *Marco* (2002: 138) no se fundamenta en ninguna teoría concreta del aprendizaje, ya que no existe actualmente un consenso sobre la forma en que aprenden los alumnos. Por una parte, algunos teóricos creen que las capacidades del ser humano son lo suficientemente sólidas como para almacenar información, procesarla y utilizarla (comprensión y expresión); para estos teóricos, el profesor debe proporcionar un ambiente lingüístico enriquecido que no requiera de la enseñanza académica. Por otra parte, otros teóricos postulan que además de la información de entrada (*input*) es necesaria una interacción comunicativa que permita el desarrollo de la lengua; para este tipo de teóricos, el estudio explícito de la lengua es irrelevante, al punto de considerar que un estudiante con unas bases gramaticales y léxicas puede hacer uso de la lengua y comprenderla. Existen además aquellos que consideran que es más fácil aprender con una combinación del aprendizaje consciente y una práctica suficiente, para reducir la atención que se presta a las correcciones y a las destrezas de expresión y escritura.

Debido a que, en ocasiones, estas ideas se contraponen y no concuerdan un mismo proceso, el *Marco* decide considerar las diferentes variables a las que está expuesto un alumno, como la edad y el origen, además de tener en cuenta la diversidad de los contenidos en los cursos, según la importancia que profesores y libros puedan dar a unos elementos frente a otros.

3.2.2 Opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

El *Marco* (2002: 141) considera que el método para la enseñanza de lenguas debe ser integrador. El principio que ha caracterizado los proyectos del Consejo de Europa es alcanzar los objetivos, según las necesidades del alumno como miembros de una sociedad. La motivación, los recursos (tanto humanos como materiales) y todos los elementos que participan en dicho proceso son fundamentales para la eficacia del mismo.

Durante muchos años el Consejo de Europa ha fomentado el enfoque basado en las necesidades comunicativas del alumno; no obstante, no ha propuesto una metodología específica, sino que pone a disposición de los usuarios una serie de guías. En la sección 6.4.1 del *Marco* se presentan algunas pautas generales sobre el enfoque propuesto: se espera que los alumnos aprendan mediante la exposición directa a un uso auténtico de la L2, mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos en la L2, mediante la participación directa en interacciones comunicativas en la L2, mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en la L2, de forma autodidacta o de estudio individual, mediante la combinación de ejercicios con la L1 como lengua de control, entre otras.

Otro aspecto fundamental es el papel de profesores y alumnos en el proceso. Las acciones y las actitudes constituyen un modelo a seguir en el uso posterior de la lengua por parte del alumno, por tanto, es importante cuestionarse sobre sus destrezas de enseñanza, el control de la clase, la capacidad de tratar la diferencia de rasgos, entre otras. En cuanto a las exigencias a los alumnos, el *Marco* propone preguntarse hasta qué punto estos deben participar activamente en el proceso de aprendizaje, si deben seguir todas o algunas de las instrucciones del profesor, o si deben trabajar de manera

autónoma. A este respecto Fernández (2003: 22) apunta que el cambio con respecto a los métodos antiguos es importante, ya que el profesor deja de ser un controlador para ser ahora una persona atenta a las necesidades de los alumnos, los motiva, observa los procesos, negocia y propone actividades fuera del libro de texto. Todo ello supone una mayor preparación profesional. Por su parte, el alumno deja de esperar que le den instrucciones sobre qué hacer, cómo y cuándo; trata de proponer, valora sus dificultades, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrolla la confianza en sí mismo.

Con este breve recorrido por los aspectos relativos a la enseñanza comunicativa, así como los contenidos en el *Marco*, hemos visto que el objetivo último en la enseñanza de lenguas es lograr que el alumno interactúe en un contexto social determinado. Si bien encontramos diversas ideas y preguntas para generar la reflexión, podemos observar que el *Marco* es una guía concreta y no una propuesta pedagógica determinada. Traza, pues, las líneas directrices para orientar la planificación de los currículos.

Hasta ahora hemos revisado las diferentes propuestas en torno a la enseñanza comunicativa de las lenguas en general, nos ocuparemos, en el siguiente apartado, de desarrollar los ajustes realizados para la enseñanza del español como lengua extranjera.

4. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* es el resultado de un trabajo que tuvo por objetivo proporcionar a todos los docentes de la red del instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, una propuesta amplia sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español.

Los tres volúmenes que contienen los *Niveles de referencia* para el español son, en palabras de Urrutia (exdirector académico del Instituto Cervantes), el proyecto de mayor trascendencia en el Instituto. Lo que se buscó con esta edición del año 2006 fue lograr una coherencia entre todos los centros, estableciendo unos objetivos y unos contenidos comunes, no obstante el *Plan* también ha servido de guía para todos los profesores de español en el mundo.

4.1 El nivel Umbral y los niveles de referencia para el español

Los niveles de referencia para el español corresponden, en términos de objetivos y contenidos, con los niveles establecidos por el *Marco* (A1-C2), tal y como aparece reflejado en la Introducción general del *Plan* (2006: 11). La descripción de los niveles del *Marco* tiene su origen en las especificaciones que fueron recogidas en la serie de documentos del *Nivel Umbral* (*Threshold Level Series*, en su versión original inglesa) con el fin de especificar unos niveles generales, independientemente de cualquier lengua concreta. El *Plan* fue diseñado teniendo en cuenta desde los borradores de los documentos del *Threshold Level* en los años 70 hasta la aparición del *Marco* en el año 2001. Encierra, pues, las propuestas que han consolidado la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

Es importante aclarar que el *Plan* no es una simple traducción de los criterios establecidos para el aprendizaje de otras lenguas. Los niveles de referencia para el español, si bien han tenido en cuenta los descriptores del *Marco*, surgen de un análisis de estos en relación a las características propias del español. Además, estos niveles cumplen con la solicitud del *Marco* de desarrollar el material necesario con respecto a las competencias comunicativas de los alumnos, en los diferentes niveles.

Como es sabido, los descriptores del *Marco* se limitan a enunciar de manera general las actividades comunicativas que los estudiantes son capaces de realizar en cada nivel. Asimismo, los niveles de referencia para el español no son un programa a seguir en las aulas, tal y como se presentan, sino que marcan un punto de referencia para guiar a los profesionales en la elaboración de los programas, esto es, una propuesta flexible que puede ser adaptada según las necesidades, los contextos y las circunstancias que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, tal y como señala el *Plan* (2006: 14).

4.2 Perspectiva del alumno: los objetivos generales

El *Plan* (2006: 33) se desarrolla con la idea de que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, esto es, en concordancia con los enfoques humanistas⁴⁰ que aparecen en la década de los ochenta. De este modo, y siguiendo la propuesta del *Marco* de desarrollar las competencias tanto generales como comunicativas del individuo, plantea tres dimensiones en el alumno, dimensiones que vienen a complementar el proceso: 1) el alumno como agente social, 2) el alumno como hablante intercultural y 3) el alumno como aprendiente autónomo. Conozcamos con detalle cada una de ellas:

El alumno como agente social. Esta dimensión propone que el alumno se desenvuelva en función de sus propias necesidades, participando en interacciones sociales dentro de la comunidad a la que tiene acceso. Además, estará en capacidad de manejar textos orales y escritos correspondientes a sus propias metas. Este aspecto sustenta la base propuesta por el *Marco* con el enfoque centrado en la acción, ya que considera a los alumnos como miembros de una sociedad que tienen que realizar tareas.

El alumno como hablante intercultural. Con esta dimensión el alumno será capaz de identificar los valores de la nueva cultura a la que accede, a través de la lengua de aprendizaje. Por otra parte, estará en capacidad de establecer un puente de conexión entre la nueva cultura y la propia. Para desarrollar este proceso es necesario que el alumno conozca los diferentes referentes culturales, las normas y las convenciones que rigen los comportamientos sociales en determinada comunidad y, por supuesto, tener una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar sus propias motivaciones.

El alumno como aprendiente autónomo. Este proceso debe hacerse gradualmente, el alumno poco a poco se hará responsable de su evolución en el aprendizaje y tendrá la iniciativa de ir más allá de lo que el currículo le propone. En acuerdo con lo que presenta el *Marco*, en los niveles de referencia del español se busca que el alumno tenga control de los factores afectivos y cognitivos en el desarrollo de su proceso. En palabras de

⁴⁰ Para Sánchez (1997: 216) “la finalidad de una metodología humanística se cifrará en desarrollar la potencialidad del alumno en su conjunto, con el fin de que éste llegue a ser autónomo y desarrolle sus capacidades intelectuales y necesidades emotivas”. Esta educación tiene por objetivo que la persona sea formada para la vida, con todo lo complejo que esto puede ser. Algunos de los métodos humanísticos son la sugestopedia, la respuesta física total, el silencio y el método comunitario.

Gutiérrez (2005: 44) esta visión del aprendizaje requiere de la conciencia de profesores y de los responsables educativos, es decir, entender lo que significa enseñar y aprender:

Esta visión trasciende el ámbito propiamente educativo para abarcar una perspectiva del proceso de aprendizaje como una trayectoria que se extiende en el tiempo, compuesta por las múltiples experiencias lingüísticas y culturales vividas por el alumno, tanto dentro como fuera del centro docente [...]. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si aprender a aprender se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más concientes de la forma en que aprenden, de las opciones que tienen.

4.3 Análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación

El *Plan* (2006: 35) se caracteriza, además, por trascender en lo que ha planteado siempre el enfoque comunicativo, ya que integra la competencia intercultural y la gestión del propio aprendizaje de la lengua. Esta competencia integrada se acerca a lo que el *Marco* denomina competencia plurilingüe⁴¹ y pluricultural.

En concreto, en el apartado 6.1.3 (*Marco* 2002: 131) se considera el desequilibrio y la variabilidad que forman parte de las competencias plurilingüe y pluricultural. En estos contextos, parece que los alumnos consiguen mejores resultados en una lengua que en las demás, y desarrollan unas competencias más que otras. El perfil plurilingüe difiere del pluricultural cuando, por ejemplo, el alumno posee muchos conocimientos culturales pero no domina la lengua de determinada comunidad. Sin embargo, estos desequilibrios son normales cuando entramos a analizar la complejidad de una lengua, ya que cada cultura está expuesta a diferentes dialectos y variedades inherentes. A pesar de la visión tradicional de la competencia comunicativa monolingüe de la lengua materna, que se establece rápidamente, no ocurre lo mismo con las competencias plurilingüe y pluricultural, ya que estas son de carácter cambiante; cada individuo mejora su

⁴¹ En términos del *Marco* (2002 :5), el enfoque plurilingüe “enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”.

conciencia de identidad y genera cambios en su biografía lingüística y cultural a partir de sus experiencias de vida, los viajes realizados, sus intereses personales, etc.

Otras de las características que complementan las competencias plurilingüe y pluricultural son las siguientes:

- El individuo hace uso de sus conocimientos y destrezas generales y lingüísticos cuando desarrolla dichas competencias.
- Permite la alternancia y combinaciones de diferentes tipos, es decir, que es posible cambiar de código durante el mensaje o recurrir a formas bilingües de habla, por ejemplo.
- Fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación, haciendo así que el individuo adquiera su propia espontaneidad a la hora de realizar las tareas.
- Genera una diferenciación clara de la organización lingüística, de lo general y lo específico.
- Perfecciona la manera de aprender y de relacionarse con otras personas.

Tal y como quedó mencionado anteriormente, el *Marco* postula un nuevo concepto: el *plurilingüismo*. Resulta importante aclarar que el Consejo de Europa diferencia, de manera clara, los términos *multilingüismo* y *plurilingüismo*. El primero describe, por ejemplo, el caso de una persona que aprende las lenguas adquiriendo los conocimientos de manera separada, sin establecer relaciones entre ellas, y aprende lenguas a lo largo de su vida. Por otra parte y desde una perspectiva plurilingüe, la persona que aprende diferentes lenguas relaciona los conocimientos adquiridos previamente con el aprendizaje de la nueva lengua activando sus mecanismos y conocimientos. El principio del plurilingüismo sostiene que el individuo, al expandir su experiencia lingüística, no guarda los conocimientos de otras lenguas y culturas por separado, sino que por el

contrario desarrolla una competencia comunicativa en donde se reagrupa toda la experiencia previamente adquirida (cf. Gutiérrez 2005: 43).

Por su parte, el *Plan* (2006: 35) analiza y compara los componentes de la competencia verbal en relación a la competencia comunicativa, citando las propuestas de Hymes (las subcompetencias de la comunicación gramatical, estratégica y textual) y Halliday (las macrofunciones de la lengua: ideativa, interpersonal y textual). A estas dimensiones ya propuestas, es necesario añadir una competencia cultural que considere los conocimientos de los hablantes sobre el mundo, recogiendo saberes y creencias. En este sentido, y dentro de la perspectiva de comunicación de la lengua, los niveles de referencia para el español proponen un esquema que integra cinco componentes: 1) el gramatical (gramática, pronunciación y prosodia, ortografía), 2) el pragmático discursivo (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), 3) el nocional (nociones generales y específicas), 4) el cultural (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales) y 5) el componente de aprendizaje (procedimientos de aprendizaje), tal como aparece recogido en el *Plan* (2006: 37).

5. Canadá y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

En este apartado nos acercamos al contexto educativo que más nos concierne para nuestro estudio. En vista de que este trabajo se desarrolla teniendo en cuenta la presencia del método comunicativo en los manuales de ELE utilizados en Quebec, empezamos por presentar, de manera breve, las líneas directrices para la enseñanza de lenguas en Canadá.

En el año 2003 fue publicado *The Action Plan for Official Languages*. Los motivos que llevaron a crear este documento y renovar las políticas oficiales de las lenguas, fueron la dualidad lingüística del país, dualidad que representa una ventaja para Canadá en el contexto de la globalización, ya que tanto el inglés como el francés gozan de prestigio internacional, y finalmente que las tecnologías han ido cambiando el mundo del trabajo,

creando oportunidades de comunicación entre el Canadá y otros países alrededor del mundo. Este plan promueve la importancia de las dos lenguas para el acceso al mercado laboral, como lo señala años más tarde el *Proposal* (2006: 13).

En Canadá la educación es responsabilidad de cada provincia, por lo que cada una establece sus propias prioridades según las circunstancias sociales y políticas. Por este motivo, no hay un currículo canadiense común para el aprendizaje de las segundas lenguas. Los siguientes marcos son utilizados actualmente en las diferentes instituciones de todo Canadá, siendo adoptados por su pertinencia: *Interagency Language Roundtable (ILR) Scale*, *American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines*, *New Brunswick Oral Proficiency Scale*, *Public Service Commission of Canada Second Official Language Proficiency Levels*, *Canadian Language Benchmarks*, *Common European Framework of Reference for Languages*.⁴²

El objetivo del *Proposal for a Common Framework Reference for Languages for Canada* (2006) fue explorar el *Marco* y encontrar la relevancia que este podía tener en el contexto canadiense. Un marco común para Canadá podría proveer una base general para reconocer las competencias en cualquier lengua, en todas las provincias, crear un entendimiento común sobre lo que significa una competencia funcional en otra lengua, facilitar la comunicación acerca de la competencia lingüística entre educadores, padres, industria y comunidades culturales en el país, facilitar la cooperación entre ministerios de educación en las provincias y territorios, y ofrecer un punto de referencia para la enseñanza de lenguas sin imponer un currículo en particular, según queda señalado en el *Proposal* (2006: 17).

Además de presentar los diferentes niveles y la escala propuesta por el *Marco*, el *Proposal* (2006: 28-30) determina las posibles fortalezas y debilidades que presenta el *Marco* en el contexto canadiense. Entre las ventajas se señala que:

1. Está teóricamente bien fundado, esto se revela en los descriptores y las numerosas escalas individuales establecidas. Esto generaría, en cada provincia y

⁴² Una amplia descripción de cada uno de estos programas es presentada en el Apéndice B del *Proposal for a Common Framework Reference for Languages for Canada* (2006).

territorio, un entendimiento sobre lo que significa comunicar en otra lengua y una terminología común para describir el progreso hacia una competencia funcional.

2. Está empíricamente validado, ya que las escalas han sido definidas utilizando metodología cualitativa y sofisticados análisis estadísticos.
3. La validez de las escalas establecidas son congruentes con las percepciones del profesor y las experiencias de los alumnos.
4. Es transparente y permite ser guía tanto para profesores como para estudiantes. Cada descriptor es claro en cuando a lo que cada hablante debe producir.
5. El contexto es libre pero relevante, es decir que los descriptores no están ligados a ningún tema de comunicación específico. Esto permite que haya una cierta flexibilidad para acomodar los currículos, lo que resulta positivo para Canadá ya que cada provincia establece sus propios programas.
6. Es comprensivo y ha sido creado para acomodarse a las necesidades e intereses de los diferentes países de Europa. Provee una serie de puntos de referencia y presenta la competencia comunicativa como un compendio de diferentes competencias.
7. Es flexible y abierto. Y aunque fue diseñado para lograr un sistema común, es adaptable al uso de diferentes circunstancias.

Por lo que respecta a los inconvenientes, se hace referencia a que en el contexto canadiense sería necesario revisar la discriminación para los niveles. El *Marco* no diferencia lo suficiente, en los niveles básicos, un esquema con el progreso de los alumnos y si estos no ven estas líneas de progreso establecidas pueden desmotivarse y abandonar el proceso. Sin embargo, es importante aclarar que el *Marco* es flexible y permite realizar subdivisiones de los niveles, si es necesario. Por otra parte, algunos críticos han sugerido que el rol integral que los profesores tienen, hacen que las competencias establecidas por el *Marco* sean simples percepciones de los profesores.

Otros, en cambio, sugieren que con el tiempo el uso de un mismo marco hará que los profesores consideren los niveles como una jerarquía.

Se concluye, de este modo, que el *Marco* proporciona los elementos necesarios para el contexto canadiense y que puede facilitar a las provincias y territorios canadienses unas herramientas comunes para alinear el progreso de la enseñanza de lenguas.

6. El programa de español tercera lengua en Quebec

En su presentación, el *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle, Espagnol Langue tierce* (2008: 1), plantea que el conocimiento de una lengua extranjera es una experiencia enriquecedora que permite entrar en contacto con otras culturas. En el contexto actual de la mundialización, las lenguas son una herramienta que proporcionan la comunicación con locutores de otros países y el desarrollo de una actitud más abierta y tolerante.

En este sentido, el currículo propio de la provincia de Quebec ofrece, en el segundo ciclo de estudios secundarios, la posibilidad de adquirir una tercera lengua. Estos cursos están dirigidos a estudiantes que no conocen o conocen poco la lengua enseñada (el español entre otras). Se trata, pues, de iniciarlos en la lengua y la cultura que ésta trae consigo. Lo que busca concretamente el programa es que el alumno se haga consciente de la existencia de otras culturas, aparte de la propia, y de que descubra ciertos valores universales; sin olvidar que para cualquier miembro activo de una sociedad el conocimiento de una tercera lengua es una ventaja innegable.

Por lo que respecta a los cursos, tienen un número limitado de horas por semana y para suplir la falta de contacto con hablantes nativos y la exposición a la lengua, las clases deben realizarse en un ambiente lo suficientemente rico y motivador para el estudiante.

El programa *Español, Lengua tercera* responde al interés, cada vez más fuerte, por el español como una de las terceras lenguas más enseñadas en Quebec. Una de las grandes ventajas de aprender esta lengua, tal y como se anuncia en el programa, es la posibilidad

de comunicación con interlocutores de los diferentes países hispanos y la riqueza cultural que esto implica. El objetivo principal es que los estudiantes comuniquen en español, se familiaricen con ciertas culturas y quieran profundizar más allá de lo que la escuela les propone. Este programa ofrece dar a los alumnos las herramientas de base necesarias para comprender y expresarse en español, de forma oral y escrita y en situaciones de la vida cotidiana. Veamos con mayor detalle las competencias y la enseñanza propuestas.

6.1 Las competencias en español

El programa propone el desarrollo de tres competencias: 1) interactuar en español, 2) comprender y 3) producir textos variados en español.

Interactuar en español es el eje del programa y consiste en lograr la comunicación espontánea (tanto escrita como oral) en esta lengua. Los estudiantes intercambiarán opiniones y expresarán necesidades en diferentes contextos. El *Programa* (2008: 13) aclara que “el alumno debe ser llevado a utilizar el español en situaciones de comunicación variadas y a participar activamente en los intercambios, y eso desde el comienzo de su aprendizaje, aunque la forma y la estructura de sus frases no sean perfectas”. De esta manera, los profesores deben proponer temas que se acerquen a la realidad de los alumnos, que pueden hacer preguntar, suscitar debates y pedir información, de tal forma que los estudiantes puedan manifestar sus necesidades en español. La intención última es que el alumno desarrolle su autonomía y tome riesgos. El *Programa* señala también la importancia de que el alumno identifique los elementos que hacen parte de la comunicación (contexto, emisor, mensaje) para que respete la intención comunicativa en la interacción.

Comprender textos variados en español, esto es darle sentido a los diferentes textos que serán explorados y descubiertos en clase. Comprendiendo, leyendo y viendo el alumno desarrolla su comprensión. El *Programa* (2008: 17) describe la importancia de que los estudiantes tengan diversas experiencias de escucha, de lectura y de visionado

(revistas, canciones, etc.) desde el inicio del aprendizaje, ya que “una importante exposición a la lengua española le permitirá no sólo incrementar su capacidad de comprensión, sino también enriquecer su vocabulario y descubrir elementos culturales particulares de los países hispanohablantes”. El proceso empieza por precisar los objetivos de la tarea, enseguida el alumno extrae los elementos que le permiten formular hipótesis, luego vuelve regularmente sobre su proceso para reajustarlo (por ejemplo mediante preguntas a sus compañeros o la autoevaluación), y finalmente da cuenta de la comprensión de un texto y es capaz de reutilizar ciertas ideas para una futura interacción o producción.

Producir textos variados en español⁴³ es la competencia que desarrolla la realización de textos escritos, orales, visuales o mixtos que tienen como fin la comunicación. Para desarrollar esta competencia, el *Programa* (2008: 21) propone que el alumno debe estar expuesto, desde el comienzo del proceso, a diversas experiencias de producción, utilizando la lengua española en diferentes textos como documentos mediáticos, relatos, biografías, artículos de prensa, cartas, mensajes electrónicos, postales o folletos turísticos. “El alumno deberá reutilizar todos sus conocimientos del español, en particular los elementos gramaticales, léxicos y fonéticos, teniendo en cuenta la intención comunicativa, el destinatario y el tipo de producción que tiene que realizar”.

Adquirir estas competencias requiere como base el conocimiento de ciertas nociones y conceptos que forman parte de los contenidos de los cursos. Dentro de estos elementos encontramos los lingüísticos (gramática, léxico y fonética), los aspectos culturales, las estrategias de aprendizaje y la utilización de la lengua, entre otros. En cuanto al enfoque comunicativo, el *Programa* (2008: 27) resalta el valor de la situación de comunicación caracterizada por el contexto, los interlocutores y sus intenciones: “el alumno aprende a comunicarse o a comprender el sentido de los textos a los que se expone, sabiendo elegir y adaptar sus enunciados en función de la situación de comunicación”.

⁴³ El *Programa* (2008: 21) aclara que “la producción se refiere a la creación o a la realización de un texto oral, escrito, visual o mixto, sin que se establezca un contacto directo con el o los destinatarios (lector o auditorio), es decir, sin que haya intercambios ni negociación de sentido con ellos. Por ejemplo, durante una presentación, el alumno difunde su producción escrita u oral sin que haya interacción directa con el oyente o los espectadores”.

6.2 Enseñanza de la lengua y la cultura

El programa de Quebec propone la enseñanza del español dentro del enfoque comunicativo. De este modo se favorece la competencia oral a través de los juegos de rol en contextos de comunicación auténtica, considerando que no hay un ambiente de comunicación en español favorable fuera de la clase. La enseñanza de la gramática se centra en la comunicación, en la construcción de sentidos y es presentada en contextos de manera que el alumno la utilice como herramienta para lograr la comunicación con una intención concreta. De la misma manera se presenta el léxico, para que deje de ser un proceso de repetición con listas aisladas.

Igualmente, la cultura debe estar integrada en contextos, para que los alumnos reconozcan ciertos rasgos propios de las diferentes comunidades hispanohablantes. El profesor debe entonces guiar y sensibilizar a los estudiantes para que se motiven y aprecien las realidades de dichas comunidades. Todo ello con el fin de que el alumno sea consciente de la riqueza que otras culturas pueden aportar a la suya propia.

Cerramos este capítulo con la convicción de que todas las propuestas, hasta aquí expuestas, siguen unas mismas líneas directrices generales. La metodología comunicativa para la enseñanza de las lenguas da cuenta de las necesidades de los individuos, de sus motivaciones e intereses, del contexto en el cual se desarrolla la comunicación y de la importancia de la autenticidad de las situaciones. La participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje y la autonomía, que se espera este adquiera, son factores que complementan una enseñanza comunicativa eficaz. El profesor por su parte, es responsable de proporcionar no solamente un ámbito adecuado para las clases, sino que además debe proveer a los alumnos todas las herramientas que faciliten el dominio de la lengua que se está aprendiendo. Además, no podemos dejar de lado otro elemento que contribuye al buen desarrollo de la enseñanza comunicativa: el uso de materiales y recursos pertinentes en las aulas.

Como mencionamos previamente, nuestro estudio se centra en el análisis de manuales de ELE utilizados en Quebec. El próximo capítulo nos permitirá ahondar en ello, constatar

la presencia del enfoque comunicativo en los manuales y verificar si las actividades que se dicen comunicativas cumplen con las características expuestas en el presente capítulo.

3. Revisión del enfoque comunicativo en los manuales de ELE

1. Introducción

Los manuales utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras permiten, por una parte, que los estudiantes tengan una herramienta concreta y precisa para seguir los contenidos del curso y, por otra, son un material de apoyo para que los mismos profesores puedan orientar sus clases. Según Fernández (2004: 724), los manuales son

los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.

El análisis de manuales de ELE es antiguo. Fernández (2004: 717) menciona a Ezquerro (1974), como uno de los primeros trabajos, encargado por la Asociación Europea de Profesores de Español, que recopiló información sobre los métodos utilizados en Europa para determinar las teorías del aprendizaje lingüístico. Ezquerro elaboró un esquema que proponía la descripción global del método, los principios metodológicos y su evaluación, y fue enviado a diferentes especialistas en toda Europa para poder comparar los resultados. Años más tarde, Arizpe y Aguirre (1987) analizaron las referencias culturales con respecto a ciertos grupos hispanos (cubanos, puertorriqueños y mexicanos) en los libros utilizados para la enseñanza del español. Ramírez y Hall (1990) revisaron los libros de ELE publicados en América, utilizados en los centros de secundaria de Nueva York, basados en las teorías de la metodología comunicativa dictadas por el Consejo de Europa. Otros autores que han analizado manuales de ELE y que han propuesto diferentes aspectos y criterios son Peris (1996), Lewis (1997) para el caso de Jamaica, Pérez de la Cruz (1997), Fekkai (1998) para Argelia, Montejo Gadea (2000), Ares (2006), Corredor (2008), Ferrando (2009) y Castagnani (2009).

La revisión de los manuales destinados a la enseñanza de ELE sigue siendo necesaria, sobre todo cuando se pretende conocer el estado de las propuestas metodológicas del enfoque comunicativo. Por otro lado, tanto profesores como alumnos, sin olvidar los autores y las casas editoriales, pueden contar con lineamientos generales que les

permitan utilizar y desarrollar materiales educativos con fines comunicativos. La razón última del análisis que pretendemos realizar en este capítulo no es otra que demostrar que algunos de los manuales que hoy en día se editan como “comunicativos” siguen incluyendo en sus contenidos actividades de otros métodos utilizados a través de la historia de la enseñanza de lenguas. Para ello, presentaremos en primer lugar un análisis global de los manuales *Nuevo ELE*, *Prisma* y *Español en marcha*, y después un análisis detallado de actividades que implican los componentes gramaticales, fonéticos, léxicos, pragmáticos y culturales para determinar el grado de “comunicatividad” de dichas actividades.

2. Selección de manuales. Nuestro corpus de trabajo

Con el fin de llevar a cabo un análisis específico para la situación de enseñanza y aprendizaje del español en la ciudad de Montreal, hemos seleccionado tres de los manuales de ELE más utilizados en las universidades y los *cégep*: *Nuevo ELE*, *Español en marcha* y *Prisma* en sus niveles A1-B2. Los tres manuales cumplen con las directrices dadas por el *Marco. Prisma*, además, menciona la adaptación según el *Plan curricular*.⁴⁴

Los dos aspectos, comunes a estos manuales, que han servido como criterios para su selección han sido los siguientes: 1) manuales publicados por editoriales de reconocido prestigio, que han desarrollado un amplio número de trabajos dirigidos a los estudiantes y docentes de ELE: *Nuevo ELE* (Madrid, SM), *Español en marcha* (Madrid, SGEL) y *Prisma* (Madrid, Edinumen); y 2) manuales que promueven el desarrollo de metodologías con una perspectiva comunicativa, aunque *Español en marcha* no aclara su posición metodológica.

Conozcamos con mayor detalle cada uno de los manuales.

2.1 *Nuevo ELE*, curso de español para extranjeros

⁴⁴ Aunque los manuales cuentan con material de apoyo como libro de ejercicios, guía para el profesor, CD de audiciones y de videos (en el caso de *Nuevo ELE*), el análisis se realizará sobre los contenidos presentes en el libro del alumno.

El autor es Virgilio Borobio, y su objetivo principal es ayudar al alumno a adquirir, a desarrollar y a consolidar su nivel de competencia lingüística y comunicativa de manera eficaz. En la presentación se aclara, además, que es un método dirigido a estudiantes adolescentes y adultos.

La serie *Nuevo ELE* incluye los niveles Inicial 1, Inicial 2, Intermedio y Avanzado, que corresponden a los niveles A1-B2 del *Marco*.

Los niveles Iniciales (1 y 2) constan de 15 unidades cada uno y los niveles Intermedio y Avanzado de 12. Cada unidad comienza con la presentación de los objetivos comunicativos que se deben alcanzar, después los temas se presentan con dibujos, fotografías y muestras de lengua para seguir con diferentes actividades que permiten adquirir los contenidos lingüísticos y léxicos. A lo largo de cada unidad se incluyen varios cuadros para aclarar puntos gramaticales y fonéticos. En el nivel Inicial la sección *¿Lo tienes claro?* es una propuesta para desarrollar una tarea que integra los contenidos anteriormente vistos, y en los niveles Intermedio y Avanzado la sección *Para terminar* propone estrategias de aprendizaje. Los contenidos socioculturales se encuentran en la sección *Descubre España y América Latina*, sobre todo para el desarrollo de destrezas escritas. Finalmente, cada cinco lecciones hay un *Repaso* de los contenidos gramaticales, léxicos y culturales abordados en las unidades con el fin de reforzar la adquisición de dichos contenidos y de proponer una tarea que estimule las diferentes destrezas.

2.2 Prisma, método de español para extranjeros

Los autores de este manual conforman el equipo Prisma⁴⁵. El manual tiene como objetivo general dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico. Además, en cada uno de sus niveles presenta los objetivos específicos que el estudiante debe alcanzar al final del curso.

⁴⁵ Formado por Águeda Alba, Ana Arámbol, Cristina Blanco, Raquel Blanco, Isabel Bueso, Gloria Caballero, Ana Dante, Esther Fernández, Óscar Gómez, Raquel Gómez, Ainhoa Larrañaga, Adelaida Martín, Ramón Martín, Silvia Nicolás, Carlos Oliva, Isabel Pardo, Marisa Reig, Marisol Rollán, María Ruíz de Gauna, Ruth Vásquez y Fausto Zamora.

La serie *Prisma* contiene los seis niveles propuestos por el *Marco*: A1-C2. Para nuestro estudio analizaremos los niveles Comienza (A1), Continúa (A2), Progresa (B1) y Avanza (B2).

Cada uno de los niveles de la serie tiene 12 unidades que inician con la presentación de los objetivos comunicativos, los contenidos gramaticales, léxicos y culturales que se desarrollarán en la lección. Todos los niveles tienen la misma disposición en sus unidades, es decir que integran actividades para el desarrollo de destrezas, dejan sentir los contenidos culturales en los diferentes textos y audiciones (teniendo en cuenta Hispanoamérica), la gramática se trabaja de forma inductiva y deductiva, dependiendo de la complejidad, para que los estudiantes construyan las reglas, y al final de cada lección se sugiere una autoevaluación para que los estudiantes sigan su propio proceso y revisen sus estrategias de aprendizaje. Cada libro propone dos revisiones que recogen los contenidos de las diferentes unidades.

2.3 Español en marcha

La serie *Español en marcha* ha sido creada por Francisca Castro, Pilar Díaz, Ignacio Rodero y Carmen Sardinero. El manual propone que el alumno pueda comunicarse de manera elemental, adquiera los recursos para desenvolverse en situaciones cotidianas, describa experiencias, comprenda y produzca textos y argumente.

Conformado por los niveles 1, 2, 3 y 4, corresponden a los niveles A1- B2 del *Marco* respectivamente.

Los dos primeros niveles contienen 10 unidades y los dos últimos 12. Cada lección está compuesta por los apartados *A*, *B*, y *C* los cuales desarrollan y proponen prácticas de los contenidos lingüísticos: cada apartado sigue una secuencia desde la presentación hasta una actividad final de producción. A continuación hay apartado de *Autoevaluación*, con ejercicios que recapitulan y consolidan los objetivos de la unidad por medio de un test para que el alumno evalúe su progreso. La sección *De acá y de allá* muestra los contenidos socioculturales del mundo español e hispanoamericano. Al final de las unidades se incluyen las transcripciones de las audiciones, tablas con referencias gramaticales y un conjunto de tareas con vacíos de información para desarrollar la interacción.

3. Análisis global de los diferentes manuales

El primer paso en nuestro análisis es mostrar, de manera muy general, las propuestas que realizan los tres manuales seleccionados con el fin de identificar la metodología aplicada a los diferentes contenidos.

3.1 Criterios

Como ya quedó indicado, varias son las razones que motivan el análisis de los manuales de ELE, pero para ofrecer una aportación interesante sobre cualquiera de los elementos que constituyen un manual se debe establecer una serie de criterios.

La mayoría de los docentes de ELE han vivido la experiencia de no encontrar material adecuado para el desarrollo de sus clases, y de no tener tampoco las herramientas que les permitan hacer una buena selección de manuales para lograr los objetivos propuestos para determinado curso. Con miras a contribuir al análisis de manuales de ELE, de permitir a los docentes comprobar que los textos que tienen responden a sus objetivos y a las necesidades de los alumnos, y para favorecer la elaboración de materiales didácticos más perfeccionados para las clases de ELE, los criterios escogidos para este análisis global, didácticamente válidos, están basados en las propuestas de Fernández (2004: 727)⁴⁶. En concreto, la autora propone dos fichas, una con la descripción externa del manual y otra con la descripción interna, donde se menciona la importancia de los componentes lingüísticos y por ende la descripción gramatical, fonética y léxica de todo material didáctico para seleccionar instrumentos de trabajo en el aula.

Para nuestro estudio hemos confeccionado una parrilla⁴⁷ para realizar el análisis global de los tres manuales seleccionados. Los elementos constitutivos son los siguientes.

3.2 Elementos de la parrilla

⁴⁶ Otras aportaciones recientes han sido las de D'Aquino (2005), quien selecciona veinte parámetros, con aspectos lingüísticos y extralingüísticos, en una tabla que permite al docente evaluar y elegir materiales didácticos.

⁴⁷ La parrilla debe ser entendida como "herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos" (cf. Bojacá 1996: 8). El modelo "en blanco" figura en el Anexo 1.

Descripción externa del manual

Esta primera descripción permite la clasificación y localización del manual, e incluye los datos del título, autor(es), lugar y año de publicación, editorial, niveles y componentes⁴⁸, información elemental pero a la vez significativa, ya que proporciona información sobre el enfoque de ciertos autores o las tendencias de ciertas casas editoriales.

Descripción interna del manual

Este apartado incluye las presentaciones que los propios autores de los manuales hacen en las introducciones. Los tres elementos son los *objetivos generales*, que deben ser claros para que los alumnos comprendan bien lo que van a trabajar y aprender, la *metodología*, que resulta importante para la adopción del material y el *público destinatario*, pues en ocasiones existen intereses específicos diferentes para el aprendizaje de ELE (español para determinadas profesiones, español para inmigrantes, entre otros).

Análisis global de los contenidos del manual

Dentro de este apartado encontramos tres grupos de contenidos: lingüísticos, culturales y comunicativos.

Los *contenidos lingüísticos* están a su vez subdivididos en *contenidos fonéticos y ortológicos*,⁴⁹ *gramaticales* y *léxicos*. Fernández (2004: 729) resalta la importancia de revisar los elementos *fonéticos y ortológicos*, como la discriminación de sonidos, el acento, la entonación o el ritmo, entre otros; además de comprobar cómo están introducidos y programados estos aspectos a lo largo del manual, el tratamiento de las variedades del español y las propuestas de ejercitación. En cuanto al análisis de los *contenidos gramaticales*, se debe hacer énfasis no solo en la metodología, sino también en los criterios que utilizan los autores para efectuar la progresión, como por ejemplo utilizar textos de base para explicar los elementos gramaticales. Asimismo, se propone

⁴⁸ Como indica D'Aquino (2005: 2), "bajo esta etiqueta se hace referencia a las partes que normalmente componen el manual para facilitar su empleo, es decir el número de tomos, CD y/o audiotape, CD-Rom, vídeo, libro del profesor, claves de ejercicios, índices, glosario, transcripción de las grabaciones, test de entrada, de autoevaluación y de revisión, materiales adicionales, enlaces en Internet, etc."

⁴⁹ La *ortología* es el "arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad" (DRAE 2011).

revisar la presentación y la ejercitación de los contenidos. Finalmente, la autora sugiere revisar los *contenidos léxicos* atendiendo al número de vocablos y a su selección: si son usuales o simples, si la presentación y la ejercitación permiten una fácil adquisición de tal vocabulario o, por el contrario, queda para el estudiante como vocabulario de uso complementario.

Como es sabido, los *contenidos culturales* son cada vez más importantes dentro de los manuales que siguen las nuevas tendencias metodológicas, por lo que se deben analizar evaluando la importancia de la diversidad cultural presentada, es decir la representación de España y de Hispanoamérica. Un aspecto fundamental es la integración entre lengua y cultura que va de la mano con la representación de aspectos culturales en fotos, imágenes, dibujos, referencias a personajes conocidos, entre otros. Las nuevas metodologías logran integrar estos elementos con armonía consiguiendo una buena presentación y ejercitación.

De gran interés para nuestra investigación es el último grupo: los *contenidos comunicativos*. En primer lugar se analiza la *programación* de dichos contenidos, con la selección de temas, las situaciones de comunicación, las funciones lingüísticas (expresiva, apelativa, informativa, fática, metalingüística, poética) necesarias para desenvolverse en esas situaciones, y los aspectos relacionados con la comunicación no verbal. Luego encontramos la *presentación* de los contenidos comunicativos centrados en la contextualización. Se trata de diálogos con o sin apoyo auditivo, si hay imágenes grabadas de la vida real, fotografías, dibujos, si hay textos elaborados o extraídos de publicaciones, entre otros. Por último, hacemos énfasis en la *ejercitación* de estos contenidos, y es aquí donde el analista debe clasificar las actividades: de simulación, interactivas, de vacíos de información, personalizadas, de práctica libre, de resolución de problemas, de respuesta abierta o cerrada. Es importante mencionar en este apartado el desarrollo de las destrezas o habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).

Tras la descripción de los grupos de contenidos, mencionamos ahora dos elementos más que forman parte de la parrilla de análisis. El primero es la *evaluación*, que cuestiona sobre la propuesta del manual en cuanto a la evaluación de los contenidos adquiridos, esto es aclarar si se trata de evaluaciones al final de las unidades o si propone

autoevaluaciones o tests de valoración del proceso. El segundo es un apartado para las *observaciones* pues, aunque el análisis trata de cubrir la totalidad de aspectos, siempre quedan elementos para comentar u otras cuestiones menores que añadir al análisis.

3.3 Análisis

Presentamos los análisis globales de los manuales seleccionados, aplicando los criterios establecidos en la parrilla.

Análisis del manual *Prisma*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	<i>Método de español para extranjeros Prisma</i>		
Autor(es)	Grupo Prisma. Coordinación pedagógica de María José Gelabert		
Ciudad	Madrid		
Editorial / Año ⁵⁰	Editorial Edinumen / A1 y A2 reedición 2007, B1 reedición 2006, B2 2007		
Niveles	A1 Comienza, A2 Continúa, B1 Progresa, B2 Avanza		
Componentes	CD de audiciones, libro del profesor y cuaderno de ejercicios.		
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales	Dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico.		
Metodología	Diferentes tendencias metodológicas, desde una perspectiva comunicativa.		
Público destinatario	Jóvenes y adultos.		
ANÁLISIS GLOBAL DEL MANUAL			
Contenidos	Contenidos	Metodología	El manual no presenta una sección específica de pronunciación o de

⁵⁰ Para nuestro análisis utilizamos las ediciones mencionadas. Las ediciones de los niveles A1 (2009) y B1 (2007) de venta en Montreal no realizan ningún cambio en su presentación, contenidos o actividades.

lingüísticos	fonéticos		fonética en ninguno de sus niveles.
		Presentación	(No aplica)
		Ejercitación	(No aplica)
	Contenidos gramaticales	Metodología	Imágenes, dibujos, pequeños textos y documentos audio para abordar la gramática.
		Presentación	A lo largo de cada unidad hay recuadros con explicaciones y algunos ejemplos.
		Ejercitación	Escuchar, verificar y ordenar información, completar, relacionar elementos, interactuar, producir escritos.
	Contenidos léxicos	Metodología	Textos, dibujos y fotografías.
		Presentación	Al inicio de cada unidad están enunciados los contenidos léxicos y luego se proponen diversas actividades. En algunos casos hay listas de vocabulario.
		Ejercitación	Encontrar vocabulario a partir de definiciones, documentos audio, asociar, clasificar, buscar sinónimos.
Contenidos culturales	Diversidad cultural	Hay variedad de documentos que tienen que ver con las realidades española e hispanoamericana.	
	Integración lengua / cultura	La mayoría de los documentos tienen que ver con los contenidos gramaticales de la unidad.	
	Ejercitación	Responder preguntas, escuchar y señalar, completar, producir escritos a partir de los documentos, las imágenes y fotografías.	

Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	Variedad de propuestas para cubrir las necesidades de diferentes tipos de público.
		Situaciones de comunicación	Acordes a las situaciones reales, permitiendo así acercarse a momentos de la vida cotidiana.
		Funciones lingüísticas	Emotiva, referencial, fática, metalingüística y poética (amplio contenido de textos literarios).
		Comunicación no verbal	Completar textos, representar acciones con gestos, responder preguntas en forma escrita.
	Presentación	Diálogos	Algunos escritos y otros con apoyo auditivo, sobre todo en los niveles A1 y A2.
		Imágenes	Gran variedad de fotografías y dibujos.
		Otros	Frases, pequeños textos, artículos.
Ejercitación	Principalmente propone actividades en pareja, algunas en grupo y otras individuales: interactuar contando, preguntando, explicando, comparando, comunicando con gestos.		
Evaluación	Este manual propone, en todos los niveles, una pequeña autoevaluación al final de cada unidad, que permite la revisión de contenidos con actividades que desarrollan unas destrezas u otras, según los temas vistos.		
Observaciones	<p>La práctica de las diferentes destrezas es propuesta por el manual dando gran relevancia a la expresión oral, un alto porcentaje de actividades proponen la interacción en todos los niveles. Al inicio de cada unidad se enuncia claramente las funciones comunicativas, los contenidos gramaticales, los contenidos léxicos y los contenidos culturales (salvo en los niveles A1 y B1). El manual está muy cargado visualmente y las secciones no están bien definidas en el interior de cada unidad, lo que hace difícil su manipulación.</p> <p>El aspecto gráfico del manual resulta un poco confuso, ya que no aparecen secciones claramente marcadas que puedan orientar a los estudiantes. Hay muchos colores y la disposición de textos e imágenes en las páginas es muy cargada.</p>		

Análisis del manual *Nuevo ELE*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	<i>Curso de español para extranjeros nuevo ELE</i>		
Autor(es)	Virgilio Borobio y Ramón Palencia.		
Ciudad	Madrid		
Editorial / Año ⁵¹	Ediciones SM / 2007		
Niveles	Inicial 1, Inicial 2, Intermedio, Avanzado		
Componentes	CD de audiciones, videocassetes, libro de ejercicios y libro del profesor.		
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales	Ayudar al alumno a adquirir, a desarrollar y a consolidar su nivel de competencia lingüística y comunicativa.		
Metodología	Curso comunicativo de español.		
Público destinatario	Dirigido a estudiantes adolescentes y adultos.		
ANÁLISIS GLOBAL DEL MANUAL			
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos	Metodología	Actividades audio para la discriminación de sonidos, entonación, acentos, sílabas.
		Presentación	Recuadros con las consignas y sonidos para practicar.
		Ejercitación	Escuchar y repetir, escuchar e identificar, subrayar sílabas.
	Contenidos gramaticales	Metodología	Textos, frases e imágenes a partir de los cuales se explica la gramática.
		Presentación	Recuadros con reglas gramaticales por toda la unidad.
		Ejercitación	Actividades diversas como completar esquemas, elaborar

⁵¹ Para nuestro estudio hemos utilizado las ediciones de 2007 en todos los niveles. Las ediciones corregidas de los niveles A1 (2009), A2 (2010) y B1 (2008) de venta en la ciudad de Montreal no realizan cambio alguno ni en su presentación, ni en los contenidos y actividades.

			frases, interactuar.
	Contenidos léxicos	Metodología	Ninguna en particular. El vocabulario está integrado en los textos (contextualizado).
		Presentación	No hay una sección que corresponda al léxico.
		Ejercitación	No hay propuestas específicas. Sugiere el uso del diccionario para las palabras desconocidas.
Contenidos culturales	Diversidad cultural		Al final de cada unidad se presenta la sección <i>España y América latina</i> .
	Integración lengua / cultura		En algunas unidades los textos tienen relación con el tema gramatical, pero no en todas.
	Ejercitación		Diversidad de actividades a partir del documento presentado.
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	Acordes al tema cultural o de civilización propuesto por cada unidad, y son enunciados a través de los objetivos.
		Situaciones de comunicación	Variadas y útiles con funcionalidad para la vida diaria.
		Funciones lingüísticas	Apelativa, referencial, fática y metalingüística.
		Comunicación no verbal	Propuestas para escribir textos e interpretar imágenes.
	Presentación	Diálogos	Se encuentran algunos a partir de historietas.
		Imágenes	Diversas fotografías y dibujos en todas las unidades.
		Otros	Lecturas, documentos de escucha.

	Ejercitación	Actividades y tareas para realizar en parejas y en grupos: comentar, contar, preguntar, presentar, simular, transferir información, además de algunos ejercicios de práctica libre.
Evaluación	El manual no presenta una sección de evaluación como tal, pero propone cada 5 lecciones un repaso que integra una tarea. Es considerada como una actividad de refuerzo de los contenidos acumulados.	
Observaciones	<p>Este manual contiene un gran número de actividades que permiten la comunicación y la interacción, así como la posibilidad de desarrollar las cuatro destrezas, siendo la expresión escrita la menos desarrollada en los niveles inicial e intermedio.</p> <p>Hace falta explicaciones sobre los contenidos gramaticales, los cuadros que presentan las reglas gramaticales carecen de ejemplos para reforzar.</p> <p>El uso del espacio de la página y en general el diseño gráfico son de mucha ayuda, el estudiante puede encontrar claramente las secciones de cada unidad. El manual resulta agradable a la vista, y no está cargado de colores.</p> <p>Se observa también que hay mucho más material adaptado que auténtico en los primeros niveles.</p>	

Análisis del manual *Español en marcha*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
Título	<i>Español en marcha</i>
Autor(es)	Francisca Castro, Pilar Díaz, Ignacio Rodero, Carmen Sardinero
Ciudad	Madrid
Editorial / Año ⁵²	Sociedad general española de librería S.A. (SGEL) / A1 2006 (3ª ed.), A2 2007 (3ª ed.), B1 2006 (1ª ed.) y B2 2007 (1ª ed.)
Niveles	1 (A1), 2 (A2), 3 (B1), 4 (B2)
Componentes	CD de audiciones, libro del profesor y cuaderno de ejercicios.
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	

⁵² Utilizamos las ediciones mencionadas. Las nuevas ediciones de los niveles A1 (2009, 6ª ed.), A2 (2009, 5ª ed.), B1 (2010, 5ª ed.) y B2 (2008, 1ª reimposición) de venta en Montreal no realizan cambios en su presentación, contenidos y actividades.

Objetivos generales	Del nivel 1 al 4 el manual propone que el alumno pueda comunicarse de manera elemental, adquiera los recursos para desenvolverse en situaciones cotidianas, describa experiencias, comprenda y produzca textos, y argumente.		
Metodología	Se vende como método novedoso, flexible y variado, lo que sugiere que es ecléctico.		
Público destinatario	Adolescentes y adultos.		
ANÁLISIS GLOBAL DEL MANUAL			
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos	Metodología	Actividades de escucha para diferenciar sonidos.
		Presentación	Hay una sección llamada “pronunciación y ortografía” con cuadros explicativos en algunos casos.
		Ejercitación	Ejercicios como escuchar y repetir, completar, señalar, escribir.
	Contenidos gramaticales	Metodología	Introducción de la gramática usando dibujos, textos, fotografías y ejercicios de escucha.
		Presentación	Recuadros con reglas gramaticales por toda la unidad.
		Ejercitación	Completar a partir de documentos audio, rellenar, subrayar, relacionar, elegir, transformar.
	Contenidos léxicos	Metodología	Fotografías, documentos audio, frases y palabras con el vocabulario para estudiar.
		Presentación	Una sección de vocabulario se encuentra en cada unidad con actividades propuestas.
		Ejercitación	Relacionar palabras con dibujos, clasificar, escuchar y completar.
Contenidos culturales	Diversidad cultural	La sección <i>De acá y de allá</i> presenta temas culturales de España y de América latina.	
	Integración lengua / cultura	No siempre guardan relación los textos con la gramática de la unidad.	
	Ejercitación	Leer, escuchar, relacionar, verificar informaciones, contestar preguntas, encuestas.	

Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	Son propuestos según los temas de la unidad. Están enunciados en las secciones <i>hablar</i> y <i>comunicación</i> .
		Situaciones de comunicación	Acordes a las necesidades de comunicación para la vida cotidiana.
		Funciones lingüísticas	Apelativa, informativa, expresiva y fática.
		Comunicación no verbal	Completar textos, responder preguntas en forma escrita, subrayar opciones, escribir anuncios.
	Presentación	Diálogos	Algunos al iniciar las unidades, textos escritos y otros audios.
		Imágenes	Un gran número de fotografías y dibujos para propiciar la interacción en cada unidad.
		Otros	Anuncios, textos y frases.
Ejercitación	Diversidad de propuestas: muchas para interactuar (sección <i>hablar</i>), rellenar textos, hacer listas, escuchar y hablar, completar, escribir.		
Evaluación	Este manual propone una autoevaluación de una página completa en cada unidad para los niveles A1 y A2, y de dos páginas para los niveles B1 y B2. Recoge los contenidos estudiados y al final de la evaluación el estudiante coloca los íconos (<i>soy capaz de...</i>) correspondientes a los resultados obtenidos. El nivel B1 presenta, en la última parte del libro, algunas pruebas de entrenamiento para el examen DELE inicial y el nivel B2 para el examen DELE intermedio.		
Observaciones	La organización y claridad en los contenidos permite una fácil manipulación del manual. El diseño gráfico es agradable y deja identificar cada sección y los objetivos propuestos al iniciar las unidades. No hay mucho uso de documentos auténticos en los primeros niveles.		

4. Análisis de actividades propuestas en los manuales

Un análisis más detallado se hace necesario en este momento de nuestro estudio para determinar el aporte comunicativo de cada uno de los manuales. En esta sección

veremos los criterios que nos llevan a analizar diferentes actividades, la parrilla con sus parámetros correspondientes y el análisis efectuado.

4.1 Criterios

En vista de la importancia de identificar las actividades que realmente ofrecen un énfasis comunicativo en las clases de ELE, nos proponemos, en primer lugar, hacer una selección de ejercicios que desarrollen la adquisición de los cinco componentes básicos en la enseñanza y aprendizaje de una L2: gramatical, fonético, léxico, pragmático y sociocultural. En el capítulo 2 (§3.1.) mencionamos los componentes de la competencia comunicativa según las directrices del *Marco*, esto es, el conjunto de elementos de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático que nos ayudan a determinar la presencia de la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Siendo uno de los fines de este estudio el corroborar la comunicatividad de las actividades propuestas en los manuales que se venden como comunicativos, tendremos en cuenta la variedad de actividades tanto en el interior de cada manual como la similitud de actividades entre los manuales, para poder establecer comparaciones.

El otro criterio que viene a formar parte del análisis es la caracterización de las actividades comunicativas. Autores como Lozano y Ruiz Campillo (1996) y Littlewood (1998) han establecido una serie de parámetros que permiten identificar lo ‘comunicativo’ en una actividad o tarea. Hay que recordar, como señalan Lozano y Ruiz Campillo (1996: 140), que las actividades a primera vista “tienen el aspecto de ‘comunicativas’. Pero lo cierto es que la única piedra de toque de que disponemos es la clase y sólo después de probarlas con nuestros alumnos podemos decir si funcionan o no y en qué grado”.

En nuestro análisis recogemos varios de sus parámetros para elaborar la parrilla que arrojará los resultados, y poder así verificar la comunicatividad de las actividades en los manuales objeto de estudio. La parrilla proporciona elementos concretos para seleccionar las actividades y perfeccionar su ejecución, buscando que el resultado sea satisfactoriamente comunicativo.

4.2 Elementos de la parrilla

Comentaremos, de manera resumida, cada uno de los parámetros de la parrilla para establecer una relación entre la teoría y la utilidad en la selección y el posible diseño de actividades con énfasis comunicativo.

Los tres primeros elementos ofrecen la información que permite localizar la actividad: *manual*, *unidad* o *lección* y *página* donde se encuentra la actividad. El *componente* indica si la actividad propuesta es de orden gramatical, fonético, léxico, cultural o pragmático.⁵³

Después encontramos la *correspondencia con el Marco*, elemento fundamental en nuestro estudio. Tal y como hemos señalado en el capítulo 2, las directrices actuales para la enseñanza de lenguas están indiscutiblemente relacionadas con el *Marco*, y el enfoque comunicativo es el método (con evoluciones y desarrollos) que predomina hoy en día en las aulas de enseñanza de lenguas. Cada una de las actividades de nuestro análisis tiene, pues, un componente que permita ubicarla dentro del *Marco*, particularmente en §4.4 *las actividades comunicativas de la lengua y estrategias*.

El *material* es el elemento que nos permite identificar los recursos utilizados para llevar a cabo la actividad: humanos, libros, CDs, fichas, entre otros. La *descripción* es la consigna que el manual da para la realización de la actividad; para nuestro análisis utilizamos las instrucciones tal y como están redactadas y presentadas en los manuales.

El *tipo de actividad*, dividido en *pre-comunicativa*⁵⁴ y *propia comunicativa*, corresponde a la propuesta de Littlewood (1998), que explicamos detalladamente en el capítulo 2. Este autor hace la distinción entre *pre-comunicativa* y *comunicativa* teniendo en cuenta que hay actividades en las cuales el objetivo es realizar producciones lingüísticas correctas, mientras que en otras se busca comunicar de manera eficaz. Asimismo, en nuestra parrilla se clasifican las actividades según el objetivo último de cada actividad. Cuando este criterio no se aplique para el tipo de actividad analizada, quedará indicado con “N.A.” (‘no se aplica’).

⁵³ Para el componente pragmático, dentro del análisis adoptamos la definición del *Marco* tal y como está indicado en el Cap. 2 (§3.1.1) del presente estudio.

⁵⁴ A este respecto, Littlewood (1998: 7) señala que “las actividades de aprendizaje en sí mismas son más pre-comunicativas que comunicativas”. Su objetivo no se centra en el acto de comunicación como tal, sino en el desarrollo de algunas destrezas para la comunicación. No obstante, al trabajar el significado el alumno adquiere habilidades que le permitirán, más tarde, usar la lengua con fines comunicativos.

Basándonos en la hoja de evaluación y los criterios propuestos por Lozano y Ruiz Campillo (1996: 139-152) el siguiente apartado de nuestra parrilla es el *contenido*. Dentro de este encontramos una primera característica que es la *relación con el tema que se enseña*: aquí podemos preguntarnos si la tarea⁵⁵ es generalizable o común,⁵⁶ si se asocia lo suficiente al tema que se enseña y a las funciones lingüísticas o comunicativas según el objetivo propuesto. La *autenticidad y la contextualización* pretenden determinar si se presentan textos auténticos acordes al marco social del aula, ya que durante mucho tiempo los manuales estuvieron cargados de textos ‘auténticos’ que finalmente no eran más que un adorno inútil. Ahora se busca que los textos estén relacionados con las necesidades de la tarea. En palabras de Lozano y Ruiz Campillo (1996: 141) “todo el caudal 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”. La tercera y última característica dentro de los contenidos es la *integración de destrezas*: ¿las destrezas están de acuerdo con el tipo de tarea? A pesar de que las cuatro destrezas deben integrar la tarea, su presencia no se puede forzar, ya que haría de la actividad poco natural. Lo ideal es preguntarse cuándo se lee, cuándo se habla, cuándo se escribe y cuándo se escucha, para poder seleccionar la destreza que se debe practicar.

Dentro del apartado de la *interacción* encontramos un primer parámetro que consiste en determinar si la actividad *presenta vacíos de información*,⁵⁷ es decir si cubre una determinada “falta” de información; este tipo de actividad asegura la contribución de los participantes, ya que se producen y se reciben enunciados. Identificar si la actividad *implica al alumno suficientemente* es otro de los parámetros de la interacción, que consiste en evaluar si la tarea atrae el interés de los estudiantes, si pide contribuciones personales, si pide creatividad, si añade tensión, entre otras. Saber si la propuesta

⁵⁵ El concepto de *tarea* se entiende en sentido amplio, como toda actividad que el alumno realiza en la lengua de aprendizaje.

⁵⁶ El objetivo, según Lozano y Ruiz Campillo (1996: 141), es “que sea fácil extender el uso de los *ítems* lingüísticos implicados a otras tareas del mundo real”.

⁵⁷ Los ejercicios con vacíos de información tienen, según Lozano y Ruiz Campillo (1996: 142), como propósito “cubrir” un “hueco” de información, y la técnica más utilizada en este tipo de actividad es el establecimiento de vacíos de información para producir y recibir enunciados. Se asocia la técnica al “rompecabezas” para que los vacíos estén dispuestos de tal modo que los participantes con sus contribuciones completen la información.

focaliza en la tarea antes que en la lengua es el tercer parámetro que determina el centro de atención: aunque se quiera trabajar con un enfoque comunicativo no se puede dejar de lado el dominio del código. Como es sabido, es difícil acordar los factores lingüístico y comunicativo, pues los alumnos no dan valor a la comunicación cuando se les propone la práctica de un aspecto formal, por el contrario tienden a perder el sentido auténtico de la interacción. El último elemento es la elección: *el alumno elige qué y cómo hacer*, es decir la libertad de escoger el tipo de tarea, el modo de resolverla y los instrumentos que utiliza para ello son de importancia para que la interacción sea auténtica.

De acuerdo con el esquema propuesto, pasamos a describir ahora el segundo gran bloque del análisis: los aspectos didácticos que nos permiten evaluar y perfeccionar las actividades con fines comunicativos. En primer lugar, la *claridad de los objetivos* ordena la progresión para el docente y a la vez da una idea concreta a los estudiantes de la tarea que van a realizar. El volumen y *la calidad de práctica* que proporciona la actividad es otro aspecto que juega un papel fundamental, ya que permite determinar si el desarrollo de los procesos de comprensión, producción y automatización es adecuado. La manera de llevar a cabo la práctica no tiene que ser un obstáculo para la comunicación, tal y como sostienen Lozano y Ruiz Campillo (1996: 149), porque las “tareas de comunicación reales como los juegos pueden ofrecer marcos auténticos y motivados a la repetición”.

Otro aspecto didáctico es la flexibilidad de administración: *la actividad permite su adaptación al grupo meta*. Una actividad o tarea se hace más funcional cuando se cuenta con cierta libertad de elegir itinerarios, modos de participación y procedimientos para adaptarlos a las circunstancias específicas del grupo. Sin embargo, es importante aclarar que cada diseñador de actividades tiene sus propios criterios que se ven reflejados en el desarrollo de las mismas. Después se propone revisar si la tarea tiene un *grado de dificultad adaptado al nivel*. Tanto en el aspecto lingüístico como en el comunicativo, el grado de dificultad debe estar acorde con el estadio del aprendizaje en el cual se encuentra el alumno. Evaluar si la tarea se ajusta a las necesidades comunicativas de los estudiantes es un criterio que debería estar siempre implícito. El modelo de Swan (1985) sugiere que el docente: 1) descubra lo que el alumno necesita saber, 2) descubra lo que ya sabe, 3) reste lo segundo de lo primero, y 4) enseñe el resto. Esto nos muestra que el

diseñador de la actividad debe acercarse a la realidad del aula para saber lo que debe ser enseñado, y que el alumno también tiene elementos que aportar para llegar a una buena planificación (cf. Lozano y Ruiz Campillo 1996: 151). Por ejemplo, se puede plantear explícitamente “qué sabes” y “qué sabes ahora”, para determinar el punto de partida y el que finalmente se ha alcanzado. De un modo implícito se puede proponer también una *microtarea* previa, para explorar el contexto y obtener un diagnóstico del punto de partida.

De un lado, *la presentación* de la tarea juega un papel importante dentro de esta gama de criterios, ya que para atraer al alumno, el material debe ser claro y generador de intereses. Es fundamental, por ello, cumplir con las expectativas de los alumnos. De otro lado, *la funcionalidad* de la tarea consiste en determinar si esta procura facilidad de uso y si responde al procedimiento que se pretende realizar.

El último criterio didáctico tiene que ver con *el protagonismo que tiene el alumno y la autonomía* que adquiere a través de determinada tarea. La actividad deberá proporcionar los medios para que el alumno sea el centro del proceso y crear así múltiples posibilidades de interacción, distribución y ejecución de tareas. El profesor debe ser el facilitador y cooperador en el proceso comunicativo. Dentro de las características y directrices del enfoque comunicativo se encuentra la promoción de la autonomía dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; de ahí que la revisión deba incluir este aspecto, para lograr determinar si las actividades propuestas en los manuales seleccionados ofrecen los suficientes elementos con el fin de que el estudiante adquiera cierta independencia y se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Para terminar, la descripción presenta un aspecto fundamental en nuestro estudio: las *aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo*. Con miras a cumplir con uno de los objetivos de nuestra investigación, este criterio nos lleva a determinar si la actividad que figura con el adjetivo *comunicativa* retoma algunas aplicaciones que ya han sido utilizadas en los métodos y enfoques tradicionales que han hecho parte de la enseñanza de L2 durante siglos. Este aspecto de la revisión nos ayuda a verificar la innovación que presenta el método comunicativo, el cual ha gozado de tanto éxito en las últimas décadas.

Por último, se propone un espacio para *observaciones* que sirve de complemento al análisis de las actividades.

4.3 Muestras de análisis

Con el fin de proporcionar una pequeña muestra de la propuesta en este apartado exponemos el análisis de cinco actividades, cada una sobre un componente distinto: gramatical, fonético, léxico, cultural y pragmático.⁵⁸

1. Análisis de actividad con componente gramatical

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma - Continúa (A2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 2		
Componente	Gramatical: uso de la preposición <i>a</i> delante de complemento directo de persona.		
Actividad / Página	Actividad 2.5, p. 29		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.3.1		
Material	Compañeros de curso para trabajo en parejas.		
Descripción	Tu compañero está un poco sordo. Haz como en el ejemplo. Ayer vi a tu padre. ¿ A quién? - A tu padre.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	Sí. Propone la práctica de una estructura.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.

⁵⁸ La selección de las actividades que se presentarán en este estudio se hizo teniendo en cuenta que los manuales escogidos son de corte “comunicativo” y que por lo tanto, todas las actividades que en ellos se proponen corresponden a este enfoque. Sin embargo, consideramos fundamental la presencia de actividades de diferentes componentes para corroborar nuestra hipótesis inicial.

Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Las personas y sus relaciones sociales.
	Autenticidad / Contextualización	No hay texto para determinar la autenticidad, pero el lenguaje utilizado está bien situado dentro del contexto lingüístico, dando lugar a la comunicación.
	Integración de destrezas	Propone expresión oral e interacción con base en la repetición.
Interacción	Presenta vacíos de información	Sí.
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Cada participante debe cooperar.
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Focaliza en la estructura.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No. La propuesta está dada con el modelo a seguir.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí/ No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí	
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo	<p><i>El enfoque oral y enseñanza situacional de la lengua:</i> prácticas de preguntas y repuestas donde el profesor consigue que un alumno pregunte y otro responda hasta que los dos hayan practicado lo suficiente la nueva forma. El énfasis está dado en la práctica oral de una estructura gramatical.</p> <p><i>Método directo:</i> la repetición de preguntas y respuestas entre alumnos.</p>	
Observaciones	<p>Si bien señalamos que la propuesta es clara, ya que el alumno puede definir el objetivo de la misma, es importante decir que no es lo suficientemente atractiva. Asimismo la práctica es muy limitada, ya que hay pocos enunciados para ejercitarse.</p>	

2. Análisis de actividad con componente léxico

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	
Manual	<i>Prisma - Continúa (A2)</i>
Unidad / Lección	Unidad 7
Componente	Léxico: Inventos y descubrimientos.
Actividad / Página	Actividad 5.1 y 5.1.1, p. 98

Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1, §4.4.1.2, §4.4.3.1		
Material	Imágenes de inventos y alumnos para trabajo en grupo.		
Descripción	5.1 Pensad en descubrimientos e inventos que han cambiado la historia y haced una lista. 5.1.1 Ahora, podéis discutir qué hacíamos antes de la aparición de esos descubrimientos e inventos.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	La actividad propicia la interacción comunicativa ya que los alumnos manifiestan sus intereses y opiniones. Se trata de una sesión de conversación.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Contenido léxico sobre los inventos y descubrimientos.	
	Autenticidad / Contextualización	Sí. La propuesta lingüística está contextualizada según las necesidades de comunicación.	
	Integración de destrezas	Expresión escrita, producción oral e interacción.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Pide su creatividad y participación.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Lo importante es discutir y practicar el vocabulario más que revisar la estructura gramatical.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. El alumno tiene la posibilidad de expresarse, la propuesta es abierta.	
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí	
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí	
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí	
Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí		

Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo	<i>Enfoque natural:</i> el uso de dibujos como foco de atención para suscitar el interés. Los alumnos pueden hacer la conversación ellos mismos gracias al estadio de aprendizaje en el que se encuentran. La tarea está más centrada en la comunicación oral que en las estructuras.
Observaciones	Esta actividad proporciona un gran caudal de comunicación ya que los estudiantes recurren no solamente a sus conocimientos sino que además incluyen su creatividad para aportar más ideas.

3. Análisis de actividad con componente fonético

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE, Inicial 2 (A2)</i>		
Unidad / Lección	Lección 10		
Componente	Fonético: entonación de preguntas y respuestas.		
Actividad / Página	Actividad 3, p. 96		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1		
Material	CD de audiciones y alumnos.		
Descripción	Escucha y repite.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	Énfasis en un elemento de la fonética: la entonación.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Pedir cosas y responder afirmativa o negativamente.	
	Autenticidad / Contextualización	Las frases son adaptadas para el contexto particular del curso y presentan un vocabulario sencillo.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	No. Exige su participación pero para fines repetitivos.	

	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Lo importante es repetir un aspecto fonético como es la entonación.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí/ No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	No
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo	<i>El método audiolingüístico</i> : tiene por objetivos la comprensión oral y la corrección fonética; como práctica se proponen los ejercicios de repetición en donde la grabación proporciona el modelo a seguir.	
Observaciones	Aunque la actividad presenta facilidad de uso no podemos decir que sea completamente funcional, en cuanto a los resultados que se pueden lograr en los estudiantes.	

4. Análisis de actividad con componente cultural

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE, Inicial 2 (A2)</i>		
Unidad / Lección	Lección 11		
Componente	Cultural: hablar del tiempo atmosférico.		
Actividad / Página	Actividades 1 y 2, p. 116		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1, §4.4.2.1, §4.4.2.2		
Material	CD de audiciones y alumnos.		
Descripción	Actividad 1. Escucha los sonidos del comienzo de esta canción. ¿Qué te sugieren? Piensa en: Escríbelo y luego díselo a tus compañeros. Actividad 2. Ahora escucha toda la canción y lee.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	La primera actividad consiste en compartir e interpretar información, no necesariamente para resolver un problema sino para expresarse.

		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. El tiempo atmosférico y las estaciones.	
	Autenticidad / Contextualización	Documento auténtico que permite su adaptación a la realidad del aula.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Pide su atención y sensibilización.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. La propuesta permite interpretar según los criterios personales.	
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	No	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	No	
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí	
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	No	
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	No	
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo	<p><i>Sugestopedia</i>: la actividad 1, como en la primera fase de los procesos de sugestopedia, prepara al estudiante para recibir un conocimiento utilizando la música, particularmente sonidos en nuestro caso.</p> <p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua</i>: la actividad 2 propone una lectura, es un ejercicio mecánico a partir de un procedimiento oral.</p>		
Observaciones	Escogimos las 2 actividades porque se complementan, la primera sola no sería un indicador para el análisis.		

5. Análisis de actividad con componente pragmático

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	
Manual	<i>Español en marcha 2 (A2)</i>
Unidad / Lección	Unidad 4
Componente	Pragmático: escribir una descripción de su vivienda.

Actividad / Página	Actividad 9, p. 35		
Correspondencia con el Marco	Cap. V, §5.2.3.1, §5.2.3.2		
Material	Alumnos para trabajo en grupo.		
Descripción	Escribir. Describe tu casa ideal. Primero prepara la descripción con estas preguntas, luego cuéntaselo a tus compañeros.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	Se trata de comunicar modelos. Los alumnos comunican una descripción a partir de una base, que en este caso son las preguntas establecidas.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Hablar de las viviendas.	
	Autenticidad / Contextualización	Sí. El ejercicio se adapta a las necesidades comunicativas.	
	Integración de destrezas	Expresión escrita y expresión oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El alumno debe organizar su discurso.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. Hay libertad en cuanto a la composición que puede crear.	
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí	
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí	
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí	
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí	

Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo	<i>La vía silenciosa:</i> esta tarea consiste en una propuesta lingüística sencilla en donde el profesor ofrece unas preguntas para que el alumno dé las respuestas creando sus propios enunciados. No requiere de enseñanza oral directa.
Observaciones	Este ejercicio implica que el alumno tenga la capacidad de estructurar y organizar el discurso que luego va a transmitir. Para ello, integra la competencia discursiva y la funcional.

5. Comentarios finales

Para concluir este último capítulo, resumiremos los resultados arrojados por el análisis de las actividades comunicativas por componentes y el análisis de los manuales, buscando así responder a los planteamientos iniciales de la investigación.

5.1 Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente gramatical

Las actividades seleccionadas (act. 1 §4.3 y anexo 3) del manual *Prisma* son de tipo pre-comunicativo, y se centran básicamente en la adquisición de formas lingüísticas. La destreza desarrollada en los dos casos es la expresión oral y ninguna focaliza en la tarea, ya que se trata de una práctica de estructuras. Sin embargo, las dos actividades cumplen con la mayoría de las características didácticas de las tareas comunicativas, tienen un objetivo claro, permiten su adaptación al grupo meta, se ajustan a las necesidades comunicativas, son funcionales y dan protagonismo al estudiante. Las actividades contienen aplicaciones de métodos antiguos como del *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*, donde el énfasis viene dado por la práctica oral de una estructura gramatical, la *Respuesta física total* y el *Método directo*, con el uso de la mímica para generar respuestas.

Las dos propuestas del manual *Nuevo ELE* corresponden a actividades de interacción. La primera de ellas (act. 2, anexo 3) es un juego de rol en el que el docente da algunas pautas para que los estudiantes desarrollen la comunicación a través de la competencia lectora y la interacción oral. La actividad cumple con todos los requisitos didácticos de un ejercicio comunicativo, y la improvisación se realiza gracias a los conocimientos

adquiridos previamente por los estudiantes. Utiliza algunas aplicaciones correspondientes al *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* y al método de *Respuesta física total*. La segunda propuesta (act. 3, anexo 3) es una sesión de conversación que requiere la participación de todos los estudiantes y que cumple con todas las características didácticas de una tarea comunicativa. Con el uso de dibujos y enunciados sobre situaciones concretas, los estudiantes practican nuevos significados como en el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*. Al ser una actividad de nivel avanzado, el tema y la práctica se ajustan a las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Las dos actividades seleccionadas del manual *Español en marcha* corresponden a los niveles B1 y B2. La primera (act. 4, anexo 3) es de tipo pre-comunicativo, ya que focaliza en la práctica de una estructura gramatical a través de la comprensión lectora y la expresión escrita. Cumple con la mayoría de los aspectos didácticos de un ejercicio de orden comunicativo, pero consideramos que es poco atractiva para los estudiantes. La práctica repetitiva que esta actividad propone, remite a una de las modalidades del método *Audiolingüístico* y no desarrolla la competencia comunicativa. La siguiente actividad (act. 5, anexo 3) comprende tres momentos y ha sido clasificada como propiamente comunicativa pues implica elementos de la comunicación funcional y de la interacción social, integrando la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción oral. El conjunto de las actividades incluye técnicas de los métodos *Directo*, el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* y la *Vía Silenciosa*.

5.2 Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente léxico

En *Prisma*, la primera propuesta (act. 2 §4.3) es una actividad de interacción oral en la cual los estudiantes manifiestan sus intereses. Las destrezas desarrolladas son la expresión escrita, la producción oral y la interacción. La actividad cumple ampliamente con las características didácticas de una tarea comunicativa y proporciona gran caudal de práctica. Como en el *Enfoque natural*, los estudiantes pueden hacer la conversación ellos mismos gracias a sus conocimientos. Por otra parte, la segunda propuesta (act. 1, anexo

4) se centra en la adquisición de significados, utilizando como recurso el diccionario. La actividad no presenta objetivos claros ni calidad de práctica suficiente, por lo que no se ajusta a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Como en el método *Gramática traducción*, se propone una práctica mecánica al extraer los significados del diccionario.

Del manual *Nuevo ELE* seleccionamos una primera actividad (act. 2, anexo 4) sobre la práctica de significados que incluye, además, la comunicación funcional, ya que los estudiantes comparten información y se desarrollan varias destrezas como la comprensión lectora y la interacción oral. La actividad tiene las características didácticas de una tarea comunicativa, aunque presenta aplicaciones de los métodos *Directo* y *Gramática traducción*. La práctica integra, pues, la traducción, la interacción y la asociación de elementos. La segunda actividad (act. 3, anexo 4) es una propuesta pre-comunicativa que focaliza en la forma. No presenta ni unos objetivos claros, ni una práctica suficiente, ni facilidad de uso, por lo que no cumple con los aspectos didácticos básicos de un ejercicio comunicativo. La búsqueda de términos en el diccionario tiene como fin la lectura, modalidad propia del método *Gramática traducción*.

De *Español en marcha* analizamos una primera actividad (act. 4, anexo 4) de tipo pre-comunicativo que implica, como destrezas, la comprensión auditiva y la expresión oral. El ejercicio no propone calidad de práctica suficiente, no se presenta de manera clara y atractiva para los estudiantes y no promueve la autonomía. Con modalidades de los métodos *Audiolingüístico* y del *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*, esta actividad no proporciona elementos de corte comunicativo. La segunda actividad (act. 5, anexo 4) también es de orden pre-comunicativo, ya que el énfasis es el descubrimiento de significados a través de la comprensión lectora. El ejercicio no es funcional, no proporciona práctica suficiente, no es clara y resulta difícil adaptarla al grupo meta. La presentación del vocabulario en una lista corresponde a una aplicación del método *Gramática traducción* que no focaliza en la comunicación.

5.3 Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente fonético

Es necesario recordar que para el análisis de este componente en los diferentes manuales únicamente se encontraron actividades en los niveles A1 y A2. Los manuales seleccionados no proponen ejercicios de fonética para los niveles intermedio y superior.

El manual *Prisma* omite casi por completo el componente fonético, por lo que analizamos las únicas propuestas que incluye en sus páginas. La primera actividad (act. 1, anexo 5) se centra en la discriminación de sonidos, por lo tanto es de tipo pre-comunicativo, e integra destrezas como la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita. Las diferentes características del aspecto didáctico de las tareas comunicativas se encuentran presentes en este ejercicio. Escuchar y luego completar, es una modalidad propia del método *Audiolingüístico* que se desarrolla en este ejercicio. La segunda actividad analizada (act. 2, anexo 5) es igualmente pre-comunicativa y el objetivo es la repetición de formas. Es funcional en la medida en que aparece recogida al inicio de curso y la repetición de los fonemas puede resultar un ejercicio práctico para su adquisición. Como en el método *Audiolingüístico*, esta actividad propone la repetición mecánica con la respectiva corrección del profesor.

La primera propuesta del manual *Nuevo ELE* (act. 3, §4.3) focaliza en la entonación de preguntas y respuestas con la ayuda de un documento audio. La actividad no proporciona suficiente práctica, no es atractiva y no promueve la autonomía en los estudiantes. Con enunciados grabados como modelo para repetir, el ejercicio corresponde al método *Audiolingüístico*. La segunda propuesta (act. 3, anexo 5) es un ejercicio de pronunciación en varias etapas: comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Es una tarea que se centra en la práctica de una forma y que no proporciona la práctica suficiente. La actividad propone aplicaciones del *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* así como del *Aprendizaje comunitario de la lengua*.

En el manual *Español en marcha* encontramos una primera actividad (act. 4, anexo 5) que propone la práctica de una forma fonética, por lo que consideramos que se centra en la lengua y no en la tarea misma. La integración de los dos ejercicios permite un gran caudal de práctica y cumple con las características generales de una tarea comunicativa

en términos didácticos. No obstante, consideramos que hace uso del método *Audiolingüístico* en el momento en que el alumno completa enunciados a partir de una grabación. La siguiente actividad (act. 5, anexo 5) hace énfasis en la práctica de fonemas a través de la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión oral. El ejercicio no se presenta de manera clara ni atractiva para los estudiantes y no se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo. El conjunto de actividades complementarias propone la ejercitación mecánica lo que nos permite constatar la presencia del método *Audiolingüístico* y del *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*.

5.4 Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente cultural

La primera propuesta analizada en el manual *Prisma* (act. 1, anexo 6) corresponde a una sesión de conversación generada a partir de fotografías y de un texto. Las destrezas desarrolladas son la expresión oral, la interacción oral y la comprensión lectora. La actividad cumple con todas las características didácticas de una tarea comunicativa. Están presentes algunas aplicaciones del *Enfoque natural* y del *Aprendizaje comunitario de la lengua*. En segundo lugar, analizamos una actividad de nivel avanzado (act. 2, anexo 6) de tipo pre-comunicativo en la cual se utiliza un documento auténtico (una canción) para desarrollar la comprensión auditiva y la expresión escrita. La propuesta no tiene un objetivo claro ni se ajusta a las necesidades comunicativas de los estudiantes, e implica técnicas del método *Audiolingüístico*.

Dentro de *Nuevo ELE*, seleccionamos como primera actividad (act. 4 §4.3) una propuesta de comunicación funcional en la cual los estudiantes comparten e interpretan cierta información. Se desarrollan destrezas como la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral. Los objetivos no son claros, no aporta suficiente práctica y no se ajusta a las necesidades comunicativas de los estudiantes. El ejercicio contiene modalidades utilizadas en el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* y en la *Sugestopedia*. La segunda actividad (act. 3, anexo 6) es de interacción social y propone el desarrollo de la comprensión auditiva y la interacción oral. El ejercicio cumple con todas las características didácticas de una tarea comunicativa,

proporcionando además un gran caudal de práctica. Aparecen aplicaciones de los métodos *Audiolingüístico*, *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* y *Aprendizaje comunitario de la lengua*.

En *Español en marcha* encontramos una primera actividad (act. 4, anexo 6) de tipo pre-comunicativo que propone identificar elementos culturales a partir de documentos auténticos, como audiciones y fotografías. La mayoría de los aspectos característicos de las tareas comunicativas se encuentran presentes, salvo la calidad de práctica que resulta insuficiente. Constatamos la presencia de aplicaciones del *Enfoque natural* y de la *Sugestopedia*. La segunda actividad (act. 5, anexo 6) es de interacción social y con el uso de fotografías se desarrollan la comprensión lectora y la interacción. Los objetivos del ejercicio no son claros y no proporciona calidad de práctica suficiente por lo que consideramos que carece de elementos para desarrollar ampliamente la comunicación. Como en el *Enfoque natural* la tarea focaliza en la comunicación antes que en las estructuras.

5.5 Comentarios sobre el análisis de las actividades con componente pragmático

En el manual *Prisma* analizamos una primera actividad (act. 1, anexo 7) de interacción social en la cual los estudiantes improvisan a partir de una situación cotidiana. El ejercicio permite desarrollar la comprensión lectora y la interacción oral, y contiene las características didácticas de toda tarea comunicativa. A pesar del uso mecánico de algunas estructuras, la actividad tiene múltiples posibilidades para crear la interacción. Algunas aplicaciones de los enfoques *Oral y la enseñanza situacional de la lengua* y *Natural* están presentes en esta propuesta. Igualmente, la segunda actividad (act. 2, anexo 7) pertenece al tipo de actividad propiamente comunicativa, concretamente de comunicación funcional, ya que los estudiantes comparten e interpretan información. Se desarrollan destrezas como la expresión escrita y oral y cumple con las características didácticas de un material comunicativo. Si bien encontramos aplicaciones del *Enfoque natural*, este ejercicio se centra en la adquisición de las competencias discursiva y funcional.

En el manual *Nuevo ELE* analizamos como primera actividad (act. 3, anexo 7) una propuesta de comunicación funcional en la cual los estudiantes interpretan la información para luego tomar una decisión. Desarrollando algunas destrezas como la comprensión auditiva y la expresión escrita constatamos que la tarea tiene todas las características didácticas correspondientes a la comunicación, aunque ésta se da de forma no verbal. Técnicas de los métodos *Natural* y *Audiolingüístico* son aplicadas en el desarrollo de la actividad. Encontramos, en segundo lugar, una propuesta de interacción social (act. 4, anexo 7) que consiste en una sesión de conversación motivada por la observación de dibujos y la imaginación de los estudiantes. El ejercicio está conformado por todas las características didácticas de un elemento comunicativo y desarrolla el sentido crítico de los estudiantes. La discusión en torno a un tema y la preparación de los enunciados para intervenir hacen parte de una de las modalidades del método de *Aprendizaje comunitario de la lengua*.

El primer análisis del manual *Español en marcha* se hizo sobre una actividad (act. 5, anexo 7) propiamente comunicativa, específicamente de comunicación funcional, en la que los estudiantes comunican modelos. El ejercicio permite desarrollar las expresiones escrita y oral y contiene todos los aspectos didácticos de una tarea comunicativa, integrando las competencias discursiva y funcional. Utiliza una técnica propia de la *Vía silenciosa*, pues con sus preguntas el docente genera las respuestas del estudiante. El segundo análisis se realizó a partir de una actividad (act. 5, anexo 7) de tipo pre-comunicativo. El ejercicio desarrolla la expresión escrita, pero no tiene objetivos claros y no proporciona la práctica suficiente lo que permite señalar que no cuenta con elementos comunicativos. En esta propuesta encontramos una modalidad de la *Vía silenciosa* que consiste en preguntar para que los estudiantes produzcan enunciados.

5.6 Comentarios generales sobre los manuales

En términos generales, podemos inferir que la serie de los manuales *Prisma* tiene una tendencia comunicativa con propuestas variadas. Para el desarrollo de los contenidos lingüísticos utiliza diferentes recursos, como es el caso de las audiciones, las imágenes y los textos para presentar los contenidos gramaticales, así como la ejercitación,

relacionando elementos, completando, interactuando y verificando información, entre otros. Del mismo modo, propone variedad de prácticas con respecto a los contenidos léxicos. Este manual carece de contenidos fonéticos, solamente en la primera unidad del libro 1 propone la práctica de pronunciación y más adelante, en la unidad 4, hay dos actividades (5.1 y 5.2) sobre este componente. Con respecto a los contenidos culturales, el manual incluye documentos sobre la realidad tanto de España como de Hispanoamérica. Los contenidos comunicativos son presentados a partir de documentos variados, como textos, fotografías, dibujos, audiciones (en los niveles A1 y A2) y con temas ajustados a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Además, contiene numerosas propuestas para interactuar. Si bien los objetivos están bien definidos al inicio de cada unidad, no hay una división clara por secciones que permita al estudiante utilizar fácilmente el manual.

En cuanto al manual *Nuevo ELE*, uno de sus objetivos es desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los aprendices. Dentro de los contenidos lingüísticos, propone diferentes actividades que permiten ejercitar el elemento fonético, como por ejemplo las audiciones para discriminar sonidos. En cuanto al componente gramatical, hay muestras de las reglas gramaticales en todas las unidades para orientar a los alumnos en cuanto a las estructuras, así como diversidad de propuestas para la ejercitación de las mismas. Sin embargo, este manual omite la presentación y práctica de contenidos léxicos; el vocabulario, en concreto, se encuentra integrado en los diferentes documentos y la metodología para su enseñanza es tarea que el docente debe elaborar por su cuenta. Con respecto a los contenidos culturales, el manual se preocupa por transmitir elementos propios de las culturas española e hispanoamericana, aunque los textos utilizados no corresponden a los temas de la unidad en todos los casos. Sobre los contenidos comunicativos, encontramos que los temas son enunciados al inicio de cada unidad y que se ajustan a las propuestas culturales o de civilización. Además, presenta una diversidad de imágenes y de documentos auténticos (adaptados en los niveles A1 y A2) que implican la realización de tareas, sobre todo en parejas y en grupo, con algunas posibilidades de práctica libre.

Por último, *Español en Marcha* es un manual que propone una metodología ecléctica pero que tiene por objetivo la comunicación del estudiante en situaciones de la vida cotidiana. Los contenidos lingüísticos se encuentran claramente presentados en cada unidad, por tanto los componentes gramatical, fonético y léxico aparecen por secciones con variedad de ejercicios para su práctica. Sobre los contenidos culturales podemos decir que guardan relación, en la mayoría de los casos, con los temas de las unidades y que dan cuenta de diferentes aspectos culturales de España e Hispanoamérica. Con respecto a los contenidos comunicativos, encontramos que los temas y situaciones se relacionan con las necesidades de comunicación para la vida cotidiana. La presentación de estos contenidos se da a partir de diferentes recursos, como fotografías, diálogos y textos, entre otros, que desembocan en un gran número de actividades de ejercitación, en su mayoría de interacción.

Consideraciones finales

La enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es un campo de investigación y de estudio que ha tenido una gran trayectoria y evolución a lo largo de la historia. Desde los inicios mismos de la lingüística en la Antigüedad se notó una preocupación por las cuestiones del lenguaje y su adquisición. Todo este recorrido en torno al proceso de enseñanza de lenguas, tal y como se ha visto en el capítulo uno, da cuenta de los diferentes puntos de vista adoptados por didactas y estudiosos de la lengua en la búsqueda de un método o enfoque que maximizara el éxito en la adquisición de una segunda lengua.

Nuestro estudio comenzó con la revisión de los diferentes modelos que han evolucionado con el paso del tiempo. Durante siglos el método de enseñanza adoptado correspondió con la manera en que se enseñaba el latín: fundamentalmente los estudiantes memorizaban textos literarios y recitaban diálogos, como en los primeros manuales *Hermenemauta*. Siguiendo varios estudios (Germain 1993, entre otros), hemos podido constatar que los objetivos para la enseñanza de segundas lenguas han cambiado durante todo el proceso. En efecto, a partir del Renacimiento autores como Montaigne, Locke y Comenio proponen planteamientos pedagógicos diferentes, teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes y suprimiendo los procesos netamente repetitivos.

La expansión del estudio del español como lengua extranjera en Europa, desde el siglo XVII, y la proliferación de métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, característica del siglo XX, son los planteamientos que nos dieron la pauta para iniciar este trabajo de investigación, siguiendo los trabajos Richards y Rodgers (2001) y Germain (1993).

Como hemos mencionado en el capítulo dos, dentro del marco teórico de la enseñanza de una lengua segunda, surgen a mediados del siglo XX varias aportaciones que replantean la metodología utilizada en la enseñanza hasta ese momento. Hacen aparición propuestas en las que se reivindica el papel del alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en reacción a la metodología estructural implementada en los

Estados Unidos y en Gran Bretaña, sobre todo a través del *Método Audiolingüístico* y la *Enseñanza Situacional de la Lengua*, respectivamente.

En la década de los 70, a partir de los proyectos del Consejo de Europa, provenientes de una cambiante realidad educativa en Europa, se llevan a cabo algunos estudios sobre las necesidades de los alumnos de lenguas. De uno de estos estudios resulta la propuesta del británico D. A. Wilkins, que consiste en dar prioridad a los significados comunicativos que necesita quien aprende una lengua para poder entender y expresarse. Esta propuesta recibe el nombre de *Enfoque nocional funcional*.

Este enfoque se fue desarrollando, hasta denominarse *Enfoque Comunicativo*, o *Enseñanza Comunicativa de la lengua*. Con el fin de ampliar su descripción y sus bases teóricas nos apoyamos en los estudios de Sánchez (1997) y Melero (2000). Básicamente este enfoque plantea dos principios: el primero es la prioridad en el uso de la lengua y no en los conocimientos lingüísticos, y el segundo es su aproximación más centrada en el alumno, en sus necesidades y expectativas. Asimismo, esta orientación reúne las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Esta metodología para la enseñanza de segundas lenguas ha evolucionado desde su aparición, por lo que años más tarde surgieron propuestas para caracterizar el tipo de actividades calificadas como ‘comunicativas’. Del mismo modo, en la década de los 90 se establece una modalidad dentro del enfoque comunicativo denominada *Enseñanza por tareas*. En este tipo de enseñanza se parte de la idea de un proyecto que, para ser realizado en su totalidad, engloba diferentes tareas. Las tareas son, pues, actividades concretas que se realizan en clase y a partir de las cuales se establecen los objetivos, los contenidos, las situaciones y la evaluación.

Hoy por hoy, en el ámbito de la enseñanza de lenguas contamos con directrices que pretenden homogeneizar la metodología en las aulas. Por ello, se ha consultado los documentos oficiales que mayor influencia tienen en la actualidad en la enseñanza de lenguas, para determinar el papel que juega el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. El enfoque comunicativo sigue siendo válido y así lo promulga el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje,*

enseñanza, evaluación (2002) cuando establece a lo largo de sus páginas que el objetivo final es que los alumnos se desempeñen como agentes sociales, como miembros de una sociedad. La competencia comunicativa es, pues, el eje del *Marco*, reagrupando los elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos con sus correspondientes conocimientos, destrezas y habilidades.

De esta propuesta global se deriva una concreta para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) que organiza, en tres volúmenes, los Niveles de referencia para el español. Ajustándose a las directrices del *Marco*, el *Plan* es un documento que incluye todo el material que apareció desde la década de los 70 hasta la constitución del *Marco*, con el fin de tener en cuenta las diferentes propuestas que han consolidado la enseñanza de lenguas en los últimos años.

De igual manera, hemos revisado también el *Proposal for a Common Framework Reference for Languages for Canada* (2006), que tiene por objetivo explorar la importancia del *Marco* dentro del contexto canadiense y buscar un entendimiento entre los ministerios de Educación de las diferentes provincias del país.

En concreto, para la provincia de Quebec contamos con el *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle, Espagnol Langue tierce* (2008) que fomenta el aprendizaje de las lenguas como una herramienta de comunicación en un contexto de mundialización. Este programa se basa en el desarrollo de tres competencias: interactuar en español, comprender y producir textos variados en español. La enseñanza del español se propone desde el enfoque comunicativo, teniendo en cuenta la motivación y la participación de los estudiantes con miras a reforzar la autonomía.

Todos los documentos consultados en este apartado nos indican que hoy en día, el eje principal propuesto para la enseñanza de segundas lenguas es la comunicación, y que se busca un cambio de actitud del docente y de responsabilidad del estudiante en este proceso.

A pesar de las directrices estipuladas por dichos documentos, en la realidad nos encontramos con que los manuales utilizados para la enseñanza de ELE proponen actividades características de métodos antiguos.

Todas las lecturas realizadas y la revisión de algunos manuales de ELE utilizados en Quebec, nos han permitido determinar el acercamiento a la práctica comunicativa en este contexto concretamente. No obstante, nuestro trabajo no ha pretendido juzgar el énfasis metodológico de los manuales, el objetivo es constatar la presencia de aplicaciones de otros métodos, utilizados a lo largo de la historia, en las actividades denominadas “comunicativas” para poder contribuir a la selección y elaboración de materiales más adaptados a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Para nuestra investigación utilizamos, en un primer momento, una parrilla para el análisis global de los manuales, lo que nos permitió describirlos externa e internamente y, asimismo, determinar la metodología aplicada a los diferentes contenidos. Por manuales, hemos visto que *Prisma* presenta una tendencia general al uso de la expresión oral, proponiendo diversas actividades de interacción en todos los niveles. Sin embargo, revela una carencia en la presentación y ejercitación del componente fonético. En cuanto a los contenidos comunicativos, se destacan temas y situaciones acordes a la realidad cotidiana. La presentación de estos contenidos es muy variada en los niveles A1 y A2, y en general la práctica propuesta se centra en la expresión oral y en la interacción.

Del manual *Nuevo ELE* podemos inferir, en términos generales, que presenta un alto caudal de actividades interactivas, así como la posibilidad de desarrollar las diferentes destrezas, siendo la expresión escrita la menos trabajada. En sus contenidos lingüísticos, particularmente léxicos, encontramos que carece de propuestas específicas y claras para los estudiantes. Dentro de los contenidos comunicativos constatamos la variedad y funcionalidad en las situaciones y los temas de comunicación, así como una diversidad en la presentación y en las propuestas de ejercitación.

Español en Marcha, a partir del análisis global realizado, se presenta como un manual que propone diversas actividades con énfasis en la comunicación. Los contenidos lingüísticos proponen diversas actividades utilizando diferentes recursos (variedad de

dibujos en los niveles A1 y A2, los documentos auténticos aparecen en los niveles B1 y B2). Los temas están claramente presentados al inicio de las unidades y corresponden con las necesidades comunicativas de los estudiantes.

En un segundo momento, nuestro estudio se centró en el análisis de algunas de las actividades presentadas en los manuales. Para ello, tomamos diez actividades por cada uno de los manuales, es decir hemos analizado en total treinta actividades, teniendo en cuenta los cinco componentes: gramatical, fonético, léxico, cultural y pragmático. Basándonos en la hoja de evaluación y en los criterios propuestos por Lozano y Ruiz Campillo (1996), establecimos una serie de criterios que nos han permitido verificar la comunicatividad en dichas actividades.

Sobre el componente gramatical, podemos concluir que las actividades analizadas en el manual *Prisma* son de tipo pre-comunicativo con énfasis en la práctica de estructuras. Por su parte, en *Nuevo ELE* las actividades analizadas son de interacción con elementos comunicativos importantes. En *Español en marcha* encontramos una actividad pre-comunicativa y otra de competencia funcional. En todos los casos las actividades cumplen con las características didácticas de las tareas comunicativas: objetivos claros, calidad de práctica, adaptación al grupo, grado de dificultad adecuado, adaptación a las necesidades comunicativas, presentación clara y atractiva (salvo en el caso de la #4, anexo 3), funcionalidad y promoción de la autonomía. El método del cual encontramos más aplicaciones es el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* (actividades #1 §4.3, #2, #3 y #5, anexo 3), seguido del *Directo* (#5, anexo 3) y en conjunto con la *Respuesta física total* (#1 §4.3); con menos influencia el método *Audiolingüístico* (#4, anexo 3) y la *Vía silenciosa* (#5, anexo 3).

Con respecto al componente léxico, los análisis muestran que *Prisma* y *Nuevo ELE* proponen, cada uno, una actividad propiamente comunicativa y otra pre-comunicativa, mientras que las dos propuestas de *Español en marcha* son pre-comunicativas. En la mayoría de los casos no presentan las características propias de las tareas comunicativas, con excepción de dos actividades (#1 y 2, anexo 4). La presencia más representativa de los métodos antiguos es la del método *Gramática traducción* (actividades #1, #2, #3 y

#5, anexo 4), con apariciones menos significativas del *Enfoque natural* (#2 §4.3), el método *Directo* (#2, anexo 4), el método *Audiolingüístico* y el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* (#4, anexo 4).

El componente fonético se caracteriza por estar presente en actividades de tipo pre-comunicativo en los tres manuales. La mayoría de las actividades implican las características didácticas de los materiales comunicativos, exceptuando algunas actividades (#3 §4.3 y #5, anexo 5). Se evidencia la influencia del método *Audiolingüístico* en la gran mayoría de las actividades (#1, #2, #4 y #5, anexo 5 y #3 §4.3) y una mínima presencia del *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* y del *Aprendizaje comunitario* (#3, anexo 5).

Dentro del componente cultural encontramos diversidad de propuestas. *Prisma y Español en marcha* proponen una actividad de interacción y otra pre-comunicativa cada uno, y *Nuevo ELE* dos de corte comunicativo. La mayor parte de las actividades no tienen las características pertinentes de las tareas comunicativas, solamente las actividades 1 y 3 del anexo 6 se ajustan a las necesidades comunicativas. Los métodos antiguos que prestan sus aplicaciones son el *Enfoque natural* (actividades #1, #4 y #5, anexo 6), y con menos influencia el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* (#4 §4.3) y en conjunto con el *Aprendizaje comunitario* (#3, anexo 6), la *Sugestopedia* (#4, anexo 6) y el método *Audiolingüístico* (#2 y #3, anexo 6).

El último de los componentes es el pragmático y se caracteriza por la presencia de actividades propiamente comunicativas, algunas de comunicación funcional y otras de interacción, todas presentan los rasgos característicos de las tareas comunicativas (a excepción de la #5, anexo 7). El método más frecuente en este tipo de actividades es el *Enfoque natural* (actividades #1, #2 y #3, anexo 7), y después en orden de importancia encontramos la *Vía silenciosa* (#5 §4.3 y #5, anexo 7), el *Aprendizaje comunitario* (#4, anexo 7), el *Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua* (#1, anexo 7) y el método *Audiolingüístico* (#3, anexo 7).

Tal y como hemos podido observar, los resultados de los análisis practicados nos permiten constatar la evidente presencia de diferentes métodos y enfoques, utilizados en

la enseñanza de lenguas segundas a través de la historia, en las tareas denominadas comunicativas. Si bien las modalidades y técnicas de uso no son utilizadas al pie de la letra, muchas aplicaciones siguen presentes: repetir, traducir, completar, observar dibujos, escuchar grabaciones, relacionar elementos, entre otros. En las actividades con componente gramatical podemos comprobar que la práctica mecánica de estructuras sigue siendo una de las propuestas más seguidas en el aula. Dentro de los componentes léxico y fonético se nota un alto número de actividades pre-comunicativas con énfasis en las formas lingüísticas. El componente cultural muestra una metodología ecléctica, con variedad de propuestas pre-comunicativas y otras propiamente comunicativas. Por último, el componente que más caudal de actividades comunicativas presenta es el pragmático ya que las propuestas desembocan en interacciones orales o escritas.

En cuanto a los manuales, en términos generales y a partir de nuestro análisis, podemos inferir que *Nuevo ELE* propone, en su mayoría, actividades comunicativas que permiten calidad de práctica y se ajustan a las necesidades de los estudiantes. Después, el manual *Prisma* varía sus propuestas, pero carece de elementos fonéticos. En cuanto a *Español en marcha*, aunque es un manual ecléctico, presenta el mayor número de actividades centradas en las formas lingüísticas.

Conscientes de que son muchos los aspectos que se pueden explorar para ampliar este campo de investigación en ELE, creemos que los resultados obtenidos a partir del análisis de los manuales seleccionados, si bien modestos, nos permiten avanzar en lo que podría llegar a ser un estudio más profundo, ya que son pocos los análisis críticos que traten detalladamente el aspecto comunicativo en los materiales utilizados para las clases de ELE.

Tras siglos de búsqueda del método que pudiera representar el éxito en el proceso de adquisición de una segunda lengua, actualmente recogemos la memorización de textos, la repetición de diálogos, los planteamientos pedagógicos que tienen en cuenta la motivación del estudiante, la traducción, los diálogos a partir de situaciones, la mímica para generar respuestas, la música y el ambiente apropiado para el aprendizaje, el uso exclusivo de la lengua objeto en el aula, los estímulos para producir respuestas, la

interacción en comunidad y las necesidades comunicativas del estudiante, con el fin de constituir un método que permita al estudiante desarrollar sus habilidades interpretativas y expresivas y desenvolverse como agente social.

Por último, y como hemos mencionado anteriormente, nuestra investigación ha pretendido ofrecer una aportación más al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, para que los docentes cuenten con material de apoyo que les permita evaluar y conocer mejor el material que se dice ‘comunicativo’, para que las casas editoriales perfeccionen los materiales comunicativos que proponen y para que cualquier persona interesada en el aprendizaje de la lengua española pueda identificar las características de los elementos comunicativos con mayor facilidad.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. (1984). “Prefacio”, en A. Bello, *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Ed. EDAF, 9-21.
- Bancroft, W. (1972). “The psychology of suggestopedia or learning without stress”. *The Educational Courier* 2: 16-19.
- Bahner, W. (1966). *Lingüística española del Siglo de Oro*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.
- Bojacá, B. y R. Pinilla (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cartilla No. 1*. Bogotá: Universidad Distrital/Colciencias.
- Borobio V. y R. Palencia (2007). *Curso de español para extranjeros Nuevo ELE. Inicial 1, Inicial 2, Intermedio y Avanzado. (Libro del alumno)*. Madrid: SM.
- Cano Aguilar, R. (1992). *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros.
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*. Nueva York: Éditions du Seuil.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya/ Instituto Cervantes.
- D’Aquino, A. (2005). “Analizar material didáctico: una propuesta práctica”. *Ideas (FH-Heilbronn)* 1: 1-14.
- Donzé, R. (1967). *La grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Berna: Éditions A. Francke.
- DRAE. *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE [Disponible en línea: <http://buscon.rae.es/drae/>].
- Ducrot, O. y T. Tzvetan (1980). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Fernández, S. (2005). “El Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”. *Carabela 57*: 103-122.
- Fernández, S. (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 715-734.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- García Santa Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Grève, M. de y M. Passel (1973). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. París: F. Nathan.
- Gutiérrez, R. (2005). “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras”. *Carabela 57*: 25-48.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of language teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education and of the conduct of the understanding*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Lozano G. y P. Ruiz Campillo (1996). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”. *Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 127-155.
- Marcos Marín, F. (1975). *Lingüística y lengua española*. Madrid: Cincel.
- Martín, M. y N. Charo (2009). “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI y XVII. El caso del español”. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* 5: 5-18.
- Martínez Egidio, J. (2002). *La obra lexicográfica de Lorenzo Franciosini: Vocabulario italiano-español, español-italiano (1620)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Maux-Piovano, M-H. (2002). *Les débuts de la didactique de l’espagnol en France: Les premières grammaires pratiques (1596-1660)*. Lille: Presses Universitaires de Septentrion.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melero, P. (2004). “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 689-714.
- MELS. Ministère d’Éducation, Loisir et Sport du Québec. (2008). “Español, tercera lengua”. Quebec: MELS/Gouvernement du Québec. [Documento en línea: www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5f-pfeq_espapespan.pdf].
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

- Ramos, D. (2006). "La enseñanza del español en el siglo de oro: algunas consideraciones en torno al léxico". *Interlingüística* 16: 1-9.
- Richards, J. y T. Rodgers. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1996). "El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa". *Cuadernos de filología inglesa* 5/1: 9-34.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sanz García, I. (2005). *La distribución del espacio comunicativo en el aula*. Madrid: SGEL.
- Steiner, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Nueva York: Harcourt.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- VV.AA. (2006-2007). *Prisma Comienza-A1, Continúa-A2, Progresa-B1, Avanza-B2. (Libro del alumno)*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2006-2007). *Español en marcha 1-A1, 2-A2, 3-B1, 4-B2. (Libro del alumno)*. Madrid: SGEL.
- Vandergrift, L. (2006). "Proposal for a common framework of references for languages for Canada". Ottawa: CASLT [Documento en línea: www.caslt.org/pdf/Proposal_Common%20Framework_Reference_languages%20for%20Canada_PDF_Internet_e.pdf].

Velleman, B. (2009). "William E. Bull (1909-1972) y la enseñanza del español como lengua extranjera". *Revista argentina de historiografía lingüística* I/1: 77-99.

Villey, P. (1971). *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*. Nueva York: Burt Franklin.

Villey, P. (1992). *Les essais de Michel de Montaigne*. París: Librairie Nizet.

ANEXOS

Anexo 1. Parrilla para el análisis global de los manuales

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título			
Autor(es)			
Ciudad			
Editorial / Año			
Niveles			
Componentes			
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales			
Metodología			
Público destinatario			
ANÁLISIS GLOBAL DE CONTENIDOS DEL MANUAL			
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos	Metodología	
		Presentación	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Metodología	
		Presentación	
		Ejercitación	
	Contenidos léxicos	Metodología	

		Presentación		
		Ejercitación		
Contenidos culturales	Diversidad cultural			
	Integración lengua / cultura			
	Ejercitación			
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación		
		Situaciones de comunicación		
		Funciones lingüísticas		
		Comunicación no verbal		
	Presentación	Diálogos		
		Imágenes		
		Otros		
	Ejercitación			
	Evaluación			

Observaciones	
---------------	--

Anexo 2. Parrilla para el análisis de actividades comunicativas

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual			
Unidad / Lección			
Componente			
Actividad / Página			
Correspondencia con el <i>Marco</i>			
Material			
Descripción			
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa		
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	
		Interacción social	
Contenido	Relación con el tema que se enseña		
	Autenticidad / Contextualización		
	Integración de destrezas		
Interacción	Presenta vacíos de información		
	Implica al alumno suficientemente		
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua		
	El alumno elige qué y cómo hacer		
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros		
	Proporciona calidad de práctica suficiente		
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta		
	El grado de dificultad es adecuado al nivel		
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo		

	Se presenta de manera clara / atractiva	
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.		
Observaciones		

Anexo 3. Análisis de actividades con componente gramatical

Actividad #1. *Prisma A1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Comienza, A1</i>		
Unidad / Lección	Unidad 5		
Componente	Gramatical: verbos reflexivos.		
Actividad / Página	Actividad 3.1, p. 64		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1		
Material	Alumnos para las acciones con mímica.		
Descripción	Elige uno de los verbos y representa la acción con gestos. Tus compañeros tienen que decir qué haces. Ejemplo: Sonia se despierta.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La actividad propone el descubrimiento de acciones: los alumnos sugieren verbos según los gestos observados.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Tiene relación con los contenidos léxicos sobre las actividades cotidianas y con los contenidos culturales sobre los horarios y las costumbres.	
	Autenticidad / Contextualización	Los verbos propuestos son pertinentes ya que hacen parte de las actividades cotidianas y dentro de un contexto comunicativo adecuado.	
	Integración de destrezas	Expresión oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. No hay intervenciones directas del docente, los alumnos deben participar para proporcionar información y para generarla.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Es una práctica de un elemento lingüístico concretamente: los verbos reflexivos.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No. La tarea está dada aunque hay una gran posibilidad creativa cuando el alumno debe	

		representar la acción con gestos.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>La respuesta física total:</i> el ejercicio es utilizado para obtener una acción física por parte de los alumnos generando respuestas en forma oral.</p> <p><i>El método directo:</i> la actividad usa la mímica y los gestos para producir respuestas entre los estudiantes.</p>	
Observaciones	<p>La actividad se desprende de la presentación inductiva del tema gramatical, es decir que al momento de imitar las acciones los estudiantes ya tienen elementos de base como el vocabulario con respecto a los verbos. Esto facilita el desarrollo del ejercicio.</p> <p>Consideramos además que este tipo de ejercicio motiva al estudiante ya que para su participación debe ser recursivo y creativo. Es un juego que se realiza con el fin de adquirir un elemento gramatical.</p>	

Actividad #2. Nuevo ELE A2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Inicial 2 (A2)</i>		
Unidad / Lección	Lección 4		
Componente	Gramatical: <i>perdona por... es que...</i> disculpas y excusas		
Actividad / Página	Actividad 12, p. 41		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2, §4.4.3.1		
Material	Situaciones, dibujos y alumnos para la interacción.		
Descripción	En parejas (A – B). Representad estas dos situaciones		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	Este ejercicio se trata de un juego de roles controlado por medio del componente de la situación y por los objetivos: el docente da unas pautas concretas para que los alumnos expresen unos significados determinados.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. De acuerdo con los contenidos gramaticales y comunicativos: disculparse y poner excusas.	
	Autenticidad / Contextualización	Las situaciones propuestas corresponden a realidades que se podrían vivir en la cotidianidad, por lo tanto se ajustan a las necesidades comunicativas de los estudiantes.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura e interacción oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Los estudiantes deben asumir unas circunstancias particulares para actuar utilizando sus conocimientos lingüísticos.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. El objetivo de la actividad es lograr una comunicación aceptable según los parámetros dados. No se hace énfasis en el uso de una estructura.	

	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. Aunque se le da una situación específica, puede recurrir a diferentes elementos para expresarse.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>La respuesta física total:</i> el ejercicio propuesto es la improvisación a partir de una situación cotidiana en donde el estudiante ya debe tener ciertos conocimientos de la lengua.</p> <p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua:</i> la tarea utiliza dibujos y enunciados con situaciones que permiten la práctica de estructuras ya estudiadas.</p>	
Observaciones	Esta actividad presenta un gran caudal de práctica comunicativa ya que, en este punto, los estudiantes han adquirido una serie de conocimientos que les permiten representar roles o improvisar a partir de una situación dada.	

Actividad #3. Nuevo ELE B2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Avanzado (B2)</i>		
Unidad / Lección	Lección 2		
Componente	Gramatical: formular predicciones utilizando el futuro simple y el futuro compuesto.		
Actividad / Página	Actividad 9b, p.23		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1, §4.4.3.1		
Material	Dibujos y alumnos para trabajo en grupo.		
Descripción	¿Estás de acuerdo con las hipótesis del apartado 9a? Exprésale tus opiniones a tu compañero y justifícalas (explícale lo que habrá ocurrido o lo que es probable que haya ocurrido antes del siglo XXII). Puedes referirte a estas ideas: 1... 2... 3... 4... 5... 6...		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	Sesión de conversación donde los alumnos se expresan a partir de los dibujos y de los enunciados propuestos.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Introducir hipótesis y predicciones con el futuro simple y compuesto.	
	Autenticidad / Contextualización	Los enunciados tienen que ver con la realidad concreta y se adaptan a las necesidades de comunicación. Los dibujos son adaptados a la situación de comunicación.	
	Integración de destrezas	Expresión oral e interacción.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí, la actividad requiere la participación de los estudiantes para lograr la interacción.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Aunque la estructura está presente en los enunciados, los alumnos expresan sus opiniones.	

	El alumno elige qué y cómo hacer	No
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua: la tarea utiliza dibujos y enunciados con situaciones que permiten la práctica de nuevos significados y estructuras. Su ejercitación oral incluye el trabajo en grupo.</i>	
Observaciones	Este ejercicio desarrolla la parte creativa de los estudiantes ya que deben imaginar situaciones futuras y justificarlas. En vista de que se trata de un nivel avanzado, tanto el tema como el tipo de práctica resultan pertinentes para lograr la comunicación.	

Actividad #4. *Español en marcha* B1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en marcha 3 (B1)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 8		
Componente	Gramatical: pronombres de objeto directo e indirecto.		
Actividad / Página	Actividad 7, p. 107		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2, §4.4.1.2		
Material	Enunciados y preguntas.		
Descripción	Sustituye los nombres subrayados por los pronombres correspondientes.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La actividad se concentra en el uso de una estructura gramatical.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Acorde a la propuesta gramatical.	
	Autenticidad / Contextualización	Los enunciados corresponden al contexto social y funcional que dan sentido a la comunicación.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura y expresión escrita.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. La actividad exige un pequeño análisis por parte del estudiante.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Focaliza en la lengua, se trata del estudio de una estructura.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.	
Aspecto	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí	

didáctico	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí/No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método audiolingüístico</i> : la actividad se realiza a través de una de las modalidades de este método que consiste en la sustitución de elementos. Se trata de un ejercicio de repetición y práctica de una estructura.	
Observaciones	Si bien la actividad presenta los pronombres directo e indirecto a la vez, el hecho de que no implique ningún tipo de interacción hace del ejercicio algo poco práctico para cubrir las necesidades comunicativas de los alumnos.	

Actividad #5. Español en marcha B2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en marcha 4 (B2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 2		
Componente	Gramatical: expresar sentimientos y opiniones utilizando que + presente de subjuntivo que + pretérito imperfecto de subjuntivo		
Actividad / Página	Actividades 1, 2, 3, p. 20		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2, §4.4.1.2, §4.4.3.1		
Material	Dibujos y alumnos para la tarea interactiva.		
Descripción	<p>1. Lee la historia de Maitena.</p> <p>2. ¿Qué cosas le ponen nerviosa a Maitena? Escribe cuatro frases más explicando qué cosas ponen nerviosa y sacan de quicio a Maitena, como en los ejemplos.</p> <p>3. HABLAR</p> <p>En grupos de cuatro. ¿Qué cosas te molestan, te ponen nervioso o te sacan de quicio a ti? Coméntalo con tus compañeros.</p>		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	Compartir e interpretar información. La actividad propone no solamente compartir la información dada en la historia sino también comentar y explicar sus propias ideas.
		Interacción social	La variedad de opiniones de los estudiantes estimula la interacción comunicativa.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Se trata de expresar sentimientos y opiniones.	
	Autenticidad / Contextualización	El texto utilizado es una historieta que se adapta al objetivo comunicativo que se quiere alcanzar.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura, expresión escrita e interacción oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El ejercicio exige la interpretación y la producción del estudiante.	

	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. No deja de ser una tarea que pide la repetición y la construcción a partir de una estructura gramatical.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No. Salvo en la interacción oral cuando puede expresar sus opiniones.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El enfoque oral y la enseñanza comunicativa de la lengua:</i> la actividad propone la asimilación de una nueva estructura y la interacción en grupos a partir de la interpretación de dibujos.</p> <p><i>La vía silenciosa:</i> El modelo propuesto en el ejemplo y las preguntas formuladas a los alumnos, hacen que estos creen sus propios enunciados en la parte final de la propuesta.</p> <p><i>El método directo:</i> la actividad presenta la gramática de manera inductiva. El contexto ayuda a identificar las estructuras.</p>	
Observaciones	Se escogió la secuencia de las 3 actividades porque están integradas con el fin de que los alumnos adquieran la nueva estructura.	

Anexo 4. Análisis de actividades con componente léxico

Actividad #1. *Prisma B2*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Avanza (B2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 8		
Componente	Léxico: la fiesta de carnaval.		
Actividad / Página	Actividad 3.3.1, p. 121		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2		
Material	Diccionario		
Descripción	Hay muchos carnavales famosos en el mundo, como el de Río de Janeiro o el de Venecia. También en algunas ciudades hispanas se celebran carnavales. Vamos a conocer los de Santo Domingo (República Dominicana) y los de Cádiz (España). Aquí tienes una lista de palabras extraídas de los textos. Escribe la definición. Puedes usar el diccionario.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La propuesta se centra en el aprendizaje de una forma (definición de términos).	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. El tema propuesto es sobre las relaciones sociales y las fiestas y carnavales.	
	Autenticidad / Contextualización	Los dos textos de los cuales se deriva el vocabulario en cuestión son extraídos de Internet y se adaptan a las necesidades según el estadio de aprendizaje de los alumnos.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura con el uso del diccionario.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí, él es responsable del aprendizaje del léxico.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. La propuesta se centra en el conocimiento de significados.	

	El alumno elige qué y cómo hacer	No.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	No
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	No
	Se presenta de manera clara / atractiva	No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método gramática traducción:</i> Aunque la actividad no propone la memorización del léxico, el ejercicio es bastante mecánico y propone una larga lista de palabras para extraer las definiciones del diccionario.	
Observaciones	La actividad no propone ninguna ejercitación práctica que resulte funcional o que cubra las necesidades de comunicación de los estudiantes. Sin embargo, el trabajo debe hacerse de manera autónoma.	

Actividad #2. Nuevo ELE A1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Inicial 1 (A1)</i>		
Unidad / Lección	Lección 8		
Componente	Léxico: objetos y muebles de la casa.		
Actividad / Página	Actividad 5, p. 69		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2, §4.4.3.1		
Material	Diccionario, dibujos, alumnos para la interacción		
Descripción	a) Busca en el diccionario cinco palabras de la lista. b) Pregunta a tus compañeros por el resto. c) Escribe debajo de cada dibujo la palabra correspondiente.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	El ejercicio se centra en la búsqueda y práctica de significados.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	En este ejercicio los alumnos comparten información con colaboración sin restricciones: se formulan preguntas para que el que conozca la información la describa.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. El tema de la lección es “Mi casa y mi habitación”.	
	Autenticidad / Contextualización	Los dibujos y el vocabulario presentados son adecuados para cubrir las necesidades comunicativas de los estudiantes según el nivel de aprendizaje en el que se encuentran.	
	Integración de destrezas	Comprensión lectora e interacción oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	Sí. El ejercicio asegura la participación de los estudiantes ya que de una lista de 15 términos los estudiantes consultan 5 en el diccionario y los demás los descubren a través de la interacción con sus compañeros.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El alumno debe encontrar los significados con los recursos propuestos (diccionario, dibujos y compañeros).	

	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. El centro de la propuesta es encontrar y practicar el significado de los términos de la lista.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El método directo:</i> como en este método, con esta actividad se quiere enseñar el vocabulario a través de los dibujos.</p> <p><i>El método gramática traducción:</i> la lista de términos se presenta a los alumnos para que estos busquen algunos significados en el diccionario, lo que implica un procedimiento de traducción.</p>	
Observaciones	Aunque esta actividad propone una práctica mecánica del vocabulario, integra un momento que permite la interacción entre los estudiantes. Al compartir información se rompe un poco con el esquema tradicional de la traducción y la repetición.	

Actividad #3. Nuevo ELE B2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE, Avanzado (B2)</i>		
Unidad / Lección	Lección 11		
Componente	Léxico: aspectos geográficos e históricos de algunos lugares.		
Actividad / Página	Actividad 1a, p. 138-139		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2		
Material	Textos, fotografías y diccionario.		
Descripción	Lee estos textos y busca en el diccionario el significado de las palabras que no entiendas.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La propuesta consiste en encontrar significados de palabras por lo tanto se centra más en la forma y no hay aplicación comunicativa.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Las vacaciones y la descripción de lugares.	
	Autenticidad / Contextualización	Los textos son adaptados. Se ajustan al estadio de aprendizaje de los estudiantes.	
	Integración de destrezas	Comprensión lectora.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. El interés de la tarea se centra en la comprensión de significados.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.	
Aspecto	Los objetivos son claros	No	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	No	

didáctico	Se presenta de manera clara / atractiva	No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	No
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método gramática traducción:</i> el fin de la actividad es la lectura. Aunque no propone una lista de vocabulario para memorizar, el ejercicio implica la traducción de términos que se buscan en el diccionario.	
Observaciones	Si bien los objetivos generales están indicados al inicio de la lección, la actividad no es clara en cuanto a lo que se quiere lograr como resultado. No se propone ningún tipo de ejercitación ya que es una actividad mecánica que tiene como fin buscar significados.	

Actividad #4. *Español en marcha A1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en Marcha 1 (A1)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 10		
Componente	Léxico: las partes del cuerpo		
Actividad / Página	Actividad 2, p. 84		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1, §4.4.2.1		
Material	CD de audiciones y dibujo.		
Descripción	Mira el dibujo, escucha y repite.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	El ejercicio consiste en repetir el vocabulario que describe las partes del cuerpo.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. El tema de la unidad es hablar de enfermedades y utilizar el verbo <i>doler</i> .	
	Autenticidad / Contextualización	Las palabras utilizadas corresponden con la realidad y el dibujo es una adaptación. El material utilizado está contextualizado según las necesidades de comunicación.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. La actividad requiere toda su atención para leer, escuchar y repetir.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Es una actividad mecánica que propone la repetición asimilación de vocabulario.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	

Aspecto didáctico	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	No
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El método audiolingüístico:</i> la propuesta es una grabación que sirve de modelo para la repetición mecánica del vocabulario.</p> <p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua:</i> la actividad consiste en la repetición guiada de términos a partir de un procedimiento oral.</p>	
Observaciones	Esta actividad no propone ninguna práctica de tipo comunicativo, se trata de expresarse oralmente mediante la repetición de palabras, no hay enunciados como tal.	

Actividad #5. Español en marcha B2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en Marcha 4 (B2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 1		
Componente	Léxico: glosario spanglish-español		
Actividad / Página	Actividad 3, p. 13		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2		
Material	Manual		
Descripción	Relaciona las palabras procedentes de un glosario spanglish-español. ¿Sabrías decir de qué palabra inglesa provienen?		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	El énfasis de la actividad es identificar y descubrir significados.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Está acorde con el tema cultural de la unidad, el spanglish.	
	Autenticidad / Contextualización	La actividad se adapta al contexto en la medida que los estudiantes adquieren un conocimiento sobre un fenómeno real en el mundo hispano.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. El objetivo de la actividad es identificar significados.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	No	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	

Aspecto didáctico	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	No
	Se presenta de manera clara / atractiva	No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	No
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método gramática traducción:</i> el ejercicio presenta una pequeña lista de vocabulario en dos columnas. Aunque no esté indicado el objetivo, se entiende que como resultado de la tarea se espera que los términos sean asimilados.	
Observaciones	El ejercicio no tiene ningún énfasis comunicativo. Se trata de una actividad mecánica que no tiene un fin específico y que no presenta una ejercitación que pueda cubrir las necesidades comunicativas de los estudiantes.	

Anexo 5. Análisis de actividades con componente fonético

Actividad #1. *Prisma A1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Comienza, A1</i>		
Unidad / Lección	Unidad 1		
Componente	Fonético: el alfabeto.		
Actividad / Página	Actividad 2.1, p. 11		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1		
Material	CD de audiciones.		
Descripción	Escucha y repite.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La propuesta es una repetición mecánica de sonidos.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. En la unidad introductora al primer curso de español, los estudiantes conocen el alfabeto y los sonidos del español.	
	Autenticidad / Contextualización	Esta actividad se ajusta a las necesidades comunicativas de los estudiantes en la primera etapa de conocimiento de la lengua.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Su atención debe focalizar en la discriminación de sonidos.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. El objetivo es la repetición de fonemas.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	

Aspecto didáctico	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí/No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	No
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método audiolingüístico: este ejercicio consiste en la repetición mecánica de sonidos que como en este método requiere además la respectiva corrección del docente.</i>	
Observaciones	Este tipo de actividad constituye una de las prácticas más habituales cuando los alumnos están empezando el aprendizaje de una lengua. Aunque existen otras maneras de dar a conocer el alfabeto (con imágenes, a partir de palabras, entre otras), la mayoría de los manuales proponen esta práctica repetitiva para la mecanización y memorización de los fonemas.	

Actividad #2. Prisma A1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Comienza, A1</i>		
Unidad / Lección	Unidad 4		
Componente	Fonético: sonidos <i>v, b, d</i> y <i>g</i> .		
Actividad / Página	Actividades 5.1 y 5.2, p.57		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.2, §4.4.2.1, §4.4.2.2		
Material	CD de audiciones y alumnos para el dictado.		
Descripción	5.1 Escucha y completa con la letra que falta. 5.2 Ahora, por parejas: Alumno A, elige cinco palabras y dictaselas a tu compañero. Alumno B, escribe las palabras que tu compañero te dicta.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La actividad tiene su énfasis en la discriminación de algunas formas fonéticas.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	No. El ejercicio de pronunciación está incluido en la unidad sin tener ningún vínculo con los temas, ni con los contenidos léxicos o culturales.	
	Autenticidad / Contextualización	Las palabras utilizadas son de uso frecuente en la vida diaria, son sencillas y acordes al estadio de la lengua en el que se encuentran los estudiantes.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El estudiante debe comprender, leer y además pronunciar correctamente para ser entendido por su compañero.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Focaliza en la práctica de algunos sonidos.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	

Aspecto didáctico	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método audiolingüístico:</i> como en una de las modalidades de este método, el ejercicio propone completar palabras a las cuales les falta una letra, a partir de una audición. El alumno escucha y luego completa.	
Observaciones	En una revisión exhaustiva de las actividades, encontramos que además de algunas actividades de pronunciación en la unidad 1, este manual no propone actividades concretas de fonética (como ya lo manifestamos en el apartado 3.3 del capítulo 3 del presente estudio). Las actividades 5.1 y 5.2 son las únicas que aparecen a lo largo del manual.	

Actividad #3. Nuevo ELE A1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Inicial 1 (A1)</i>		
Unidad / Lección	Lección 11		
Componente	Fonético: pronunciación, la sílaba fuerte.		
Actividad / Página	Actividad 4, p.100		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1, §4.4.1.2, §4.4.1.1		
Material	CD de audiciones		
Descripción	a) Escucha las palabras y escríbelas en la columna correspondiente. b) Subraya la sílaba fuerte de esas palabras. c) ¿Qué tienen en común todas esas formas verbales? Díselo al profesor.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	El énfasis del ejercicio es la pronunciación correcta de algunas palabras según las sílabas fuertes.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Concordancia con el tema de pronunciación de la unidad: el acento tónico en las formas del presente de indicativo singular.	
	Autenticidad / Contextualización	Las palabras utilizadas son pertinentes según el estadio de la lengua en el cual se encuentran los estudiantes y permiten adquirir un elemento importante para la buena comunicación como es la pronunciación de las sílabas fuertes.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Toda la tarea depende de la buena comprensión del estudiante.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Evidentemente se trata de una tarea que se centra en la forma, concretamente en la buena pronunciación.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No	
	Los objetivos son claros	Sí	

Aspecto didáctico	Proporciona calidad de práctica suficiente	No
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El aprendizaje comunitario de la lengua:</i> en este ejercicio, como en una de las tareas de este método, se realiza la transcripción a partir de una grabación con el fin de practicar una forma determinada.</p> <p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua:</i> la actividad propone en la primera parte una práctica escrita a partir de un procedimiento oral.</p>	
Observaciones	<p>Esta actividad, además de proponer la transcripción e identificación de las sílabas fuertes, en su tercera parte hace énfasis en un aspecto gramatical lo cual es pertinente ya que los estudiantes deben reflexionar y hacer una deducción a partir del documento sonoro.</p>	

Actividad #4. *Español en marcha A1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en Marcha 1 (A1)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 6		
Componente	Fonético: pronunciación de los sonidos /r/ y /rr/.		
Actividad / Página	Actividades 2 y 3, p. 57		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.2, §4.4.2.1, §4.4.2.2		
Material	CD de audiciones y manual		
Descripción	2. Escucha y completa con <i>r</i> o <i>rr</i> . 3. Dicta a tu compañero		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	El ejercicio consiste en la práctica de una forma fonética.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Es el tema de pronunciación y ortografía propuesto en la unidad.	
	Autenticidad / Contextualización	Las palabras utilizadas en la grabación son de uso cotidiano y corresponden a las necesidades comunicativas según el estadio del aprendizaje de los estudiantes.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El ejercicio pide toda la atención del estudiante para discriminar los sonidos.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Focaliza en la lengua, en la práctica de un sonido.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	

Aspecto didáctico	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El método audiolingüístico:</i> en esta actividad el alumno oye una palabra a la que le falta una letra, después de escucharla debe completar con la letra correspondiente. Una de las modalidades de este método consiste precisamente en completar enunciados en los cuales hacen falta algunas palabras.	
Observaciones	La propuesta de esta actividad tiene un alto caudal de práctica ya que los estudiantes además de discriminar los sonidos a partir de la audición, deben dictar un trabalenguas a sus compañeros. Este pequeño texto contiene un gran número de palabras con <i>r</i> y <i>rr</i> para que el estudiante practique; de una manera dinámica y entretenida le genera la responsabilidad de hacerse entender por los demás.	

Actividad #5. Español en marcha A2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en Marcha 2 (A2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 8		
Componente	Fonético: oposición /p/ - /b/		
Actividad / Página	Actividades 1, 2 y 3, p. 71		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1, §4.4.2.2, §4.4.1.1		
Material	CD de audiciones, listado de palabras y alumnos.		
Descripción	1. Escucha y repite. 2. Escucha y repite. 3. Escucha y señala la palabra que oyes.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	El énfasis del ejercicio es la práctica de dos fonemas.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Corresponde al tema de pronunciación y ortografía de la unidad: oposición /p/ y /b/.	
	Autenticidad / Contextualización	Las palabras utilizadas son pertinentes ya que, siendo muy sencillas y de uso cotidiano, permiten al estudiante hacer la discriminación de sonidos.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El estudiante debe concentrarse para lograr discriminar los sonidos.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	No. Focaliza en el reconocimiento de fonemas.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	

Aspecto didáctico	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	No
	Se presenta de manera clara / atractiva	No
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El método audiolingüístico:</i> en este ejercicio el alumno repite en voz alta las palabras propuestas, la buena pronunciación es fundamental.</p> <p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua:</i> la actividad propone la imitación en la que todos los alumnos repiten y el profesor comprueba si hay buena pronunciación. Además se plantea la tarea de asociar los sonidos a partir de un procedimiento oral.</p>	
Observaciones	<p>Se seleccionaron las tres actividades ya que son complementarias: la primera es la repetición de palabras con el fonema /p/, la segunda con el fonema /b/ y la tercera mezcla la discriminación de los dos sonidos. Aclaremos que la mayoría de los ejercicios de pronunciación propuestos en este manual son de práctica mecánica y de repetición.</p>	

Anexo 6. Análisis de actividades con componente cultural

Actividad #1. *Prisma B1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Progresiva, B1</i>		
Unidad / Lección	Unidad 2		
Componente	Cultural: Los desaparecidos en Argentina.		
Actividad / Página	Actividades 5.1 y 5.2		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1, §4.4.3.1, §4.4.2.2		
Material	Fotografías, texto y alumnos para la interacción.		
Descripción	5.1 ¿Qué te sugieren estas fotos? ¿Las relacionas con algún acontecimiento del pasado argentino? Coméntalo con tus compañeros. 5.2 Ahora, lee este texto.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	Sesión de conversación donde los alumnos se expresan a partir de las fotos y del texto.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Uno de los contenidos culturales de la unidad es “Argentina: los desaparecidos”.	
	Autenticidad / Contextualización	Sí. Las fotografías y el texto adaptado representan de manera pertinente la realidad de la cual se quiere discutir para la adquisición de un elemento cultural.	
	Integración de destrezas	Expresión oral, interacción oral y comprensión lectora.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El alumno se expresa a partir de sus conocimientos.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. El objetivo no es la adquisición de una estructura sino la comunicación espontánea.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. El estudiante cuenta lo que sabe y con la ayuda del texto aporta otros comentarios.	
	Los objetivos son claros	Sí	

Aspecto didáctico	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El enfoque natural:</i> las actividades presentan fotos y material auténtico que sirven como foco de atención para hacer preguntas y generar una conversación entre los propios alumnos. Se centra más en la comunicación de significados que en las estructuras de la lengua.</p> <p><i>El aprendizaje comunitario de la lengua:</i> como en una de las modalidades de este método, el ejercicio propone la participación de los alumnos en una conversación libre.</p>	
Observaciones	<p>Con la primera actividad (5.1) no es seguro que todos los estudiantes puedan participar en el acto comunicativo, por lo tanto, se hace necesario complementar con la segunda (5.2) que es una presentación explícita de la información, sobre la cual los estudiantes podrán hacer comentarios posteriormente.</p>	

Actividad #2. *Prisma B2*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Avanza (B2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 5		
Componente	Cultural: la música latina.		
Actividad / Página	Actividad 4.2.2, p. 73		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1		
Material	CD de audiciones y alumnos.		
Descripción	(A partir de la canción <i>Ella y él</i> de Ricardo Arjona.) Escucha otra vez la canción y completa con los elementos que hacen referencia a Cuba.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	La actividad no tiene un énfasis comunicativo propiamente dicho: se trata de completar un texto a partir de una audición.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. La música latina: Ricardo Arjona.	
	Autenticidad / Contextualización	El documento que se utiliza es auténtico y representa la actualidad musical.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva. La expresión escrita se presenta pero no como producción, es más imitación de un modelo.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	No.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Lo importante en la actividad es rescatar algunos elementos del texto original independientemente de las estructuras.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.	
	Los objetivos son claros	No	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	

Aspecto didáctico	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	No
	Se presenta de manera clara / atractiva	No/Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>Método audiolingüístico</i> : la actividad propone completar enunciados con elementos que se escuchan repetidamente en un documento audio. El alumno escucha y completa.	
Observaciones	El objetivo de la actividad no es muy claro porque si bien el tema es la música latina, la tarea no especifica lo que se busca ni presenta un propósito que motive al alumno (exceptuando el hecho de que se está usando una canción).	

Actividad #3. *Nuevo ELE B1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Intermedio (B1)</i>		
Unidad / Lección	Lección 1		
Componente	Cultural: El español en América.		
Actividad / Página	Actividad 2, p. 17		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1, §4.4.3.1		
Material	CD de audiciones y alumnos para la interacción.		
Descripción	<p>2.a) Escucha a Silvia, una chica argentina, comentando las diferencias lingüísticas que encontró al llegar a España. Ordena los siguientes aspectos según el grado de dificultad que le causaron: gramática, pronunciación, vocabulario.</p> <p>b) Vuelve a escuchar y completa el cuadro.</p> <p>c) Y tú, ¿qué diferencias léxicas, fonéticas y gramaticales has encontrado entre el español que has estudiado y las variedades lingüísticas hispanoamericanas que conoces? Díselo a tus compañeros.</p>		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	El ejercicio en su etapa final propone una sesión de conversación que motiva la interacción entre los estudiantes ya que hay variedad de experiencias e intereses.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Se trata de conocer la existencia de variedades del español.	
	Autenticidad / Contextualización	El documento sonoro es una muestra real que se ajusta primero al estadio de aprendizaje de los estudiantes y, segundo, a las necesidades comunicativas de la vida cotidiana.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva e interacción oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Además de la práctica auditiva, el estudiante debe comunicar según su experiencia personal.	

	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Aunque en un primer momento se trata de identificar elementos lingüísticos, la tarea tiene por objetivo la comunicación.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No. Aunque en la parte final, cuando interactúa transmite a partir de sus vivencias.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El método audiolingüístico:</i> a partir de documento sonoro el estudiante completa los enunciados, como en una de las modalidades de este método.</p> <p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua:</i> el ejercicio propone, en la segunda parte, una tarea escrita a partir de un procedimiento oral.</p> <p><i>Aprendizaje comunitario de la lengua:</i> la actividad en su etapa final propone una conversación libre en la cual los estudiantes comentarán experiencias concretas sobre el aprendizaje del español.</p>	
Observaciones	La secuencia de la actividad da cuenta de su caudal de práctica. Es una actividad que presenta algunos elementos lingüísticos al inicio pero que igualmente permite la práctica comunicativa la final.	

Actividad #4. Español en marcha A1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en Marcha 1 (A1)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 6		
Componente	Cultural: Música latina.		
Actividad / Página	Actividad 2, p. 59		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2		
Material	CD de audiciones, fotografías.		
Descripción	A continuación vas a escuchar cuatro ritmos musicales diferentes. ¿Puedes relacionarlos con estos nombres? a)Tango b)Ranchera c)Flamenco d)Salsa		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	Esta actividad prepara a los estudiantes para una práctica comunicativa posterior. Su objetivo es identificar un elemento cultural.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Sobre la cultura musical en los países hispanohablantes.	
	Autenticidad / Contextualización	Las fotografías y la música son documentos auténticos que permiten un verdadero contacto con la realidad musical latina.	
	Integración de destrezas	Comprensión lectora (identificación de términos).	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Lo motiva para que surja la comunicación en un momento posterior.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No.	
	Los objetivos son claros	Sí	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	

Aspecto didáctico	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El enfoque natural:</i> el ejercicio, al igual que este enfoque, proporciona una información de entrada en un ambiente de clase que facilita la comprensión.</p> <p><i>Sugestopedia:</i> Al igual que este método, la presente actividad prepara al estudiante para recibir una nueva información utilizando la música.</p>	
Observaciones	<p>La propuesta aparece como la identificación de algunos ritmos latinos y su correspondiente asociación a los términos. Sin embargo, en la misma página del manual los estudiantes tienen la posibilidad de observar las fotografías que les dan más elementos para identificar dichos ritmos.</p>	

Actividad #5. Español en marcha B1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en marcha 3 (B1)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 11		
Componente	Cultural: Las líneas de Nazca (Perú).		
Actividad / Página	Actividad 1, p. 113		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.2, §4.4.3.1		
Material	Fotografías y compañeros para la interacción.		
Descripción	Mira las fotos y comenta con tus compañeros.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	La actividad promueve la interacción a través de una sesión de conversación.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	No tiene relación directa con ningún tema de la unidad.	
	Autenticidad / Contextualización	Uso de fotos para mostrar cómo es el lugar realmente, lo que constituye un material auténtico.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura e interacción oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Se trata de aportar los conocimientos que cada alumno tenga con el fin de comunicar.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	No	
Aspecto	Los objetivos son claros	No	
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No	
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí	
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí	
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí	

didáctico	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El enfoque natural:</i> este ejercicio propone una práctica oral a partir del uso de fotografías y de algunas preguntas. La tarea focaliza la comunicación antes que las estructuras.	
Observaciones	Es muy probable que el lugar no sea muy conocido por los estudiantes y las fotografías no ofrecen tampoco muchas alternativas para formular hipótesis. Por esto, consideramos que la actividad carece de elementos para desarrollar ampliamente la comunicación.	

Anexo 7. Análisis de actividades con componente pragmático

Actividad #1. *Prisma A2*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Continúa, A2</i>		
Unidad / Lección	Unidad 10		
Componente	Pragmático: prometer algo.		
Actividad / Página	Actividad 1.2, p. 125		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.3.1, §4.4.2.2 y Cap. V, §5.2.3.2		
Material	Enunciados y alumnos para la interacción.		
Descripción	Tu compañero y tú tenéis problemas con vuestras obligaciones. Regáñale por no haber hecho ciertas cosas y cuando él te regañe a ti, busca excusas y promete hacerlas en el futuro.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	Esta actividad supone un tipo de improvisación en donde a los estudiantes se les ofrece un estímulo que es una situación cotidiana sencilla y ellos deben imaginar lo que harían en tales circunstancias y reaccionar.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. La propuesta tiene que ver con las funciones comunicativas de la unidad, hacer promesas, justificarse y hablar de acciones futuras.	
	Autenticidad / Contextualización	Los enunciados están acordes con la realidad cotidiana y cumplen con los objetivos de una comunicación básica en situación real.	
	Integración de destrezas	Comprensión de lectura e interacción oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Cada estudiante debe formular una pregunta, una justificación y un plan futuro a partir de un enunciado.	

	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. El énfasis del ejercicio es la práctica de las estructuras pero presenta variedad de enunciados que permiten al estudiante crear múltiples excusas.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No. Sin embargo, el estudiante puede variar sus justificaciones y proponer acciones futuras según su imaginación.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua:</i> El ejercicio consiste en una repetición mecánica de preguntas y un intercambio de información dentro de un procedimiento oral por parejas.</p> <p><i>El enfoque natural:</i> Los alumnos pueden hacer la conversación ellos mismos gracias al estadio de aprendizaje en el que se encuentran. La tarea se centra en la comunicación oral más que en las estructuras.</p>	
Observaciones	Aunque el objetivo comunicativo se realiza a través de la adquisición de una estructura, los estudiantes tienen múltiples posibilidades de crear respuestas. La interacción puede lograrse a pesar del uso mecánico de algunos elementos y de esta manera se desarrolla una competencia funcional.	

Actividad #2. Prisma B1

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Prisma Progres, B1</i>		
Unidad / Lección	Unidad 5		
Componente	Pragmático: Escribir suposiciones y explicarlas.		
Actividad / Página	Actividad 3.2, p. 59		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.2 y Cap. V, §5.2.3.1, §5.2.3.2		
Material	Dibujos y alumnos para la interacción.		
Descripción	Mira estos dibujos y escribe diez ideas, diez suposiciones de lo que ha podido pasar. Pásale tu lista al compañero de la derecha, él hará lo mismo. De la lista que te han pasado, borra las más inverosímiles y después explica a la clase tus razones.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	Esta actividad propone compartir e interpretar información. No solamente se hacen suposiciones a partir de los dibujos sino que el estudiante debe explicar sus razones para seleccionar unas u otras.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Dentro de las funciones comunicativas de la unidad se encuentra la expresión de la probabilidad en el pasado, en el presente y en el futuro.	
	Autenticidad / Contextualización	Los dibujos utilizados son apropiados para generar la comunicación teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes es este estadio del aprendizaje.	
	Integración de destrezas	Expresión escrita y expresión oral.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El estudiante debe poner en práctica los conocimientos previos para crear los enunciados y las explicaciones pertinentes.	

	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Las estructuras deben estar implícitas en las producciones de los estudiantes, lo que cuenta es el proceso de comunicación y transmisión de las ideas planteadas por cada estudiante.
	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. A pesar de las instrucciones, el estudiante cuenta con libertad en su creación.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El enfoque natural:</i> Este ejercicio es una práctica de adquisición en la cual el estudiante se centra más en la comunicación de significados que en las estructuras. Además se desarrolla la destreza escrita a partir de las situaciones expuestas por los dibujos.	
Observaciones	Este ejercicio contribuye al desarrollo de la competencia discursiva ya que los estudiantes deben crear enunciados de acuerdo a un contexto dado, y asimismo, permite trabajar la competencia funcional a través de las explicaciones de los estudiantes en forma oral.	

Actividad #3. *Nuevo ELE B1*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Intermedio (B1)</i>		
Unidad / Lección	Lección 8		
Componente	Pragmático: transmitir informaciones.		
Actividad / Página	Actividad 10, p. 89		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.2.1, §4.4.1.2 y Cap. V, §5.2.3.1		
Material	CD de audiciones		
Descripción	10. a) Escucha tres conversaciones telefónicas breves y completa el cuadro. b) Imagina que eres la persona que coge los mensajes. Escribe una nota para cada uno.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	El ejercicio consiste en interpretar información. El estudiante analiza la información que escucha, la justifica y toma una decisión sobre cómo transmitir el mensaje escrito.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. El tema de vocabulario de la unidad es “los mensajes” y dentro de los objetivos comunicativos se encuentra “transmitir una información” o “transmitir lo dicho por otros”.	
	Autenticidad / Contextualización	Las conversaciones son sobre situaciones que se ajustan a las necesidades comunicativas de los estudiantes.	
	Integración de destrezas	Comprensión auditiva y expresión escrita.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. En un primer momento el alumno debe comprender para luego producir un escrito.	
	Focaliza en la tarea antes que en la	Sí. No hay un énfasis sobre las estructuras que se deben utilizar, el objetivo es que el alumno logre	

	lengua	transmitir una información.
	El alumno elige qué y cómo hacer	No. Las instrucciones y el contenido que debe manejar están dados.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<p><i>El método audiolingüístico:</i> esta actividad propone una de las modalidades de este método que consiste en completar un enunciado a partir de un documento sonoro (aunque el estudiante no debe repetir los enunciados en este caso).</p> <p><i>El método natural:</i> el ejercicio se centra más en la comunicación de significados que en una estructura de la lengua. Además se desarrolla una destreza escrita básica de comunicación como es la transmisión de un mensaje.</p>	
Observaciones	<p>En esta actividad vemos un ejemplo de comunicación no verbal. El estudiante desarrolla la capacidad de transmitir mensajes en forma escrita a partir de las conversaciones que escucha. Es una actividad que se puede explotar mucho más para desarrollar la competencia comunicativa, por ejemplo, proponiendo a los estudiantes que intercambien los mensajes con sus compañeros y respondan a ellos en forma oral.</p>	

Actividad #4. *Nuevo ELE B2*

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Nuevo ELE Avanzado (B2)</i>		
Unidad / Lección	Lección 4		
Componente	Pragmático: comentar algunas hipótesis sobre el mundo.		
Actividad / Página	Actividad 6, p. 43		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.1, §4.4.3.1 y Cap.V, §5.2.3.2		
Material	Dibujos y alumnos para trabajo en grupo		
Descripción	¿Has pensado alguna vez cómo sería el mundo o qué pasaría si... A...B...C...D...? Coméntalo con tus compañeros. Averigua en qué caso estáis más de acuerdo y en cuál menos. Además puedes referirte a otros casos imaginarios que te parezcan interesantes.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	N.A.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	Es una sesión de conversación donde los estudiantes comentan y expresan sus opiniones.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. Se trata de expresar condiciones poco probables.	
	Autenticidad / Contextualización	El dibujo utilizado es una adaptación a la situación que se propone. Se integra al contexto de comunicación según las necesidades de los estudiantes.	
	Integración de destrezas	Expresión oral e interacción.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No.	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. Los alumnos deben generar comentarios e imaginar condiciones similares al modelo.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Sí. Aunque se practica una estructura (el modo condicional) el énfasis está dado al proceso de interacción.	
	El alumno elige qué y cómo hacer	Sí. Tiene libertad para comentar unos elementos y crear otros.	

Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	Sí
	Proporciona calidad de práctica suficiente	Sí
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>El aprendizaje comunitario de la lengua: como una de las modalidades de este método, el ejercicio propone la discusión de un tema y la preparación del discurso para intervenir.</i>	
Observaciones	En términos generales esta propuesta permite desarrollar el sentido crítico ya que los alumnos están motivados para reflexionar sobre un tema de interés que además incentiva su creatividad.	

Actividad #5. Español en marcha B2

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS			
Manual	<i>Español en marcha 4 (B2)</i>		
Unidad / Lección	Unidad 12		
Componente	Pragmático: describir el cuadro de un pintor.		
Actividad / Página	Actividad 4, p. 122		
Correspondencia con el Marco	Cap. IV, §4.4.1.2, Cap. V, §5.2.3.1		
Material	Imagen de un cuadro		
Descripción	Busca un cuadro que te guste especialmente y descríbelo en unas 150 palabras. Para ayudarte piensa en preguntas como éstas: ¿Qué representa? ¿Por qué lo has escogido? Etc.		
Tipo de actividad	Actividad pre-comunicativa	Según las indicaciones dadas en la actividad precedente (n. 3), se entiende que el objetivo de la actividad 4 es que el alumno escriba teniendo en cuenta la importancia de los adjetivos en una descripción.	
	Actividad propiamente comunicativa	Comunicación funcional	N.A.
		Interacción social	N.A.
Contenido	Relación con el tema que se enseña	Sí. La unidad propone como temas el arte y la literatura.	
	Autenticidad / Contextualización	Sí. La propuesta implica el uso de un documento auténtico como lo es una obra de arte de un pintor.	
	Integración de destrezas	Expresión escrita.	
Interacción	Presenta vacíos de información	No	
	Implica al alumno suficientemente	Sí. El estudiante debe describir un elemento que él mismo selecciona.	
	Focaliza en la tarea antes que en la lengua	Si bien la descripción se realiza a partir de las respuestas dadas a ciertas preguntas, anteriormente el alumno ha sido preparado para el uso de un elemento gramatical (el adjetivo).	
	El alumno elige qué y cómo hacer	La propuesta da cierta libertad en la medida que es el propio alumno quien decide qué cuadro	

		describir.
Aspecto didáctico	Los objetivos son claros	No
	Proporciona calidad de práctica suficiente	No
	Permite al profesor adaptarla al grupo meta	Sí
	El grado de dificultad es adecuado al nivel	Sí
	Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo	Sí
	Se presenta de manera clara / atractiva	Sí
	Es funcional / Presenta facilidad de uso	Sí
	Da protagonismo al alumno y promueve la autonomía	Sí
Aplicaciones en la actividad de otros métodos diferentes al comunicativo.	<i>La vía silenciosa:</i> como en una aplicación de este método, el docente entrega preguntas al estudiante para que este produzca sus enunciados, aunque para nuestro caso se trate de enunciados dentro de una producción escrita.	
Observaciones	La actividad no presenta un objetivo claro que permita al estudiante saber cuál será el resultado final. La ejercitación en términos de escritura puede darse, pero en realidad la propuesta no tiene ningún elemento comunicativo.	