



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Estudio sobre la aplicación del enfoque comunicativo en manuales de español como lengua extranjera  
Study on the application of the communicative approach in Spanish as a foreign language textbooks.

Autor/es

Manuel Ramos Acero

Director/es

Mateo Montes Fano

Facultad de Filosofía y Letras  
2022-2023



## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>I. Introducción .....</b>	<b>6</b>
1.1 Justificación.....	6
1.2 Objetivos .....	6
1.3 Metodología aplicada .....	7
<b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>III. ANÁLISIS.....</b>	<b>20</b>
RECEPCIÓN .....	20
PRODUCCIÓN.....	25
INTERACCIÓN .....	28
MEDIACIÓN.....	32
<b>TIPOLOGÍA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS DE LAS ACTIVIDADES.....</b>	<b>38</b>
<b>Actividades según el agrupamiento.....</b>	<b>38</b>
Método 3 – Anaya (2013) .....	38
Bitácora 3: Nueva edición – Difusión (2017) .....	39
Aula Internacional 3: Nueva edición – Difusión (2014) .....	40
<b>Actividades según la integración de destrezas .....</b>	<b>41</b>
Método 3 – Anaya (2013) .....	41
Bitácora 3: Nueva edición – Difusión (2017) .....	42
Aula Internacional 3: Nueva edición – Difusión (2014) .....	43
<b>Competencias estratégica, pragmática y comunicativa.....</b>	<b>45</b>
<b>IV. CONCLUSIONES.....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>56</b>
Anexo 1: Rúbricas base.....	56
Anexo 2: <i>Método 3</i> .....	68
Anexo 3: <i>Bitácora 3</i> .....	82
Anexo 4: <i>Aula Internacional 3</i> .....	96



## Resumen

Tradicionalmente, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se ha basado en métodos y teorías centradas en metodologías que facilitan la memoria y la repetición. A lo largo de los años, las percepciones han cambiado hacia una nueva visión en la que el lenguaje se ve como una herramienta útil para expresarnos y comunicarnos con los demás. Una de las decisiones más importantes que toma un maestro es elegir el libro de texto adecuado para lograr el objetivo no solo de saber el idioma sino también de poder usarlo. Esta decisión es un gran desafío ya que se relaciona con el material a seguir, el contexto de la escuela, los estudiantes... Por lo que es muy importante comprender los factores a considerar para tomar esta decisión de la mejor manera posible.

En primer lugar, es necesario analizar la perspectiva histórica y la evolución de la enseñanza/aprendizaje de lenguas para comprender las razones de los enfoques comunicativos.

El objetivo principal de este trabajo es llevar a cabo un análisis comparativo del enfoque comunicativo en varios manuales, diseñando rúbricas y herramientas propias para la obtención de unos resultados fiables y objetivos.

Traditionally, language teaching and learning has been based on methods and theories centered on methodologies that facilitate memory and repetition. Over the years, perceptions have changed towards a new vision in which language is seen as a useful tool to express ourselves and communicate with others.

One of the most important decisions a teacher makes is choosing the right textbook to achieve the goal of not only knowing the language but also being able to use it. This decision is a big challenge as it is related to the material to follow, the context of the school, the students.... It is therefore very important to understand the factors to consider in order to make this decision in the best possible way.

First of all, it is necessary to analyze the historical perspective and the evolution of language teaching/learning to understand the reasons for communicative approaches.

The main goal of this work is to carry out a comparative analysis of the communicative approach in several manuals, designing rubrics and tools to obtain reliable and objective results.

## I. Introducción

### 1.1 Justificación

Tradicionalmente, el aprendizaje y la enseñanza de idiomas se han basado en métodos y teorías que defendían metodologías en las que la memorización y la repetición predominaban por encima del resto. Como estudiante y futuro docente, me parece realmente interesante e importante investigar y analizar cómo están diseñados los manuales correspondientes a esta última década.

Una de las decisiones más importantes del docente en su carrera es la selección de un libro de texto. Esta decisión supone un gran reto, ya que implica adecuar los materiales a los objetivos del programa de enseñanza, al contexto de la escuela, a los alumnos... Por lo tanto, es importante saber qué hay que tener en cuenta y cómo tomar esta importante decisión de la manera correcta.

A pesar de la relevancia de este tema, no hay mucha información disponible al respecto, lo que provoca mucha confusión a la hora de optar por un manual. Algunos autores han tratado este tema, pero no se ofrecen suficientes pautas para hacerlo.

Por lo tanto, ¿por qué es importante este trabajo académico? Como ya se ha dicho, la importancia de la decisión del profesor de elegir los libros de texto y la falta de directrices al respecto hacen que este trabajo académico sea útil si se puede lograr el resultado pretendido de extraer algunas conclusiones claras. Para ello se aplicará el análisis contrastivo de diferentes manuales ciertamente actuales, con cuya comparación se podría llegar a conseguir este objetivo.

### 1.2 Objetivos

El objetivo principal de este trabajo académico es llevar a cabo un análisis comparativo de diferentes manuales de enseñanza de español, con el objetivo de obtener unos resultados comparativos que indiquen qué manuales cumplen los requisitos

necesarios actuales y, por lo tanto, qué manual o manuales podrían servir de referencia a la hora de ser elegidos por los docentes.

Como consecuencia del objetivo principal surgen otros objetivos tales como el diseño de unas rúbricas adecuadas para analizar cualquier manual de enseñanza de idiomas tomando como referencia el enfoque comunicativo. Además, se pretende llamar la atención sobre la relevancia de este enfoque como estrategia para consolidar la enseñanza de una lengua extranjera.

Por otro lado, se pretende favorecer que el profesorado que utilice estos manuales en el aula sepa cómo hacer que éstos sean más comunicativos. Asimismo, se busca proporcionar indicaciones que ayuden al docente de ELE a seleccionar los métodos más adecuados para el aula

### 1.3 Metodología aplicada

El propósito de esta sección es explicar el proceso de creación de las diferentes rúbricas y herramientas que se utilizarán en el análisis de los manuales. Al hacerlo, se revisarán algunos de los principios más importantes del enfoque comunicativo, así como algunas cuestiones importantes en el diseño de libros de texto.

Cuatro de las rúbricas que se han utilizado exploran cómo los libros de texto analizados abarcan las cuatro destrezas lingüísticas: recepción, producción, interacción y mediación. Esta división se deriva del “*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*” (MCER). Este documento es, entre otras cosas, un compendio de los avances y descubrimientos realizados desde la aparición del enfoque comunicativo. El desarrollo del aprendizaje y la enseñanza de idiomas no siempre ha seguido una línea recta. Han existido muchas etapas, muchos altibajos, muchos éxitos y fracasos. Llegó un momento en que el enfoque comunicativo se puso bajo la lupa y se señalaron algunas limitaciones graves, lo que dio lugar a una revisión de los principios fundamentales de este método y, entre otras publicaciones, al desarrollo del MCER. Este documento también ha llevado algunos de estos principios al siguiente nivel, presentando así una visión amplia capaz de vincular la enseñanza y el aprendizaje, el aula con el mundo real y el entorno.

El MCER se define a sí mismo como un "un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas" (MCER, p. 9). Adopta una visión amplia del aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Es el producto de la colaboración de diferentes expertos procedentes de distintas tradiciones pedagógicas, lo que otorga al MCER una perspectiva amplia y diversa con respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Su enfoque metodológico se suele etiquetar como "enfoque orientado a la acción", de modo que "(...) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales (...)". Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de "tareas" en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social" (MCER, 9). Como se puede ver, el enfoque orientado a la acción se basa en gran medida en el enfoque comunicativo.

Otra idea relevante en la que ha hecho hincapié el MCER es el concepto de "competencia" y, más relevante para nuestro propósito entendido como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (MCER, 9) lo que significa que ser competente en cualquier campo supone que un individuo está capacitado para actuar en el mismo. Básicamente, desarrollar una competencia equivale a ser capaz de actuar y hacer cosas dentro de un campo de especialización, frente a únicamente tener conocimientos sobre este. Esta diferencia entre "ser capaz de hacer" y "saber sobre o cómo hacer" habla directamente de la diferencia entre el enfoque comunicativo y algunos enfoques anteriores de lenguas extranjeras. No basta con aprender y memorizar reglas, vocabulario, gramática... como proponían los métodos tradicionales. Es necesario desarrollar la lengua en su conjunto, ser capaz de hacer cosas con la segunda lengua. En definitiva, el objetivo del enfoque comunicativo es que el usuario sea capaz de comunicar asuntos utilizando la lengua meta.



La competencia comunicativa, tal y como la define el MCER, consta de tres subcompetencias distintas: La competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La competencia lingüística comprende los conocimientos y destrezas relacionados con el léxico, la fonología y la sintaxis y otros rasgos de los sistemas lingüísticos, considerados independientemente del impacto sociolingüístico de las variaciones de uso y de las funciones pragmáticas de los enunciados producidos. En otras palabras, la competencia lingüística implica ser capaz de utilizar con precisión la ortografía, la pronunciación, la gramática, las estructuras y el vocabulario.

“La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua [...]: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento”. (MCER, 116). Esta competencia implica la capacidad de los alumnos para adaptar su discurso a los distintos contextos en los que se pueden encontrar. Por último, la competencia pragmática implica todo lo relacionado con el uso funcional de los recursos lingüísticos. Se trata de una competencia esencial, ya que implica el dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, así como el reconocimiento de los tipos de texto. Esta competencia está estrechamente relacionada con la sociolingüística, ya que la interacción influye en gran medida en el desarrollo de las destrezas pragmáticas.

La forma en que se desarrollan las competencias depende de las tareas que se incluyan en los libros de texto. Un enfoque basado en tareas es, como menciona Skehan (1998), una instrucción a través de la cual el alumnado ha de realizar tareas significativas. A efectos de la adquisición de una segunda lengua a través de actividades comunicativas, las tareas son actividades en las que se utiliza la lengua para desarrollar competencias lingüísticas. Una tarea es “una actividad en la que la lengua meta es utilizada por el alumno con un propósito comunicativo para conseguir un resultado.” (Willis, 1999). El objetivo principal es utilizar la lengua para comunicar algo a alguien. Por lo tanto, tal y como muestra la rúbrica, para que una tarea sea útil en el aprendizaje autónomo de una lengua, debe tener cuatro características esenciales: las tareas deben exponer al alumnado a un *input* rico y comprensible; deben proporcionar oportunidades para producir *output* e interactuar; deben hacer que los estudiantes utilicen la lengua para hacer algo y debe haber un *output* significativo en la realización de la tarea; por último, las tareas deben motivar

a los estudiantes a utilizar la lengua. Como es sabido, existen diferentes tipos de tareas que pueden ayudar a alcanzar estos objetivos. A grandes rasgos, la mayoría de los autores coinciden en que las tareas pueden dividirse en dos tipos: tareas de comunicación, que son las principales tareas que conducen al aprendizaje, y tareas facilitadoras, que pueden utilizarse como complementos de las tareas de comunicación y proporcionan a los estudiantes la lengua que necesitan para desenvolverse con éxito en un acto comunicativo.

Según el MCER existen cuatro destrezas lingüísticas: recepción, producción, interacción y mediación. Las tareas pueden ser clasificadas en diferentes tipos según la destreza que fomenten. Las tareas de recepción y producción (orales y escritas) son esenciales para la interacción. Las actividades de recepción incluyen la lectura silenciosa y todas las tareas en las que los alumnos reciben información. Son sumamente importantes, ya que permiten el aprendizaje de la lengua. Las actividades de producción son de vital importancia en el proceso de aprendizaje de idiomas, ya que se utilizan en muchos ámbitos académicos y profesionales, como presentaciones orales, ensayos, exámenes, etc. También son esenciales para fines sociales. Las actividades de interacción son aquellas en las que dos alumnos intercambian información utilizando la lengua meta de forma oral o escrita. Hablan y escuchan simultáneamente, incluso cuando se fomenta el uso de turnos. A este tipo de tareas se les atribuye un alto nivel de importancia, ya que la interacción se considera esencial y principal en la comunicación. Por último, las tareas de mediación son las que se llevan a cabo en situaciones en las que los alumnos no pueden comunicarse de forma directa. Traducir, parafrasear y resumir son ejemplos de herramientas que se han utilizado a lo largo de los años. Las tareas, independientemente de su finalidad, siempre implican el uso de vocabulario y gramática de una forma u otra. Por lo tanto, si se van a analizar tareas, es importante saber qué analizar en relación con estos dos conceptos. “La enseñanza de la gramática implica cualquier técnica de instrucción que atraiga la atención de los alumnos hacia alguna forma gramatical específica” (Ellis, 2006: 84). A lo largo de los años, este tema ha pasado de una perspectiva tradicional, que defendía la memorización y la repetición como herramientas para el aprendizaje de la gramática, a una perspectiva de “opción cero”, que defiende que la gramática no debe aprenderse, sino adquirirse de forma natural. Desde un punto de vista comunicativo, la gramática debe enseñarse introduciendo el significado y el uso antes que la forma, ofreciendo oportunidades para que los alumnos apliquen la gramática en situaciones realistas. Aprender vocabulario implica conocer el significado de una

palabra, su ortografía, pronunciación y la clase de palabra. En relación con las bases del enfoque comunicativo, la mejor manera de hacerlo es utilizando situaciones realistas en las que los alumnos encuentren el vocabulario de mayor frecuencia y les ayude a desarrollar estrategias para aprenderlo. Por lo tanto, lo que se va a considerar en el análisis es que las tareas proporcionen a los alumnos suficientes oportunidades para aplicar y utilizar el vocabulario en contextos realistas.

Otra cuestión que se ha tenido en cuenta en las rúbricas es el grado de integración de las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) en las tareas. Uno de los principios del enfoque comunicativo, derivado del factor de que las actividades deben reflejar la comunicación de la vida real en un contexto realista, es que la enseñanza de las cuatro destrezas debe abordarse de forma integrada y holística, en contraposición a la enseñanza y práctica de cada destreza por separado. Por lo tanto, las actividades deben combinar siempre el uso de dos o más de las cuatro destrezas lingüísticas, de modo que una de las rúbricas se ha dedicado a analizar esta cuestión.

Se ha creado también una última rúbrica para estudiar el diseño general de los libros, así como los materiales (audición, vídeo, etc.) que ofrecen. Se trata de un factor que a menudo se descuida, ya que fácilmente podría considerarse secundaria con respecto a los contenidos. Sin embargo, tiene una importancia primordial si se quiere aplicar un enfoque verdaderamente comunicativo, ya que las tareas se deben asemejar lo más posible a la vida real y, en consecuencia, los materiales deben aspirar a ciertas características técnicas para reproducir fielmente esas condiciones de la vida real, tanto en términos cualitativos como cuantitativos.

Se debe aludir también a la procedencia y justificación de los descriptores que forman las rúbricas previamente explicadas, pues se considera que un buen diseño de estos va a determinar el rigor y la calidad del análisis de los manuales. Por ello, el punto de partida que se ha tenido en cuenta para su diseño ha sido:

- Cada rúbrica incluye un número adecuado de descriptores. Un término medio es necesario ya que, por un lado, pocos descriptores harían que muchos de los puntos clave a analizar se dejaran desatendidos y, por otro, muchos descriptores producirían confusión y un tratamiento muy superficial de cada uno de ellos.

- Todos los descriptores tienen que cubrir los aspectos que se quieren analizar desde el enfoque comunicativo. Obviamente, para analizar el grado de adaptación de los manuales a este enfoque se ha de partir de dicha base. Por ello, los descriptores diseñados evalúan cada uno de los aspectos que se quieren analizar (ej. las destrezas lingüísticas, las actividades y tareas...) desde una perspectiva comunicativa.

La metodología seguida para la creación de los descriptores ha consistido en anotar los aspectos que se consideran fundamentales para analizar en cada una de las rúbricas. Posteriormente, se han agrupado estos aspectos en secciones según su relación y el propósito analítico que tienen. Por último, se ha procedido a redactar esta información en forma de descriptor, cuidando la forma de tal manera que se entiendan adecuadamente.

Es importante mencionar que se ha tomado como referencia el documento “EAQUALS Core Inventory for General English”, publicado en 2023 por el British Council y Eaquls. La elección de este inventario se debe a que se adapta perfectamente al MCER y, por lo tanto, al enfoque comunicativo.

Como se puede observar, este inventario ha sido creado tomando el inglés como idioma de referencia, por lo que se ha llevado a cabo un trabajo de adaptación de los descriptores para que cumplan las necesidades del español. Aun así, cabe mencionar que la enseñanza de idiomas es una cuestión global y que, a grandes rasgos, llevan a cabo los mismos procesos y metodologías.

Tras explicar los elementos que conforman la base para la realización del análisis, se procede a explicar cómo se va a llevar a cabo este.

El primer paso que se ha llevado a cabo es completar las rúbricas ya mencionadas y explicadas analizando cada uno de los manuales y apuntando en las mismas los resultados obtenidos (incluyendo breves anotaciones, si son necesarias, que justifiquen la elección).

Una vez realizado, se ha procedido a redactar los resultados obtenidos. Para ello no se ha seguido el mismo proceso de revisar libro por libro, sino que la redacción se ha

realizado siguiendo el orden de los descriptores, y abarcando los tres manuales al mismo tiempo. Se ha utilizado la numeración de los descriptores para encabezar los párrafos con el fin de facilitar el cotejo con las rúbricas añadidas al final del trabajo. Sin embargo, en el caso de los tipos de actividades y la integración de las destrezas, se ha procedido a exponer los resultados de cada manual de forma separada, aunque se resumen los datos más interesantes al concluir cada apartado. Además, cabe señalar que en los casos en que el descriptor podría resultar ambiguo, se ofrece una breve explicación que justifica su uso y propósito. En lo que respecta a la redacción del estudio, hay que tener en cuenta que se trata de un análisis comparativo, y si bien es cierto que se podría revisar exhaustivamente cada volumen por separado, se ha considerado coherente presentar esta observación según los descriptores para destacar el contraste. No obstante, se ha optado por presentar la evaluación de las rúbricas aplicadas de cada manual a modo de anexo para su consulta posterior. Como cierre de cada sección del desarrollo analítico se presenta un breve resumen de los resultados obtenidos.

En cuanto a los manuales analizados, se han seleccionado los tres siguientes, todos ellos pertenecientes al nivel B1:

- *Método 3 – Anaya* (2013)
- *Bitácora 3: Nueva edición – Difusión* (2017)
- *Aula Internacional 3: Nueva edición – Difusión* (2014)

Para su estudio en formato papel se ha contado con la colaboración de los Cursos de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza, que nos proporcionaron los materiales disponibles en la biblioteca de ELE del centro.<sup>1</sup>

La selección de estos manuales se debe a diversas razones. En primer lugar, el *Aula Internacional 3: Nueva Edición* fue el que se manejaba en el grupo de clase donde realizamos los Prácticum I y II del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Los otros dos manuales fueron seleccionados porque nos interesaba evaluar métodos que tuvieran un formato diferente al anterior.

---

<sup>1</sup> Dejamos constancia de nuestro agradecimiento por su disponibilidad.

Más particularmente, la comparación de manuales se ha centrado en una unidad didáctica de cada uno de ellos, porque, en primer lugar, todas las unidades de cada manual siguen una estructura que se repite. Así pues, la revisión de todas las unidades no haría más que repetir los resultados obtenidos. El criterio que se ha seguido para elegir las unidades didácticas de cada manual ha sido que estas cuenten con temas y contenidos similares.

Finalmente, una vez explicados los resultados, se ha procedido a redactar las conclusiones, donde se ha incidido en las diferencias encontradas y se ha determinado en qué medida cumplen los manuales el enfoque comunicativo

## II. MARCO TEÓRICO

El principal objetivo de esta sección es proporcionar un marco teórico para comprender la importancia de los principios de los denominados "principios comunicativos" en los libros de texto de español como lengua extranjera actuales y cómo la enseñanza comunicativa de la lengua ha influido en el diseño de libros de texto en los que los alumnos tienen que utilizar la lengua con un objetivo realista, en lugar de libros de texto que solo se centran en el desarrollo de la competencia gramatical o léxica. Toda la información recopilada en este capítulo se utilizará en el diseño de las diferentes herramientas que se emplearán para analizar los distintos libros de texto de español como lengua extranjera. En general, este capítulo adoptará una perspectiva histórica sobre cómo ha evolucionado el aprendizaje de idiomas con el objetivo de extraer algunas conclusiones útiles para el análisis.

Es apropiada una perspectiva histórica para comprender los porqués de la enseñanza comunicativa de las lenguas. Durante el siglo XX, la enseñanza de idiomas ha recibido mucha atención desde puntos de vista diferentes y, a menudo, contrapuestos. Estas diferentes perspectivas sobre la enseñanza de idiomas se han utilizado a lo largo de los años para desarrollar diferentes métodos de enseñanza de idiomas. A menudo, los nuevos métodos surgieron como reacción a los anteriores. Y también, habitualmente, los métodos se tomaban al pie de la letra y eran seguidos por los profesores muy estrictamente, convirtiendo así los "métodos" y la metodología en la base de la enseñanza.

Tradicionalmente, el aprendizaje de idiomas se había centrado en la lengua como objeto principal del aprendizaje y no en los alumnos que aprendían esa lengua. Aprender y enseñar idiomas significaba memorizar vocabulario, aprender reglas y gramática y aplicarlas. Para entender cómo era el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, no hay mejor ejemplo que tomar como referencia el método de gramática-traducción. La idea básica de este era que los métodos que se habían utilizado para enseñar lenguas muertas, como el griego o el latín, eran aplicables a la enseñanza de las lenguas modernas. La lengua se consideraba básicamente como un conjunto de reglas generales y algunas excepciones de esas reglas que había que aprender para dominar el idioma. Se esperaba que los alumnos alcanzaran un nivel de dominio de estos componentes. En cuanto a las destrezas lingüísticas, las que implicaban el desarrollo de la competencia oral no eran tan importantes como las que se centraban en la forma de cualquier tipo de textos contenidos

en los libros de texto. La expresión, la fluidez, la comunicación, etc. tenían una importancia secundaria. Básicamente, lo que buscaba este método era que los alumnos fueran capaces de descodificar la lengua y luego utilizarla para comprender textos.

Este no es el único método que se popularizó inicialmente en materia de aprendizaje y enseñanza de idiomas. El método audiolingüístico también desempeñó un papel muy importante. La lengua se consideraba un tipo particular de comportamiento humano, al igual que cualquier otro aprendizaje, y en consecuencia debía dominarse de la misma manera. Todo comportamiento está condicionado por un conjunto de conductas adquiridas. Esta idea sugería que el aprendizaje de idiomas consistía principalmente en la memorización y automatización de reflejos lingüísticos. Una característica importante de este método era que se creía que podía haber algún tipo de interferencia entre la lengua extranjera y la materna, por lo que se evitaba drásticamente el uso de la primera lengua, ya fuera como medio para aclarar información o en la práctica de la traducción. Los libros de texto basados en este método incluían actividades de simulacro, repetición y tareas de imitación, lo que hacía que los alumnos fueran capaces de aprender estructuras lingüísticas y utilizarlas en situaciones diferentes y nuevas.

En la década de 1970, esta perspectiva comenzó a cambiar para centrarse más en el alumno que en la lengua en sí. Dos conceptos contribuyeron a impulsar este cambio: la competencia comunicativa y las necesidades lingüísticas. Hymes (1972) definió la competencia comunicativa como una competencia gramatical pero también como la capacidad de utilizar esta competencia gramatical en diferentes situaciones que requieren comunicación. Esta idea era realmente liberadora, ya que abría la posibilidad de enseñar la lengua de un modo que reflejara cómo se utiliza en la vida real. También se refería a la capacidad del alumno de utilizar la lengua para comunicarse con éxito. Por ejemplo, para hacer frases los alumnos necesitan saber no sólo cómo hacerlas correctamente en cuanto a gramática y vocabulario, sino también cómo hacerlas apropiadas, es decir, cómo hacerlas adecuadas al contexto. El sentido de la adecuación se adquiere cuando se desarrolla la competencia comunicativa, sabiendo cuándo hablar, de qué hablar, qué registro utilizar, etc. Se trata de una competencia integral en cuanto a actitudes, valores y motivaciones en relación con el lenguaje.

El concepto de necesidades lingüísticas se refiere a "los recursos lingüísticos que necesitan los alumnos para enfrentarse con éxito a las formas de comunicación en las que



van a participar a corto o medio plazo" (Consejo de Europa, 2020). Este concepto hace referencia a todos los factores que los alumnos necesitan manejar para poder enfrentarse a las diferentes situaciones comunicativas en las que deben saber desenvolverse. En la década de 1980, el número de estudiantes de idiomas aumentó drásticamente. Por ello, se desarrollaron un gran número de programas y cursos. El concepto de necesidades lingüísticas adquirió gran importancia, ya que los programas de formación debían tener en cuenta que necesitaban los estudiantes y cómo enseñarles.

Para identificar las necesidades lingüísticas, no bastaba con centrarse únicamente en los procesos de aprendizaje más básicos, que se dan en cualquier individuo. Por ejemplo, el contexto sociocultural o económico se establecieron como elementos cruciales a la hora de determinar las necesidades lingüísticas. Gracias a este concepto, se consideró a cada alumno como un individuo particular con sus propias necesidades lingüísticas.

Este cambio de perspectiva en la enseñanza de idiomas también afectó al papel de los profesores en las aulas. En el pasado, cuando los métodos audio-lingüísticos y de gramática-traducción eran populares en el aprendizaje de idiomas, se esperaba que los profesores siguieran y aplicaran las reglas diseñadas por los especialistas, y la enseñanza era en gran medida un asunto de "seguir las reglas a rajatabla". Con la aparición del enfoque comunicativo, ya no se esperaba que los profesores se limitaran a enseñar según las normas, sino que adaptaran sus métodos y materiales a las necesidades de los alumnos.

Teniendo esto en cuenta, ¿qué proceso deben seguir los profesores para seleccionar un libro de texto de español como lengua extranjera? Como sugiere Cunningsworth, "ningún libro de texto diseñado para un mercado general será absolutamente ideal para su grupo particular de alumnos, pero el objetivo es encontrar el mejor ajuste posible, junto con la posibilidad de adaptar o complementar partes del material cuando sea inadecuado o inadecuado" (Cunningsworth, 1955: 5), lo que significa que los libros de texto tienen que incluir una secuencia adecuada de materiales y cubrir la posibilidad de ser adaptados a necesidades lingüísticas específicas. Debemos considerar esta idea a la luz del cambio de "métodos" por "enfoques" que tuvo lugar en los años setenta y ochenta con el desarrollo del enfoque comunicativo. Como ha señalado Harmer (2001), los métodos suelen proponer un conjunto de contenidos, tipos de

actividades, funciones de profesores y alumnos y materiales determinados. Sin embargo, aplicar enfoques en lugar de seguir métodos proporcionó a los profesores una perspectiva más amplia del proceso de aprendizaje, ya que "un enfoque se refiere a las teorías que describen la lengua y su aprendizaje y que proporcionan principios que informan la enseñanza de idiomas. Describe cómo las personas adquieren una lengua y hace afirmaciones sobre las condiciones que favorecen el éxito del aprendizaje de idiomas (...)" (Harmer, 2001: 78-79). Un enfoque no está tan guiado como un método, sólo proporciona teorías y principios que muestran cómo las personas aprenden una lengua, dando así a los profesores la oportunidad de desarrollar sus propias técnicas de enseñanza, aunque obviamente se basan en teorías y principios válidos. Las definiciones tanto de método como de enfoque nos ayudan a corroborar la sugerencia de Cunnisworth (1955), ya que los libros de texto de ESL tienen que proporcionar suficientes materiales y oportunidades para que los profesores seleccionen las más adecuadas para sus alumnos concretos en un periodo de tiempo determinado.

Este cambio en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas fue la base para el desarrollo del enfoque comunicativo, ya que uno de sus principios fundamentales proponía desplazar el objetivo de la enseñanza de lenguas de centrarse únicamente en hacer que los alumnos aprendieran gramática o vocabulario a centrarse en hacer que los alumnos desarrollaran su competencia comunicativa. El aprendizaje comunicativo de la lengua, en términos llanos, postulaba que no bastaba con centrarse únicamente en el aspecto formal de la lengua, sino también en los aspectos prácticos de la misma.

Sin embargo, la aparición del enfoque comunicativo aportó otros principios que también es necesario comprobar. Sin duda, el primer principio del aprendizaje comunicativo de la lengua es que los alumnos deben aprender una lengua no sólo para "saber sobre ella", sino para comunicarse con ella. De hecho, los alumnos tienen que conocer las reglas gramaticales, las estructuras, el vocabulario, etc., ya que es esencial para utilizar la lengua. Sin embargo, el proceso no tiene por qué detenerse aquí, los alumnos no aprenden una lengua sólo como un fenómeno o como un objeto, la aprenden para utilizarla, adquieren una herramienta. Esta herramienta es la que va a permitir a los alumnos expresarse utilizando una lengua, ya sea de forma oral o escrita. Este es un principio muy importante, ya que marca la diferencia entre el enfoque comunicativo y los métodos anteriores que sólo veían la lengua como un objeto que se aprende.

Otro principio importante es ser consciente de que transmitir un mensaje no sólo implica comunicar información, ya que el lenguaje va más allá y también se utiliza para expresar emociones, socializar, expresar pensamientos e ideas y para proporcionar respuestas y retroalimentación al oyente. En otras palabras, "el lenguaje se utiliza para llevar a cabo actos de habla en contextos y situaciones determinadas" (E. Piccardo, 2014:11) Como ya se ha comentado, el objetivo del lenguaje no es repetir y memorizar estructuras, reglas gramaticales o vocabulario, el lenguaje tiene que utilizarse de forma significativa en situaciones de la vida real llevadas al aula. De hecho, el conocimiento de estructuras, reglas y vocabulario es una "condición necesaria, aunque insuficiente, para la comunicación" (Germain, 1993:203)

De esta manera, los libros de texto de español como lengua extranjera tienen que incluir materiales suficientes y adaptables para que los profesores puedan personalizarlos en función de las necesidades de sus alumnos. Además, estos materiales tienen que cumplir, al menos, los principios más importantes establecidos por el enfoque comunicativo, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, así como ofrecer situaciones en las que los alumnos tengan que utilizar la lengua de forma realista.

### III. ANÁLISIS

A continuación, se procede a constatar los resultados obtenidos siguiendo la metodología establecida en el apartado anterior. En el análisis se tendrán en cuenta los diferentes aspectos: destrezas lingüísticas (recepción, producción, interacción y mediación), el número de actividades de cada tipo según los agrupamientos (individuales, parejas, pequeños grupos, grupo clase) y según la integración de destrezas.

#### RECEPCIÓN

En cuanto a la recepción, en términos generales se ha de señalar que ha sido el apartado en el que más similitudes se han encontrado entre los tres manuales. Se ha de tener en cuenta que la enseñanza tradicional ya trataba esta destreza de una manera similar, por lo que cabía esperar que, al llevar tanto tiempo en la enseñanza de idiomas, cumpliera con los estándares que se persiguen. Aun así, resulta interesante analizar en profundidad y uno a uno los descriptores centrados en la recepción respecto al enfoque comunicativo.

1. Los tres manuales ofrecen oportunidades para que el alumnado sea capaz de comprender la información suficiente como para satisfacer las necesidades concretas de las actividades de comprensión. Los discursos están bien estructurados y la gramática y léxico que incluyen son adecuados para el nivel de aprendizaje (B1). Cabe destacar también que la mayoría de las actividades de comprensión (tanto oral como escrita) suelen incluir ayudas visuales (imágenes, dibujos...) relacionados con el tópico que se trabaja. Por último, es importante indicar que mientras los manuales Bitácora 3 y Aula Internacional 3 ofrecen una cantidad correcta de actividades de comprensión, el manual Método 3 “desaprovecha” muchos de los textos escritos, pues solo se utilizan como medio para poner el foco en, por ejemplo, el paradigma del condicional. V. Tipos de actividades. Página 18

2. Respecto al descriptor que trata las oportunidades que ofrecen los manuales para comprender frases y expresiones relacionadas con las áreas de oportunidad más inmediatas (información familiar, compras, trabajos...), se considera oportuno ver qué hace cada uno al respecto. El manual M1 ofrece vocabulario frecuente del día a día a lo largo de la unidad; además, se encuentra un diálogo en una cafetería al final de esta sobre planes que los protagonistas tienen pensado hacer en el futuro próximo. Como se puede

observar, este manual cumple con los requisitos necesarios de este descriptor. Aun así, cabe destacar que las actividades que ofrecen estas oportunidades al alumnado son algo escasas y las más significativas y contextualizadas se encuentran muy concentradas al final de la unidad. En cuanto a los manuales M2 y M3 se observa que son muy similares en lo que respecta a este criterio. Ambos ofrecen, tanto en los textos como en otro tipo de actividades, numerosas frases y expresiones que se utilizan en las áreas de oportunidad más inmediatas, tratados desde una perspectiva de futuro y desarrollándose de manera muy equilibrada durante toda la unidad.

3. Abordando las oportunidades para que los alumnos sean capaces de identificar un tema de debate cabe destacar que el manual M1 ofrece una sola actividad que cumpla con este descriptor (al final de la unidad), que pide al alumnado que identifique el tema de debate a partir de unas opiniones presentadas en formato texto. El manual M2, en cambio, presenta más oportunidades que el anterior. Estas se encuentran distribuidas a lo largo de la unidad y utilizan situaciones realistas para ello. Por último, el manual M3 es el que mejor se ajusta a este criterio, ya que es el que más oportunidades ofrece durante toda la unidad, utilizando diferentes medios tales como textos, clips de audio y vídeos.

4. El descriptor con el que se analizan las oportunidades que dan los manuales para que el alumnado sea capaz de llevar a cabo intercambios sociales sencillos busca que se incluyan muestras, tanto de audio como en texto, para que puedan fijarse en cómo desenvolverse en el día a día. En cuanto al M1, estas oportunidades se ofrecen al final de la unidad en el apartado llamado “En Comunicación”, pero el resto de la unidad carece de muestras para ello. Los manuales M2 y M3, al igual que en el descriptor anterior, los resultados obtenidos presentan muchas similitudes. Ambos ofrecen una exposición adecuada a estos intercambios sociales sencillos a lo largo de la unidad, los cuales se presentan a través de textos, audios y vídeos.

5. Los tres manuales proporcionan oportunidades para que los alumnos sean capaces de seguir una serie de instrucciones para realizar actividades cotidianas y conocidas. Este descriptor busca que las actividades ofrezcan enunciados claros o ejemplos, entre otras orientaciones, que ayuden a los aprendientes a entenderla y poder completarla sin problemas. En este caso los tres manuales cumplen este requisito por igual. Todos incluyen actividades cuya naturaleza es conocida por el alumnado, además

de mostrar enunciados breves y concisos acompañados de ejemplos de lo que se espera que hagan en la tarea.

6. Respecto al descriptor que analiza muestras de audio grabados que tratan asuntos cotidianos para extraer la información esencial se valora, aparte de la existencia de estos, que se presenten de manera contextualizada, equilibrada y a través de diferentes medios. Se analiza aquí cualquier actividad que suponga al alumnado realizar una comprensión oral en la que tengan que utilizar esa información posteriormente. Pasando al análisis de los resultados de este criterio, el manual M1 presenta serias carencias debido a que esta tipología de actividades, aparte de escasa, presenta tareas poco realistas y sin ningún contexto (ej. escuchar a una persona hablando sobre algo que cambiaría en su país y completar los huecos faltantes en el texto). Aun así, de cara al final de la unidad sí que se encuentran muestras válidas que cumplen los requisitos del enfoque comunicativo. En cuanto al manual M2, se pueden encontrar actividades de comprensión oral (clips de audio y vídeos) a lo largo de la unidad, de las que los alumnos han de sacar información esencial tanto concreta como general. Todas estas actividades se encuentran contextualizadas y tratan asuntos cercanos a los aprendientes. Por último, el manual M3 también cuenta con actividades sobre asuntos cotidianos como el cambio climático o conversaciones entre amigos, usando materiales tanto de audio como audiovisuales y presentando situaciones realistas y correctamente contextualizadas.

A continuación, se procede a analizar una serie de descriptores que se centran en la tipología de textos que ofrecen estos manuales. Se considera oportuno agrupar los descriptores 7, 10 y 11 debido a su similitud tanto en su naturaleza como en los resultados obtenidos.

Por ello, los descriptores 7, 10 y 11 se centran en si los manuales ofrecen textos sencillos y predecibles adecuados al nivel que traten temas conocidos (descripción de personas, lugares, aspectos de la vida cotidiana), utilizando el vocabulario de mayor frecuencia. El manual M1 ofrece textos más que adecuados para cumplir estos criterios, que destacan por su variedad: descripciones, diálogos o artículos de opinión. Además, tratan sobre temas conocidos y utilizan lenguaje sencillo, al igual que en el manual anterior. El manual M2 también cumple con estos descriptores, pues todos los textos analizados hablan sobre temas conocidos y utilizan lenguaje sencillo (cosas que hacer una

vez en la vida, deseos, suposiciones...). Bien es cierto que la tipología de textos que ofrece es muy escasa, pues existen únicamente descripciones y artículos. Por último, el manual M2 muestra un correcto equilibrio. Ofrece diferentes tipos de textos sencillos que incluyen vocabulario frecuente y que tratan sobre temas cercanos a los aprendientes. Se habla frecuentemente de predicciones de futuro de diferentes personas (ficticias y gente de la clase). Es el manual que más contextualiza las actividades de comprensión en general, haciendo que algunas actividades que inicialmente son de producción o interacción se conviertan en actividades de recepción (de la información obtenida en esos intercambios previos).

8. En cuanto a las oportunidades que ofrecen los manuales para que los alumnos sean capaces de comprender diferentes tipos de mensajes estándar básicos (cartas personales, correos electrónicos, artículos) se busca, no solo que ofrezca estos tipos de mensajes, sino que también ofrezca oportunidades para comprenderlos a través de actividades y ejercicios. Esto se considera importante ya que un texto o cualquier tipo de mensaje escrito u oral por sí solo no aporta oportunidades plenas de comprensión. Estos han de ir acompañados de actividades o tareas que hagan que el alumnado tenga que utilizar el mensaje para conseguir un objetivo (realista y contextualizado). Es con este descriptor con el que se encuentra el primer manual que no lo cumple. Se trata del manual M1, ya que pese a ofrecer una tipología de mensajes muy variada, no cuenta con apenas actividades que permitan trabajar con ellos. Ya se ha mencionado anteriormente que este manual ofrecía textos variados, contextualizados y realistas. El problema que se detecta es que a pesar de su naturaleza y, aun sonando contradictorio, no se utilizan de manera contextualizada. En cuanto a los manuales M2 y M3, aunque no cuentan con mensajes tan variados como el M1, sí que ofrecen actividades que hacen que la comprensión de los mensajes tenga un objetivo claro. El M2, por ejemplo, ofrece artículos, opiniones de personas, descripciones de objetos... de cuya comprensión depende la ejecución de distintas actividades.

9. El descriptor que se ocupa de la existencia de material relacionado con el día a día (anuncios, menús, horarios...) para encontrar información concreta y previsible no se encuentra presente en el manual M1, ya que los ejercicios de comprensión que se encuentran en la unidad no fomentan la búsqueda de información concreta. Las únicas dos actividades que tienen actividad de comprensión utilizan el contenido de los mensajes

como introducción a un tema del que luego se hacen ciertas preguntas, pero no para extraer información concreta. En cambio, los manuales M2 y M3 sí que ofrecen una serie de actividades en las que se tiene que extraer información de un texto, una pista de audio o un vídeo. Como se ha mencionado anteriormente, todos los recursos de comprensión (oral y escrita) que aparecen en estos manuales están contextualizados y estrechamente vinculados al día a día. A modo de ejemplo, en el manual M3 figuran una agenda y un billete de avión

12. El último descriptor que analiza la recepción de los manuales elegidos se centra en las oportunidades que tienen los alumnos para comprender gran parte de la información extraída de una breve descripción. Con esto básicamente se busca que existan actividades para realizar una comprensión general. El manual M1 no cumple con este requisito ya que, pese a existir actividades de comprensión (oral) que permiten comprender el mensaje como un todo, las muestras son muy escasas y, en el caso de la comprensión escrita, inexistentes. Los manuales M2 y M3, en cambio, cumple este descriptor tanto con ejercicios de comprensión escrita como de comprensión oral (descripción de un robot, del futuro). Además, cabe destacar que las actividades de comprensión se adaptan al nivel del manual (teniendo en cuenta los criterios establecidos por el PCIC).

A modo de recapitulación de este apartado es importante destacar dos aspectos que se han observado en el análisis. Por un lado, se puede observar que los manuales M2 y M3 cumplen con todos los descriptores elegidos. En cambio, el manual M1 no cumple con los descriptores 8, 9 y 12, lo que revela sus carencias. Se considera oportuno dejar constancia de esta información ya que será utilizada en el apartado de conclusiones para comparar los manuales y buscar la naturaleza de las fortalezas y/o carencias de estos.

Por otro lado, se puede observar que en la mayoría de los descriptores no se ha hecho distinción alguna entre los manuales M2 y M3. Esto se debe a que ambos abordan la recepción de una manera prácticamente idéntica.



## PRODUCCIÓN

La siguiente destreza lingüística de las cuatro definidas por el MCER es la de producción. Es importante dejar constancia de la diferencia que se ha tenido en cuenta para delimitar producción e interacción. Se podría decir que una destreza lleva a la otra, es decir, la producción da lugar a la interacción. Aun así, se cree oportuno analizar en la producción en primera instancia para comprobar si da lugar a situaciones realistas y contextualizadas. En cierto modo, cabe esperar que los resultados obtenidos del análisis de estas dos destrezas sean similares.

1. El primer descriptor analiza el factor más básico y fundamental que se ha de cumplir para un buen desarrollo de la producción: proporcionar oportunidades para que los alumnos sean capaces de describir personas, rutinas diarias, gustos/disgustos... utilizando frases y oraciones sencillas. Este criterio se refiere a que el alumnado se encuentre con el reto de hablar sobre un tema conocido y, sobre todo, de una manera realista enmarcada en un contexto útil y próximo. En el manual M1 se observan, a lo largo de la unidad, diferentes tareas en las que el alumnado ha de realizar producciones cortas y simples sobre temas como la carrera que estudiarían o dar consejos (todos ellos para aplicar la gramática en contexto). Es importante destacar un aspecto fundamental, y es que la mayoría de las actividades de producción están destinadas únicamente a tratar la gramática en contexto, pero no va más allá de eso. Además, la mayor parte de estas actividades tratan únicamente la producción escrita, dejando más de lado la oral, que se concentra en la parte final de la unidad. El manual M2, en cambio, ofrece un balance óptimo en lo que respecta a actividades de producción escrita-oral. Ambos tipos de tareas se encuentran distribuidos por toda la unidad y no se centran en un único aspecto, es decir, hay actividades de producción para utilizar gramática en contexto, actividades más espontáneas, comunicativas... En lo que respecta al manual M3, la gran mayoría de actividades ofrecen esta oportunidad. Es un manual que está muy contextualizado y todas las actividades de producción son realistas.

2. Respecto a las oportunidades para que los alumnos cuenten una historia o describan algo, pese a resultar similar al descriptor anterior, cabe señalar que se centra exclusivamente en la producción oral. Además, es un descriptor diseñado para dejar constancia de los temas que tratan este tipo de actividades. El manual M1 cumple con este requisito, pero se trata de manera casi exclusiva al final de la unidad. El alumnado

tiene que contar experiencias educativas previas, así como hablar de temas varios relacionados con la educación. En cuanto al manual M2, encontramos ejercicios en los que se ha de definir objetos, describir cómo sería un robot creado por ellos... Estos temas pueden ser realistas ya que tratan sobre el futuro próximo. Por lo demás, estas se encuentran a lo largo de la unidad frecuentemente. Por último, el manual M3 ofrece numerosas actividades en las que el alumnado tiene que llevar a cabo una producción oral sobre temas relacionados con el futuro (cambio climático, predicciones personales, del planeta...). A diferencia del manual M2, estas actividades no solo son realistas, sino que también se encuentran perfectamente contextualizadas e integradas.

3. En cuanto a las oportunidades para que los alumnos describan aspectos cotidianos de su entorno se observa que los tres manuales cumplen satisfactoriamente este descriptor. Destaca el manual M1 ya que en él se ofrecen oportunidades para describir aspectos cotidianos como deseos, planes futuros, gustos, amor..., así como el manual M3, pidiendo al alumnado que describan planes, cómo serán ellos mismos y sus compañeros en el futuro...

4. Este descriptor analiza las oportunidades que tienen los estudiantes para dar indicaciones sencillas tales como llegar de un lugar a otro, utilizando expresiones básicas como "gira a la derecha", "sigue recto"... En primera instancia este descriptor parece muy específico, pero se considera como algo esencial en el día a día que se ha de trabajar. Se ha tenido en cuenta que analizar una única unidad de cada libro para tratar este descriptor es poco apropiado ya que la presencia de esta actividad resulta azarosa. Por ello, cabe destacar que para analizar este descriptor se han revisado todas las unidades de los métodos seleccionados. Aun así, el resultado ha sido negativo en los tres. Es cierto que los manuales tratan de un modo u otro el contenido de las instrucciones, pero las situaciones en las que se da no transmiten esa inmediatez e improvisación que se ha de tener cuando se dan indicaciones.

5. Respecto a oportunidades para que los alumnos puedan explicar lo que les gusta o disgusta, el manual M1 ofrece una tarea en la que tienen que decir si harían o no harían ciertas acciones. Conviene señalar que la naturaleza de esta tarea se basa en la producción escrita y no se encuentran actividades de este tipo en las que se use la producción oral. En el manual M2, en cambio, existen varias tareas para expresar gusto/disgusto como

hablar sobre películas, novelas, robots... En este caso se utilizan tanto la producción escrita como la oral para completar las actividades. Por último, en el manual M3 existen actividades que piden a los estudiantes que se posicionen sobre ciertos temas de debate expresando sus preferencias. Al igual que el manual M2, estas actividades tratan la producción oral y escrita, e incluso se integran ambas en algunas de ellas.

6. Otro aspecto que se ha revisado, similar pero diferente al anterior, es el que analiza si existen oportunidades para que el alumnado sea capaz de dar su opinión. Este criterio es clave para comprobar si los manuales van más allá de expresar gusto/disgusto, ya que se entiende por “dar su opinión” expresar lo que piensan sobre temas más complejos y que pueden dar lugar a disparidad de opiniones. Hablando del manual M1, en las tareas mencionadas en los descriptores anteriores se considera que el alumnado da su opinión para poder completarlas. Aun así, no se considera que sea lo suficientemente complejo para cumplir este descriptor (ya que únicamente consiste en decir “yo lo haría/no lo haría” sobre temas superficiales). En cambio, los manuales M2 y M3 sí que ofrecen oportunidades para dar una opinión más elaborada, extensa y compleja. Destaca sobre todo el manual M3, ya que no solo incluye oportunidades a lo largo de la unidad, sino que estas piden opiniones más elaboradas o sencillas, más improvisadas o con una preparación previa.

7. En cuanto al descriptor que analiza las oportunidades de hacer una breve presentación sobre un tema, el análisis indica que el manual M1 no incluye ningún tipo de actividad que cumpla este requisito. El manual M2, en contraste, incluye actividades como una descripción de un robot, tareas de introducción a la unidad que piden al alumnado presentar de que creen que se va a hablar... cuyo diseño hace que tengan que hacer producciones para introducir un tema. Por último, el manual M3 sería el que más oportunidades ofrece en lo que respecta a este descriptor. Incluye actividades para introducir el tema al principio de la unidad, así como sucesivas tareas en las que el alumnado tiene la libertad de introducir temas que tengan relación con la unidad.

8. Respecto a las oportunidades para escribir una introducción o continuar una historia hay que señalar que es un descriptor que se centra en la existencia o no de actividades más “creativas” donde la imaginación es la protagonista. Los resultados obtenidos señalan que ni los manuales M1 ni M2 ofrecen ningún tipo de oportunidad para

ello. El manual M3, en cambio, pide al principio de la unidad que el alumnado escriba una pequeña historia sobre cómo se imaginan el mundo, en general, en unos años. En el resto de la unidad también se pueden encontrar oportunidades para que los estudiantes presenten más específicamente cómo creen que será la vida en el futuro, las ciudades, sus compañeros...

9. El último descriptor que analiza cómo se trata la producción en la muestra de manuales seleccionados se pregunta acerca de las oportunidades para escribir textos sencillos sobre temas de interés. Los resultados han mostrado que el manual M1 elige de manera óptima dichos temas de interés, pero se vuelve al problema de que la mayoría de las actividades son de producción escrita, dejando de lado la oral (concentradas únicamente al final de la unidad). Por el contrario, los manuales M2 y M3 cumplen lo exigido porque ofrecen estas oportunidades a lo largo de toda la unidad de manera tanto oral como escrita.

Como se ha podido ver en este apartado del análisis, se han advertido más diferencias entre los tres manuales objeto de análisis. Al igual que en la recepción, los manuales M2 y M3 han estado más cerca del cumplimiento de la mayoría de los descriptores. En cambio, el manual M1 ha presentado ciertas carencias que han hecho que el cumplimiento de estos descriptores no haya sido del todo satisfactorio. Tener esta perspectiva clara sobre cómo tratan la producción estos manuales resulta relevante y útil para realizar el próximo apartado: la interacción.

## INTERACCIÓN

A continuación, se procede a realizar el análisis de cómo los manuales tratan la interacción. Bien es sabido que sin producción no hay interacción, por lo que los resultados que se han obtenido en el apartado anterior van a determinar en gran medida los obtenidos en este.

La interacción es considerada uno de los aspectos que más claramente manifiestan los principios del enfoque comunicativo. Los descriptores diseñados para este apartado no se centran únicamente en los temas que se utilizan para que el alumnado interactúe, también aspiran a analizar cómo son estos intercambios o qué estrategias han de utilizar los aprendientes para llevar a cabo una interacción satisfactoria.

1. En primer lugar se ha analizado si los manuales proporcionan situaciones dirigidas y conversaciones breves para interactuar con otro estudiante, es decir, si existen tareas en las que se produce una interacción por parejas. En el manual M1 se pueden encontrar varios ejemplos de interacción dirigida por parejas en el apartado “en comunicación”. En el resto de la unidad no se fomenta ningún tipo de interacción salvo al principio, que hay un ejercicio para responder unas preguntas en plenaria. En el manual M2, en cambio, hay una cantidad adecuada de actividades breves en las que el alumnado ha de interactuar por parejas para completar tareas, opinar sobre un tema... Por último, del manual M3 se señala en la tabla que hay una gran cantidad de este tipo de situaciones, aspecto muy positivo con respecto a los otros dos.

2. El siguiente descriptor ha sido diseñado para comprobar si los manuales proporcionan tareas sencillas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos conocidos, ya sea en parejas o por grupos... El motivo de este descriptor es básicamente que se ofrezcan tareas más simples que sean habilitadoras para otras actividades de interacción más complejas y libres. Los resultados obtenidos indican que los tres manuales ofrecen actividades cuyos intercambios son simples. Aun así, es necesario subrayar que el manual M1, pese a cumplir con los criterios necesarios, ofrece una cantidad muy limitada de actividades de interacción

3. Se considera importante también analizar la existencia de cuestionarios para realizar una interacción estructurada con algunas preguntas espontáneas de seguimiento. Esto se refiere a la existencia de actividades que incluyan preguntas tipo que sirvan de referencia al alumnado, a las que puedan añadir otras preguntas diferentes a las del manual. Por un lado, en el manual M1 hay una tarea sobre experiencias educativas que proporcionan la base ya estructurada para llevar a cabo una entrevista entre el alumnado A y B. Además, por el tema que se trata las preguntas espontáneas de seguimiento serían fáciles de formular. Por otro lado, en el manual M2 la gran mayoría de actividades de interacción tienen por objetivo conseguir una interacción estructurada, incluyendo en ellas preguntas tipo adecuadas para el nivel y la situación. Debido a esto último, se ofrecen oportunidades para realizar otro tipo de preguntas formuladas por el alumnado relacionadas con el tema. Por último, en el manual M3 se ofrecen preguntas que los estudiantes han de plantear para, por ejemplo, conocer los planes de futuro que tienen sus compañeros. Cabe destacar que los enunciados de estas actividades son muy claras en

este manual, condición positiva para animar al alumnado a formular preguntas espontáneas propias.

4. Respecto a la existencia de contextos en los que se requieren distintos tipos de respuesta se busca que la interacción no se desarrolle de manera guionizada. Es importante en el enfoque comunicativo que el alumnado pueda vincular sus experiencias pasadas, presentes o futuras con la educación. Por ello, una interacción ya realizada por el manual donde los estudiantes simplemente memorizan y hablan iría en contra de estos principios. El objetivo de este descriptor es asegurarse de que no solo hay interacción, sino que esta, estructurada o no, de libertad a los aprendientes para hablar sobre ellos mismos (situación que hace que existan diferentes tipos de respuestas, ya que cada estudiante tiene una experiencia, un punto de vista o una opinión distintos). Este descriptor se puede aplicar de manera general para los tres manuales: al tratarse de actividades que parten de experiencias personales en la escuela, en situaciones hipotéticas en un futuro próximo o lejano... En definitiva, el contexto es óptimo para obtener diferentes respuestas dependiendo de cada estudiante.

5. El primer descriptor del presente apartado analizaba si existían oportunidades para interactuar por parejas. Se considera oportuno también analizar si existen tareas en las que se desarrolla una interacción por turnos, sin importar el número de participantes en esta. Más adelante en este análisis se llevará a cabo una clasificación de las actividades por agrupamientos y por destrezas integradas, pero de igual manera se ha considerado relevante tener una visión amplia en el análisis comparativo de cada destreza. Como cabe esperar, los tres manuales cumplen con el descriptor, ya que todos cuentan con actividades de interacción por parejas y en grupos. Del manual M1 cabe destacar, al igual que en otros puntos anteriores, que se detecta una escasez evidente de esta tipología de actividades, además de una desconexión de estas al final de la unidad. En cuanto a los manuales M2 y M3, ambos presentan actividades de interacción, que se desarrollan a lo largo de la unidad y que se integran con otras destrezas.

6. Uno de los objetivos de las tareas de interacción es, aparte de la comunicación en sí, cooperar para lograr completar aquellos. Por ello, este descriptor se centra en analizar si hay tareas en las que se desarrollan estrategias de cooperación. En general, los tres manuales cuentan con actividades cooperativas (más o menos significativas), pero a

continuación se procede a exponer las actividades que más destacan. En el manual M1 hay una actividad de investigación sobre la educación que hace necesaria la cooperación. En ella tienen que elegir uno de los temas propuestos y hacer un pequeño informe sobre el mismo. En el manual M2 se encuentran diferentes actividades a lo largo de la unidad que buscan un trabajo cooperativo. Cabe destacar el proyecto del final de la unidad sobre la tecnología y el futuro. Por último, el manual M3 cuenta con una gran cantidad de actividades en grupo que exigen cierta cooperación para ser completadas (hacer listas de soluciones al cambio climático, escribir una canción...). En este manual no se considera necesario destacar ninguna ya que todas ellas por sí mismas fomentan una cooperación significativa y correcta.

7. En el momento de realización de este trabajo académico la importancia que tiene la comunicación en línea a través de internet está al alza. Por ello, este descriptor se basa en comprobar si los manuales ofrecen oportunidades de comunicación social básica en línea. Al igual que ha ocurrido anteriormente con el descriptor número cuatro del apartado de producción, se consideraría oportuno hacer un análisis global de los manuales, teniendo en cuenta todas las unidades. El problema que se presenta es que, debido a limitaciones de claves, no se puede llevar a cabo un análisis exhausto de todo el material digital que ofrecen los manuales. Aun así, tomando como referencia las tablas de contenido y las páginas donde las editoriales publicitan sus manuales, se han podido obtener unos resultados clarificadores. Por un lado, no se ha encontrado evidencia de que el manual M1 cuente con ningún tipo de contenido digital, por lo que se descarta automáticamente. Por otro lado, pese a que los manuales M2 y M3 cuentan con formato digital y con actividades interactivas, no se ha detectado que ninguna de ellas tenga el objetivo de utilizar las redes para comunicarse. Por todo ello, ninguno de los tres manuales cumpliría con este requisito

8. Por último en este apartado, resulta interesante analizar si hay oportunidades para que los alumnos den instrucciones muy sencillas a un grupo, es decir, que los manuales indiquen explícitamente en alguna actividad de interacción un sistema de roles o información para que uno o varios miembros de un grupo den instrucciones al resto. Tras el análisis, no se ha visto este tipo de oportunidades en ninguno de los tres métodos, al menos en las unidades analizadas. No aparece ninguna anotación que sugiera una asignación de roles o similar para que se den instrucciones. Tal vez surjan de manera

espontánea con el transcurso de la interacción, pero no se puede asegurar (ni se encuentra explícitamente indicado) que esto ocurra en todos los casos.

A modo de cierre del apartado de interacción, conviene incidir en lo más relevante en lo que respecta al análisis de la interacción. Por un lado, se ha detectado que el manual M1 cuenta con un número escaso de actividades de este tipo. Además, todas ellas, salvo una que está presente al inicio, se encuentran aisladas al final de la unidad. Por otro lado, los manuales M2 y M3 tratan la interacción de una manera bastante similar, si bien el manual M3 destaca debido a que cuenta con mayor número de estas actividades.

## MEDIACIÓN

El análisis se centra en este apartado ante una de las destrezas lingüísticas más recientes, la mediación. Esta hace posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente. Ejemplos de mediación serían: traducción, interpretación, toma de notas, resumen, reformulación...

1. El primer descriptor de este apartado se centra en analizar si hay oportunidades para que los estudiantes se comuniquen de forma no directa. Esto se refiere a si hay alguna actividad de interacción en la que la comunicación no se lleve a cabo de manera a síncrona (cartas, correos electrónicos...). Los resultados obtenidos muestran que ninguno de los manuales ofrece esta oportunidad para comunicarse de manera no directa. Toda interacción y comunicación se produce de manera directa e inmediata (por parejas, grupos...)

2 y 3. Otro aspecto importante a analizar de esta destreza son las interpretaciones simultáneas y consecutivas. La primera se corresponde con una forma dinámica y ágil de traducción oral. La segunda, consiste en escuchar o ver un mensaje en un idioma y luego traducirlo a la lengua meta. Pese a que estos descriptores han sido inicialmente considerados por separado, los resultados obtenidos permiten que en este análisis se junten. Por ello, este descriptor contempla si proporciona situaciones de interpretación simultánea o de interpretación consecutiva. Los manuales M1 y M3 no cuentan con ningún tipo de traducción, por lo que este descriptor no lo cumplen ninguno de los dos. El M2, en cambio, sí que cuenta con una página dedicada a la traducción. El problema es, como se indicará más adelante en detalle, que esta traducción no tiene ningún objetivo más allá que la traducción de unas palabras subrayadas (los verbos *parecer*, *saber*, *poder*



y *tardar*), por lo que, pese a ofrecer oportunidades de traducción, no cumple con los requisitos de la interpretación simultánea y consecutiva.

4. El siguiente descriptor analiza si los manuales proporcionan situaciones de interpretación informal, como carteles, menús, avisos... Estas interpretaciones informales se refieren a la existencia de muestras reales o simulaciones de estas (como las indicadas en los ejemplos) para trabajar con ellas. El objetivo de este descriptor es comprobar si se ofrecen oportunidades al alumnado para que medien entre algo del mundo real y sus conocimientos para completar una actividad. Respecto a este criterio, en el manual M1 existen oportunidades de interpretación informal tales como “mi ciudad ideal”, también hay una actividad en la que el alumnado ha de escribir lo que cree que está pasando en unos dibujos que describen una situación informal. Estas serían las muestras que más se acercaría a lo que busca este descriptor, pero aun así no se consideran materiales reales como tal. En cuanto al manual M2, la situación se repite. Cuenta con materiales informales que tratan aspectos de la vida real, pero no son “muestras reales” que hagan sentir a los estudiantes que esa situación se puede producir en cualquier momento de su día a día. Por último, el manual M3 es el único que sí cumple este descriptor. Incluye una actividad que presenta la agenda de una chica y un billete de avión. En esta se les pide a los aprendientes que utilicen estos materiales para decir cuáles son sus planes de futuro próximo (ir de compras, al cine, volar en avión...)

5. Al tratarse de la mediación, es necesario la introducción de un descriptor diseñado para comprobar si los manuales ofrecen oportunidades de traducción (de palabras, frases sencillas...). Los requisitos de este descriptor no van más allá de analizar si hay oportunidades de traducción, es decir, no analiza la utilidad que tiene dicha traducción. Nuevamente se alude a los manuales M1 y M3 al mismo tiempo debido a que ninguno de ellos muestra oportunidad alguna de traducción. El manual M2, en cambio, ofrece un apartado llamado “En español y en otras lenguas” que incluye precisamente ejercicios de traducción. En estos se pide al alumnado que observe muestras de texto en español y traduzcan palabras concretas a su lengua materna.

6. Respecto a las oportunidades para resumir información, se ha creado un descriptor que analiza su existencia (para resumir información esencial de periódicos, artículos...) bien sea usando la L2 o una combinación de esta con la L1. Retomando la información extraída del análisis de la recepción, el manual M1 no ofrece ningún tipo de

oportunidad que cumpla este requisito. Es cierto que el alumnado puede llegar a hacerse resúmenes o esquemas mentales por su cuenta, pero el manual no proporciona espacios específicos para ello. En el manual M2, en cambio, existen ejercicios “follow-up” en las actividades de comprensión (oral y escrita), donde se ha de sintetizar las ideas principales de estas. El manual M3, por último, es muy similar al anterior, pues propone de resumir y sintetizar las ideas más importantes de diferentes textos o clips de audio. La diferencia que se detecta es que este último presenta más tareas para esta práctica que el manual M2.

7. Hilado con el descriptor anterior, se considera importante analizar también las opciones que ofrecen los manuales para parafrasear. El manual M1, puesto que no incluye oportunidades de parafrasear, tampoco ofrecía oportunidades de sintetizar la información esencial de los textos. Respecto al manual M2, se ha podido ver que sí ofrece oportunidades para la síntesis de información esencial de textos, clips de audio o vídeos. Aunque por la naturaleza de las actividades se puede intuir que el alumnado llevará a cabo un parafraseo en sus respuestas, los enunciados no garantizan que esto se lleve a cabo. En el manual M3, estas oportunidades se ofrecen sobre todo en las actividades de comprensión (oral y escrita) ya que el manual da recursos y la libertad a los estudiantes de responder con sus propias palabras y criterio (se percibe intención por parte del manual de que el alumnado lleve a cabo el parafraseo).

8. En la mediación se considera también importante todo lo que respecta a la planificación de actividades, tareas, proyectos... Al final, el alumnado ha de cooperar y lograr entenderse utilizando una lengua (el español en este caso) para poder organizarse y desarrollar una tarea con éxito. En el diseño de este descriptor no se ha tenido en cuenta que los manuales indiquen explícitamente que se ha de llevar a cabo una planificación previa. Más bien se busca que ofrezcan actividades de cualquier tipo que hagan que el alumnado se dé cuenta que tienen que planificar la misma. El manual M1 cumple este descriptor mediante una actividad en la que hay que investigar sobre ciertos temas propuestos, para lo que se necesita llevar a cabo una planificación para cuestiones como determinar grupos, el tema a investigar, los roles de cada uno... En el manual M2 encontramos al final de la unidad un proyecto cooperativo sobre la tecnología y el futuro que requiere una planificación extensa. Además, el diseño de la mayoría de las actividades (sobre todo de interacción) requieren cierta planificación previa. Por último, en el manual M3 ocurre lo mismo que en el manual M1, ya que todas las tareas de

interacción a lo largo de la unidad están diseñadas de tal modo que hay que llevar a cabo una planificación para poder completarla.

9. La autoevaluación es otro aspecto vital que debería aparecer en los manuales. El proceso de realizar un análisis propio para ser consciente de las fortalezas y aspectos a mejorar en lo que respecta al aprendizaje de idiomas es muy importante. Por ello, lo que busca este descriptor es analizar si los materiales permiten que los estudiantes puedan autoevaluar su aprendizaje y ser conscientes de lo que han adquirido a lo largo de la unidad. Los resultados obtenidos han mostrado que ni el manual M1 ni M2 ofrecen oportunidades para que los aprendientes se autoevalúen. El manual M3, en cambio, ofrece en la última página de la unidad un apartado llamado “En construcción”, donde el alumnado tiene que responder a la pregunta “¿Qué te llevas de esta unidad?”. Además, ofrece inicios de frase (ej. “Lo más importante para mí”, “quiero saber más sobre”, “cómo voy a recordar y practicar lo que he aprendido”) que guían y ayudan al alumnado en este proceso de autoevaluación.

10. Estrechamente relacionado con la autoevaluación se encuentra la existencia de oportunidades para que el alumnado pueda corregir sus propios fallos. Por ello, este descriptor pretende analizar si los manuales dan opción a los estudiantes para que corrijan errores en una redacción, en una frase, una palabra... Es importante destacar que este descriptor únicamente tiene en cuenta lo que ofrece el manual, ya que se puede presuponer que el docente advertirá a los alumnos sobre los errores que cometen (en determinados momentos, no siempre ya, que puede resultar contraproducente). El análisis de este descriptor ha demostrado que ninguno de los tres manuales seleccionados ofrece oportunidades para que los estudiantes se corrijan.

11. El siguiente descriptor analiza si en los manuales se propone identificar un problema de cualquier tipo e indicar, utilizando un lenguaje sencillo, la naturaleza de este. Las actividades del manual M1 no dan pie a identificar un problema, por lo que el requisito fundamental del descriptor no se cumple. En el manual M2, al tratarse de predicciones de futuro, se pide al alumnado que identifique posibles conflictos sobre lo que podría ocurrir. Cabe destacar que estas oportunidades son un tanto escasas y se concentran en puntos concretos de la unidad. El manual M3, por último, también ofrece oportunidades tanto para identificar como para indicar la naturaleza de un problema. La

unidad consta de un hilo conductor que es el cambio climático, que hace que estas oportunidades estén presentes a lo largo de toda la unidad.

12. Otro factor importante a tener en cuenta es la presencia de actividades para transmitir a los compañeros los puntos principales de conversaciones o textos breves y sencillos sobre temas conocidos. Los tres manuales cuentan con tareas de interacción que piden al alumnado que cuente, por ejemplo, cómo han sido sus experiencias en cuanto a un tema partiendo de textos y ejemplos incluidos en el manual. Esto hace que tengan que contar de manera resumida y destacando lo más importante a sus compañeros a través de una conversación. Además, cabe destacar que los manuales M2 y M3 incluyen actividades que integran comprensión e interacción en las que los estudiantes han de hablar de manera objetiva sobre los aspectos principales.

13. En lo que respecta a las oportunidades para producir expresiones cotidianas breves con el fin de satisfacer necesidades sencillas se ha diseñado un descriptor que tiene en cuenta, no solo que se ofrezcan contextos para ello, sino que también incluyan ejemplos de los patrones básicos que se utilizan (adaptados al nivel B1). Los resultados obtenidos han demostrado que el manual M1 no ofrece oportunidades como tal, aunque en los ejercicios de interacción cabe esperar que el alumnado utilice sus conocimientos previos, incluyendo algunas de estas expresiones aprendidas en la unidad. No obstante, al igual que en otros descriptores se busca que el manual ofrezca explícitamente oportunidades para ello. Respecto al método M2, en todos los ejercicios de comunicación (interacción) se ofrecen ejemplos de patrones básicos comunes que se utilizan. Por último, en el manual M3 también se incluyen ejemplos de expresiones que se utilizan usualmente en español. Conviene subrayar a nivel general que estos dos últimos manuales proporcionan tanto las oportunidades para producir expresiones cotidianas breves como ejemplos que pueden resultar de ayuda.

14. El último descriptor que analiza la mediación se centra en si los manuales ofrecen patrones básicos para comunicarse con frases y fórmulas memorizadas acerca de sí mismos y otras personas (sus hábitos, intereses, lugares, posesiones...). Los resultados muestran que todos los manuales cumplen con este requisito, aunque el manual M1 contiene una entrevista de cuatro apartados donde el primero ofrece las preguntas formuladas como base. Estas preguntas proporcionan los patrones básicos mencionados

que darán lugar a respuestas, así como a nuevas preguntas formuladas por el alumnado a partir de los ejemplos. Cabe destacar que estas muestras son únicamente preguntas. No se ofrecen expresiones cotidianas, respuestas... por lo que existen estos patrones, pero son algo escasos, tanto de tipología como de cantidad. Respecto al manual M2, en todos los ejercicios de comunicación figuran ejemplos de patrones básicos comunes y variados que se utilizan. Por último, en el manual M3 aparecen esos ejemplos tan útiles para poder realizar una producción satisfactoria (sobre sus compañeros, el futuro...). Si bien la muestra ofrecida en este manual no es tan extensa y enriquecedora como en el manual M2.

Para finalizar este apartado de mediación se considera necesario, de igual forma que en el resto de los apartados, hacer una breve recapitulación de cara al capítulo de conclusiones.

Como se ha mencionado al inicio del apartado, la destreza lingüística de mediación es la que se considera desde hace menos tiempo en la enseñanza de idiomas. Fruto de ello se puede ver que a rasgos generales los tres manuales carecen de aspectos importantes. Es interesante dejar constancia de que el manual M2, siendo el más reciente, presenta más carencias que el manual M3, que fue publicado tres años antes.

## TIPOLOGÍA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS DE LAS ACTIVIDADES

Hasta ahora en esta primera parte de análisis se han mostrado los resultados obtenidos en lo que respecta a las destrezas lingüísticas: recepción, producción, interacción y mediación. Así mismo, en cada una de ellas se ha hecho una muy breve recapitulación de los resultados para mantener un hilo conductor e ir comprobando cómo abordan los métodos seleccionados cada una de las destrezas.

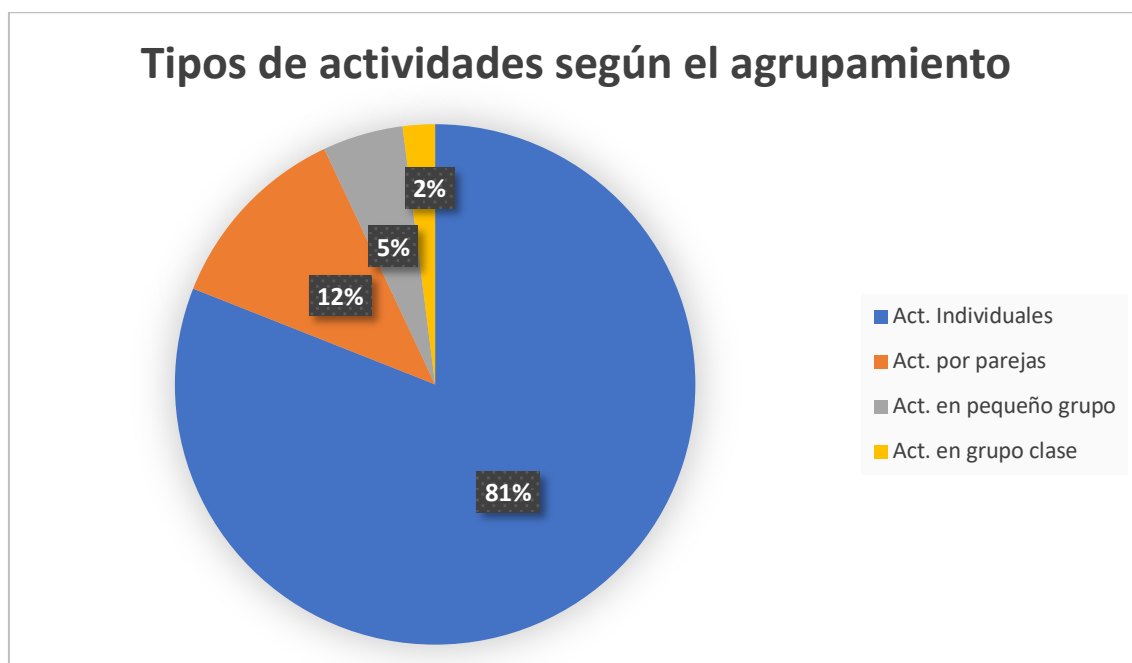
Tras la revisión en función de las destrezas lingüísticas, se procede a revisar qué tipo de actividades ofrecen los manuales (según el agrupamiento), además de cómo integran estas las distintas destrezas ya analizadas. Por último, se analizarán los resultados obtenidos de la tabla que analiza los métodos en general partiendo de los principios del enfoque comunicativo, v. Metodología, p. 11

Las tablas se han confeccionado para indicar el número total de actividades de cada unidad seleccionada de los tres manuales, así como el porcentaje individual de cada tipo de actividad o dependiendo de la integración de cada destreza.

Actividades según el agrupamiento

Método 3 – Anaya (2013)

En primera instancia se procede a indicar el gráfico correspondiente al tipo de actividades según su agrupamiento de la unidad de este manual.



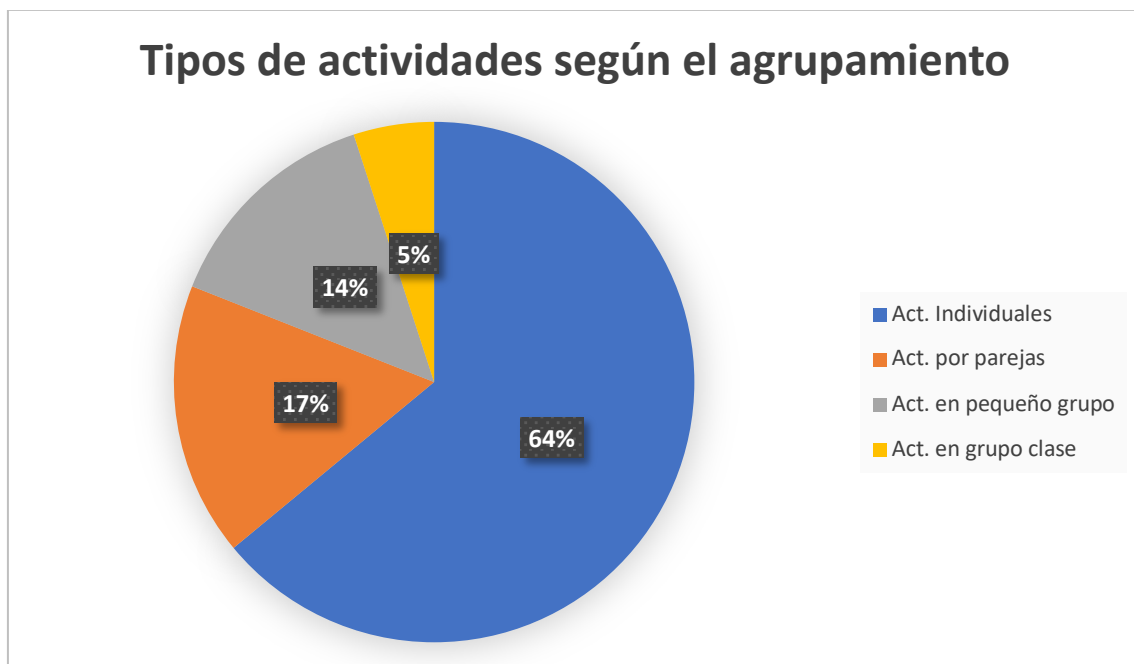
En primer lugar, el manual *Método 3* de la editorial Anaya cuenta con un número total de 41 actividades en la unidad. Como se puede observar en el gráfico, la mayor parte de ellas son actividades que se llevan a cabo de manera individual (33 de las 41 actividades). Este factor sirve guarda relación con los resultados obtenidos en el apartado por destrezas

Respecto a las actividades que involucran la interacción del alumnado, encontramos que el total de estas suma un 19% del total. Dentro de este porcentaje se puede observar que predomina, con un 12%, las actividades por parejas, las actividades en pequeño grupo corresponden a un 5%, y las de gran grupo, a un 2%.

Como se puede observar, la mayor parte (81%) de las tareas se corresponden con actividades de trabajo individual. Esto es un factor muy importante para tener en cuenta, pues el enfoque comunicativo hace especial hincapié en la importancia del aprendizaje de idiomas a través de la interacción y cooperación dentro de contextos realistas y cotidianos.

Bitácora 3: Nueva edición – Difusión (2017)

En segundo lugar, se indican los resultados obtenidos del manual *Bitácora 3: Nueva edición* de la editorial Difusión.

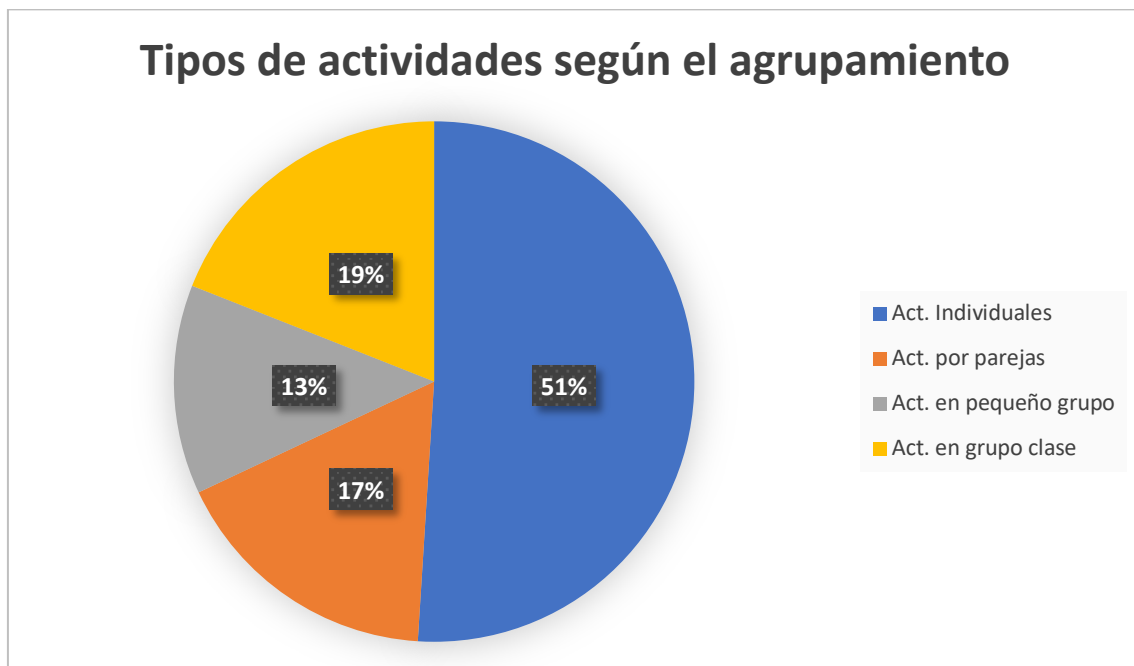


La unidad analizada cuenta con un total de 37 actividades y, al igual que en el *Método 3*, más de la mitad de las actividades se relacionan con dinámicas de trabajo individual, en concreto, el 64% del total.

El 36% restante pertenece a las actividades donde los estudiantes han de interactuar. El 17% de estas se realizan en parejas, y el 14% cubre las actividades en pequeño grupo, mientras que las menos frecuentes, con un 5%, son tareas en grupo clase

#### Aula Internacional 3: Nueva edición – Difusión (2014)

Por último, en lo que a tipología de actividades según su agrupamiento se refiere, se muestran los datos obtenidos del manual *Aula Internacional 3: Nueva edición* de la editorial Difusión.



El número total de actividades que forman la unidad de este manual es de 31. Como se puede observar, únicamente el 51% de actividades son de carácter individual. Este porcentaje arroja un gran contraste respecto a los otros dos manuales, ya que en este el 49% de actividades son de trabajo cooperativo a través de la interacción.



Del 49% de actividades que corresponden al trabajo a través de la interacción, un 17% se corresponde al trabajo en parejas, seguido por un 13% de actividades de trabajo en pequeño grupo y un 19% de actividades en grupo clase, que constituye el porcentaje más elevado de los tres manuales

A la vista de los datos obtenidos, se puede observar que el manual más equilibrado en cuanto a agrupamientos de trabajo es el *Aula Internacional 3: Nueva edición*. En contraste, el manual *Método 3* es el que se encuentra más descompensado, ya que la gran mayoría de actividades (81%) corresponden al trabajo individual. El manual *Bitácora 3: Nueva edición* se encuentra entre los otros dos manuales, ofreciendo lo que se considera una proporción bastante óptima, aunque sin alcanzar un equilibrio perfecto.

#### Actividades según la integración de destrezas

A continuación, se procede a analizar los resultados sobre la integración de las destrezas lingüísticas en las actividades. Para ello, se va a llevar a cabo el mismo procedimiento utilizado para el análisis de las actividades según su tipo de agrupamiento.

Antes de comenzar, es conveniente aclarar que se ha considerado como actividades de recepción todas aquellas en que el alumnado únicamente recibe *input*, o tiene que hacer una producción tan mínima como completar una palabra en toda la actividad o simplemente elegir una respuesta correcta.

Método 3 – Anaya (2013)



En el primer caso, en el manual *Método 3* se ha visto que había una clara mayoría de actividades individuales. En el análisis de integración de destrezas se puede ver reflejado la misma situación, ya que las actividades de recepción y de recepción-producción (que son las que corresponderían al trabajo individual) predominan sobre el resto.

Conviene señalar que se ha optado por no tener en cuenta si la naturaleza de la recepción y producción es oral o escrita, si bien es importante mencionar que la mayoría de las actividades de este manual promueven el uso de las destrezas escritas. El 10% del total corresponde a actividades donde hay producción e interacción, es decir, aquellas en las que no se considera oportuno añadir la recepción debido a que la naturaleza de la actividad no pretende que se practique como tal. A estas actividades que también incluyen la recepción de manera intencionada y significativa le corresponde únicamente un 3%, consistiendo en una única actividad en la que el alumnado, por grupos, tiene que elegir un tema y hacer un informe. El 3% final lo constituyen las actividades donde todas las destrezas se integran.

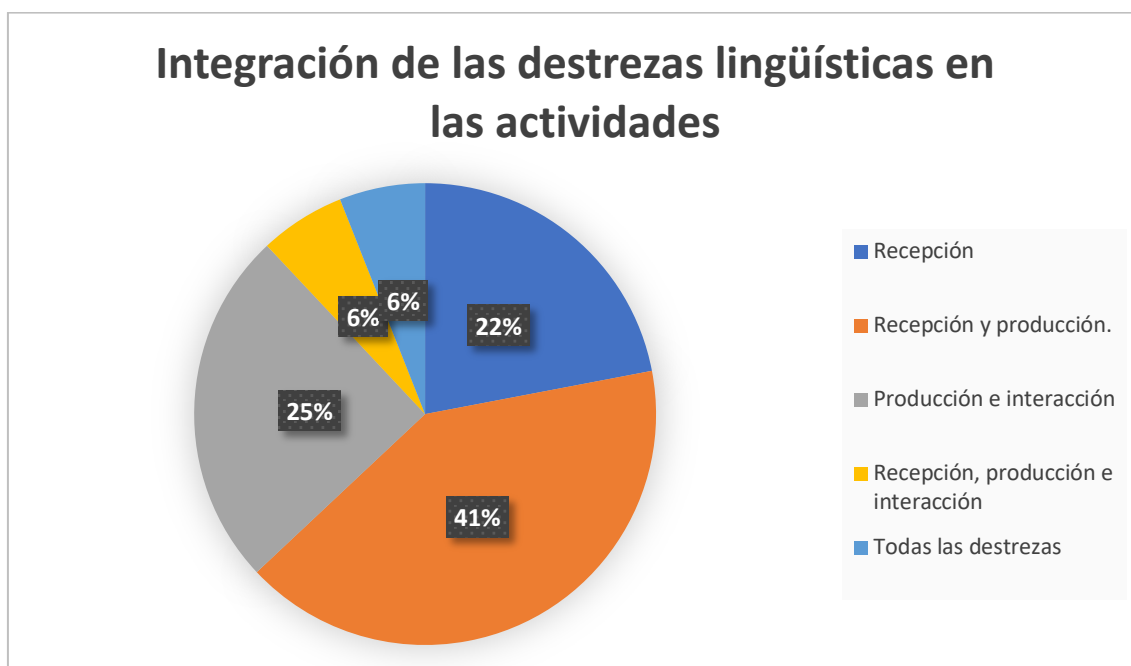
Bitácora 3: Nueva edición – Difusión (2017)



En el gráfico del *Bitácora 3: Nueva edición* se puede observar que más de la mitad de las actividades integran, al igual que el manual anterior, la recepción y la producción. Cabe destacar que en este hay un mayor equilibrio entre las destrezas orales y escritas, incluyendo actividades individuales en las que el alumnado tiene que llevar a cabo una producción o comprensión oral. Se ve también que las actividades de recepción únicamente representan un 14%, lo cual es sumamente relevante para el objetivo planteado, ya que son las actividades menos motivadoras y que más alejadas se encuentran de los principios del enfoque comunicativo.

Por su parte, las actividades de producción e interacción (11%) y las de recepción, producción e interacción (13%) representan un 24% del total, demostrando una diferencia considerable con el manual anterior. El 8% restante pertenece a las actividades que involucran todas las destrezas.

Aula Internacional 3: Nueva edición – Difusión (2014)



Este manual muestra el menor porcentaje (41%) de actividades de recepción producción. En cambio, se puede observar que hay un número considerable de actividades de recepción únicamente. Esto se debe a que el manual incluye las reglas gramaticales como actividades, cuyos enunciados suelen ser “Fíjate en...” acompañado de un cuadro. Además, hay bastantes actividades donde solamente se ha de marcar una opción correcta.

Cabe destacar que estas actividades, por lo general, van seguidas de otras que sí que involucran más destrezas.

El segundo porcentaje más elevado (25%) corresponde a las actividades que integran la producción e interacción, factor que confirma los resultados obtenidos en el análisis individual de las destrezas realizado anteriormente en este capítulo. Las actividades que incluyen la recepción, producción e interacción (6%) y las que involucran todas las destrezas (6%) constituyen un 12% del total.

Así pues, se debe subrayar que uno de los principios que defiende el enfoque comunicativo es la integración de las destrezas, es decir, que se involucren todas ellas en todas o la mayoría de las actividades posibles, razón por la que se ha realizado un análisis exclusivo para este aspecto.

Se ha de ser realista y tener en cuenta que involucrar todas las destrezas en todas las actividades resulta una tarea difícil y poco realista. Aun así, el manual que más equilibrado se encuentra es el *Bitácora 3: Nueva edición*, ya que ofrece unos porcentajes más cercanos entre sí que los otros dos. Cabe destacar que incluye los mayores porcentajes en la integración de la recepción, producción e interacción, así como de todas las destrezas.

De los otros dos manuales se puede afirmar que el *Método 3* sería el que más desequilibrado se encuentra, incluyendo además el mayor porcentaje (29%) de actividades únicamente de recepción. El manual *Aula Internacional 3: Nueva edición* muestra un mayor equilibrio al ofrecer un porcentaje de actividades de interacción mayor que en los otros dos manuales. La desventaja que muestra este método es que el porcentaje de actividades de únicamente recepción es muy alto (22%).

Haciendo una breve recapitulación, hasta ahora se ha llevado a cabo un análisis de las destrezas lingüísticas, de las actividades según sus agrupamientos y de cómo estas integran las destrezas. En este punto ya se cuenta con una información suficiente para llevar a cabo unas conclusiones objetivas y clarificadoras.

## Competencias estratégica, pragmática y comunicativa

Este último apartado se centra en un análisis de otro tipo de aspectos comunicativos de los manuales. Es un factor que a menudo pasa desapercibido y se cree secundario, pero se considera muy importante para que los materiales sean verdaderamente comunicativos.

1. El primer descriptor está estrechamente relacionado con el análisis realizado sobre las destrezas, ya que comprueba si hay un equilibrio entre estas. Estrictamente hablando, ninguno de los manuales analizados cumpliría con este requisito. En el manual M1, teniendo en cuenta la naturaleza de las actividades y las destrezas que estas involucran, no hay un equilibrio claro. El manual M3 también se encuentra demasiado desequilibrado como para ajustarse a este requisito. En cambio, como se ha podido comprobar en el gráfico, el manual M2 ofrece actividades cuya integración de destrezas hacen que todos los porcentajes sean suficientemente altos como para cumplir este requisito.

2. Otro aspecto fundamental para tener en cuenta es si los manuales incluyen actividades y tareas que fomentan la creatividad, del que se puede afirmar que todos los métodos lo cumplen de manera adecuada. El manual M1 ofrece actividades (al final de la unidad, en los apartados “extra” y “en comunicación”) que piden a los alumnos que piensen sobre sus compañeros en el pasado, que realicen un decálogo... aspectos que potencian la creatividad en ellos. En el manual M2 hay una gran cantidad de actividades que fomentan su creatividad, como pueden ser la descripción de un robot, hacer predicciones sobre el futuro, hacer previsiones... Por último, el manual M3 también incluye numerosas actividades que favorecen este aspecto, como imaginar sobre el futuro o crear la letra de una canción.

3. Otro descriptor que ya se ha tratado pero que se debe destacar es si los manuales fomentan la cooperación entre los estudiantes. En el manual M1 hay muy pocas actividades por parejas y en grupos que no pueden ser completadas sin cooperación. En cambio, en los manuales M2 y M3 se encuentran, a lo largo de la unidad, numerosas actividades que requieren que los estudiantes cooperen.

4 y 5. Dos factores nuevos que no se han tratado hasta el momento y son esenciales son la existencia de actividades extra de refuerzo y profundización. En el manual M1 encontramos al final de la unidad siete actividades para reforzar los contenidos vistos, si bien no se encuentra ningún tipo de actividad que permita a los estudiantes profundizar en el tema. El manual M2 no ofrece ningún tipo de tarea que permita al alumnado repasar o profundizar en los contenidos vistos a lo largo de la unidad. En cambio, en el manual M3 se puede encontrar al final un apartado llamado “más ejercicios” para cada unidad que ofrece actividades adicionales de refuerzo y de profundización.

6. El siguiente descriptor analiza si los manuales ofrecen proyectos al final de la unidad. El único manual que ofrece esta oportunidad es el manual M2, en el que existe un proyecto cooperativo donde los estudiantes han de tratar la tecnología y el futuro (predicciones, ventajas y desventajas). La manera en la que se plantea este proyecto final es óptima ya que las actividades anteriores que se desarrollan a lo largo de la unidad actúan como capacitadoras para este. Por el contrario, los manuales M1 y M3 no incluyen ningún tipo de proyecto.

7. Resulta interesante tener en cuenta también si los manuales incluyen materiales audiovisuales variados que fomenten el aprendizaje y resulten motivadores. Con este descriptor se busca si los manuales se salen del formato tradicional de incluir únicamente ejercicios de comprensión oral mediante pistas de audio, buscando que ofrezcan otros materiales como cualquier tipo de vídeo. Comenzando por el M1, no se ha encontrado ningún material que vaya más allá de las pistas de audio, el manual M2, incluye una gran cantidad de actividades que ofrecen vídeos a lo largo de toda la unidad, y, por último, el manual M3 ofrece únicamente un vídeo al final de la unidad.

8. Relacionado con el anterior descriptor, es importante tener en cuenta si las editoriales de los manuales ponen a disposición materiales interactivos a través de una plataforma digital, y no únicamente el libro en versión digital. Como se ha mencionado anteriormente en este análisis, no se disponen de las claves para acceder a ellas, por lo que se tiene que tomar como referencia la publicidad e información que publica la propia editorial. Con todo esto, del manual M1 no se ha encontrado ninguna evidencia que cuente con una plataforma digital donde se encuentren actividades interactivas. El manual M2, en cambio, sí que cuenta con una plataforma virtual que ofrece actividades de esta

naturaleza. Por último, el manual M3 tiene un potente campus virtual que ofrece numerosas oportunidades al margen del volumen en papel

Los dos próximos descriptores analizan si los manuales ofrecen oportunidades para desarrollar las competencias estratégicas en lo que se refiere a comprensión oral. Se va a tener en cuenta si ofrecen oportunidades para identificar textos en general o secciones relevantes (descriptor 9), y si ofrecen oportunidades para buscar información específica contenida en estos (descriptor 10).

9. En el manual M1, pese a no hacerse hincapié en la identificación de textos, el alumnado tiene que aplicar la estrategia de “skimming” en secciones de textos para completar algunas actividades. Las actividades de comprensión lectora de los manuales M2 y M3 incluyen numerosas tareas en las que los estudiantes han de identificar ideas principales y generales.

10. Respecto a la búsqueda de información específica (*scanning*), las actividades post-lectura del manual M1 no requieren extraer información específica, mientras que los manuales M2 y M3, en cambio, incluyen tareas en las que los estudiantes han de identificar información específica.

La última parte del análisis de este apartado se centra en analizar la competencia pragmática, es decir, que se refiere a la capacidad del alumnado y las oportunidades que ofrecen los manuales de realizar un uso comunicativo de la lengua. Para ello se van a tener en cuenta las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua (gramática, léxico...) y los interlocutores y contextos realistas como experiencias personales o temas actuales. Para sintetizar esta parte, se procede a agrupar aquellos descriptores que se considere que están relacionados.

11 y 12. Estos descriptores se centran en analizar si se ofrecen oportunidades para describir lugares, actividades, experiencias pasadas..., así como para hacer sugerencias, posicionarse a favor o en contra de un tema. Como se puede ver, estos descriptores se centrarían en los interlocutores y los contextos realistas, ya que busca analizar que el alumnado tenga la oportunidad para utilizar la lengua en estas situaciones. Los resultados

muestran que el manual M1, en el apartado “en comunicación”, pide que hable de sus experiencias educativas pasadas. Así mismo, en la práctica del condicional, hay un ejercicio en el que se pide que escriba consejos y sugerencias sobre acciones o experiencias que hacer una vez en la vida. Por ello se puede decir que este manual cumple con este requisito de la competencia pragmática. En el manual M2 se encuentran varias actividades que ofrecen esta oportunidad: descripción de un robot, de un objeto, de la película favorita, del futuro..., además de numerosas oportunidades para llevar a cabo debates más o menos elaborados. Por último, en el manual M3 se encuentran numerosos ejercicios a lo largo de toda unidad que ofrecen oportunidades de describir lugares y contar experiencias personales. Además, la unidad ofrece numerosas actividades con temas de debate que animan al alumnado a posicionarse en un lado u otro.

13 y 14. Estos descriptores se centran en analizar el sistema de la lengua, más concretamente, si los manuales ofrecen explicaciones gramaticales claras y proporcionadas, así como si se ofrecen oportunidades para aplicar la gramática en contextos realistas. Respecto a las explicaciones gramaticales se ha de señalar que, pese a estar analizando los manuales desde una perspectiva comunicativa, se consideran esenciales ya que, aunque puedan resultar propias de métodos tradicionales, ayudan al alumnado a avanzar de una manera efectiva en su aprendizaje. No obstante, se tiene en cuenta que estas explicaciones no predominen y den lugar a otro tipo de actividades. Hablando de los resultados, el manual M1 incluye explicaciones claras sobre la gramática, pero se considera que la cantidad de esta es demasiado elevada respecto a otros aspectos. Aun así, ofrece actividades donde la gramática se pone en práctica de una manera contextualizada. En el manual M2 pasa lo contrario, ya que las explicaciones gramaticales son escasas y pueden resultar confusas para los estudiantes debido a lo resumidas que están. En cambio, las actividades gramaticales están muy bien contextualizadas y se integran con la práctica de otras destrezas (como la interacción o la producción). Por último, en el manual M3 se encuentra que las explicaciones gramaticales son claras y breves. Cabe destacar que en este se opta por una metodología inductiva. Las actividades gramaticales, como en los manuales anteriores, también se encuentra correctamente contextualizada en situaciones realistas.



Del resto de descriptores se procede a hacer un análisis más general, destacando los aspectos más importantes de cada manual. A continuación, se procede a hablar del rango de descriptores que va desde el número quince al veintitrés.

Hablando del léxico, los tres manuales ofrecen numerosas oportunidades para utilizar el vocabulario en situaciones y contextos realistas. Hilado con esto, en los tres manuales se encuentra que la mayoría de las actividades involucran al alumnado en contextos que se centran en el significado, ofreciendo exposición a la lengua y oportunidades para utilizarla. Además, estas actividades no solo tienen por objeto comunicar algo, sino que también buscan mejorar la precisión y el dominio del conocimiento del alumnado.

En cuanto al equilibrio de las tareas (teniendo por criterio qué tareas son de capacitación y cuáles de comunicación), cabe destacar que el manual M1 se encuentra bastante descompensado ya que ofrece demasiadas actividades de capacitación para pocas de comunicación. El manual M2 es el que cumple este requisito con creces ya que, al tratarse de un aprendizaje basado en proyectos, distingue y distribuye muy bien ambos tipos de tareas, como le ocurre al manual M3

En lo que se refiere a la parte de la competencia pragmática que incide en los interlocutores, los tres manuales ofrecen oportunidades para que el alumnado lleve a cabo producciones orales (como monólogos), así como ocasiones para trabajar por parejas o en grupos. Es importante destacar que todas estas situaciones están basadas en situaciones realistas y contextualizadas, ofreciendo así oportunidades para que el alumnado utilice la lengua de una manera realista

Como se ha podido observar, el manual que peor cumple con los criterios establecidos es el M1, ya que no se cumplen factores tan importantes como la competencia estratégica o el equilibrio de tareas (entre otros). Por el resto, los manuales M2 y M3 proporcionan resultados similares. Cabe destacar que entre estos dos hay cierta disputa ya que lo que son los puntos fuertes de uno, son los débiles del otro.

#### IV. CONCLUSIONES

En este último capítulo resumiré las principales conclusiones del estudio, así como los descubrimientos que cabe destacar de este trabajo. En primer lugar, se abordarán los resultados del análisis y se extraerán algunas conclusiones. En segundo lugar, se hará un repaso de las limitaciones encontradas a lo largo del proceso, junto con algunas sugerencias para futuras investigaciones. Finalmente, la última parte consistirá en una reflexión personal sobre lo que ha significado para mí este trabajo académico.

Comenzaré analizando los objetivos que se plantearon antes de la realización de este trabajo. De esta forma se podrá analizar cuáles de ellos se han logrado y cuáles no.

El propósito principal del presente trabajo ha sido analizar tres métodos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa. Para ello, se han creado una serie de rúbricas basadas en los postulados que se han descrito para este enfoque. Del análisis de los resultados derivan una serie de conclusiones. Por un lado, se ha demostrado que la tendencia a pensar que un método es mejor cuanto más reciente sea su publicación no es del todo cierta. Se puede ver en el análisis que, a grandes rasgos, el manual *Aula Internacional 3* en su nueva edición supera al método *Bitácora 3*, cuya publicación se produjo 4 años después. Por otro lado, los datos extraídos del análisis demuestran que ninguno de los tres métodos cumple con todos los estándares que estipula el enfoque comunicativo. Conviene destacar las similitudes que han presentado los manuales *Aula Internacional 3* y *Bitácora 3*. Pese a no seguir una misma metodología (el manual *Bitácora 3* propone un aprendizaje basado en proyectos), ambos han logrado aproximarse de manera satisfactoria a los estándares del enfoque comunicativo. En cambio, el manual *Método 3* ha arrojado unos resultados que, por lo general, distan mucho de lo que defiende este enfoque.

Es interesante señalar también que los tres métodos han mostrado unos resultados más que satisfactorios en la destreza de recepción. Se ha mencionado ya que la recepción es una de las destrezas que más tiempo llevan presente en la enseñanza, por lo que cabe esperar que los manuales muestren buenos resultados. Aun así, es importante destacar este hecho, ya que la mayoría de las situaciones comunicativas parten de un estímulo en el que interviene la recepción.

En lo que respecta al resto de destrezas se puede ver que la disparidad de resultados es evidente. Se ha observado que analizando estas destrezas (producción, interacción, mediación), así como la tipología de actividades y los rasgos generales de los métodos, es como realmente se puede comprobar hasta qué punto un método de enseñanza de idiomas es comunicativo o no.

Con esto último se puede pasar a hablar sobre las herramientas utilizadas para la realización del análisis. Ya se ha mencionado anteriormente que las rúbricas utilizadas para el análisis del libro, así como los diferentes criterios se han basado en los estándares y descriptores del MCER, principalmente aquellos que abarcan las competencias de recepción, producción, interacción y mediación. También se han utilizado otros criterios en el diseño de las herramientas de análisis, siendo los principales el tipo de actividades y su porcentaje y algunos descriptores útiles para analizar en qué medida los libros de texto fomentaban el desarrollo de la competencia comunicativa.

Hilado con el anterior párrafo se encuentra otro de los objetivos propuestos para este trabajo, el cual consiste en la creación de unas herramientas de análisis válidas para analizar cualquier tipo de método de enseñanza de idiomas. Bien es cierto que este objetivo no es el principal y, en cierto modo, es consecuencia de éste. Aun así, considero interesante hacer una mención al mismo, pues creo que las rúbricas y herramientas diseñadas para el análisis de los manuales seleccionados han dado unos resultados satisfactorios. Para poder sacar una conclusión sólida sobre si estas herramientas funcionan con cualquier manual o no habría que hacer otro análisis que tuviera en cuenta métodos de diferentes idiomas y características. Para conseguir esto se tendría que hacer otro trabajo de dimensiones similares al presente, por lo que no se va a asegurar que estas rúbricas sean válidas universalmente. Con lo visto en este trabajo académico se puede observar que han sido útiles para obtener unos resultados concretos y detallados y, por lo tanto, se adaptan bien a la muestra de métodos elegida. Más allá de esto no se puede asegurar, con la información extraída, que sean útiles con métodos de enseñanza de otras lenguas y/o características.

También resulta interesante dejar constancia sobre cómo este trabajo puede llamar la atención sobre la relevancia del enfoque comunicativo como estrategia para consolidar la enseñanza de una lengua extranjera. Considero que este trabajo, en su conjunto, puede resultar útil para concienciar al profesorado de la importancia que tiene usar una metodología basada en la contextualización y en el uso de situaciones reales. Creo que, por una parte, los capítulos de esta disertación que marcan la base teórica y, por otra parte, el análisis que lleva a cabo la teoría a la práctica, se complementan de una manera adecuada para poder señalar que utilizar un enfoque basado en la comunicación es una de las estrategias más interesantes y útiles a la hora de enseñar idiomas.

Considero apropiado también señalar que la fusión de la creación de unas rúbricas útiles para analizar métodos de enseñanza de idiomas junto con la concienciación de la importancia de usar una metodología comunicativa ha servido para proporcionar indicaciones a los docentes. Consecuencia del análisis y su elaboración creo que este trabajo puede ayudar a los docentes de ELE o cualquier lengua extranjera a seleccionar los métodos para el aula o tomar medidas para complementar éstos con otros recursos útiles.

Por último, en este capítulo voy a hablar de las reflexiones personales extraídas tras la elaboración de este trabajo. En primera instancia me gustaría señalar los motivos por los que he elegido este tema. Antes de cursar este máster me gradué en magisterio de educación primaria con la especialidad de inglés. En las prácticas del grado, y más concretamente de la especialidad, me di cuenta de que los manuales que se utilizaban eran bastante antiguos y tradicionales. Fue un tema que hablé con los docentes del centro y me dijeron que no sabían muy bien qué criterios seguir para elegir los métodos. Por ello, a partir de ahí empecé a interesarme en este tema en concreto, factor que me llevó a realizar este máster.

Hablando del trabajo como tal, lo que más me ha llamado la atención ha sido cómo partiendo únicamente de la idea de realizar un análisis contrastivo de diferentes métodos de ELE he llegado a otras metas. Por ejemplo, no se contempló en primera instancia que las rúbricas fueran utilizadas para analizar otros materiales, ni se pensó que el análisis pudiera servir para dar unas pautas a la hora de elegir métodos de idiomas. Por ello, la sensación final que saco de este trabajo es muy reconfortante.

También me gustaría hablar sobre las limitaciones encontradas durante el proceso de elaboración. Por un lado, considero que la muestra de tres métodos elegida para el análisis puede resultar algo escasa, pero por cuestiones temporales aumentarla resultaría demasiado laborioso. Hablando de esta muestra también me gustaría remarcar que los criterios de elección de esta, tal y como se explica en este trabajo, no fue fortuita, sino que se eligió para que el análisis resultara interesante y mostrará ventajas y desventajas de los métodos.

Por otro lado, se planteó la posibilidad de, una vez obtenidos los resultados, crear un plan de mejora para cada uno de los manuales. De igual manera que en el apartado anterior, por cuestiones de extensión y tiempo es algo poco realista, pues solamente esto daría para otro trabajo de extensión similar.

Por último, pretendemos conseguir que el presente trabajo sirva para que se tengan parámetros fiables a la hora de identificar las características que un manual de ELE pueda presentar y contribuyan que favorezcan el uso del enfoque comunicativo en el aula para enseñanza de la lengua.

## Bibliografía

Agudelo, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Universidad de Montreal, Montreal.

Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.

Cárdenas, F., Hierro, A., Robles, S. (2013). *Método 3*. Anaya Educación.

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 3 – Nueva Edición*. Difusión. Barcelona

Council, B. (2015). *EAQUALS core inventory for general English*. Inglaterra: Copyright British Council. Obtenido de Core Inventory for General English: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub-british-council-eaqualscore-inventoryv2.pdf>. Van den Branden. Kris (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. (pp. 1-10) Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes. Moreno García, C. (2004): La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press, Cambridge

Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Editorial Limusa.

Piccardo, E. (2014). *From communicative to Action-Oriented: A research Pathway*. Ontario, Canada.

Rioseco, M., & Romero, R. (1997). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, 253-262.

Sánchez Griñán, A. J. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo.

Sans, N, Martín, E., Garmendia, A., Conejo, E., Garrido, P. (2017). *Bitácora 3: Nueva edición*. Difusión.

## ANEXOS

### Anexo 1: Rúbricas base

<b>Recepción</b>		
Descriptor	Si	No
1. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender lo suficiente como para satisfacer necesidades concretas cuando se articula un discurso claro y pausado.		
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender frases y expresiones relacionadas con las áreas de oportunidad más inmediatas (información familiar, compras, trabajos...).		
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de identificar un tema de debate		
4. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de llevar a cabo intercambios sociales sencillos.		



5. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de seguir una serie de instrucciones para realizar actividades cotidianas y conocidas.		
6. Ofrece muestras de audio grabados que tratan asuntos cotidianos para extraer la información esencial.		
7. Ofrece textos sencillos y predecibles sobre temas conocidos que incluyen el vocabulario de mayor frecuencia		
8. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender diferentes tipos de mensajes estándar básicas (cartas personales, correos electrónicos) sobre temas conocidos.		
9. Ofrece material relacionado con el día a día como anuncios, menús, horarios... para encontrar información concreta y previsible		

10. Ofrece textos que describen personas, lugares, la vida cotidiana... redactados usando un lenguaje sencillo		
11. Incluye biografías o historias sencillas sobre situaciones familiares y concretas escritas en lenguaje cotidiano de alta frecuencia.		
12. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender gran parte de la información extraída de una breve descripción de una persona.		

<b>Producción</b>		
Descriptor		
1. Proporciona situaciones dirigidas y conversaciones breves para interactuar con otro estudiante		

2. Proporciona tareas sencillas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos conocidos.		
3. Existen cuestionarios para realizar una interacción estructurada con algunas preguntas espontáneas de seguimiento		
4. Ofrece contextos en los que se requieren distintos tipos de respuesta		
5. Hay tareas en las que se desarrolla una interacción por turnos		
6. Hay tareas en las que se desarrollan estrategias de cooperación		
7. Ofrece oportunidades de comunicación social básica en línea		
8. Hay oportunidades para que los alumnos den instrucciones muy sencillas a un grupo		

<b>Interacción</b>
--------------------

Descriptor		
1. Proporciona situaciones dirigidas y conversaciones breves para interactuar con otro estudiante		
2. Proporciona tareas sencillas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos conocidos.		
3. Existen cuestionarios para realizar una entrevista estructurada con algunas preguntas espontáneas de seguimiento		
4. Ofrece oportunidades para redactar notas sencillas relacionadas con asuntos de áreas de necesidad inmediata		
5. Ofrece contextos en los que se requieren distintos tipos de respuesta		
6. Hay tareas en las que se desarrolla una interacción por turnos		
7. Hay tareas en las que se desarrollan estrategias de cooperación		

8. Ofrece oportunidades de comunicación social básica en línea		
--	--	--

<b>Mediación</b>		
Descriptor		
1. Hay oportunidades para que los estudiantes se comuniquen de forma no directa		
2. Proporciona situaciones de interpretación simultánea tales como conferencias, reuniones, etc.		
3. Proporciona situaciones de interpretación consecutiva, como discursos de bienvenida, visitas guiadas...		
4. Proporciona situaciones de interpretación informal, como carteles, menús, avisos...		
5. Ofrece oportunidades de traducción (de palabras, frases sencillas...)		
6. Ofrece oportunidades para resumir la información esencial (periódicos, artículos...) sólo usando la L2 o entre L2 y L1.		

7. Ofrece oportunidades para parafrasear		
8. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que planificar previamente una tarea/actividad		
9. Hay situaciones en las que los estudiantes tienen que evaluar su propio trabajo (autoevaluación)		
10. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que corregir los fallos cometidos		
11. Hay oportunidades de identificar un problema e indicar en un lenguaje sencillo la naturaleza de este		
12. Ofrece la oportunidad de transmitir a los compañeros los puntos principales de conversaciones o textos breves y sencillos sobre temas conocidos.		
13. Ofrece oportunidades para producir expresiones cotidianas breves con el fin de satisfacer necesidades sencillas.		

14. Ofrece patrones básicos para comunicarse con frases y fórmulas memorizadas sobre sí mismos y otras personas (lo que hacen, lugares, posesiones...)		
--	--	--

<b>Tipos de actividades</b>	
Descriptor	%
Actividades individuales	
Actividades de trabajo en parejas	
Actividades de trabajo en grupo pequeño	
Actividades de trabajo en grupo clase	
<b>Número total de actividades de la unidad:</b>	

<b>Integración de las destrezas de la lengua en las actividades (tener en cuenta en el número final las actividades si son orales o escritas)</b>	
Descriptor	%
Existen actividades de recepción	
Hay actividades en las que se integran la recepción y la producción	
Existen actividades en las que se integra la producción e interacción	
Hay actividades en las que se integra la recepción, producción e interacción	
Existen actividades en las que todas las destrezas de la lengua están integradas	
<b>Número total de actividades de la unidad:</b>	

<b>Competencia pragmática, estratégica y comunicativa</b>		
Descriptor		
1. Las cuatro destrezas se encuentran bien balanceadas		
2. Incluye actividades y tareas que fomentan la creatividad		



3. Las actividades fomentan la cooperación entre estudiantes		
4. Hay actividades extra de refuerzo		
5. Hay actividades extra de profundización en el tema		
6. El libro ofrece proyectos al final de la unidad		
7. Incluye materiales audiovisuales variados que fomentan el aprendizaje		
8. Incluye materiales interactivos		
<b>Estratégica</b>		
9. Ofrece oportunidades para identificar textos o secciones de textos relevantes.		
10. Ofrece oportunidades para buscar información específica en los textos		
<b>Pragmática</b>		
11. Hay oportunidades para describir lugares, actividades, experiencias pasadas...		
12. Hay oportunidades para hacer sugerencias, posicionarse a favor o en contra de un tema...		

13. Ofrece explicaciones claras y proporcionadas sobre la gramática		
14. Hay actividades para aplicar la gramática en situaciones realistas		
15. Ofrece oportunidades para utilizar el vocabulario en contexto		
16. Hay actividades que involucran a los alumnos en un contexto centrado en el significado		
17. Hay exposición a la lengua y oportunidades de utilizarla		
18. Hay actividades que tienen por objeto comunicar algo		
19. Las actividades tienen como objetivo mejorar la precisión y el dominio (corrección gramatical, ortografía, pronunciación...).		
20. Existe una clasificación equilibrada de las tareas (tareas de comunicación, tareas de capacitación)		

21. Hay actividades de producción oral, como monólogos, entrevistas		
22. Ofrece oportunidades para que los estudiantes interactúen en pequeños grupos		
23. Hay actividades de interacción oral, como conversaciones informales con amigos/compañeros de clase.		

Anexo 2: Método 3

<b>Recepción</b>		
<b>Descriptor</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
1. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender lo suficiente como para satisfacer necesidades concretas cuando se articula un discurso claro y pausado.	Discursos bien estructurados, ayudas visuales y ejercicios de comprensión claros y concisos	
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender frases y expresiones relacionadas con las áreas de oportunidad más inmediatas (información familiar, compras, trabajos...).	Vocabulario frecuente del día a día a lo largo de la unidad. Existencia de un diálogo en una cafetería al final de la unidad	
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de identificar un tema de debate	Al final de la unidad hay un apartado de debate en el que los estudiantes han de identificar el tema de debate en base a unas opiniones proporcionadas	
4. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de llevar a cabo intercambios sociales sencillos.	Al final de la unidad hay un apartado llamado “en comunicación” que fomenta esto. A lo	

	largo de la unidad no se encuentra ninguna muestra	
5. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de seguir una serie de instrucciones para realizar actividades cotidianas y conocidas.	X	
6. Ofrece muestras de audio grabados que tratan asuntos cotidianos para extraer la información esencial.	Existen ejercicios de comprensión oral a lo largo de la unidad	
7. Ofrece textos sencillos y predecibles sobre temas conocidos que incluyen el vocabulario de mayor frecuencia	X	
8. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender diferentes tipos de mensajes estándar básicas (cartas personales, correos electrónicos) sobre temas conocidos.		Pese a que existen estos tipos de mensajes, se detecta que el uso general que se le dan es para completar reglas gramaticales, dejando la recepción de lado
9. Ofrece material relacionado con el día a día como anuncios, menús, horarios... para encontrar información concreta y previsible		Los ejercicios de comprensión que se encuentran en la unidad no fomentan la

		búsqueda de información concreta. Los temas de estos se tratan de manera general
10. Ofrece textos que describen personas, lugares, la vida cotidiana... redactados usando un lenguaje sencillo	Todos los textos existentes a lo largo de la unidad tratan sobre temas conocidos y utilizan lenguaje sencillo (cosas que hacer una vez en la vida, deseos, suposiciones...)	
11. Incluye biografías o historias sencillas sobre situaciones familiares y concretas escritas en lenguaje cotidiano de alta frecuencia.	X	
12. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender gran parte de la información extraída de una breve descripción de una persona.		X

<b>Producción</b>		
Descriptor	Si	No
1. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de describir personas, rutinas diarias, gustos/disgustos... utilizando frases y oraciones sencillas.	Al final de la unidad se observan diferentes tareas en las que el alumnado ha de realizar producciones cortas y simples sobre temas como la carrera que estudiarían, dar consejos (todos ellos para aplicar la gramática en contexto)	
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos cuenten una historia o describan algo.	X	
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos describan aspectos cotidianos de su entorno	Se ofrecen oportunidades para describir aspectos cotidianos como deseos, planes futuros, gustos, amor...	
4. Proporciona oportunidades para dar indicaciones sencillas de un lugar a otro, utilizando expresiones básicas como "gira a la derecha", "sigue recto"...		X
5. Ofrece oportunidades para que los alumnos puedan explicar lo que les gusta o disgusta	Hay una tarea en la que tienen que decir si harían o no harían algo, aspecto que se puede considerar como expresar gusto o no.	

6. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de dar su opinión		En las tareas mencionadas en los descriptores anteriores, debido a la naturaleza de los temas que tratan, se considera que el alumnado da su opinión para poder completarlas. Aun así, no se considera que sea lo suficientemente complejo para cumplir este descriptor
7. Ofrece oportunidades de hacer una breve presentación sobre un tema		X
8. Ofrece a los alumnos la oportunidad de escribir una introducción o continuar una historia.		X
9. Ofrece oportunidades para escribir textos sencillos sobre temas de interés	Haría/no lo haría, amor, cosas a hacer una vez en la vida	



<b>Interacción</b>		
Descriptor		
1. Proporciona situaciones dirigidas y conversaciones breves para interactuar con otro estudiante	Se encuentran varios ejemplos de interacción dirigida en el apartado “en comunicación”. En el resto de la unidad no se fomenta ningún tipo de interacción	
2. Proporciona tareas sencillas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos conocidos.	X	
3. Existen cuestionarios para realizar una interacción estructurada con algunas preguntas espontáneas de seguimiento	Hay una tarea sobre experiencias educativas que ofrecen la base ya estructurada para llevar a cabo una entrevista entre el alumnado A y B. Además, por el tema que se trata las preguntas espontáneas de seguimiento serían fáciles de formular	
4. Ofrece contextos en los que se requieren distintos tipos de respuesta	Al tratarse de experiencias personales en la escuela y en situaciones hipotéticas, el contexto es óptimo para obtener diferentes respuestas	

5. Hay tareas en las que se desarrolla una interacción por turnos	Preguntas y respuestas (ejercicio de las experiencias educativas)	
6. Hay tareas en las que se desarrollan estrategias de cooperación	Hay una actividad de investigación sobre la educación que hace necesaria la cooperación	
7. Ofrece oportunidades de comunicación social básica en línea		X
8. Hay oportunidades para que los alumnos den instrucciones muy sencillas a un grupo		X

- Pocas actividades de interacción
- Se concentran al final

<b>Mediación</b>		
Descriptor		
1. Hay oportunidades para que los estudiantes se comuniquen de forma no directa		Las escasas actividades de comunicación que se ofrecen fomentan una comunicación directa
2. Proporciona situaciones de interpretación simultánea tales como conferencias, reuniones, etc.		X

3. Proporciona situaciones de interpretación consecutiva, como discursos de bienvenida, visitas guiadas...		X
4. Proporciona situaciones de interpretación informal, como carteles, menús, avisos...		Existen oportunidades de interpretación informal tales como “mi ciudad ideal”, también hay una actividad en la que el alumnado ha de escribir lo que cree que está pasando en unos dibujos que describen una situación informal
5. Ofrece oportunidades de traducción (de palabras, frases sencillas...)		X
6. Ofrece oportunidades para resumir la información esencial (periódicos, artículos...) sólo usando la L2 o entre L2 y L1.		X
7. Ofrece oportunidades para parafrasear		X
8. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que planificar previamente una tarea/actividad	Hay una actividad en la que hay que investigar sobre ciertos temas propuestos. Para ello se necesita llevar a cabo una planificación para determinar grupos, el tema a investigar, los roles de cada uno...	

9. Hay situaciones en las que los estudiantes tienen que evaluar su propio trabajo (autoevaluación)		No se ofrece ninguna oportunidad en la que el alumnado pueda autoevaluarse
10. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que corregir los fallos cometidos		X
11. Hay oportunidades de identificar un problema e indicar en un lenguaje sencillo la naturaleza de este		Las tareas de la unidad no dan pie a identificar un problema
12. Ofrece la oportunidad de transmitir a los compañeros los puntos principales de conversaciones o textos breves y sencillos sobre temas conocidos.	Las tareas de interacción piden al alumnado que cuenten, por ejemplo, cómo han sido sus experiencias en cuanto a un tema partiendo de textos y ejemplos incluidos en el manual. Esto hace que tengan que contar de manera resumida y destacando lo más importante a sus compañeros a través de una conversación	
13. Ofrece oportunidades para producir expresiones cotidianas breves con el fin de satisfacer necesidades sencillas.		La presente unidad no ofrece oportunidades como tal, aunque en los ejercicios de interacción cabe esperar que el alumnado utilice sus conocimientos previos, incluyendo algunas de estas expresiones

14. Ofrece patrones básicos para comunicarse con frases y fórmulas memorizadas sobre sí mismos y otras personas (lo que hacen, lugares, posesiones...)	Entrevista de cuatro apartados donde el primero ofrece las preguntas formuladas como base	
--	---	--

<b>Tipos de actividades</b>	
Descriptor	%
Actividades individuales	33 -81%
Actividades de trabajo en parejas	5-12%
Actividades de trabajo en grupo pequeño	2-5%
Actividades de trabajo en grupo clase	1-2%
<b>Número total de actividades de la unidad: 41</b>	

<b>Integración de las destrezas de la lengua en las actividades (tener en cuenta en el número final las actividades si son orales o escritas)</b>	
Descriptor	%
Existen actividades de recepción	<b>12- 29%</b>
Hay actividades en las que se integran la recepción y la producción	<b>22-55%</b>

Existen actividades en las que se integra la producción e interacción	<b>1 (plenaria) 2 (preguntas y respuestas sobre experiencias educativas pasadas) 3 (diez ideas de plan romántico en parejas) 4 (decálogo) – 10%</b>
Hay actividades en las que se integra la recepción, producción e interacción	<b>1 (elegir tema y hacer informe en grupo) – 3%</b>
Existen actividades en las que todas las destrezas de la lengua están integradas	<b>1 (leer características y tener que decidir en parejas) 2 (entrevista a un compañero ministro) – 3%</b>
<b>Número total de actividades de la unidad: 41</b>	

<b>Competencia pragmática, estratégica y comunicativa</b>		
Descriptor		
1. Las cuatro destrezas se encuentran bien balanceadas		
2. Incluye actividades y tareas que fomentan la creatividad	Hay actividades (al final de la unidad, en los apartados “extra” y “en comunicación”) que piden a los alumnos que piensen sobre sus compañeros en el pasado, que realicen un decálogo...	

3. Las actividades fomentan la cooperación entre estudiantes	Hay actividades en parejas y grupos que no pueden ser completadas sin cooperación	
4. Hay actividades extra de refuerzo	Hay 7 actividades de refuerzo	
5. Hay actividades extra de profundización en el tema		X
6. El libro ofrece proyectos al final de la unidad		X
7. Incluye materiales audiovisuales variados que fomentan el aprendizaje		Únicamente incluye pistas de audio
8. Incluye materiales interactivos		X
<b>Estratégica</b>		
9. Ofrece oportunidades para identificar textos o secciones de textos relevantes.	Pese a no hacerse hincapié en la identificación de textos, el alumnado tiene que saber identificar secciones de textos para completar actividades	
10. Ofrece oportunidades para buscar información específica en los textos		Las actividades post-lectura de la unidad no requieren extraer información específica
<b>Pragmática</b>		
11. Hay oportunidades para describir lugares, actividades, experiencias pasadas...	En el apartado “en comunicación” se pide que hablen de sus experiencias educativas pasadas	

12. Hay oportunidades para hacer sugerencias, posicionarse a favor o en contra de un tema...	En la práctica del condicional hay un ejercicio en el que se pide al alumnado que escriba consejos y sugerencias sobre cosas que hacer una vez en la vida	
13. Ofrece explicaciones claras y proporcionadas sobre la gramática		Pese a incluir explicaciones claras sobre la gramática, se considera que la cantidad de estas es elevada
14. Hay actividades para aplicar la gramática en situaciones realistas	X	
15. Ofrece oportunidades para utilizar el vocabulario en contexto	El vocabulario sobre el ámbito educativo, profesiones y ciencias se introduce de manera implícita y contextualizada en las actividades finales de interacción	
16. Hay actividades que involucran a los alumnos en un contexto centrado en el significado	X	
17. Hay exposición a la lengua y oportunidades de utilizarla	X	
18. Hay actividades que tienen por objeto comunicar algo	X	



19. Las actividades tienen como objetivo mejorar la precisión y el dominio (corrección gramatical, ortografía, pronunciación...).	Se considera que todas las actividades de la unidad aspiran a conseguir este objetivo	
20. Existe una clasificación equilibrada de las tareas (tareas de comunicación, tareas de capacitación)		Ver tabla de %
21. Hay actividades de producción oral, como monólogos, entrevistas	X	
22. Ofrece oportunidades para que los estudiantes interactúen en pequeños grupos	En el apartado de “en comunicación”	
23. Hay actividades de interacción oral, como conversaciones informales con amigos/compañeros de clase.	X	

Al final del libro se encuentran únicamente las transcripciones de los ejercicios de comprensión oral, así como un glosario de palabras en español traducidas a inglés, francés, alemán, italiano y portugués

Libro muy estructurado que como se puede ver ofrece demasiadas actividades únicamente de recepción, aspecto que hace que el alumnado solo reciba información, pero no pueda utilizarla

Anexo 3: Bitácora 3

<b>Recepción</b>		
Descriptor	Si	No
1. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender lo suficiente como para satisfacer necesidades concretas cuando se articula un discurso claro y pausado.	Discursos claros y bien estructurados, con ayudas visuales y actividades fácilmente comprensibles	
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender frases y expresiones relacionadas con las áreas de oportunidad más inmediatas (información familiar, compras, trabajos...).	Vocabulario frecuente sobre el futuro y la tecnología. Léxico sobre marcadores de futuro (dentro de poco, muy pronto...)	
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de identificar un tema de debate	Al tratarse el futuro, en la unidad aparecen oportunidades para que el alumnado identifique un tema de debate (en este caso sobre predicciones de cosas que pasarán en el futuro)	
4. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de llevar a cabo intercambios sociales sencillos.	Se detecta una exposición adecuada a estos intercambios sociales sencillos, sobre todo tras	

	realizar ejercicios de comprensión (ej.: intercambios sociales sobre películas)	
5. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de seguir una serie de instrucciones para realizar actividades cotidianas y conocidas.	X	
6. Ofrece muestras de audio grabados que tratan asuntos cotidianos para extraer la información esencial.	A lo largo de la unidad se pueden encontrar actividades de comprensión oral (clips de audio y vídeos) de las que los alumnos han de sacar información esencial tanto concreta como general	
7. Ofrece textos sencillos y predecibles sobre temas conocidos que incluyen el vocabulario de mayor frecuencia	Ciencia ficción, robots, futuro y predicciones	
8. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender diferentes tipos de mensajes estándar básicas (cartas personales, correos electrónicos) sobre temas conocidos.	A lo largo de la unidad se encuentran artículos, opiniones de personas, descripciones de objetos... de cuya comprensión depende la ejecución de distintas actividades	

9. Ofrece material relacionado con el día a día como anuncios, menús, horarios... para encontrar información concreta y previsible	X	
10. Ofrece textos que describen personas, lugares, la vida cotidiana... redactados usando un lenguaje sencillo	Se incluyen textos que describen objetos, lugares ficticios, el futuro... usando siempre un lenguaje sencillo y adecuado al nivel	
11. Incluye biografías o historias sencillas sobre situaciones familiares y concretas escritas en lenguaje cotidiano de alta frecuencia.	X	
12. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender gran parte de la información extraída de una breve descripción de una persona.	Tanto con ejercicios de comprensión escrita como comprensión oral (descripción de un robot, del futuro)	

<b>Producción</b>		
Descriptor	Si	No
1. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de describir personas, rutinas diarias, gustos/disgustos... utilizando frases y oraciones sencillas.	X	
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos cuenten una historia o describan algo.	Se incluyen ejercicios en los que se ha de definir objetos, describir como sería un robot creado por ellos... todo esto	
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos describan aspectos cotidianos de su entorno	X	
4. Proporciona oportunidades para dar indicaciones sencillas de un lugar a otro, utilizando expresiones básicas como "gira a la derecha", "sigue recto"...		X
5. Ofrece oportunidades para que los alumnos puedan explicar lo que les gusta o disgusta	Se encuentran varios ejercicios para expresar gusto/disgusto como hablar sobre películas o novelas, sobre robots...	
6. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de dar su opinión	X	

7. Ofrece oportunidades de hacer una breve presentación sobre un tema	Descripción de un robot, actividades de introducción a la unidad que piden al alumnado presentar lo que creen que se va a tratar	
8. Ofrece a los alumnos la oportunidad de escribir una introducción o continuar una historia.		X
9. Ofrece oportunidades para escribir textos sencillos sobre temas de interés	X	

<b>Interacción</b>		
Descriptor		
1. Proporciona situaciones dirigidas y conversaciones breves para interactuar con otro estudiante	Se encuentra una correcta cantidad de actividades breves en las que el alumnado interactúa por parejas para completar tareas, opinar sobre un tema...	
2. Proporciona tareas sencillas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos conocidos.	X	

3. Existen cuestionarios para realizar una interacción estructurada con algunas preguntas espontáneas de seguimiento	La gran mayoría de actividades de interacción tienen por objetivo conseguir una interacción estructurada. Se ofrecen además oportunidades para realizar otro tipo de preguntas relacionadas con el tema	
4. Ofrece contextos en los que se requieren distintos tipos de respuesta	X	
5. Hay tareas en las que se desarrolla una interacción por turnos	X	
6. Hay tareas en las que se desarrollan estrategias de cooperación	Se encuentran diferentes actividades a lo largo de la unidad que buscan un trabajo cooperativo. Cabe destacar el proyecto del final de la unidad sobre la tecnología y el futuro	
7. Ofrece oportunidades de comunicación social básica en línea		Pese a que es un manual que da la posibilidad de utilizar recursos en línea no se encuentran oportunidades para utilizarlos con el objetivo de comunicarse
8. Hay oportunidades para que los alumnos den instrucciones muy sencillas a un grupo		En la unidad no aparece ninguna anotación que sugiera una asignación de roles o algo similar

		para que se den instrucciones. Tal vez surjan de manera espontánea con el transcurso de la interacción, pero no podemos asegurar que esto ocurra en todos los casos
--	--	---

<b>Mediación</b>		
Descriptor		
1. Hay oportunidades para que los estudiantes se comuniquen de forma no directa		No se detecta ninguna tarea en la que la comunicación no sea directa, toda se da de manera directa e inmediata (por parejas, grupos...)
2. Proporciona situaciones de interpretación simultánea tales como conferencias, reuniones, etc.		X
3. Proporciona situaciones de interpretación consecutiva, como discursos de bienvenida, visitas guiadas...	X	



4. Proporciona situaciones de interpretación informal, como carteles, menús, avisos...		No se encuentra ninguna situación en la que el alumnado tenga que interpretar situaciones del día a día
5. Ofrece oportunidades de traducción (de palabras, frases sencillas...)	X	
6. Ofrece oportunidades para resumir la información esencial (periódicos, artículos...) sólo usando la L2 o entre L2 y L1.	En las actividades de comprensión (oral y escrita) existen ejercicios “follow-up” en los que el alumnado ha de sintetizar las ideas principales	
7. Ofrece oportunidades para parafrasear		Debido a la naturaleza de las actividades se puede intuir que el alumnado llevará a cabo un parafraseo en sus respuestas. Aun así, el libro no ofrece oportunidades cuyo foco se encuentre en esto
8. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que planificar previamente una tarea/actividad	Al final de la unidad hay un proyecto cooperativo sobre la tecnología y el futuro que requiere una planificación extensa. Además, el diseño de la mayoría de actividades (sobre todo de interacción) requieren cierta planificación previa	

9. Hay situaciones en las que los estudiantes tienen que evaluar su propio trabajo (autoevaluación)		X
10. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que corregir los fallos cometidos		X
11. Hay oportunidades de identificar un problema e indicar en un lenguaje sencillo la naturaleza de este	Al tratarse de predicciones de futuro, se pide al alumnado que identifique posibles problemas	
12. Ofrece la oportunidad de transmitir a los compañeros los puntos principales de conversaciones o textos breves y sencillos sobre temas conocidos.	X	
13. Ofrece oportunidades para producir expresiones cotidianas breves con el fin de satisfacer necesidades sencillas.	En todos los ejercicios de comunicación se ofrecen ejemplos de patrones básicos comunes que se utilizan	
14. Ofrece patrones básicos para comunicarse con frases y fórmulas memorizadas sobre sí mismos y otras personas (lo que hacen, lugares, posesiones...)	En todos los ejercicios de comunicación se ofrecen ejemplos de patrones básicos comunes que se utilizan	

<b>Tipos de actividades</b>	
Descriptor	%
Actividades individuales	24- 64%
Actividades de trabajo en parejas	6- 17%
Actividades de trabajo en grupo pequeño	5- 14%
Actividades de trabajo en grupo clase	2-5%
<b>Número total de actividades de la unidad: 37</b>	

<b>Integración de las destrezas de la lengua en las actividades (tener en cuenta en el número final las actividades si son orales o escritas)</b>	
Descriptor	%
Existen actividades de recepción	<b>5-14%</b>
Hay actividades en las que se integran la recepción y la producción	<b>20- 54%</b>
Existen actividades en las que se integra la producción e interacción	<b>4- 11%</b>
Hay actividades en las que se integra la recepción, producción e interacción	<b>5-13%</b>
Existen actividades en las que todas las destrezas de la lengua están integradas	<b>1 (ejercicio de cosas que pueden pasar en el futuro y ponerlo en común y sacar conclusión) 2 (ejercicio de comparar las notas sobre un microcuento y reconstruir el relato) 3 (proyecto final)-8%</b>
<b>Número total de actividades de la unidad: 37</b>	

<b>Competencia pragmática, estratégica y comunicativa</b>		
Descriptor		
1. Las cuatro destrezas se encuentran bien balanceadas	X	
2. Incluye actividades y tareas que fomentan la creatividad	Hay una gran cantidad de actividades que fomentan la creatividad del alumnado como pueden ser descripción de un robot, imaginar sobre el futuro, hacer previsiones...	
3. Las actividades fomentan la cooperación entre estudiantes	Se encuentran a lo largo de la unidad numerosas actividades que requieren que los estudiantes cooperen	
4. Hay actividades extra de refuerzo		X
5. Hay actividades extra de profundización en el tema		X
6. El libro ofrece proyectos al final de la unidad	Existe un proyecto cooperativo en el que los estudiantes han de tratar la tecnología y el futuro (predicciones, ventajas/desventajas)	
7. Incluye materiales audiovisuales variados que fomentan el aprendizaje	X	

8. Incluye materiales interactivos	X	
<b>Estratégica</b>		
9. Ofrece oportunidades para identificar textos o secciones de textos relevantes.	Las actividades de comprensión lectora incluyen tareas en las que los estudiantes han de identificar ideas principales y generales	
10. Ofrece oportunidades para buscar información específica en los textos	Las actividades de comprensión lectora incluyen tareas en las que los estudiantes han de identificar información específica	
<b>Pragmática</b>		
11. Hay oportunidades para describir lugares, actividades, experiencias pasadas...	Se encuentran varias actividades que ofrecen esta oportunidad: descripción de un robot, de un objeto, de la película favorita, del futuro...	
12. Hay oportunidades para hacer sugerencias, posicionarse a favor o en contra de un tema...	X	
13. Ofrece explicaciones claras y proporcionadas sobre la gramática		Las explicaciones gramaticales son escasas y pueden resultar confusas para los estudiantes
14. Hay actividades para aplicar la gramática en situaciones realistas	X	
15. Ofrece oportunidades para utilizar el vocabulario en contexto	X	

16. Hay actividades que involucran a los alumnos en un contexto centrado en el significado	X	
17. Hay exposición a la lengua y oportunidades de utilizarla	X	
18. Hay actividades que tienen por objeto comunicar algo	X	
19. Las actividades tienen como objetivo mejorar la precisión y el dominio (corrección gramatical, ortografía, pronunciación...).	X	
20. Existe una clasificación equilibrada de las tareas (tareas de comunicación, tareas de capacitación)	X	
21. Hay actividades de producción oral, como monólogos, entrevistas	X	
22. Ofrece oportunidades para que los estudiantes interactúen en pequeños grupos	X	
23. Hay actividades de interacción oral, como conversaciones informales con amigos/compañeros de clase.	X	

Gramática escasa y no demasiado clara

Apartado de “en español y en otras lenguas” trata sobre traducir a su idioma, pero no se busca nada más que eso

No actividades de refuerzo

Incluye un resumen gramatical y un diccionario de construcciones verbales

Incluye una sección de preparación para el DELE

Gran soporte digital

Distribución de las actividades un poco caótico y confuso

Se observa que el libro está muy estructurado, pero mejor que *Método 3*

Anexo 4: *Aula Internacional 3*

<b>Recepción</b>		
Descriptor	Si	No
1. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender lo suficiente como para satisfacer necesidades concretas cuando se articula un discurso claro y pausado.	X	
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender frases y expresiones relacionadas con las áreas de oportunidad más inmediatas (información familiar, compras, trabajos...).	A lo largo de la unidad, tanto en los textos como en actividades sueltas se incluyen numerosas frases y expresiones que se utilizan normalmente	
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de identificar un tema de debate	En las actividades de comprensión lectora se pide a los estudiantes que, leyendo el texto, identifiquen el tema controversial del que hable para posteriormente debatir sobre el	
4. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de llevar a cabo intercambios sociales sencillos.	Punto muy positivo	



5. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de seguir una serie de instrucciones para realizar actividades cotidianas y conocidas.	X	
6. Ofrece muestras de audio grabados que tratan asuntos cotidianos para extraer la información esencial.	Las actividades de comprensión oral tratan asuntos cotidianos como el cambio climático, conversaciones entre amigos	
7. Ofrece textos sencillos y predecibles sobre temas conocidos que incluyen el vocabulario de mayor frecuencia		
8. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender diferentes tipos de mensajes estándar básicas (cartas personales, correos electrónicos) sobre temas conocidos.	Se pueden observar dos artículos que tratan temas conocidos	
9. Ofrece material relacionado con el día a día como anuncios, menús, horarios... para encontrar información concreta y previsible	Destaca la aparición de una agenda y un billete de avión	

10. Ofrece textos que describen personas, lugares, la vida cotidiana... redactados usando un lenguaje sencillo	X	
11. Incluye biografías o historias sencillas sobre situaciones familiares y concretas escritas en lenguaje cotidiano de alta frecuencia.	Se habla frecuentemente de predicciones de futuro de diferentes personas (ficticias y gente de la clase)	
12. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de comprender gran parte de la información extraída de una breve descripción de una persona.	Las actividades de comprensión lectora se adaptan al nivel del manual (teniendo en cuenta los criterios establecidos por el PCIC) y ofrecen preguntas que facilitan dicha comprensión	

<b>Producción</b>		
Descriptor	Si	No
1. Proporciona oportunidades para que los alumnos sean capaces de describir personas, rutinas diarias, gustos/disgustos... utilizando frases y oraciones sencillas.	La gran mayoría de actividades ofrecen esta oportunidad. Es un manual que está muy contextualizado y todas las actividades son realistas	
2. Ofrece oportunidades para que los alumnos cuenten una historia o describan algo.	Se ofrecen numerosas actividades en las que el alumnado tiene que llevar a cabo una producción oral sobre temas relacionados con el futuro (cambio climático, predicciones personales, del planeta...)	
3. Ofrece oportunidades para que los alumnos describan aspectos cotidianos de su entorno	Se pide a los estudiantes que describan planes, como serán en el futuro...	
4. Proporciona oportunidades para dar indicaciones sencillas de un lugar a otro, utilizando expresiones básicas como "gira a la derecha", "sigue recto"...		X
5. Ofrece oportunidades para que los alumnos puedan explicar lo que les gusta o disgusta	Hay actividades que piden a los estudiantes que se posicionen en ciertos temas de debate,	

	para lo cual han de expresar lo que les gusta/disgusta	
6. Ofrece oportunidades para que los alumnos sean capaces de dar su opinión	Numerosas posibilidades en actividades más sencillas o elaboradas	
7. Ofrece oportunidades de hacer una breve presentación sobre un tema	Al principio de la unidad se pide al alumnado que responda una serie de preguntas relacionadas con el tema que se trata en la unidad.  En el resto de la unidad también encontramos oportunidades de que los estudiantes presenten como creen que será la vida en el futuro, las ciudades, sus compañeros...	
8. Ofrece a los alumnos la oportunidad de escribir una introducción o continuar una historia.	Hay una actividad de comprensión lectora que pide a los estudiantes que, en grupos, continúen escribiendo otras propuestas sobre cómo solucionar los problemas relacionados con el cambio climático	
9. Ofrece oportunidades para escribir textos sencillos sobre temas de interés	X	

<b>Interacción</b>		
Descriptor		
1. Proporciona situaciones dirigidas y conversaciones breves para interactuar con otro estudiante	Gran cantidad, aspecto muy positivo	
2. Proporciona tareas sencillas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos conocidos.	X	
3. Existen cuestionarios para realizar una interacción estructurada con algunas preguntas espontáneas de seguimiento	Se ofrecen preguntas que los estudiantes han de hacer para, por ejemplo, conocer los planes de futuro que tienen sus compañeros. Además, los enunciados de las actividades clarifican cómo se ha de hacer dicha interacción, por lo que es estructurada.	
4. Ofrece contextos en los que se requieren distintos tipos de respuesta	X	
5. Hay tareas en las que se desarrolla una interacción por turnos	X	

6. Hay tareas en las que se desarrollan estrategias de cooperación	Hay una gran cantidad de actividades en grupo que requieren de cooperación para completarlas (hacer listas de soluciones al cambio climático, escribir una canción...)	
7. Ofrece oportunidades de comunicación social básica en línea		Pese a que existen ejercicios interactivos en línea, ninguno de ellos está enfocado a la comunicación social
8. Hay oportunidades para que los alumnos den instrucciones muy sencillas a un grupo		En la unidad no aparece ninguna anotación que sugiera una asignación de roles o algo similar para que se den instrucciones. Tal vez surjan de manera espontánea con el transcurso de la interacción, pero no podemos asegurar que esto ocurra en todos los casos

<b>Mediación</b>		
Descriptor		

1. Hay oportunidades para que los estudiantes se comuniquen de forma no directa		No se detecta ninguna tarea en la que la comunicación no sea directa, toda se da de manera directa e inmediata (por parejas, grupos...)
2. Proporciona situaciones de interpretación simultánea tales como conferencias, reuniones, etc.		Xpp
3. Proporciona situaciones de interpretación consecutiva, como discursos de bienvenida, visitas guiadas...		X
4. Proporciona situaciones de interpretación informal, como carteles, menús, avisos...	X	
5. Ofrece oportunidades de traducción (de palabras, frases sencillas...)		X
6. Ofrece oportunidades para resumir la información esencial (periódicos, artículos...) sólo usando la L2 o entre L2 y L1.	En las actividades de comprensión (oral y escrita) existen ejercicios “follow-up” en los que el alumnado ha de sintetizar las ideas principales	
7. Ofrece oportunidades para parafrasear	Estas oportunidades se ofrecen sobre todo en las actividades de comprensión (oral y escrita)	

	ya que el manual da recursos y la libertad a los estudiantes de responder con sus propias palabras y criterio	
8. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que planificar previamente una tarea/actividad	Las actividades de interacción a lo largo de la unidad están diseñadas de tal modo que hay que llevar a cabo una planificación para poder completarla	
9. Hay situaciones en las que los estudiantes tienen que evaluar su propio trabajo (autoevaluación)	Al final de la unidad hay un apartado llamado “en construcción” que hace preguntas reflexivas para que los estudiantes realicen una recapitulación y autoevaluación de su aprendizaje en la unidad	
10. Hay situaciones en las que los alumnos tienen que corregir los fallos cometidos		X
11. Hay oportunidades de identificar un problema e indicar en un lenguaje sencillo la naturaleza de este	El cambio climático a lo largo de la unidad	
12. Ofrece la oportunidad de transmitir a los compañeros los puntos principales de	X	



conversaciones o textos breves y sencillos sobre temas conocidos.		
13. Ofrece oportunidades para producir expresiones cotidianas breves con el fin de satisfacer necesidades sencillas.	Se incluyen ejemplos de expresiones que se utilizan usualmente en español	
14. Ofrece patrones básicos para comunicarse con frases y fórmulas memorizadas sobre sí mismos y otras personas (lo que hacen, lugares, posesiones...)	En la mayoría de las actividades se ofrecen los patrones básicos que se han de utilizar para poder realizar una producción satisfactoria (sobre sus compañeros, el futuro...)	

<b>Tipos de actividades</b>	
Descriptor	%
Actividades individuales	16-51%
Actividades de trabajo en parejas	5-17%
Actividades de trabajo en grupo pequeño	4-13%
Actividades de trabajo en grupo clase	6-19%
<b>Número total de actividades de la unidad: 31</b>	

<b>Integración de las destrezas de la lengua en las actividades (tener en cuenta en el número final las actividades si son orales o escritas)</b>	
Descriptor	%
Existen actividades de recepción	7-22%
Hay actividades en las que se integran la recepción y la producción	13-41%
Existen actividades en las que se integra la producción e interacción	8-25%
Hay actividades en las que se integra la recepción, producción e interacción	2-6%
Existen actividades en las que todas las destrezas de la lengua están integradas	1 (actividad de imaginar cómo serán en unos años, preguntar compañeros y tal) 2 (elegir otra canción que les guste de la artista)-6%
<b>Número total de actividades de la unidad: 31</b>	

<b>Competencia pragmática, estratégica y comunicativa</b>		
Descriptor		
1. Las cuatro destrezas se encuentran bien balanceadas		X

2. Incluye actividades y tareas que fomentan la creatividad	X	
3. Las actividades fomentan la cooperación entre estudiantes	X	
4. Hay actividades extra de refuerzo	Al final del manual hay un apartado llamado “más ejercicios” para cada unidad que ofrece actividades extra de refuerzo	
5. Hay actividades extra de profundización en el tema	Al final del manual hay un apartado llamado “más ejercicios” para cada unidad que ofrece actividades extra de profundización	
6. El libro ofrece proyectos al final de la unidad		X
7. Incluye materiales audiovisuales variados que fomentan el aprendizaje	Cuenta con clips de audio, vídeos...	
8. Incluye materiales interactivos	El manual tiene un potente campus virtual que ofrece numerosas actividades interactivas	
<b>Estratégica</b>		
9. Ofrece oportunidades para identificar textos o secciones de textos relevantes.	Las actividades de comprensión lectora incluyen tareas en las que los estudiantes han de identificar ideas principales y generales	

10. Ofrece oportunidades para buscar información específica en los textos	Las actividades de comprensión lectora incluyen tareas en las que los estudiantes han de identificar información específica	
<b>Pragmática</b>		
11. Hay oportunidades para describir lugares, actividades, experiencias pasadas...	Se encuentran numerosas actividades a lo largo de toda unidad que ofrecen estas oportunidades (predicciones, describir personas, lugares, el futuro...)	
12. Hay oportunidades para hacer sugerencias, posicionarse a favor o en contra de un tema...	La unidad ofrece numerosas actividades con temas de debate que animan al alumnado a posicionarse en un lado u otro	
13. Ofrece explicaciones claras y proporcionadas sobre la gramática	Las explicaciones gramaticales son claras y breves. Se opta por una metodología inductiva	
14. Hay actividades para aplicar la gramática en situaciones realistas	X	
15. Ofrece oportunidades para utilizar el vocabulario en contexto	X	
16. Hay actividades que involucran a los alumnos en un contexto centrado en el significado	X	

17. Hay exposición a la lengua y oportunidades de utilizarla	X	
18. Hay actividades que tienen por objeto comunicar algo	X	
19. Las actividades tienen como objetivo mejorar la precisión y el dominio (corrección gramatical, ortografía, pronunciación...).	X	
20. Existe una clasificación equilibrada de las tareas (tareas de comunicación, tareas de capacitación)	Cabe destacar que hay un balance correcto entre las actividades más estructuradas y las más libres	
21. Hay actividades de producción oral, como monólogos, entrevistas	Muchas oportunidades	
22. Ofrece oportunidades para que los estudiantes interactúen en pequeños grupos	X	
23. Hay actividades de interacción oral, como conversaciones informales con amigos/compañeros de clase.	X	

Gramática inductiva

Se contextualiza con situaciones reales la gramática

Mucha interacción

Explicaciones claras

Organización correcta

Ejercicios de comprensión oral escasos

Al final del libro hay un apartado llamado “más ejercicios” para cada unidad y otro llamado “más gramática” que ofrece explicaciones claras y detalladas sobre diferentes aspectos

