



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

# **Metodología y evaluación en los materiales didácticos. Análisis de tres manuales de ELE**

---

Pedro José Valero Martínez

Tutora:

**Cecilia Criado de Diego**

Facultad de Filología

UNED

Convocatoria de Septiembre

Curso 2021-2022

**Resumen:** En el presente trabajo nos hemos propuesto analizar tres manuales de español como lengua extranjera/segunda lengua, con el fin de determinar las principales orientaciones metodológicas derivadas del comunicativismo. La adopción de dicho enfoque supone una concepción concreta del modelo de lengua, de su aprendizaje y de los agentes que intervienen en tal proceso. Teniendo en cuenta la rápida asimilación de los principios comunicativos por parte de la comunidad docente e investigadora, cabría esperar un impacto notable en el diseño y desarrollo de materiales didácticos. Para lograr la consecución de nuestro objetivo, atendemos especialmente a la metodología planteada en los manuales, a la relación de esta con los principios que promueven los principales documentos que regulan la enseñanza de lenguas, y a los sistemas de evaluación presentes en los materiales, destinados a evaluar los avances de la competencia comunicativa de los alumnos.

**Palabras clave:** E-LE/L2, enfoque comunicativo, metodología, *MCER*, *PCIC*, evaluación, manuales.

**Siglas y abreviaturas:**

ASL: Adquisición de Segundas Lenguas

DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera

LE/L2: Lengua extranjera/Segunda lengua

E-LE/L2: Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua

L1: Lengua materna

LM: Lengua meta

*MCER: Marco Común Europeo de Referencia*

*PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes*

## Índice de contenidos:

1. Introducción.....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1. El comunicativismo y las metodologías de aprendizaje derivadas de la enseñanza comunicativa.....	6
2.3. La evaluación en los manuales de E-LE/L2.....	15
3. Objetivos: .....	19
4. Metodología del análisis:.....	20
5. Análisis .....	23
5.1 Análisis de Bitácora 4 Nueva Edición .....	23
5.1.1 Análisis metodológico de <i>Bitácora 4 Nueva Edición</i> .....	23
5.1.2. Consonancia entre <i>Bitácora 4 Nueva edición</i> y las propuestas del <i>Marco común europeo de referencia</i> y el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> .....	34
5.1.3. La evaluación en <i>Bitácora 4 Nueva edición</i> .....	43
5.1.4 Conclusión .....	50
5.2. Análisis de <i>Diverso 1</i> .....	51
5.2.1. Análisis metodológico de <i>Diverso 1</i> .....	51
5.2.2. Consonancia entre <i>Diverso 1</i> y las propuestas del <i>Marco común europeo de referencia</i> y el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> .....	63
5.2.3. La evaluación en <i>Diverso 1</i> .....	74
5.2.4 Conclusión .....	79
5.3 Análisis de <i>Aula Plus 2</i> .....	80
5.3.1. Análisis metodológico de <i>Aula Plus 2</i> . .....	80
5.3.2. Consonancia entre <i>Aula Plus 2</i> y las propuestas del <i>Marco común europeo de referencia</i> y el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> .....	91
5.3.3. La evaluación en <i>Aula Plus 2</i> .....	101
5.3.4 Conclusión .....	105
6. Resultados del análisis .....	106
7. Conclusión final.....	111
8. Bibliografía.....	113
Anexos.....	120
Anexo I: plantilla empleada para el análisis de los manuales.....	120
Anexo II: parrillas de evaluación del manual <i>Bitácora 4 Nueva edición</i> .....	121
Anexo III: Parrillas de evaluación del manual <i>Aula Plus 2</i> , Unidades 7 y 8.....	125

## Índice de tablas:

Tabla 1. Parrilla de análisis Bitácora 4 Nueva edición .....	23
Tabla 2. Contenidos de la Unidad 2 del manual Bitácora 4 Nueva edición y su correspondencia con los inventarios del PCIC .....	38
Tabla 3. Actividad 3 de la Agenda de aprendizaje 02. Funciones comunicativas.....	42
Tabla 4. Contenidos de la Unidad 2 del manual Diverso 1 y su correspondencia con los inventarios del PCIC. ....	68
Tabla 5. Parrilla de análisis de Aula Plus 2.....	80
Tabla 6. Contenidos de la Unidad 2 del manual Aula Plus 2 y su correspondencia con los inventarios del PCIC .....	95

## Índice de figuras:

Figura 1. Índice y nube de palabras de la Unidad 02 del manual Bitácora 4 Nueva edición .....	29
Figura 2. Presentación de la gramática en Bitácora 4 Nueva edición. Unidad 2, Agenda de aprendizaje 1 .....	31
Figura 3. Actividad 3 de la Agenda de aprendizaje 02. Funciones comunicativas .....	42
Figura 4. Portadilla correspondiente a la Unidad 09 del manual Diverso 1.....	58
Figura 5. Presentación de contenidos lingüísticos en Diverso 1. Unidad 2, secuencia didáctica 2.....	59
Figura 6. Actividades de los apartados «Actitudes y valores» y «Reflexión» de la unidad 6 del manual Diverso 1. ....	62
Figura 7. Ortografía y pronunciación de los fonemas /r/ y /r/. Unidad 3 del manual Diverso 1 .....	73
Figura 8. Parrilla de autoevaluación de Diverso 1. Unidad 3.....	77
Figura 9. Sección «Empezar» del manual Aula Plus 2. Unidad 4 .....	86
Figura 10. Presentación y tratamiento del léxico en el manual Aula Plus 2. Unidad 4 .....	88

## 1. Introducción

El manual de idiomas ha tenido una profusa difusión como herramienta en el aula de enseñanza de idiomas. Su uso responde a diferentes exigencias que pueden ocasionarse entre docentes y discentes: la necesidad de establecer una guía didáctica, un elemento de apoyo para el proceso de instrucción, la concreción de un *syllabus*, la preparación de un examen específico, etc. Sea cual sea el motivo, el hecho es que optar por la utilización de un manual para llevar a cabo el proceso de adquisición de la lengua meta (LM) supone la selección de un modelo de lengua concreto, y una concreción de los agentes que participan en dicho proceso (Cortés Bueno, 2017). En el marco de la Teoría del currículo, esto conlleva la planificación de diferentes aspectos de enseñanza: la selección de unos objetivos determinados, la implementación de una metodología de aprendizaje, la elección de contenidos concretos, y la disposición de un método de evaluación para asegurar la asimilación de los contenidos y la consecución de los objetivos. Todo ello bajo el amparo del enfoque comunicativo, que gracias al respaldo del Consejo de Europa con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, se ha establecido como enfoque dominante para la enseñanza de lenguas extranjeras/Segundas lenguas (LE/L2) en general, incluida la enseñanza de español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua (E-LE/L2).

En el presente trabajo nos hemos propuesto analizar de qué manera los diseñadores de materiales didácticos establecen los diferentes componentes del currículo. Para ello, nos centraremos especialmente en la metodología, la adscripción de esta a los principales documentos que regulan la enseñanza de lenguas, y los sistemas de evaluación empleados para determinar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Nuestro texto se divide en diferentes apartados. En el primero de ellos, el marco teórico, señalaremos los diferentes métodos de adquisición de segundas lenguas (ASL) y aclararemos algunas cuestiones conceptuales en lo que respecta a la evaluación. En los Objetivos y la metodología, se establecerán tanto los principales interrogantes a los que se pretende dar respuesta a partir de los planteamientos del apartado anterior, así como las pautas de nuestro análisis. Por último, a la luz de los resultados extraídos, se ofrecerá una breve panorámica sobre el estado actual del diseño y desarrollo de materiales didácticos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. El comunicativismo y las metodologías de aprendizaje derivadas de la enseñanza comunicativa

La irrupción del enfoque comunicativo ha supuesto un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Sus principios fundacionales han contribuido a formar una nueva concepción de la lengua y nuevas teorías sobre la forma en que esta se adquiere en hablantes no nativos. Esta transformación teórica implica una revisión conceptual de aquellos elementos que estructuran la planificación y el desarrollo curricular de la enseñanza de LE/L2: contenidos, objetivos, metodologías de enseñanza, diseño de actividades, sistemas de evaluación, ámbitos de aprendizaje, papel del profesor y los alumnos, etc. La consideración de todos estos componentes bajo la renovación metodológica que evidencia la recepción de las teorías comunicativas ha repercutido enormemente en la idea de enseñanza de lenguas asentada hoy en día. En este apartado señalaremos los rasgos medulares que configuran el enfoque comunicativo, su particular forma de entender en qué consiste la lengua, y el concepto de *competencia comunicativa*. Además, indicaremos los principales avances en materia de metodologías de ASL derivados del modelo comunicativo, así como los hitos más notables en este ámbito.

Previa a la aparición del enfoque comunicativo, la enseñanza de lenguas estaba inmersa en una concepción puramente lingüística y estática del lenguaje. La metodología estructuralista implicó una ruptura con el llamado *Método Gramática Traducción*, vigente hasta mediados del siglo XX, el cual considera que «el dominio de la lengua meta está sustentado por los conocimientos lingüísticos (morfología, sintaxis y léxico) y por la capacidad para traducir textos de una lengua a otra» (Andión, González, San Mateo, 2020: 157). La gramática marca el rumbo del plan de enseñanza, y el éxito o el fracaso del aprendizaje se medía en términos de conocimiento lingüístico. Los métodos estructurales, basado en la nueva visión de la lengua que había propuesto Ferdinand de Saussure en su *Curso de lingüística general*, señalaron la necesidad de reparar en las situaciones en las que se desenvuelven los alumnos para llevar a cabo una correcta comunicación fuera del aula (González, Andión, 2021). Esto supuso un avance notable con respecto a los métodos tradicionales, en los que únicamente se atendía a la instrucción de lo posteriormente se llamó la *competencia lingüística*.

Tras la sucesión de diversos métodos de enseñanza<sup>1</sup>, durante los años 70 comenzó a forjarse la enseñanza comunicativa de la lengua. Para ello, fue necesario la confluencia de varias teorías lingüísticas que contribuyeron a la nueva visión del lenguaje y de la comunicación. García-Santa Cecilia (1995) señala las siguientes:

- La distinción entre *competencia* y *actuación* señalada por Chomsky, además de su formulación de una *gramática universal*.
- La definición del concepto *competencia comunicativa* llevada a cabo por Hymes, quien añadió los factores relacionados con el uso de la lengua (*adecuación* y *aceptación*) al esquema de la competencia anunciado por Chomsky.
- La teoría de las funciones lingüísticas propuesta por Hallyday.
- La inclusión de la vertiente discursiva por parte de Widdowson.

Además de las teorías y conceptos anteriores, cabría distinguir las aportaciones de Austin y Searle sobre la teoría de los actos del habla, y los avances conseguidos por T. van Dijk en el ámbito de la lingüística del texto.

En pocas décadas, se desarrolló un modelo descriptivo que no se limitaba simplemente a describir estructuras gramaticales y el comportamiento del código de la lengua, sino que incluía aspectos del uso lingüístico (contexto comunicativo, factores socioculturales, etc.), dimensiones mayores al enunciado (texto, discurso) y estrategias de comunicación: nos referimos al enfoque comunicativo. El concepto nuclear que subyace a este enfoque es el de competencia comunicativa, tal y como fue descrito por Canale y Swain. En su artículo «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing» (1980) los dos autores establecen los cinco principios en los que se sustenta este enfoque: la competencia comunicativa se compone de la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica<sup>2</sup> (más tarde, en 1983, Canale añadiría a estas tres subcompetencias la competencia discursiva<sup>3</sup>); el aprendizaje de la lengua

---

<sup>1</sup> Nos referimos a corrientes metodológicas como el Método directo, la Sugestopedia de Lozanov, o el Método natural de Krashen; entre otros. Para más información sobre estos y otros métodos de adquisición de lenguas previos a la enseñanza comunicativa, véase Andi6n, González, San Mateo, 2020; González, 2016.

<sup>2</sup> El papel de la gramatical, determinante para el aprendizaje en los métodos anteriores, queda reducido a un plano menos relevante: «There is no strong theoretical or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence» (Canale, Swain, 1980: 27).

<sup>3</sup> La subcompetencias que integran el modelo de competencia comunicativa fueron posteriormente modificadas ampliadas en otros modelos como el de Bachman o el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (véase Cenoz, 2004). Finalmente, en el *MCER* se establecen como tres los componentes de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica (Consejo de Europa, 2001).

debe basarse en los requerimientos comunicativos de los aprendientes, y será el análisis de las necesidades de los alumnos el que marcará las pautas para incluir los contenidos (lingüísticos, socioculturales, discursivos y estratégicos) en el proceso de adquisición; el aprendiz participará en intercambios comunicativos *significativos*, a través de situaciones de comunicación «realistas»; la adquisición de la segunda lengua y, por ende, el de la competencia comunicativa de los aprendientes, será desarrollado a partir de las habilidades comunicativas adquiridas durante el aprendizaje de la lengua materna, ya que dichas habilidades son comunes a ambas lenguas; y, por último, el fin último de cualquier programa de ASL irá destinado a ofrecer a los estudiantes los recursos comunicativos necesarios para cubrir las necesidades de comunicación en la LM. De todos estos principios se puede sustraer la nueva concepción de la lengua, que ya no es entendida únicamente como código ni como sistema, sino como una herramienta mediante la cual los hablantes llevan a cabo acciones cotidianas. El alumno pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, tomando un papel activo en su desarrollo.

El fruto de todas estas aportaciones en didáctica de lenguas fue la publicación del *Nivel Umbral (Threshold Level)* en el año 1979. Este proyecto, impulsado por el Consejo de Europa, está considerado como uno de los primeros métodos que concreta gran parte de los rasgos del enfoque comunicativo. El objetivo era «el desarrollo de un sistema único de enseñanza de lenguas (*unit/credit system*) basado en principios comunes que unificara la enseñanza de lenguas en Europa y supusiera una alternativa al método audiolingual / audiovisual» (Melero Abadía, 2004: 692). Con este sistema se pretendía integrar la enseñanza de lenguas del territorio europeo bajo unos criterios claramente definidos y unificados. Para ello, los impulsores del Nivel Umbral se apoyaron en los aportes metodológicos de uno de los integrantes del proyecto, D. A. Wilkins, quien señala que el aprendizaje de la lengua debe realizarse a través de la sistematización de los actos comunicativos, a partir de la confluencia de dos categorías: las *nociones*, o «conceptos que expresamos a través de la lengua, como por ejemplo, tiempo cantidad, secuencia, ubicación o frecuencia»; y *funciones*, o «intenciones del hablante al usar la lengua» (*Ibidem*). Se trata de abarcar los ámbitos de comunicación más comunes para los estudiantes, y determinar qué actos y exponentes lingüísticos resulta más rentable enseñar:

Los programas nociofuncionales secuencian estas unidades de acuerdo con su rentabilidad y eficacia. Las unidades dependerán de los contextos sociales a los que pertenecen (situaciones o eventos comunicativos), los papeles que desempeñan sus participantes y las actividades que haya previsto el programa para los estudiantes.

Los exponentes lingüísticos deben ser adecuadamente usados por los estudiantes para conseguir transmitir sus intenciones comunicativas en determinados contextos. De estos exponentes depende la aparición de los restantes contenidos lingüísticos del programa. (Andión, González, San Mateo, 2020: 174)

La implantación del Nivel Umbral supuso un salto cualitativo en la enseñanza de LE/L2, pues no solo se implementaron, aunque de manera rudimentaria, los principios comunicativos, sino que especialistas en didáctica de lenguas y el gobierno europeo trabajaron de forma conjunta para llevar a cabo una política lingüística que facilitara el intercambio de los miembros de los diferentes países que por aquel entonces conformaban la Unión Europea. En cuanto a su aplicación a los materiales didácticos, Neus Sans señala lo siguiente:

Es indudable que la descripción en términos funcionales ha representado una herramienta privilegiada para el profesor de idiomas y el autor de material didáctico. Iluminó en ELE, en los años 80, una nueva manera de entender los objetivos e instauró una nueva gama de técnicas de aula. Empezamos a hablar de la lengua como herramienta de comunicación y a tratar de describirla y enseñarla como tal. La morfosintaxis dejó de ser el único criterio de progresión y de programación. (Sans, 2000)

Durante los años 80 comenzó a surgir otra propuesta en torno al enfoque comunicativo: el enfoque por tareas o enseñanza mediante tareas. Sus desarrolladores se centran más en los procesos de adquisición que en los contenidos lingüísticos y funcionales de la unidad. Este cambio surgió como solución a la problemática derivada de las similitudes y semejanzas que se encontraban en los currículos de corte estructural y los currículos nociofuncionales:

El cambio, a partir de la década de los 70, de un enfoque estructural a un enfoque comunicativo nociofuncional no significó en realidad un cambio radical en el tipo básico de currículo a partir del cual se organizaba la enseñanza. Siguió siendo un currículo de contenidos basado en un inventario lingüístico -diferente a los anteriores pero aún de componentes lingüísticos- de funciones y nociones. (Esteire, 2011: 3)

Los defensores de la nueva metodología comenzaron a prestar mayor atención a lo que supone para los alumnos establecer intercambios comunicativos reales y significativos: lo relevante no es el conocimiento de los componentes de la lengua, sino la capacidad de utilizar la competencia comunicativa para llevar a cabo acciones reales. Las funciones comunicativas pasan a un segundo plano, y son atendidas en la medida en que persiguen el propósito de resolver *tareas* reales de comunicación. Las tareas pueden ser entendidas como

cualquier tipo de actividad que una persona realiza a lo largo de su vida diaria, y pueden suponer o no el uso de la lengua para realizar dichas actividades. Pero en el ámbito de la didáctica de lenguas, especialmente a partir de la metodología que nos ocupa, se entiende por *tarea* aquella actividad que tiene lugar en clase y que permite que los aprendices participen en procesos comunicativos concretos y definidos que simulen contextos reales de comunicación, y que proponga un intercambio de información destinado a la negociación del significado, más que a la atención a los aspectos formales de la lengua (Zanón, 1990; Melero Abadía, 2004; Estaire, 2011). El diseño curricular de los materiales que trabajan con este método se caracteriza por plantear la realización de un proyecto o tarea final, que marca la selección de contenidos lingüísticos y comunicativos, y la elaboración y la integración de las actividades, temas y ámbitos en los que se implica el alumno. Las actividades se diferencian en aquellas que permiten la atención a los contenidos formales y funcionales, y aquellas planteadas para la práctica comunicativa<sup>4</sup>; todas ellas orientadas hacia la ejecución de la tarea final.

La enseñanza mediante tareas permitió a docentes e investigadores concretar ciertos aspectos del enfoque comunicativo relativos a las necesidades de los alumnos y los procesos de adquisición y de construcción del significado que o bien no se habían tenido en cuenta, o bien no se habían llevado a la práctica de manera apropiada. Prueba de su eficacia es su perdurabilidad en el tiempo (González, 2015), puesto que hoy día todavía se desarrollan manuales de E-LE/L2 que se adscriben a la metodología por tareas (o, al menos, incluyen algunas prácticas y procedimientos habituales en esta, como veremos en el análisis).

También alrededor de los años 80 comenzó a proyectarse la idea de una enseñanza que pusiera de relieve la importancia de centrarse en la adquisición del componente léxico. Esta idea floreció en la década de los 90, con la llegada del conocido como *enfoque léxico*. Su principal creador y promotor fue Michael Lewis con sus obras *The Lexical Approach* (1993) y *Implementing the Lexical Approach* (1997). Al igual que la enseñanza mediante tareas, el enfoque léxico parte de los postulados del enfoque comunicativo, en la medida en que pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno. La diferencia

---

<sup>4</sup> Existen multitud de denominaciones para los dos tipos de tareas. Melero Abadía (2004) propone las de *tareas posibilitadoras o de contenido gramatical* y *tareas comunicativas*. Zanón (1990) utiliza una distinción similar, distinguiendo entre *tareas de comunicación /meta* y *tareas pedagógicas / posibilitadoras*. Estaire (2011), por su parte, distingue entre *tareas de comunicación* y *tareas de apoyo lingüístico*. Esta clasificación no significa que los contenidos lingüísticos y los comunicativos deban establecerse de forma separada en las unidades didácticas, sino todo lo contrario: la secuenciación de las actividades permite trabajar con ambos tipos de tarea de forma conjunta e integrada.

fundamental con otras metodologías de raíces comunicativas consiste en la relevancia que se le otorga al aprendizaje del contenido léxico, ya que «el grado de comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical» (Vidiella, 2012: 6). La enseñanza de la lengua, incluido el componente gramatical, se realiza a través de estructuras o «bloques de palabras prefabricados (*chunks*)» (Andión, González, San Mateo, 2020: 195) que integran todos los componentes lingüísticos, incluido el componente gramatical. La concepción sistémica de la lengua que subyace a esta práctica es la de «un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales», en lugar de «un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas» (Vidiella, 2012: 6). A medida que se avanza en el aprendizaje, el *lexicón mental* del estudiante es capaz de reconocer los aspectos formales y de uso de dichos bloques de palabras, de manera que diferencia entre sus componentes y puede llegar a producir nuevas estructuras. Vidiella recoge los principales puntos que caracterizan el enfoque léxico: «Primacía de la enseñanza del léxico», «atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxico», «importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto)» y «énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico» (Vidiella, 2012: 9). Las aportaciones y nuevos puntos de vista ilustrados sobre la enseñanza del léxico y de la gramática a través de este dejó su impronta en las tendencias pedagógicas posteriores, incluso en documentos oficiales que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras<sup>5</sup>.

Tras dos décadas desde la aparición del Nivel Umbral, el Consejo de Europa hizo acopio de las nuevas tendencias metodológicas en boga. Fruto de ello fue la difusión en 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. La obra pretende continuar con los propósitos del Nivel Umbral en materia de planificación lingüística: las lenguas de todo el territorio europeo son «un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar (...) con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos»; recurso mediante el cual se debe «facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la

---

<sup>5</sup> Tanto Vidiella como Andión, González y San Mateo señalan la influencia que ha tenido de la concepción del léxico y de la gramática lexicalizada que pregona este enfoque en documentos oficiales como el *MCER* y el *PCIC*. Véase Vidiella, 2012: 9-10; y Andión, González, San Mateo, 2020: 195-196.

movilidad en Europa» y «conseguir una mayor convergencia a nivel europeo» (Consejo de Europa, 2001: 2).

La metodología presente en dicho documento, denominada *enfoque orientado a la acción*, supone un nuevo grado de concreción de las teorías comunicativas precedentes. El *Marco* define un modelo de aprendizaje lo suficientemente amplio como para dar cabida a diferentes y nuevas propuestas de actuación pedagógica en el marco europeo de la enseñanza de LE/L2. El punto de partida es su definición del hablante y su marco de acción:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (Consejo de Europa, 2001: 9)

Más abajo, el propio texto define su concepción de la lengua, tomando como base el concepto de competencia comunicativa:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.<sup>6</sup> (*Ibidem*)

Atrás quedan aquellos enfoques que parten de una visión del lenguaje estática y estructural. A partir de las dos citas se pone de relieve que la descripción del lenguaje y del dominio comunicativo de los alumnos se realiza en términos de uso, y no desde el conocimiento puramente formal. Si bien esta idea no resulta novedosa, con la publicación del *Marco* quedará totalmente asentada entre todos aquellos agentes que participan en la enseñanza de lenguas extranjeras.

---

<sup>6</sup> Los resaltes en negrita son del propio texto.

Otros conceptos, como el de *hablante plurilingüe e intercultural*, van de la mano de la naturaleza social del lenguaje que señala el documento. En una Europa multinacional, el contacto entre hablantes de diferentes procedencias hace necesario una enseñanza integrada en valores, que tenga en cuenta la pluralidad de lenguas y culturas junto con el aprendizaje de lenguas específicas. El Consejo de Europa atiende a este tipo de cuestiones, y por ello incluye los conceptos de *competencia plurilingüe* y *competencia pluricultural* como objetivos del desarrollo de la adquisición de lenguas: «La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas» (Consejo de Europa, 2001: 167). Incluso dentro de esta perspectiva, son tenidas en cuenta tanto las capacidades comunicativas de los usuarios como las competencias que no están relacionadas, de forma directa, con la habilidad comunicativa de los alumnos; como son las competencias generales. Todo ello entronca en la concepción del alumno como «agente social» que lleva a cabo «tareas». Como apunta Robles, el *Marco* «sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje en un paradigma comunicativo que encuentra en la tarea la acción significativa que debe afrontar el alumno para avanzar en el dominio de una lengua extranjera» (Robles, 2018).

Fruto de los avances metodológicos que manifestó el *MCER* es la renovación en 2006 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, proyecto llevado a cabo por dicha entidad con el objetivo de ofrecer una concreción curricular de los niveles de referencia y los descriptores propuestos por el Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 2006;). Dos son los rasgos más destacados de la actualización del *PCIC* (García Santa-Cecilia, 2007): su visión del alumno como sujeto de aprendizaje, del que se distinguen tres dimensiones: *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*; y la materialización de los niveles de referencia, tanto en la dimensión vertical como en la horizontal, que propone el *Marco*. En la nueva versión se incide en el componente cultural y en las estrategias y habilidades de aprendizaje del propio alumno (aspectos que, si bien se habían contemplado en el documento de 1994 como principios pedagógicos, no habían sido tenidos en cuenta a la hora de desarrollar los inventarios<sup>7</sup>), a la vez que se ahonda en la descripción de la lengua como

---

<sup>7</sup> A este respecto, García Santa-Cecilia apunta lo siguiente:

La diferencia básica es que en la versión del 94 las dimensiones de interculturalidad y de autonomía en el aprendizaje constituían una declaración de intenciones pedagógicas, con un desarrollo muy limitado en cuanto a especificaciones curriculares concretas. Sin embargo, en la versión de 2006, estas dimensiones adquieren ya carta de naturaleza al presentarse ampliamente desarrolladas en las listas

sistema desde la perspectiva de su uso (García Santa-Cecilia, 2007). El *PCIC*, al igual que el *MCER*, se presenta como un punto de partida para la valoración y la selección de los contenidos curriculares, destinado a aquellas personas que se dedican al ámbito de E-LE/L2; por lo que, aunque parte de una concepción comunicativa de la lengua, prefiere no adscribirse a ninguna corriente o metodología concretas. Francisco Fernández define en los siguientes términos el papel que cumple dicho documento en la enseñanza de español:

[El *Plan curricular*] Es un desarrollo de las directrices del Consejo de Europa que toma cuerpo en una serie de inventarios que no pueden ser considerados como un tratado teórico descriptivo sobre los ámbitos abordados ni tampoco como un programa de lengua susceptible de ser llevado, tal cual, al aula. Es decir, constituye el punto de partida para la confección de programas, materiales de enseñanza, contenidos de exámenes, etc., y aspira a ser, en este sentido, el referente internacional para la enseñanza de la lengua española. Pero es sólo una base, un material de trabajo (Fernández García, 2007: 5).

Por último, destacamos una tendencia dentro de las metodologías de enseñanza que, más que una metodología en sí, se revela como un modelo de actuación por el que muchos docentes y desarrolladores de materiales didácticos se han decantado a la hora de llevar a la práctica un currículo de lengua española dirigida a hablantes no nativos. Se trata del llamado *eclecticismo* o *enseñanza ecléctica*. El eclecticismo se caracteriza por la mezcla de tendencias y prácticas importadas de otras metodologías o enfoques: «adecuar la metodología a las necesidades que surjan en cada momento. (...) se acepta mezclar elementos de diferentes enfoques, siempre que resulten eficaces para el aprendizaje y permitan alcanzar los objetivos propuestos» (González Sánchez, 2015: 32). Este ejercicio de actuación surge, por un lado, como resultado de las críticas que sufren algunos de los aspectos que conforman el comunicativismo y, por otro lado, del análisis que los docentes realizan para adaptarse a las necesidades de sus alumnos. De hecho, autoras como Baralo y Estaire (2010) señalan la consonancia que existe entre la enseñanza ecléctica y el estadio en el que se encuentran las teorías de ASL, la etapa *postcomunicativa*. Evidentemente, los avances metodológicos se han sucedido gracias a la revisión de algunos conceptos centrales de los que parten la enseñanza comunicativa, en la que los estudiantes están inmersos hoy en día. Esta revisión, unida a las consideraciones sobre los escenarios en los que transcurren el aprendizaje, las características propias de cada alumno, así como el avance de las

---

de objetivos generales y de contenidos, con tres inventarios que tratan la materia cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultura y un inventario centrado en los procedimientos de aprendizaje. (García Santa-Cecilia, 2007: 12)

tecnologías de la comunicación (entre otros fenómenos que inciden el aprendizaje de lenguas extranjeras), hacen necesario que todos aquellos agentes implicados en la enseñanza reflexionen sobre las dificultades y ventajas que supone la adscripción a una tendencia metodológica concreta. Tales consideraciones son las que han puesto en evidencia las propuestas postcomunicativas, en la medida en que el objetivo fundamental de la enseñanza no es otro que el de intentar satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos:

Así pues, las propuestas postcomunicativas compartirían –al menos en una primera aproximación- un cierto eclecticismo, una cierta permeabilidad a las aportaciones de disciplinas diversas y a influencias de diferente naturaleza, y también quizás una vocación de satisfacer, en la medida de lo posible, las demandas de unos estudiantes cada vez más informados, con mayor experiencia en el aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, más exigentes (Ezeiza, 2013)

### 2.3. La evaluación en los manuales de E-LE/L2

Antes de adentrarnos en el análisis de los manuales, aclaramos algunas cuestiones relativas al proceso de evaluación, tal y como se entiende hoy día desde una perspectiva comunicativa del aprendizaje.

En primer lugar, y siguiendo la propuesta del *MCER*, debemos distinguir dos acepciones del concepto *evaluación*. En un sentido mucho más laxo, se entiende por *evaluar* la realización de cualquier tipo de análisis por parte de los sujetos participantes en un contexto de aprendizaje una L2/LE; o, dicho de otra manera, «la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión» (Centro Virtual Cervantes, 2008). Esta puede llevarse a cabo por parte del profesor, del propio alumno o de un examinador externo, y puede estar dirigida a determinar la competencia comunicativa del alumno, la validez de un programa de enseñanza, la efectividad de los materiales, la actuación del profesor, la calidad de la enseñanza, etc. Por otro lado, y siguiendo una acepción más estrecha y tradicional del término, entendemos por *evaluar* la «valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario» (Consejo de Europa, 2001: 177), lo que implica un examen de las capacidades lingüísticas que tiene el alumno en un periodo o momento determinado y en un contexto de enseñanza<sup>8</sup>. A esta última

---

<sup>8</sup> Nos llama especialmente la atención la definición que ofrece el *Marco* sobre este concepto. Teniendo en cuenta su visión del hablante y de la lengua, además de los términos en los que define el concepto de *competencia comunicativa*, cabría esperar una descripción más acorde a los presupuestos de su enfoque orientado a la acción. Concretar la evaluación como «dominio del grado lingüístico» supone entenderla más

acepción habría que incorporar los planteamientos surgidos en torno a la enseñanza comunicativa de la lengua, lo cual implica entender la evaluación no solo como examen de dominio lingüístico adquirido por los usuarios, sino que también se deben contemplar los avances de la competencia comunicativa; a través de la actuación se valoran las capacidades de *uso* lingüístico y también comunicativo. Debido al objeto de nuestro trabajo, nos centraremos principalmente en esta última acepción.

La adscripción a los planteamientos del enfoque comunicativo determinará especialmente la metodología de la evaluación, y la concepción de la lengua que subyace a esta. Se espera, por lo tanto, que la evaluación del dominio de la lengua esté intrínsecamente ligada a ciertas funciones comunicativas, que se realice a través de tareas que «conlleven actividades de la lengua y requieran de la competencia comunicativa del alumno» (Consejo de Europa, 2001: 15) mediante el uso de diferentes estrategias y en diferentes contextos comunicativos; y que, en última instancia, desarrollen la competencia comunicativa (no solo lingüística) y promuevan la autonomía y la capacidad de aprendizaje del alumno, protagonista exclusivo de este proceso.

Los cambios que ha sufrido la forma de entender la evaluación de segundas lenguas, junto con la metodología de aprendizaje, han variado en función del modelo de lengua y del enfoque vigentes. Teresa Bordón, especialista en la evaluación de E-LE/L2, distingue tres etapas (Bordón, 2006): la *etapa precientífica*, con los métodos gramática-traducción; la *etapa científica*, de la mano del estructuralismo; y la *etapa actual*, fruto de los aportes del comunicativismo. La primera de ellas recibe esa etiqueta debido a que la calificación se basaba enteramente en métodos subjetivos para la evaluación del estado de la interlengua, ya que los procedimientos para evaluar los avances de los alumnos y los criterios de evaluación dependían enteramente del docente que impartía la enseñanza. Dichos procedimientos consistían en «exámenes de aspectos gramaticales y la traducción de vocablos y textos» (Antón, 2013: 13).

---

como el examen de la competencia lingüística de los alumnos (hasta qué punto dominan las normas del código lingüístico de la LM), en lugar de contemplarla como el examen de las diversas competencias que componen la competencia comunicativa, y que interactúan en la actuación de los alumnos.

La llegada del modelo estructuralista transformó drásticamente esta situación. Dentro de este enfoque, la evaluación de las destrezas se medía mediante la competencia lingüística, entendida como un «rasgo unitario»<sup>9</sup>:

La década de los sesenta está dominada, en el área de evaluación de la lengua, por un tipo de exámenes que utiliza procedimientos de corte estructuralista cuyo objetivo es la obtención de elementos discretos, que, en definitiva, no revelan más que el dominio del sistema lingüístico de la segunda lengua por parte del candidato y difícilmente reflejan su habilidad para usar la lengua (Bordón, 2008: 5)

Este tipo de procedimientos dificultaba el examen de cierto tipo de conocimientos en la actuación de los candidatos, especialmente aquellos derivados de las destrezas de producción, que exigen un tipo de observación diferente a las destrezas de comprensión. El éxito comunicativo estriba no tanto en la capacidad para hacerse entender en situaciones reales de comunicación, sino en el conocimiento formal de la lengua. Pese a todo, fue en modelo estructuralista y en su visión de la evaluación donde se consideró la aplicación de procedimientos objetivos para la recogida e interpretación de datos derivados de la actuación de los alumnos: «La evaluación de la actuación del candidato se obtiene de manera indirecta y a través de pruebas de respuesta cerrada (...), al tiempo que exige una gran preocupación por establecer la fiabilidad a través de procedimientos psicométricos apoyados en la investigación estadística» (Bordón, 2006:38).

Ya en los años 80, con el agotamiento de los planteamientos estructuralistas, la evaluación comienza a asumir los preceptos del modelo comunicativo. En consonancia con el concepto de competencia comunicativa, la teoría de la evaluación comienza a atender tanto al código lingüístico como las reglas que atienden a su uso. Las aportaciones de esta época «hacen hincapié en la enseñanza del *uso* de la lengua, en entender esta como la creación de un discurso propio y la negociación de significado, y en tomar en consideración el contexto» (Bordón, 2008: 6). Bordón apunta como acontecimiento clave el *Symposium on Language Testing*, llevado a cabo en Hong Kong en 1983. Varias de las intervenciones resaltaron cuatro aspectos relevantes para la evaluación de lenguas:

- El modelo de lengua utilizado para el constructo, además de cómo infiere dicho modelo en la enseñanza de la lengua: se pretendía «llegar a un consenso acerca de la naturaleza de la base teórica sobre la que se deben construir los exámenes

---

<sup>9</sup> «(...) a partir de mediados de los años sesenta y durante todos los setenta, la evaluación de la lengua (...) incorpora una visión de la habilidad lingüística como consistente en las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) y en una serie de competencias (gramática, vocabulario, pronunciación)» (Bordón, 2008: 5)

de lengua, cuya necesidad está sobradamente justificada en virtud de su papel decisivo para garantizar la validez del constructo y del contenido» (Bordón, 2008: 7)

- La elaboración de exámenes a gran escala.
- Las dificultades que plantea el examen de la producción oral, especialmente en lo que respecta a la objetividad.
- Y la *validez* de los exámenes, junto con los problemas éticos derivados de su implementación.

Durante la década de los 90, los avances en torno a evaluación girarán alrededor de estos aspectos (Bachman, 2000). Fueron especialmente prolíficos en este campo las cuestiones éticas derivadas del desarrollo y la implementación de exámenes a gran escala, de donde surgieron conceptos como los de *validez*, *fiabilidad* y *autenticidad* de los exámenes. También fue relevante el debate en torno a la problemática que conlleva la evaluación de la expresión oral, debido a que «los tests orales son los más difíciles de aplicar, los más costosos en medios humanos, los que precisan más formación para las personas encargadas de ponerlos en práctica, y los que más tiempo de realización llevan» (Martínez Baztán, 2008: 52).

La publicación del *Marco*, como hito en el panorama de enseñanza de LE/L2, ha supuesto la última gran aportación al ámbito de la evaluación. En el capítulo 3 de la obra se establece los requerimientos necesarios para el desarrollo de las capacidades comunicativas, los cuales se plantean en su dimensión vertical, y se dividen en tres niveles: *Usuario básico* (A1-A2), *Usuario independiente* (B1-B2) y *Usuario eficiente* (C1-C2). El *MCER* también ha destinado un apartado al ámbito que nos ocupa (cap. 9), en el que define el término «evaluación», establece una clasificación de los tipos de evaluación en 13 pares, y aborda la implementación de misma junto con los niveles de referencia. Producto de este trabajo son las escalas, que miden en términos de capacidad lo que los usuarios pueden llevar a cabo a través del uso de la lengua. Sin duda alguna, el impacto que ha tenido el documento en la metodología de la evaluación ha sido notorio: prueba de ello es la rápida adopción de sus directrices en programas académicos, programaciones didácticas, diseños de manuales y en

los estándares de evaluación propuestos por organismos nacionales, como es el caso de los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)*<sup>10</sup>.

Debido a la importancia que suscita la evaluación en la adquisición de lenguas, y teniendo en cuenta los aportes señalados, cabría esperar que encontremos reflejada en los manuales de ELE cierta disposición a entender la evaluación en los términos en los que ha sido descrita: nos referimos a la evaluación planteada en el marco de una enseñanza comunicativa de la lengua.

### 3. Objetivos:

A la luz de los razonamientos expuestos en el apartado anterior, y en vista de la importancia que recibe la metodología adoptada por los autores en el desarrollo y planteamiento de los manuales, nos hemos propuesto, como objetivos principales del trabajo, analizar los siguientes tres aspectos relacionados con el diseño de materiales didácticos:

1. en primer lugar, determinar la metodología y los planteamientos de los manuales que forman la muestra de estudio;
2. en segundo lugar, analizar hasta qué punto se corresponde dicha metodología con los principales documentos que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco europeo;
3. y, en tercer lugar, examinar los mecanismos de evaluación disponibles en los diferentes manuales, y comprobar cómo evalúan los contenidos fijados en la programación didáctica.

Todos ellos forman par de un propósito mucho más general y amplio, que no es otro que el de ofrecer, de forma más o menos sucinta, una descripción panorámica del estado actual en el que se encuentra el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de E-LE/L2.

La muestra que hemos seleccionado para nuestro análisis la constituyen tres manuales: *Bitácora 4 Nueva edición*, *Diverso 1* y *Aula Plus 2*. Si bien todos ellos comparten un objetivo general común, la instrucción de la lengua española dirigida a hablantes no

---

<sup>10</sup> A pesar de la amplia acogida e implementación de los niveles de referencia que propone el marco, así como de sus consideraciones acerca de la evaluación, son muchos los aspectos negativos resaltados por docentes e investigadores. A propósito de las polémicas suscitadas por el *Marco*, véase Figueras, 2007.

nativos, los tres materiales difieren en cuanto al público al que están dirigidos, el nivel de competencia adquirido al comenzar y al final la programación, y a los planteamientos metodológicos que subyacen en su orientación. Hemos intentado manejar materiales de publicación reciente, de manera que la muestra refleje el estado en el que se encuentra el diseño de materiales didácticos dirigidos a hablantes no nativos. A este fin también contribuirán las diferencias de rasgos que serán señalados en los respectivos análisis de los tres manuales: planteamientos metodológicos indicados por los autores, estructura de las diferentes unidades didácticas, diseño de actividades, filiación con el *MCER* y los inventarios del *PCIC*, tratamiento de los diferentes contenidos, sistemas de evaluación, etc. La presencia o ausencia de estos y otros elementos, y su convergencia en el diseño de las unidades didácticas, determinará el tipo de prácticas que sustenta, hoy por hoy, el diseño de manuales de E-LE/L2.

#### 4. Metodología del análisis:

Para llevar a cabo el estudio exhaustivo de los tres manuales, se ha realizado un análisis cualitativo y descriptivo de los rasgos metodológicos que conforman cada uno de ellos. Hemos optado por dividir el estudio de cada manual en tres apartados, que definimos a continuación.

El primer apartado está orientado a determinar la metodología empleada por los autores. El propósito de esta sección es ofrecer una descripción del manual a través de una ficha de análisis, con el objetivo de señalar las orientaciones metodológicas que adoptan los materiales didácticos. Para ello, hemos elaborado una ficha técnica, extraída de las plantillas para el análisis de materiales didácticos que ofrece M.<sup>a</sup> del Carmen Fernández López en su artículo «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos» (2004; véase Anexo I), las cuales hemos modificado y adaptado para los objetivos del presente trabajo<sup>11</sup>. Los principales puntos que resaltaré la ficha de análisis serán los siguientes:

- Descripción externa del manual: datos editoriales, materiales que ofrece el manual (cuaderno de ejercicios, libro del profesor, etc.).

---

<sup>11</sup> También se han tenido en cuenta, a la hora de aplicar nuestra metodología a los tres manuales, otros modelos de análisis de materiales didácticos, como el estudio realizado por González (2016), o el análisis del manual *Abanico. Curso de español lengua extranjera* llevado a cabo por A. San Mateo Valdehíta (2003).

- Descripción interna: objetivos, enfoque adoptado, destinatarios, nivel, *syllabus*, estructura de cada unidad.
- Papel de la L1 / Presentación de la L2.
- Contenidos comunicativos: temas de comunicación, presentación de los contenidos, tipos de actividades, destrezas y estrategias implicadas.
- Contenidos lingüísticos (con especial atención a los contenidos fonéticos, gramaticales y léxicos, y a la forma en que estos se trabajan).
- Contenidos culturales: tipos de cultura incluida en el manual, diversidad, relación entre lengua meta y cultura.
- Evaluación: materiales que ofrece el manual para la evaluación de los contenidos adquiridos por los usuarios (parrillas de evaluación, exámenes, o actividades destinadas a tal propósito).

Todos estos aspectos serán comentados de manera pormenorizada en esta misma sección. Los datos extraídos servirán para realizar los análisis pertinentes en los siguientes apartados.

El segundo apartado consiste en señalar la consonancia de la orientación metodológica y de los contenidos con el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Este apartado del trabajo informará sobre la posible relación entre el enfoque y la metodología adoptados por los autores de los materiales didácticos, y los principales documentos que regulan la enseñanza de lenguas. A partir de las características señaladas en el apartado anterior, se establecerá una relación entre los principios orientativos que sustentan el *MCER* y la metodología que suscriben los manuales. Los principales rasgos que caracterizan el enfoque orientado a la acción han sido descritos, de manera concisa, en la sección «Marco teórico», y volveremos a ellos durante la realización del análisis, una vez establecido a qué tipo de enfoque se adscriben los manuales (por tareas, léxico, con orientación comunicativa, holístico, etc.) y de qué formas lo hacen.

Para la programación de los contenidos se comprobará si los presentes en el *syllabus* encuentran su representación en los inventarios que componen el *PCIC*. Debido a que analizar el contenido de todas las unidades que componen el libro podría exceder notablemente las dimensiones del estudio, se ha optado por seleccionar una unidad modelo y evaluar los contenidos lingüísticos, comunicativos, socioculturales y pragmáticos de dicha unidad, en relación con los inventarios de componentes del *Plan Curricular*. De esta manera,

se daría cuenta de la programación de los contenidos a través de una muestra significativa y representativa del manual.

Por último, en el tercer apartado se examinarán los mecanismos de evaluación que ofrecen los materiales didácticos. Esta última sección persigue dos propósitos. En primer lugar, se estudiarán los mecanismos de evaluación que ofrecen los manuales, donde se dará respuesta a las siguientes cuestiones:

- Determinar qué tipo de evaluación ofrece el manual, a través de la metodología que hayan adoptado los autores y las actividades mediante las cuales se lleve a cabo.
- Comprobar si existe alguna mención explícita a este apartado o, por el contrario, se elide cualquier tipo de explicación con respecto a la evaluación.
- Constatar si se ha elaborado un apartado *ad hoc*, o bien si aparece diseminada en secciones del manual destinadas a otros propósitos.
- Analizar cuáles son los agentes implicados en el proceso de evaluación: cuál es el papel del docente y del alumno en el proceso de evaluación, y en qué medida se le ofrece autonomía a este último.
- Definir cuál es el objeto de la evaluación: si persigue únicamente determinar el dominio lingüístico adquirido por el estudiante, o bien contempla la adquisición de otro tipo de contenidos (estrategias de aprendizaje, comportamientos socioculturales, etc.). También cabría mencionar si se ofrece algún mecanismo con el que el alumno valore la secuencia de actividades y contenidos del propio manual.
- Por último, precisar si las actividades evaluativas que ofrecen el manual están orientadas a que los aprendientes superen una prueba de nivel institucionalmente reconocida y externa al aula (*DELE*, *SIELE*, u otros).

Y, en segundo lugar, comprobar hasta qué punto evalúa los contenidos señalados en la programación didáctica. Algunos de los manuales que componen el corpus se centran simplemente en evaluar los aspectos más relacionados con los contenidos lingüísticos, mientras que otros proponen ampliar este dominio, evaluando los contenidos socioculturales y pragmático-discursivos presentes en la unidad. Para ello, se examinarán los contenidos presentes en las actividades de evaluación, y se pondrán en relación con los indicados al principio de la unidad modelo fijada en el apartado anterior. Se atenderá especialmente al grado de autonomía y participación activa que los materiales didácticos ofrecen a los alumnos con respecto al proceso de evaluación. Por lo tanto, se trata no solo de señalar los

mecanismos que ofrecen los distintos manuales para determinar el conocimiento lingüístico o comunicativo que ha adquirido el aprendiente en un momento dado del proceso de adquisición de su L2/LE, sino comprobar también hasta qué punto estos mecanismos favorecen el desarrollo del estudiante como agente autónomo y responsable de su etapa de aprendizaje. Es importante suscribir aquí el modelo de evaluación planteado en el marco teórico del trabajo: teniendo en cuenta que los manuales seleccionados están insertos en una metodología comunicativa, o al menos parten de los supuestos teóricos y metodológicos prescritos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), se prevé que los autores hayan contemplado la evaluación de la lengua ligada a la adquisición y dominio de ciertas funciones comunicativas, a través de tareas que conlleven el uso de la lengua mediante el empleo de diferentes estrategias y en distintos contextos; y las cuales fomenten la autonomía del alumno y desarrollen su competencia comunicativa.

## 5. Análisis

### 5.1 Análisis de Bitácora 4 Nueva Edición

#### 5.1.1 Análisis metodológico de *Bitácora 4 Nueva Edición*

*Tabla 1. Parrilla de análisis Bitácora 4 Nueva edición*

Descripción externa	Título	Bitácora 4 Nueva Edición
	Autores	Neus Sans Baulenas Ernesto Martín Peris Jaume Muntal Tarragó Rosana Acquaroni Muñoz Emilia Conejo López-Lago
	Datos editoriales	2018, Barcelona, editorial Difusión.
	Material didáctico	- Libro del alumno. - Cuaderno de ejercicios. - Libro del profesor.
Descripción interna	Objetivos	La adquisición de una competencia comunicativa en lengua española que sitúe a los alumnos en un nivel B2, según los criterios del <i>Marco</i> .

	Metodología	Holística.
	Enfoque adoptado	Enfoque léxico, enfoque orientado a la acción, enfoque por tareas.
	Nivel de partida / Nivel alcanzado	B1 / B2.
	Destinatarios	Manual dirigido a un público adulto amplio.
	Secuenciación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Portadilla: introducción a la unidad, primera toma de contacto con los contenidos y presentación del léxico.</li> <li>2. Tres secuencias didácticas, las cuales están conformadas por un texto (escrito, oral o audiovisual), un espacio para presentar el contenido gramatical y léxico («Agenda de aprendizaje»), y otro apartado para ponerlo en práctica («Taller de uso»).</li> <li>3. «Archivo léxico», centrado en el aprendizaje de este componente.</li> <li>4. Proyecto final de la unidad.</li> </ol>
	Organización de la unidad	Portadilla- tres secuencias didácticas- Archivo Léxico- Proyecto.
Papel de la L1	Empleo de la L1	El manual ofrece la posibilidad de comunicarse en la L1 de los estudiantes en determinados ejercicios y en las actividades de mediación.
Introducción de la L2	Empleo de la L2	Constituye la lengua de comunicación del manual.
	Autenticidad de los textos	Aunque se incluyen textos auténticos, la mayor parte son textos adaptados al nivel de los estudiantes.
	Tipología textual	Variada. Incluye textos escritos, orales y audiovisuales: textos periodísticos, literarios, biográficos, instrucciones, artículos de opinión, anécdotas, viñetas, textos web, etc.
Contenidos comunicativos	Temas de comunicación	<p>Unidad 0: Aprendizaje de idiomas</p> <p>Unidad 1: Relaciones de pareja</p>

		<p>Unidad 2: Medios de comunicación</p> <p>Unidad 3: Viajes</p> <p>Unidad 4: Hábitos de salud y nutrición</p> <p>Unidad 5: Anécdotas</p> <p>Unidad 6: Etapas de la vida</p> <p>Unidad 7: Experiencias, anécdotas y hechos biográficos</p> <p>Unidad 8: Arte y actividades comunicativas</p> <p>Unidad 9: Ciencia y tecnología</p>
	<p>Objetivos comunicativos</p>	<p>Unidad 0: hablar de experiencias, situaciones o hechos hipotéticos.</p> <p>Unidad 1: expresar/describir emociones, sentimientos y estados anímicos; expresar situaciones hipotéticas; expresar opinión/valorar hechos pasados.</p> <p>Unidad 2: expresar opinión; expresar acuerdo/desacuerdo; referirse a temas ya mencionados en la conversación; desmentir información; debatir.</p> <p>Unidad 3: describir lugares; mostrar desconocimiento; expresar estados físicos y anímicos.</p> <p>Unidad 4: hablar de hábitos alimenticios y de salud; advertir, dar/denegar permiso; comparar.</p> <p>Unidad 5: narrar una anécdota; expresar emociones; expresar quejas y desacuerdo; referir conversaciones.</p> <p>Unidad 6: expresar deseos; dar recomendaciones; narrar experiencias del pasado; proponer y sugerir;</p> <p>Unidad 7: narrar hechos biográficos; expresar deseos y expectativas;</p> <p>Unidad 8: describir fiestas y tradiciones; hablar de obras de arte</p>

		Unidad 9: expresar posibilidad, certeza o falta de evidencia; expresar causas y sus consecuencias; hacer predicciones; describir servicios/objetos tecnológicos; citar.
	Tipología de actividades	Variada. Abundan las actividades de práctica comunicativa, pero también las de tipo estructural para la práctica de los contenidos lingüísticos.
	Destrezas implicadas	Comprensión, expresión, interacción y mediación.
Contenidos lingüísticos (Fonéticos, gramaticales y léxicos)	Exposición inductiva/deductiva	Exposición inductiva.
	Progresión de los contenidos	Hay progresión en aquellos contenidos lingüísticos susceptibles de ser incrementados en cuanto al desarrollo de su dificultad.
	Metalinguaje	Empleo de metalinguaje en las explicaciones léxico-gramaticales.
	Tratamiento explícito de la pronunciación	No se trata explícitamente, sino de manera coyuntural.
	Selección léxica/Organización del léxico	Su selección se basa en su relación con los campos léxicos que conforman los temas de las diferentes unidades.
Contenidos culturales	Diversidad cultural	El manual ofrece contenidos culturales diversos, pero destacan especialmente aquellos relativos a la <i>cultura a secas</i> y la <i>cultura con mayúscula</i> <sup>12</sup> .
	Variedad de los referentes culturales	Abundan los referentes culturales del ámbito hispánico peninsular, pero también aparecen referentes del territorio hispanoamericano.
	Relación Cultura de la L1/Cultura de la L2	Se establecen relaciones entre la cultura meta y la cultura del alumno en determinadas actividades, así como en las propuestas de tareas finales de la sección «Proyectos».

<sup>12</sup> Clasificación de Miquel y Sans (2004).

Evaluación	Herramientas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos finales.</li> <li>- Sección «Preparación al DELE».</li> <li>- Evaluaciones.</li> </ul>
------------	----------------------------	---

Los materiales didácticos que conforman el manual *Bitácora 4 Nueva edición* han sido desarrollados por Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Jaume Muntal Tarragó, Rosana Acquaroni Muñoz y Emilia Conejo López-Lago, y publicados en 2018, en Barcelona, por la editorial Difusión. Estos materiales incluyen el *Libro del alumno*, el *Cuaderno de ejercicios*, la *Guía del profesor* y las *Evaluaciones*.

El manual va dirigido a alumnos con una competencia intermedia en la lengua española, que han adquirido un nivel B1 de español según el *MCER* y se preparan para el B2. Según los descriptores del *Marco*, un alumno que se sitúa en la banda del nivel B2 adquiere la capacidad de «argumentar eficazmente», de «desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social» y tiene un «nuevo grado de consciencia de la lengua» (Consejo de Europa, 2003: 37-38). La única referencia a este nivel de competencia la podemos encontrar en la portada del libro, junto al título, pero no se señala en la introducción ningún tipo de información con respecto al nivel de partida de los discentes ni al nivel alcanzado. Tampoco se detalla a qué tipo de público va dirigido el manual: podemos deducir, por la tipología textual que incluye y la variedad de ámbitos y contenidos culturales que proponen los autores, que *Bitácora 4 Nueva edición* va dirigido principalmente a un público joven-adulto, que comprende ampliamente desde jóvenes que se encuentran en la primera edad adulta hasta gente ya avanzada en edad.

Los autores del manual didáctico se han decantado por aplicar una metodología holística, que incluye el enfoque léxico, el enfoque por tareas y que se basa en los principios comunicativos de la enseñanza orientada a la acción propuestos en el *MCER*. En la introducción del manual se hace referencia a esta disposición metodológica señalando que el libro se estructura en torno a tres ejes: «el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la autonomía del aprendiz» (Sans *et al*, 2018: 4). En concreto, el léxico va a estar situado en una posición de atención preeminente con respecto a las demás competencias. Prueba de ello es que es el primer contenido lingüístico destacado en el índice de cada unidad, seguido de la gramática y las funciones comunicativas que se pretenden adquirir; además de las secciones «Archivo léxico» y las «Agendas de aprendizaje», en las

que se profundiza notablemente en este componente. Estos contenidos están estructurados en función de los contenidos comunicativos y léxicos que se inserta cada unidad, los cuales determinan los demás componentes del manual. Por ejemplo, en la unidad 4, titulada «En cuerpo y alma», se trabajan contenidos relacionados con el ámbito de la salud, que vienen establecidos por el léxico (salud y enfermedades, partes del cuerpo, nutrición y dieta, etc.), y las funciones comunicativas (hablar del estado de salud, hacer recomendaciones, hablar de hábitos alimentarios, etc.), los cuales determinan los contenidos gramaticales (nexos condicionales, imperativo, pronombres reflexivos, futuro con valor de probabilidad, etc.) y el ámbito en el que se contextualiza la unidad. Los temas, los objetivos comunicativos y los contenidos léxicos y gramaticales están seleccionados, en su mayor parte, de acuerdo a las directrices del *MCER* y los inventarios del *PCIC*, como veremos en la segunda parte del análisis.

El manual está formado por 10 unidades: la unidad 0, más breve que las demás y destinada a activar conocimientos previos de los estudiantes; y 9 unidades que están constituidas por los mismos apartados, con la misma coherencia interna que las demás y la misma extensión de páginas. Además, el *Libro del alumno* incluye un resumen de la gramática y el léxico incluidos en cada una de las unidades (pp. 172-219) un apartado llamado «Preparación al DELE» (pp. 220-245), el cual contiene actividades destinadas a formar a los alumnos en los ejercicios que pueden comprender este tipo de exámenes; y una sección que incluye todas las transcripciones de los audios y videos del manual (pp. 246-272).

La estructura, con la excepción de la Unidad 0 (la cual consta de dos secuencias didácticas), es similar en el resto de capítulos, y está compuesta por las siguientes secciones (Sans *et al.*, 2018: 5):

- Punto de partida
- Dossier 01
- Agenda de aprendizaje 01
- Taller de uso 01
- Dossier 02
- Agenda de aprendizaje 02
- Taller de uso 02
- Dossier 03

- Agenda de aprendizaje 03
- Taller de uso 03
- Archivo léxico
- Proyecto

Como podemos observar, cada unidad consta de la portadilla, tres secuencias didácticas, un apartado para trabajar el léxico y un apartado de proyectos finales. La portadilla («Punto de partida»), la cual ocupa dos páginas, contiene el título de cada unidad; el contenido curricular, distribuido en contenido léxico, gramatical, funciones comunicativas, componentes culturales y los proyectos finales; una *nube de palabras*, en la que se presenta el contenido léxico que se trabajará en la unidad; y los ejercicios para su explotación didáctica. Los autores señalan en la introducción que el objetivo de estas actividades es «que los estudiantes puedan recuperar conocimientos previos, activar estrategias de inferencia ante vocabulario nuevo y, en definitiva, tener un primer contacto con los contenidos léxicos y temáticos de la unidad» (Sans *et al*, 2018: 5).

# ¿ES VERDAD O ES MENTIRA?



## UNIDAD 2

**DOCUMENTOS**

DOSIER 01  
**¿Estamos bien informados?**

DOSIER 02  
**Pásalo**

DOSIER 03  
**No me lo creo**

**LÉXICO**

- Medios de comunicación
- Canales de información
- Hábitos para mantenerse informado
- Lenguaje periodístico
- Verbos de lengua
- Creer, creerse
- Noticias y sucesos
- Verdad y mentira

**GRAMÁTICA**

- Adverbios en -mente
- Es falso que, no es verdad que + subjuntivo
- Verbos de opinión y pensamiento + indicativo/subjuntivo

**COMUNICACIÓN**

- Hablar de nuestra relación con la información
- Interpretar y redactar noticias
- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Referirse a algo que ya se ha dicho: eso de (que), lo de que...
- Expresar opinión: lo encuentro...
- Desmentir una información: no es cierto / verdad... que + subjuntivo
- Debatir

**CULTURA**

- El atentado del 11 de marzo de 2011 en Madrid
- Medios de comunicación en España y Latinoamérica

**PROYECTOS**

- Hacer un resumen de las noticias más importantes de la semana
- Redactar una guía para ser ciudadanos bien informados

Figura 1. Índice y nube de palabras de la Unidad 02 del manual Bitácora 4 Nueva edición

Tras este primer contacto, se introduce las unidades didácticas, que están compuestas por tres subapartados: el «Dosier», la «Agenda de aprendizaje» y el «Taller de uso». Los dosieres son espacios que ocupan dos páginas en las que se ofrece un texto, que puede aparecer en diferentes formatos (textos escritos, audios o incluso videos), y para que los estudiantes, además de trabajar parte del léxico ya presentado en el «Punto de partida» y ciertos objetivos comunicativos de la unidad, practican sobre todo la comprensión oral y escrita. Las actividades que siguen al texto sirven para trabajarlo en diferentes fases: una fase de pre-lectura (“Antes de leer/ver”), para activar los conocimientos previos que los alumnos puedan tener sobre el tema tratado y crear un marco de expectativas; una de lectura (“Texto y significado” o “Texto y lengua”), destinada a la comprensión global del texto y a incidir en sus ideas clave; y otra de post-lectura (“Texto y lengua”), en la que se pretende «centrar la atención en algunos fenómenos léxicos, gramaticales y discursivos» (Sans *et al*, 2018: 9) que serán objeto de análisis en los apartados siguientes, además de trabajar algunas de las funciones comunicativas presentes en la unidad. La tipología textual utilizada en esta sección es rica y variada, y los textos seleccionados, en algunas ocasiones, constituyen muestras reales de lengua, aunque en su mayor parte se trata de textos modificados y adecuados para su aprendizaje en el aula de E-LE/L2. Se incluyen aquí textos periodísticos, literarios, biográficos, instrucciones, artículos de opinión, anécdotas, viñetas; entre otros. La mayor parte del contenido cultural presente en las unidades aparece contextualizado en esta sección, a través de los textos.

Las agendas de aprendizaje constituyen el espacio del manual en el que se trabaja la gramática y/o el léxico de cada secuencia, previamente introducida en los textos del apartado anterior. Su extensión puede llegar a ocupar una página y media, aunque en ocasiones consta de una, y pueden incluir algunos de los siguientes subapartados: «Reglas y ejemplos», «Palabras para actuar», «El español y otras lenguas», «Palabras en compañía», «Construir la conversación» y «La gramática de las palabras»; todos ellos destinados, en mayor o menor medida, a la asimilación de las estructuras gramaticales y léxicas. Los autores del manual optan por una instrucción del contenido gramatical en la que el estudiante realice una participación activa, a través de procesos de inferencia del funcionamiento de determinadas estructuras gramaticales y su posterior aplicación en un entorno comunicativo (en el «Taller de uso»): se pretende así alejarse de metodologías de enseñanza formulaicas a través de la atención a la forma. Los autores expresan esta concepción en los siguientes términos: «Las agendas constituyen una herramienta que, a diferencia de las tradicionales explicaciones

gramaticales magistrales, permiten al grupo reflexionar activamente sobre el funcionamiento y los aspectos formales objeto de aprendizaje de la unidad» (Sans *et al*, 2018: 10). No obstante, el proceso de adquisición de las reglas gramaticales no es totalmente inductivo. Las agendas ofrecen ejemplos de uso de dichas estructuras acompañados de recuadros con información relativa a la correcta expresión gramatical de tales reglas, en ocasiones valiéndose de metalenguaje para explicarlas. El ejemplo que ofrecemos a continuación, en el que se instruye a los estudiantes en la alternancia de indicativo y subjuntivo en subordinadas sustantivas para expresar acuerdo o desacuerdo, servirá para ilustrar estas cuestiones:

01  
AGENDA DE APRENDIZAJE

**Reglas y ejemplos**  
**Sustantivas con indicativo y subjuntivo: expresar acuerdo**

1 4 RG / P.193

Observamos los recursos.

**Ante una opinión**  
**estar de acuerdo en que + indicativo**  
— Yo **estoy de acuerdo en que estamos** excesivamente informados.

**no estar de acuerdo en que + subjuntivo**  
— Yo **no estoy de acuerdo en que estemos** excesivamente informados.

! Funcionan igual otras expresiones similares como: yo también veo / encuentro que, a mí también me parece que...

**Ante una propuesta**  
**estar de acuerdo en + infinitivo**  
— Yo (no) **estoy de acuerdo en cambiar** el horario.

**estar de acuerdo en que + subjuntivo**  
— Yo **estoy de acuerdo en que cambiemos** el horario.  
— Yo **no estoy de acuerdo en que cambiemos** el horario.

! Funcionan igual otras expresiones similares como: **estoy a favor de que, apoyo que, me parece una buena idea que**...



Figura 2. Presentación de la gramática en Bitácora 4 Nueva edición. Unidad 2, Agenda de aprendizaje 1

Las actividades utilizadas para asimilar estos contenidos son variadas: desde ejercicios de práctica estructural (rellenar huecos, producir oraciones con la misma estructura gramatical, etc.) hasta intercambios de información con un compañero o ejercicios en los que se reflexiona explícitamente sobre el uso de determinadas estructuras. En ellas se ven implicadas el uso de todas las destrezas, sobre todo las de comprensión, expresión e interacción, y en menor medida las de mediación.

El siguiente apartado de la unidad, el «Taller de uso», está planteado para poner en práctica las estructuras gramaticales y léxicas incluidas en el apartado anterior. Abarca media página, y su propuesta de actividades incluye diferentes tipos, no todos incluidos en la

Introducción: «Dictado cooperativo», en el que los alumnos, mediante trabajo en equipo, deben reconstruir un texto; actividades de mediación lingüística («Mediación»); actividades de búsqueda de información a través de internet; simulaciones y juegos de rol; etc. Seguidamente nos encontramos con el «Archivo léxico», un espacio del manual de una cara o cara y media que permite trabajar las unidades léxicas más importantes de la unidad. La novedad que podemos resaltar con respecto a otros manuales es que *Bitácora 4 Nueva edición* permite un trabajo personalizado del léxico que podría requerir el aprendiente. Muchas de las actividades invitan al alumno a seleccionar el léxico que le parezca más relevante o más útil en su práctica diaria de español. Los subapartados que componen esta sección son los siguientes: «Palabras en compañía», destinado a practicar colocaciones, expresiones fijas y campos léxicos; «Mis palabras», en la que los alumnos seleccionan de entre todo el léxico destacado de las secuencias didácticas aquellas unidades y construcciones que cubran las “necesidades léxicas propias de cada alumno” (Sans *et al*, 2018: 12); «La gramática de las palabras», espacio dedicado a la relación entre gramática y ciertas estructuras léxicas; «El español y otras lenguas», similar a la sección presentada en el párrafo anterior; y «Las palabras y sus metáforas», en la que se pone en práctica lo que autores como Lamarti (2012) o García Caballero (2017) entienden por *competencia metafórica* o *competencia conceptual*<sup>13</sup> de los alumnos.

Para finalizar, podemos encontrar en la última página de cada unidad la sección «Proyectos», en la que se propone la realización de una tarea final que recoja todos los contenidos presentados y trabajados en los apartados anteriores, además de trabajar todas las destrezas de manera integrada (aunque reciben especial atención aquellas destrezas de comprensión y expresión de textos escritos). La tarea final puede llevarse a cabo en grupo o de forma individual, pero por lo general abundan más aquellas que requieren un trabajo colaborativo entre dos o más aprendientes. El producto de la tarea (una exposición, una presentación, informes, noticias, etc.) puede ser valorado tanto por el profesor como por el resto de alumnos.

---

<sup>13</sup> Acquaroni, desde los supuestos de la semántica cognitiva de Lakoff y Johnson, ha señalado la importancia de la metáfora para establecer determinados significados. El empleo de la metáfora responde a dos funciones cognitivas: «comprender y explicar parcialmente fenómenos abstractos o que entrañan dificultad para su comprensión, de los cuales no tenemos una experiencia directa, a través de fenómenos concretos de los que sí contamos con experiencia directa» y «generar nuevas conexiones entre ideas» (Acquaroni, 2008: 104-105). Debido a su importante labor a la hora de procesar información a través del lenguaje, desde el ámbito de la ASL se ha venido destacando su instrucción en el aula de ELE.

El *Libro de ejercicios* posee una estructura similar al *Libro del alumno*, con la peculiaridad de que carece de las secciones «Taller de uso» y «Proyecto». Su función es complementar los dosieres, las agendas de aprendizaje y los archivos léxicos del manual, mediante ejercicios individuales o colaborativos que trabajan los contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos presentes en cada secuencia didáctica. Además, el *Libro de ejercicios* ofrece a los estudiantes una sección denominada «Escritura» al final de cada unidad, cuyo objetivo principal es la práctica de esta destreza, de manera individual o participando con otros compañeros. Abundan también las actividades de mediación, en las que el alumno hace de intermediario entre la lengua española y su LM u otra L2/LE a la hora de traducir un texto, oral o escrito.

Por último, el *Libro del profesor* constituye una herramienta de apoyo para la explotación didáctica y la secuenciación de las actividades presentes en el *Libro del alumno* y el *Cuaderno de ejercicios*. Al comienzo de cada actividad, los autores señalan los objetivos que se pretenden conseguir con cada una de estas, así como las distintas competencias (tanto generales como comunicativas) y destrezas que se verán implicadas en el desarrollo de cada uno de los ejercicios. La explicación de cada actividad también consta de diferentes apartados: «Para empezar», que ofrece al docente una breve explicación sobre cómo introducir la actividad y activar los recursos necesarios para su ejecución; «Desarrollo», en el que se explica detalladamente la ejecución de la actividad; «A tener en cuenta», en el que aparecen diferentes advertencias dirigidas al profesor sobre el tratamiento de determinados temas (ya sea gramaticales, léxicos, culturales o pragmáticos) y la procedencia de los alumnos, lo cual puede ser motivar diversos problemas en el aula<sup>14</sup>; «Para ir más allá», que comprende indicaciones para profundizar en los contenidos de la actividad; y, por último, el apartado «Soluciones». A su vez, se incluyen las correspondientes remisiones al *Cuaderno de ejercicios* o a otro tipo de material complementario.

En definitiva, *Bitácora 4 Nueva edición* ofrece a los estudiantes una metodología comunicativa entroncada en las prácticas de diferentes enfoques para llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española. La autonomía del estudiante, y su concepción como hablante plurilingüe y agente social e intercultural son uno de los aspectos más destacados del manual. Los contenidos lingüísticos, especialmente el léxico, ocupan un

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, en el tema 2 del manual, dedicado a los medios de comunicación, aparece la siguiente advertencia: «El tema de esta unidad puede ser dedicado para algunos estudiantes procedentes de países donde los medios de comunicación están controlados por el Gobierno. Respete a los estudiantes que no quieran opinar sobre los medios de comunicación en sus países de origen» (Martínez Lara, 2018: 34)

lugar preeminente en la propuesta metodológica, siempre contextualizados y enfocados a la adquisición de ciertas funciones comunicativas. En el siguiente apartado comprobaremos hasta qué punto los autores de *Bitácora 4 Nueva edición* han adaptado las innovaciones y los planteamientos vigentes en los documentos que se encargan de regular la enseñanza de la lengua española.

### 5.1.2. Consonancia entre *Bitácora 4 Nueva edición* y las propuestas del *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

*Bitácora 4 Nueva edición* adopta los postulados teóricos presentes en el *MCER*, en la medida en que aboga por una enseñanza orientada a la acción, con una consideración del alumno como agente autónomo, hablante plurilingüe y mediador intercultural. Ya hemos visto cómo en la introducción se hace referencia a la propuesta metodológica del *Marco*, el *enfoque orientado a la acción*, y a la autonomía del aprendiz como pilar fundamental que sustenta el proceso de aprendizaje. Esto supone la concepción concreta de la lengua, su enseñanza, y los agentes que se ven implicados en ella (Consejo de Europa, 2018: 38):

- Entender al alumno como *agente social*.
- Reconocer la naturaleza social del lenguaje.
- Adoptar un aprendizaje tácito de la lengua, e incluir su uso en el aula de manera ampliada («se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua» *Ibidem*).
- Incidir en la visión del alumno como hablante plurilingüe y pluricultural.
- Plantear tareas *significativas* y *colaborativas* para llevar a cabo en el aula.

Todas estas consideraciones, de las cuales se valen los autores para desarrollar las diferentes propuestas didácticas que conforman el manual, se materializan principalmente en tres componentes fundamentales: la selección de textos, la tipología de actividades, y la selección de contenidos.

Como ya hemos comentado en la primera parte de nuestro análisis, la selección de textos de *Bitácora 4 Nueva edición* es notablemente variada, ya que incluye textos escritos, orales o audiovisuales de diversa índole, los cuales se sitúan al comienzo de los dosieres de aprendizaje. Esta sección ofrece a los estudiantes muestras de la LM, en las que aparecen cifrados los contenidos lingüísticos y funcionales que serán trabajados en secciones

posteriores de las secuencias didácticas. El carácter más o menos real de las muestras puede variar de un dossier a otro, o de una unidad didáctica a otra, pero en general se tratan de muestras adaptadas al propósito educativo del manual. Estos textos apelan a diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes, e inciden en su motivación a la hora de afrontar su aprendizaje de la LM<sup>15</sup>.

A modo de ejemplo, podemos destacar los diferentes textos que nos muestran los tres dossieres de la unidad 01, la cual versa sobre las relaciones de pareja: se trata de un texto biográfico, un cuestionario y un texto literario. El primero de ellos (texto escrito, pp. 30-31) ofrece tres puntos de vista de tres personas de diferentes generaciones sobre las relaciones sentimentales y su experiencia personal, el segundo (texto escrito, pp. 34-35) simula un cuestionario de registro de un portal web de citas, y el tercero (texto escrito y audiovisual, pp. 38-39) es un relato amoroso extraído de la colección de cuentos de Rosa Montero *Amantes y enemigos*. Además de los ya mencionados, podemos encontrar otros textos que complementan los de los dossieres anteriores. En la actividad E de la página 31 aparece un audio con los testimonios de las parejas de las personas que narran su experiencia en el primer texto, y en los talleres de uso 01 y 03 de esta misma unidad nos encontramos con dos textos escritos que complementan al primer y al tercer texto de los dossieres, respectivamente: el primero es otro testimonio de una relación de pareja, pero esta vez relatado desde el punto de vista de un familiar; y el segundo es, de nuevo, un relato literario de temática amorosa («Despedida» de Leo Masliah). Como podemos observar, todos los textos responden a esa doble función a la que nos hemos referido en el párrafo anterior: por un lado, presentar los contenidos curriculares; y por otro, enmarcar el uso de la lengua y los exponentes lingüísticos en el ámbito personal de los alumnos (en este caso, las relaciones amorosas). El empleo de una temática tan relacionada con el ámbito personal de las relaciones sentimentales favorece el interés y la motivación de los alumnos, además de ampliar y estimular su *competencia «existencial»*; es decir, todos aquellos «factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su personalidad» (Consejo de Europa, 2001: 103), los cuales determinan notablemente el aprendizaje.

---

<sup>15</sup> «Los usuarios [del MCER] tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su futura utilidad» (Consejo de Europa, 2001: 49).

Al mismo tiempo, la tipología de actividades que ofrece el manual *Bitácora 4 Nueva edición* contribuye enormemente a reflejar el *enfoque orientado a la acción* que pregona el *MCER*. Todas ellas adoptan la definición que ofrece el *Marco* sobre las *tareas comunicativas de carácter pedagógico*, las cuales se centran en el significado y «sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa» (Consejo de Europa, 2001, 155). En ellas, los diferentes componentes de la lengua y cultura meta transmitidos a través de los diversos ejercicios pretenden promover herramientas con la finalidad de que el alumno se defienda en situaciones reales de comunicación. Si bien no simulan tareas de la vida diaria, las muestras de lengua que ofrecen, así como las estructuras y los contenidos lingüísticos presentados, sirven para facilitar al alumno su desenvolvimiento en tareas reales que supongan el uso de la LM.

Dentro de esta acepción del término «tarea», en los sucesivos apartados que conforman el manual podemos encontrar actividades de carácter pedagógico que sirven para diferentes propósitos. Siguiendo la tipología de actividades desarrollada por Verdú y Valcárcel (1992), todas ellas las podemos clasificar en las siguientes categorías:

- Actividades de precalentamiento (*fase de motivación / información*): son aquellas que sirven para activar los conocimientos previos de los estudiantes y crear un marco de expectativas, de cara al desarrollo de las diferentes secuencias didácticas. Siguiendo con los ejemplos extraídos de la unidad 01, esta categoría estaría conformada por las actividades del Punto de partida y las actividades de pre-lectura de cada uno de los dossieres («Antes de leer/ver»).
- Actividades de explotación de textos (*fase de «input» / contenido*): aquellas centradas en la decodificación y comprensión del significado de los textos presentes en la unidad. Gran parte de los ejercicios que acompañan los textos de los dossieres y de las agendas de aprendizaje responden a este fin.
- Actividades de atención a la forma (*fase de práctica*): se incluyen en esta categoría todas las actividades que suponen poner el foco de atención de los alumnos en determinados mecanismos de naturaleza lingüística, ya vistos en los textos de los dossieres. Aquí se incluyen las actividades de las agendas de aprendizaje y las de los diferentes archivos léxicos.
- Actividades de recuperación (*fase de transferencia / aplicación*): sirven para poner en práctica los conocimientos comunicativos adquiridos en las fases anteriores.

Podemos agrupar en esta categoría las tareas situadas en los talleres de uso y las de la sección «Proyectos».

Además, existen subapartados o actividades concretas que persiguen la consecución de los objetivos expuestos en el *MCER*. Es el caso del ya nombrado «El español y otras lenguas», dentro de las agendas de aprendizaje. En este espacio, los autores invitan a los alumnos a «reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre el español y otras lenguas que el estudiante pueda manejar» (Sans *et al*, a, 2018: 10), ya sea su LM u otra L2/LE. Subyacen aquí uno de los postulados más importantes del *MCER*, el del alumno como *hablante plurilingüe*, con una competencia comunicativa común al dominio más o menos equilibrado de diferentes lenguas: «Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar» (Consejo de Europa, 2001: 167). Y en el *Volumen Complementario*:

El plurilingüismo se presenta en el *MCER* como una competencia irregular y variable, en la que los recursos del/la usuario/a y/o aprendiente en una lengua o una variedad lingüística pueden ser de una naturaleza muy diferente de los que posee en otra. Sin embargo, la idea fundamental es que las personas plurilingües presentan un *único* repertorio, interrelacionado, que combinan con sus competencias generales y diversas estrategias para realizar tareas. (Consejo de Europa, 2018: 39)

Las actividades incluidas en este subapartado del manual ayudan al alumno a considerar y meditar las similitudes y diferencias que se podrán establecer entre las diferentes lenguas que es capaz de utilizar, ya que se fomenta la transferencia de los conocimientos lingüísticos y comunicativos (Consejo de Europa, 2001: 168), así como las estrategias y destrezas adquiridas, entre su LM u otra L2/LE y la lengua española. Es el caso de la actividad 1 de la primera agenda de aprendizaje de la Unidad 1, en la que se introducen las perífrasis verbales de infinitivo, gerundio y participio. En este ejercicio de atención a la forma, los estudiantes, además de clasificar las perífrasis en función de la categoría verbal del verbo auxiliado, deben traducir las construcciones verbales a su LM, según indica la descripción de la tarea. Las posibles inferencias que pueden deducir los alumnos a la hora de elaborar la actividad fomenta al desarrollo de ese *único repertorio* que conforma su competencia plurilingüe.

Esta relación entre la LM o L2/LE no solo se limita a los aspectos puramente formales del lenguaje, sino que también se ven implicadas comparaciones entre la cultura de origen y

la cultura meta, lo cual favorece el desarrollo de la *consciencia intercultural*. El *Marco* define este concepto en los siguientes términos:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquecen con la conciencia de una serie de cultura más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua (Consejo de Europa, 2001: 101)

*Bitácora 4 Nueva edición* favorece el desarrollo de la consciencia intercultural con las propuestas de numerosas actividades que animan a los estudiantes a establecer relaciones entre su cultura de origen y la cultura de la lengua española (tanto en el ámbito peninsular como en el hispanoamericano). Un ejemplo de ello son las actividades A, B, y C que componen la sección «Proyectos» de la Unidad 3 del manual, titulada «Paisajes, campos y vida». En ellas, el alumno debe seleccionar un lugar del mundo que le resulte de interés y elaborar una presentación para el resto de compañeros. Los espacios seleccionados pueden pertenecer o no al ámbito geográfico hispánico. A través de las aportaciones de los diferentes participantes de la actividad, y de la relación de estos lugares con los que se han introducido a lo largo de la unidad, los alumnos ponen en relación nociones de diferentes culturas que no se limitan a las de la lengua meta o a su lengua materna, y que a su vez contribuye a desarrollar su *consciencia intercultural*.

Por último, para dar cuenta de la selección de contenidos del manual *Bitácora 4 Nueva edición*. Para ello, hemos seleccionado la Unidad 2 del manual como unidad modelo que servirá para este propósito. Como ya hemos comentado en la sección anterior, la Unidad 2 trata sobre los medios de comunicación y las *fake news*. En la figura (1) aparecen los contenidos que serán objeto de aprendizaje a lo largo de la unidad. En la siguiente tabla podemos observar la correspondencia entre los contenidos de la unidad y los diferentes inventarios del *PCIC*.

*Tabla 2. Contenidos de la Unidad 2 del manual Bitácora 4 Nueva edición y su correspondencia con los inventarios del PCIC*

	Unidad 2 de <i>Bitácora 4 Nueva edición</i>	<i>PCIC</i>
Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adverbios terminados en <i>mente</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática, 8.1.</li> <li>• Gramática 9.2.3.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto del subjuntivo.</li> <li>• Subordinadas sustantivas con indicativo / subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones: 2.9. Expresar acuerdo, 2.10. Expresar desacuerdo.</li> </ul>
Contenido léxico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios de comunicación.</li> <li>• Canales de información.</li> <li>• Hábitos para mantenerse informado.</li> <li>• Lenguaje periodístico.</li> <li>• Verbos de lengua.</li> <li>• <i>Verdad y mentira.</i></li> <li>• <i>Creer / Creerse</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones específicas 9. (9.1. Información y comunicación, 9.4. Prensa escrita, 9.5 Televisión y radio).</li> <li>• Nociones generales: 7.1. Reflexión y conocimiento 7.2. Expresión verbal.</li> </ul>
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar acuerdo y desacuerdo.</li> <li>• Expresar opinión.</li> <li>• Desmentir una información.</li> <li>• Referirse a algo que ya se ha dicho (<i>lo de, lo de que, eso de que</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones: 1.3. Dar información, 1.4. Pedir confirmación, 2.1. Pedir opinión, 2.2 Dar opinión 2.9. Expresar acuerdo, 2.10. Expresar desacuerdo, 2.12. Presentar un contraargumento, 2.14 Expresar falta de certeza o evidencia, 3.27. Expresar sorpresa y evidencia.</li> <li>• Tácticas y estrategias pragmáticas, 1.4.2. Tematización</li> </ul>
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid</li> <li>• Medios de comunicación en España y Latinoamérica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referentes culturales 2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente</li> <li>• Referentes culturales 1.8 Medios de comunicación / Saberes y comportamientos</li> </ul>

		socioculturales 1.8. Medios de comunicación
--	--	---

Los contenidos gramaticales presentes en la Unidad 2 aparecen ligados a los objetivos comunicativos «expresar acuerdo / desacuerdo», «expresar opinión» y «desmentir una información». Los adverbios terminados en *-mente* son introducidos en el *Plan curricular* en el nivel A2, en el cual se indica la instrucción de su funcionamiento y su estructura básica. A partir de ese nivel solo se anuncian ciertas restricciones en su empleo. En *Bitácora 4 Nueva edición* se amplía el número de exponentes y se instruye su uso a partir de una clasificación de las funciones oracionales que cumplen estos adverbios (afirmar una respuesta, expresar una actitud del hablante con respecto a la enunciación o el enunciado, modificar el significado de un adjetivo, etc.). Si bien en otros apartados del *PCIC* se presentan este tipo de adverbios como exponentes para estas funciones<sup>16</sup>, su empleo no está vinculado al apartado de «Gramática» dedicado a estos. Por otro lado, el pretérito perfecto de indicativo no aparece enunciado en el *PCIC* hasta el nivel B2, al igual que la mayor parte del paradigma verbal del subjuntivo, y tanto su conjugación como su función gramatical en oraciones subordinadas se corresponden con la instrucción que el manual hace de este tiempo verbal. Por último, las oraciones subordinadas sustantivas y la diferencia que supone el empleo del indicativo y subjuntivo en oraciones afirmativas y negativas (del tipo *estar de acuerdo en + indicativo / no estar de acuerdo en + subjuntivo*) no aparecen indicados en el inventario de gramática dedicado a las oraciones subordinadas sustantivas, pero su uso sí se enuncia en los inventarios de las funciones 2.9 y 2.10 «Expresar acuerdo» y «Expresar desacuerdo».

El contenido léxico, relativo a los medios y canales de información, está recogido, en su mayor parte, en el apartado 9. «Información y medios de comunicación» del inventario «Nociones específicas», en concreto en los subapartados 9.1. «Información y comunicación» (*noticias verdaderas/falsas*), 9.4. «Prensa escrita» (*periódicos, revistas, prensa*) y 9.5.

<sup>16</sup> Por ejemplo, en el apartado 1.2. «Marcadores del discurso» del inventario «Tácticas y estrategias pragmáticas» aparece como exponente lingüístico los adverbios *finalmente* y *primeramente* como marcador discursivo para estructurar la información.

«Televisión y radio». Muchos de los exponentes léxicos presentes en la unidad son recuperados de niveles anteriores; es el caso de *ver la televisión* o *escuchar la radio*, que se sitúan en el A1; y *medios de comunicación*, *emisoras de radio* y *estar bien informados*, pertenecientes al B1. Algunos de ellos no están recogidos por el PCIC, como *prensa digital*, *redes sociales* u otros términos de aparición relativamente reciente (como ocurre con el término *post-verdad*). En el inventario «Nociones generales», apartado 7. «Nociones mentales», también nos encontramos con varios conceptos que integran el léxico de la unidad: *enterarse de*, fijado en el apartado 7.1. «Reflexión y conocimiento»; y los conceptos *verdad* y *mentira*, presentes en el apartado 7.2. «Expresión verbal». El último campo léxico que conforma la Unidad 2 está formado por los verbos de lengua, los cuales están distribuidos en diferentes apartados de los inventarios «Nociones generales» y «Nociones específicas»: 7.2 «Expresión verbal» (*añadir*, *aclarar*<sup>17</sup>, *contar*<sup>18</sup>, *confesar*, *comunicar*), 7.1. «Reflexión, conocimiento» (*informar*), 3.6. «Orientación, dirección» (*Señalar*), 1.6 «Certeza, incertidumbre» (*afirmar*, *asegurar*, *confirmar*) en el primero; 9.1 «Información y comunicación» (*declarar*), 7.5 «Derechos y obligaciones laborales» (*Reivindicar*) en el segundo. Algunos de los verbos de lengua no están recogidos en los dos inventarios (*exigir*, *expresar*, *reconocer*, *reprochar*, *revelar*<sup>19</sup>).

Las funciones comunicativas, las cuales están estrechamente relacionadas con los contenidos gramaticales de la unidad, se encuentran en su totalidad recogidas en el inventario «Funciones» del PCIC. En la actividad 3 de la Agenda de aprendizaje 02 aparecen recogidos y clasificados, a modo de síntesis, todos los exponentes lingüísticos de la unidad ligados a estas funciones; que a su vez responden a adquirir la capacidad de «argumentar eficazmente» (Consejo de Europa, 2001: 37-38) que se supone que obtiene un alumno que se sitúa en este nivel de competencia:

---

<sup>17</sup> No está registrado en su forma verbal, sino como el sustantivo *aclaración*

<sup>18</sup> Pertenece al nivel B1, a diferencia de todos los demás.

<sup>19</sup> *Revelar* aparece en el apartado 18.5 *Fotografía*, pero con un sentido diferente al que se le da en el manual.

## Construir la conversación

### Debatir

3 8

Observamos los recursos del esquema. ¿A qué recuadros corresponden los siguientes?  
Colocamos cada uno en el lugar correspondiente y añadimos otros que conocemos.

- Yo considero que...
- (Estoy) completamente de acuerdo con...
- Tengo la impresión de que...
- ¿No te parece que...?
- Yo no lo veo igual / así.
- No solo..., sino que...



Figura 3. Actividad 3 de la Agenda de aprendizaje 02. Funciones comunicativas

Todos estos recursos aparecen distribuidos en diferentes apartados del inventario Funciones. En la sección 2.2 «Dar una opinión» podemos ver los exponentes, *Yo también veo / encuentro que*, *A mí también me parece que*, *Yo considero que* y *A mi modo de ver*. En el 2.9. «Expresar acuerdo» nos encontramos con *Yo estoy de acuerdo en + infinitivo / que + indicativo*. Los relacionados con mostrar una opinión contraria o disentir los podemos encontrar en los apartados 2.10 «Expresar desacuerdo» (*No es cierto que*, *No estoy de acuerdo en + infinitivo / que + subjuntivo*, *No estoy en absoluto de acuerdo en*, *Yo no lo veo así*, *No es verdad que*, *No es cierto que*), 1.3 «Dar información» (*En absoluto*) y 3.27 «Expresar sorpresa y extrañeza» (*Eso no puede ser*). Aquellos que sirven para matizar un argumento u opinión ya presentados en el discurso se recogen en 2.12 «Presentar un contraargumento» (*Sí, pero lo que yo digo es que*), y los que sirven para reforzarlos se sitúan en 1.3 «Dar información» (*No solo..., sino que...*). Las estructuras interrogativas relacionadas con pedir una confirmación a un argumento anterior se sitúan en las secciones 1.4 «Pedir confirmación» (*¿No crees que...?*, *No dirías que...?*) y en 2.1 «Pedir opinión» (*¿No te parece que...?*). Por último, aquellos cuyo propósito es manifestar una suposición están detalladas en 2.14 «Expresar falta de certeza y evidencia» (*Me imagino que*, *Yo diría que*, *Tengo la impresión de que*).

Las estructuras *Eso de (que)* y *Lo de (que)* para referirse a un tema que ya ha sido introducido en el discurso también aparecen recogidas en los inventarios del *PCIC*: en concreto, en el apartado 1.4. «Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales» del inventario «Tácticas y estrategias pragmáticas».

Para finalizar, los contenidos culturales transmitidos en la Unidad 2 de *Bitácora 4 Nuevas ediciones* mantienen una correspondencia parcial con las propuestas de los inventarios «Saberes y comportamientos socioculturales». El tema central de la unidad, los medios de comunicación, encuentra su correspondiente apartado dentro de este inventario, 1.8 «Medios de comunicación e información». Pero, debido al año de publicación del *Plan curricular*, y a los notables progresos que han surgido en este ámbito gracias al desarrollo de la comunicación a través de internet y de las redes sociales, muchos de los elementos culturales que recoge esta unidad quedan fuera del alcance de los inventarios del *PCIC*. El otro gran tema tratado en la unidad, el 11M, a pesar de haber tenido lugar dos años antes de la publicación de la última versión del *Plan curricular*, no aparece ni en el inventario 2. «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente» ni en ningún otro lugar del documento. La única mención que hemos podido encontrar a este hecho es una referencia indirecta en la sección 1.9 Medios de transporte a la estación de Atocha.

Una vez que hemos analizado la metodología, la tipología textual y la selección de contenidos en *Bitácora 4 Nueva edición* y hemos relacionado estos aspectos con los principales documentos que regulan la enseñanza de lenguas en el marco europeo e hispánico, en el siguiente apartado pasaremos a analizar las distintas herramientas de evaluación de las que dispone el manual para determinar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

### 5.1.3. La evaluación en *Bitácora 4 Nueva edición*

Los autores del manual didáctico *Bitácora 4 Nueva edición* no hacen mención explícita a ningún tipo de mecanismo evaluador que determine el dominio lingüístico de los estudiantes. No obstante, el corpus de materiales didácticos que compone este manual ofrece a los usuarios tres formas de controlar su progresión en la lengua española: los proyectos, la sección «Preparación al DELE» y las evaluaciones. El primero de ellos está integrado dentro de la *evaluación continua* del manual, y se realiza dentro de la perspectiva interna del aula;

el segundo está relacionado con la *evaluación certificativa* (Puig, 2008), puesto que su finalidad es preparar a los alumnos para la obtención de un título que acredite una competencia determinada en la lengua española; y el tercero forma parte de la *evaluación sumativa* (Puig, 2008) del manual didáctico, ya que implica examinar, a partir de una calificación numérica, todos los contenidos presentes en el *syllabus* del manual. A continuación, analizaremos cada uno de los mecanismos de evaluación que constituyen el corpus de materiales de *Bitácora 4 Nueva edición*.

### *Proyectos*

La sección «Proyectos», como ya hemos visto en la primera parte del análisis, está orientada a poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de cada unidad. Se integra dentro de la *evaluación interna* del manual, ya que está ligada y estructurada en la planificación y secuenciación de sus contenidos didácticos (Natal, 2007). Además, este tipo de tareas están orientadas hacia la *evaluación formativa* del alumno (Antón, 2013), puesto que su propósito no es otro que informar al docente sobre la progresión de los alumnos con respecto a los objetivos establecidos previamente en índice de la unidad, y de esta manera incidir en aquellos que sean susceptibles de ser mejorados. El papel de evaluador lo ejercen tanto el profesor, que adquiere la función de observador y supervisor en este tipo de ejercicios, como el estudiante y sus compañeros, que colaboran activamente en el desarrollo de las tareas, favoreciendo así la autonomía del alumno y que este se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje. El resultado final del proyecto no se filtra a través de una parrilla de evaluación, ni es analizado a partir de unos criterios previamente especificados, sino que son los propios agentes que intervienen en el proceso de evaluación (profesor, alumno y compañeros) los que valoran el resultado de dicho proyecto (*evaluación subjetiva*; Bordón, 2006).

Por norma general, esta sección está compuesta de una o dos actividades de carácter colaborativo, que suponen la puesta en práctica de competencias tanto generales como comunicativas, además de las destrezas de expresión y comprensión, aunque predominan las de expresión escrita. Podemos observar que la propuesta de los autores de la sección «Proyectos» está ligeramente inspirada en el conocido *enfoque por tareas*, en el cual se propone la elaboración de una *tarea final*, entendida esta como una actividad característica de aquellas tareas que tienen lugar en la vida real, programada mediante determinados

contenidos y objetivos, y cuyo propósito es que los aprendientes sean capaces de realizar actividades de la lengua para llevarlas a cabo (Zanón, 1990):

Si bien resulta evidente la voluntad de poner en práctica los contenidos aprendidos durante el desarrollo de la unidad en una tarea que recoja los propósitos comunicativos de la unidad, la definición de *tarea final* difiere notablemente del propósito que los autores de *Bitácora 4 Nueva edición* pretenden conseguir con este último bloque de actividades. Los proyectos incluidos en este manual didáctico se diferencian de los de cualquier otro material adscrito al *enfoque por tareas* en dos aspectos: en primer lugar, los ejercicios que componen esta sección no son actividades de carácter comunicativo que representen actividades de la vida real, sino *tareas comunicativas de carácter pedagógico*, las cuales no simulan tareas de la vida real, pero ayudan indirectamente a su resolución; y, en segundo lugar, la estructura de las diferentes unidades no se articulan con el propósito de realizar la *tarea final*<sup>20</sup> (es decir, los proyectos), sino que más bien esta última resulta ser complementaria al resto de secciones que componen las unidades. Para ilustrar estos dos aspectos, acudiremos al primero de los proyectos de la Unidad 2.

El desarrollo del proyecto consiste en la explicación de una noticia por parte de un grupo de estudiantes al resto de compañeros y al profesor. En primer lugar, la actividad propone que se haga una recopilación de sucesos que pueda resultar de interés para los alumnos y que hayan acontecido en un tiempo reciente al desarrollo de la tarea. Una vez creada la batería de noticias, los diferentes grupos eligen, mediante votación, aquellas que consideran más relevantes. Las noticias seleccionadas serán desarrolladas y expuestas al resto de la clase en el formato que el docente y los alumnos hayan acordado (a través de un espacio virtual, mediante una exposición oral o por escrito). En términos generales, se trata de un tipo de ejercicios indicado para evaluar la comprensión y expresión escrita. La primera parte consiste en un ejercicio de lectura y resumen del texto. Según Teresa Bordón (2006), este tipo de actividades, de respuesta abierta, favorece la integración de múltiples destrezas (comprensión, expresión, interacción y mediación), a la vez que informa de los procesos cognitivos de los cuales se ha servido el estudiante para elaborar la actividad; son

---

<sup>20</sup> En los manuales basados íntegramente en el *enfoque por tareas*, los objetivos de la *tarea final* determinan la estructura de la unidad, como afirma Javier Zanón: «El diseño del resto de elementos presentes en la actividad del aula se determina a partir de las tareas finales (...). Las actividades, su secuenciación y articulación, su relación con los bloques de contenidos, su evaluación, etc., se diseñan bajo el amparo de la tarea final, de la que son los facilitadores» (Zanón, 1990).

especialmente propicios para su puesta en práctica en el aula y requieren de evaluadores que fijen algún tipo de criterio para llevar a cabo la evaluación.

La segunda parte de la actividad, la elaboración y exposición de la noticia a los compañeros, también permite el uso de respuestas abiertas, integra varias destrezas y permite mostrar los diferentes procesos cognitivos utilizados por los estudiantes. Pero cuenta con una ventaja con respecto a la anterior, y es que puede ser catalogada como *tarea auténtica*, aunque este tipo de actividad «sólo es auténtica en contextos muy específicos» (Bordón, 2006: 139). El empleo de respuestas abiertas posibilita que se recuperen gran parte de los contenidos de la unidad, pero es difícil dar cuenta del uso de todos ellos en un mismo ejercicio.

### *Sección «Preparación al DELE»*

La sección «Preparación al DELE» se sitúa en un apéndice aparte, al final del manual. Este apartado, perteneciente a la *evaluación externa* del manual (es decir, «con independencia respecto a un proceso de enseñanza-aprendizaje»; Natal, 2007: 85) está destinado a familiarizar a los estudiantes con la estructura y los tipos de actividades de los exámenes de español promovidos por el Instituto Cervantes, en colaboración con el Ministerio de Educación. En concreto el nivel de dificultad de las actividades presentadas se corresponden con un nivel B2, en consonancia con el nivel de los contenidos expuestos en el manual. La adquisición de este nivel acredita el desarrollo de las siguientes competencias:

El Diploma de español nivel B2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, incluso aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si tratan sobre áreas de conocimiento especializado a las que se ha tenido acceso; para interactuar con todo tipo de hablantes con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación no suponga esfuerzos por parte de ningún interlocutor, y para producir textos claros y detallados sobre asuntos diversos, incluidos los que suponen análisis dialéctico, debate o defensa de un punto de vista (Instituto Cervantes, 2014: 5).

La primera parte consiste en una breve introducción de las características de este tipo de exámenes: en qué consisten, cómo se evalúan las destrezas y conocimientos de los estudiantes, cuál es su extensión, qué calificación se le otorga a cada uno de los apartados, qué reconocimiento reciben, etc. Acto seguido, se dividen los diferentes apartados de la

sección en función de las destrezas que serán examinadas en cada uno de los apartados del examen. Cada uno de ellos se estructura de la siguiente manera: características principales de la prueba (tareas que la componen, número de ítems totales / extensión del texto oral o escrito, duración, calificación correspondiente y tipo de respuesta), recomendaciones (lectura previa de la prueba, cómo gestionar el tiempo, cuáles son los aspectos más importantes y cómo se penaliza el error) y tareas modelo. En cada una de estas últimas aparecen características específicas, las cuales dependen del tipo de actividad. El formato de las actividades es el siguiente (Sans *et al*, 2018; 220-245; Instituto Cervantes, 2014: 8-9):

- Comprensión de lectura (cuatro tareas con ítems de respuesta cerrada): selección múltiple, correspondencias, completar y *cloze* cerrado.
- Comprensión auditiva (cinco tareas con ítems de respuesta cerrada): selección múltiple, correspondencia (entre texto y texto, o texto e imágenes) y reconocimiento de ideas.
- Expresión e interacción escritas (dos tareas de respuesta abierta): redacción de dos textos, uno de ellos a partir de un texto oral o escrito suministrado al candidato (interacción), y otro de respuesta libre adecuada a un tema preestablecido.
- Expresión e interacción orales (tres tareas de respuesta abierta): elaboración de tres textos orales, dos de ellos de expresión e interacción, y uno de interacción.

Las pruebas de evaluación que aparecen en esta parte del manual vienen totalmente determinadas por la estructura específica de los *DELE*. Se trata de pruebas de evaluación objetivas que ofrecen una *evaluación sumativa*, puesto que informan sobre el estado de interlengua de los estudiantes con respecto a unos objetivos; en este caso, fijados por una entidad, el Instituto Cervantes, externa al aula. La diferencia fundamental con respecto a otros apartados que evalúan el estado de la interlengua de los alumnos reside en que el objeto de la evaluación no es solamente la competencia comunicativa de los alumnos en lengua española, la cual se evalúa indirectamente, sino también el grado de familiaridad que los alumnos mantiene con el constructo que forma los exámenes del *DELE*.

Las actividades de comprensión ofrecen ítems de respuesta cerrada, los cuales garantizan la objetividad de la corrección y evitan que esta esté sujeta al criterio subjetivo de los examinadores. Las actividades de respuesta libre están sujetas a escalas de evaluación,

tanto holísticas como analíticas<sup>21</sup>. En el caso de estas últimas, el manual *Bitácora 4 Nueva edición* no ofrece ningún tipo de escalas para evaluar la respuesta de los estudiantes en clase; pero sí que ofrece respuestas modelo en el *Libro del profesor*. El resultado de las pruebas, a diferencia de los proyectos, viene acompañado de una calificación numérica, que indica el grado de dominio que tiene el alumno con respecto a las competencias generales de este nivel, citadas anteriormente.

### *Evaluaciones*

El último de los sistemas de evaluación que componen el material didáctico de *Bitácora 4 Nueva edición* son las fichas de evaluación. Se trata de pruebas de calificación orientadas a evaluar los contenidos presentes en las unidades didácticas; por lo tanto, están integradas dentro de la *evaluación interna* del manual. Este sistema está formado por tres documentos que evalúan los contenidos lingüísticos y funcionales, agrupados cada tres unidades. Su estructura es similar a la de los *DELE*, indicada en el apartado anterior: se organizan en función de las destrezas, a cada cual le corresponde una actividad. Estas son la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión e interacción escritas y la expresión e interacción orales. Además, se incluye un test de opción múltiple para evaluar específicamente el conocimiento de los recursos lingüísticos (gramaticales y léxicos) y funcionales. Cada uno de los apartados recibe una valoración numérica sobre 20 puntos. Como ocurre con los *DELE*, las actividades de comprensión están formadas por pruebas de respuesta cerrada, mientras que las actividades de expresión e interacción permiten respuestas abiertas. En este caso, el propio documento, el cual viene acompañado por una guía de explotación didáctica para el docente, proporciona escalas analíticas para la expresión escrita y la expresión oral. Estas evalúan tres parámetros: la «adaptación a la situación comunicativa y respeto de las características del género», la «coherencia textual» y los «recursos lingüísticos». En el Anexo II podemos observar los descriptores que los autores de *Bitácora 4 Nueva edición* han creado *ad hoc*, los cuales mantienen ciertas similitudes con los del *MCER*<sup>22</sup>. Utilizaremos como ejemplo la primera ficha de evaluación,

---

<sup>21</sup> Existen escalas analíticas para la expresión e interacción escritas (adecuación al género discursivo, coherencia, corrección y alcance) y la expresión e interacción orales (coherencia, fluidez, corrección, alcance). Se pueden acceder tanto a estas como a las escalas de evaluación holísticas en Instituto Cervantes, 2014

<sup>22</sup> Compárese, por ejemplo, los descriptores de coherencia que ofrecen en equipo de *Bitácora 4 Nueva edición* (Anexo I) con los que presenta el *MCER* para la coherencia y cohesión en el discurso en la banda del nivel B2:

que aglutina los contenidos de las unidades 1, 2 y 3, para dar cuenta de la estructura y los contenidos evaluados en estas pruebas.

Las actividades de comprensión están formadas por actividades con ítems de respuesta cerrada: un test de opción múltiple que consta de cinco ítems para la comprensión auditiva que se contesta a partir de un audio que versa sobre una ruptura sentimental; y un ejercicio de relacionar frases con párrafos de un texto sobre las *fake news*, con otros cinco ítems. La actividad de expresión e interacción escritas propone el desarrollo de un texto epistolar a modo de perfil para una aplicación de citas, en el que el estudiante debe realizar una presentación de él mismo, explicar sus gustos e intereses y proponer un perfil de pareja afín a sus cualidades y expectativas. La guía para el profesor ofrece la siguiente indicación: «Al tratarse de una producción libre, esta actividad no presenta una solución única. Debe valorarse la capacidad del alumno para llevar a cabo los actos comunicativos solicitados, utilizando los recursos lingüísticos presentados en las unidades 1, 2 y 3» (Aristu, 2018: 8). Lo mismo ocurre con la actividad de expresión e interacción oral. En ella, el estudiante debe preparar una presentación sobre un paraje natural, describiendo y justificando su elección. En la guía de explotación didáctica de la actividad nos encontramos con una indicación muy similar a la anterior:

Al tratarse de una producción libre, esta actividad no presenta una solución única. Debe evaluarse la capacidad del alumno para describir el lugar elegido de forma completa y detallada, así como los motivos por los que le gustaría estar. Asimismo, se evaluará la capacidad de interacción del estudiante mediante las preguntas formuladas posteriormente por el profesor. Para ello, el alumno deberá utilizar los recursos lingüísticos presentados en las unidades 1, 2 y 3, y adecuarse al tipo de texto que está produciendo. (Aristu, 2018: 8)

Para finalizar, en documento de evaluación ofrece la posibilidad de realizar un test de opción múltiple para examinar los contenidos gramaticales (gradativos, perífrasis verbales con *llevar*, oraciones condicionales con el imperfecto de subjuntivo, imperfecto de subjuntivo en oraciones sustantivas de valoración, relativas con indicativo y subjuntivo, adverbios terminados en *-mente*, relativas en registro formal, voz pasiva y nexos concesivos), léxicos (rasgos de la personalidad, relaciones de pareja, medios de comunicación, verbos de lengua, *verdad* y *mentira*, lenguaje periodístico, paisajes y accidentes geográficos, entornos

---

Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre ideas / Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto nerviosismo en una intervención larga (Consejo de Europa, 2001: 122)

naturales, verbos de movimiento), y funcionales (hablar de emociones y sentimientos, describir rasgos de la personalidad, expresar acuerdo y desacuerdo, referirse a algo ya dicho, situar en el espacio, expresar estados físicos y de ánimo, expresar desconocimiento, etc.) de las tres unidades. Cabe destacar que las fichas de evaluación no se limitan únicamente a examinar la competencia lingüística de los estudiantes, sino que proporcionan tareas significativas para dar cuenta del desarrollo de su competencia comunicativa.

#### 5.1.4 Conclusión

Al igual que afirma Virginia Marín Marín en su comentario al primer manual de la serie *Bitácora Nueva edición* (Marín, 2019), Neun Sans y su equipo han sabido volcar en el desarrollo de *Bitácora 4 Nueva edición* los avances más notables en materia de diseño curricular y didáctica de lenguas. Nuestro análisis, articulado en tres puntos, ha mostrado cómo se imbrican la metodología, la selección textual, el diseño de actividades y los sistemas de evaluación en un mismo enfoque pedagógico que, a su vez, parten de los métodos de enseñanza que más en boga han estado estos últimos años, integrándolos bajo la concepción del alumno como agente autónomo, hablante plurilingüe y pluricultural que fomentan el MCER y el PCIC en su *Enfoque orientado a la acción*.

En concreto, la propuesta de evaluación que presentan los autores de *Bitácora 4 Nueva edición* permite ver lo que autores como Fuensanta Puig han calificado como *evaluación auténtica* (2008). A diferencia de la evaluación tradicional, caracterizada por ser «el punto final de un proceso de enseñanza entendida como transmisión de conocimientos, cuya finalidad era comprobar, en el mejor de los casos, si el estudiante había conseguido dichos objetivos» (*ibídem*), la evaluación auténtica es un proceso dinámico que entiende la adquisición de lenguas como un proceso en desarrollo que el propio aprendiz va elaborando lentamente, por lo que se centra más en las necesidades de los alumnos y en su colaboración con otros discentes para resolver tareas significativas, las cuales evalúan su dominio de la lengua en función de la capacidad que tiene el alumno para llevarlas a cabo. Un ejemplo de esta forma de proceder son los proyectos, integrados dentro de las unidades didácticas, y cuyo propósito no es otro que determinar hasta qué punto los estudiantes han asimilado los contenidos lingüísticos y funcionales de la unidad y si son capaces de ponerlos en práctica en *tareas comunicativas de carácter pedagógico*. No obstante, el equipo de la editorial Difusión atiende también a otro tipo de necesidades que pueden tener los alumnos y docentes

en términos de evaluación, debido a lo cual ofrecen tanto la sección «Preparación al DELE», como las «Evaluaciones»; ambos con el propósito de ofrecer valoraciones del estado de la interlengua de los estudiantes con respecto a los objetivos curriculares del manual o los objetivos que establecen los *DELE*. En definitiva, el equipo de *Bitácora 4 Nueva edición* ha integrado en su manual un sistema de evaluación que comprende ampliamente aquellas necesidades que pueden tener los usuarios del manual, basándose en las propuestas de las principales teorías que han colaborado en el desarrollo de la didáctica de lenguas y en las directrices del Consejo de Europa.

## 5.2. Análisis de *Diverso 1*

### 5.2.1. Análisis metodológico de *Diverso 1*

*Tabla 3. Parrilla de análisis de Diverso 1*

Descripción externa	Título	Diverso 1
	Autores	Encina Alonso Jaime Corpas Carina Gamblich
	Datos editoriales	2015, Madrid, editorial SGEL.
	Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro del alumno.</li> <li>• Cuaderno de ejercicios.</li> <li>• Guía del profesor.</li> </ul>
Descripción interna	Objetivos	La introducción y adquisición de un nivel de competencia en lengua española que situó a los alumnos en un nivel A1, según los criterios del <i>MCER</i> .
	Metodología	Comunicativa.
	Enfoque adoptado	Enfoque comunicativo.
	Nivel de partida / Nivel alcanzado	X / A1.
	Destinatarios	Manual dirigido a un público adolescente (15+).

	Secuenciación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Portadilla: introducción temática de la unidad. Contiene la tabla de contenidos y unas imágenes acompañadas de ejercicios introductorios.</li> <li>2. Tres secuencias didácticas: cada una de ellas está dedicada a la instrucción de los contenidos lingüísticos (fonéticos, gramaticales o léxicos) o comunicativos de la unidad.</li> <li>3. «País»: sección dedicada a la presentación de un país del ámbito hispánico.</li> <li>4. «Acción - Reflexión»: último apartado de la unidad, destinado a que los alumnos reflexionen sobre los contenidos comunicativos aprendidos y sobre los valores y actitudes mostrados a lo largo del tema.</li> </ol>
	Organización de la unidad	Portadilla- tres secuencias didácticas - «País» - «Acción reflexión».
Papel de la L1	Empleo de la L1	Su uso queda restringido a determinadas actividades.
Introducción de la L2	Empleo de la L2	El español constituye la lengua de comunicación del manual.
	Autenticidad de los textos	En su mayor parte han sido creados para llevar a cabo los objetivos comunicativos de cada una de las unidades, aunque podemos encontrarnos con muestras de textos reales.
	Tipología textual	<i>Input</i> textual variado en los textos escritos, orales y audiovisuales: mapas, documentos de identidad, perfiles en redes sociales, páginas web, blogs, noticias, anuncios, folletos, foros, correos electrónicos, cuestionarios, horarios, infografías, artículos de revistas, programas radiofónicos,

		recetas, menús, viñetas, canciones, planos, reportajes; entre otros <sup>23</sup> .
Contenidos comunicativos	Temas de comunicación	<p>Unidad 0: Identificación</p> <p>Unidad 1: Identidad</p> <p>Unidad 2: Relaciones sociales y familiares</p> <p>Unidad 3: Espacios geográficos</p> <p>Unidad 4: Hábitos y rutinas</p> <p>Unidad 5: Deportes y competiciones deportivas</p> <p>Unidad 6: Nutrición</p> <p>Unidad 7: Actividades de ocio</p> <p>Unidad 8: Clima</p> <p>Unidad 9: Viajes</p>
	Funciones comunicativas	<p>Unidad 0: saludar.</p> <p>Unidad 1: saludar, presentar a alguien, dar información, pedir información.</p> <p>Unidad 2: describir el físico y el carácter, hablar sobre la familia y las relaciones familiares.</p> <p>Unidad 3: describir lugares (ciudades, barrios, la casa); expresar causa, finalidad, existencia y ubicación.</p> <p>Unidad 4: hablar sobre actividades diarias y expresar hábitos, expresar opinión (sobre hábitos)</p> <p>Unidad 5: expresar gustos e intereses (sobre actividades deportivas), expresar obligación y necesidad.</p> <p>Unidad 6: expresar hábitos alimenticios, dar y pedir información.</p> <p>Unidad 7: expresar planes e intenciones, expresar deseos, proponer y sugerir, mostrar desacuerdo.</p> <p>Unidad 8: expresar preferencias, hablar sobre el tiempo atmosférico, realizar comparaciones.</p>

<sup>23</sup> En el índice del manual los autores han incluido un apartado dedicado a la tipología textual que se maneja en cada unidad.

		Unidad 9: expresar habilidad para hacer algo, expresar conocimiento, dar una opinión, dar información, describir carácter.
	Tipología de actividades	Variada. En el <i>Libro del alumno</i> encontramos integradas las actividades de práctica comunicativa y las actividades de práctica formal con respuesta cerrada. En el <i>Cuaderno de ejercicios</i> , en cambio, predominan las actividades del segundo tipo.
	Destrezas implicadas	Comprensión, expresión e interacción.
Contenidos lingüísticos (Fonéticos, gramaticales y léxicos)	Exposición inductiva/deductiva	Exposición inductiva de los contenidos lingüísticos.
	Progresión de los contenidos	Existe progresión en los contenidos lingüísticos y comunicativos, así como en la dificultad de los textos y las actividades presentados.
	Metalenguaje	Se emplea metalenguaje en ciertos cuadros informativos de las secuencias didácticas, en los que aparecen los contenidos lingüísticos y comunicativos que son objeto de instrucción.
	Tratamiento explícito de la pronunciación	Se trata explícitamente el componente fonético en las unidades didácticas.
	Selección léxica/Organización del léxico	La selección léxica, su organización y distribución están sujetas al empleo de las funciones comunicativas que presenta cada una de las unidades.
Contenidos culturales	Diversidad cultural	Los exponentes culturales que ofrece el manual son variados, tanto los referidos al uso del lenguaje como aquellos que transmiten conocimientos de carácter enciclopédico.

	Variedad de los referentes culturales	Los referentes culturales son representativos de la variedad de culturas que comprende la geografía hispánica.
	Relación Cultura de la L1/Cultura de la L2	Se fomenta el desarrollo de la identidad intercultural en ciertas actividades de las secuencias didácticas y en los apartados «Acción - Reflexión».
Evaluación	Herramientas de evaluación	- Apartado «Autoevaluación» del <i>Cuaderno de ejercicios</i> . - Actividad final del apartado «Acción».

*Diverso 1* ha sido desarrollado por Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch, y publicado en 2015 por la editorial SGEL, en Madrid. El conjunto de materiales didácticos que integra este manual está formado por el *Libro del alumno*, el *Cuaderno de ejercicios*, y el *Manual para el profesor*. Estos, a su vez, conforman, junto con el manual *Diverso 2*, el curso *Diverso básico*, proyecto formativo mucho más amplio destinado a ofrecer a sus estudiantes un nivel A2 de competencia en lengua española.

El manual está destinado principalmente a un público adolescente (15 o más) que esté cursando el programa de Bachillerato u «otros programas de estudios en los que se incluya el español como asignatura» (Martínez, 2015: 5), y que posean un nivel nulo o exiguo en lengua española. Junto a esta descripción, los autores, en la «Presentación», añaden que el conjunto de materiales didácticos ha sido concebido para alumnos inscritos en el programa de Bachillerato Internacional: «Asimismo, por sus características y su concepción, se trata de un curso que se ajusta perfectamente a las necesidades de los alumnos que cursan español *Ab initio* en el programa del Diploma del Bachillerato Internacional» (*Ibidem*).

El objetivo del manual es que los estudiantes adquieran un nivel de competencia en esta lengua que los sitúe en la banda A1 (Acceso), según los criterios del *MCER*. Los descriptores del *Marco* establecen que el estudiante que se halle en este nivel de lengua es capaz de participar en intercambios comunicativos de la siguiente manera:

puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas

que tiene; realiza afirmaciones sencillas, en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él (Consejo de Europa, 2001: 36).

El equipo de SGEL ha optado por sustentar su manual en los principios de la enseñanza comunicativa:

El libro sigue un enfoque comunicativo; esto implica que se propone como objetivo principal que los alumnos puedan comunicarse en español tanto oralmente como por escrito, en distintas situaciones y de manera adecuada. Asimismo, entiende que esto puede realizarse en un entorno de aula, pues constituye un contexto adecuado para practicar el nuevo idioma y para expresarse de manera natural y significativa (Martínez., 2015: 5).

En este sentido, los autores explican claramente en la introducción que, si bien el propósito de *Diverso I* es que los alumnos adquieran la capacidad de comunicarse en lengua española, el enfoque y la metodología adoptados también persiguen el desarrollo de competencias generales del individuo: la atención a la diversidad, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el desarrollo de valores y actitudes, etc. (*Ibidem*). Debido a la importancia que reciben en el enfoque comunicativo el desarrollo de la capacidad de los alumnos para desenvolverse en situaciones reales de comunicación, la estructura del manual viene determinada por las funciones que se enseñan en cada una de las unidades. Así, por ejemplo, el objetivo de la unidad 2, «Relaciones» es que los estudiantes sean capaces de describir sus relaciones sociales y de parentesco. Esta macrofunción comunicativa establece la selección y el aprendizaje de los contenidos gramaticales (posesivos, demostrativos, conectores), léxicos (relaciones familiares y sociales, descripción física, estado civil), comunicativos (describir relaciones familiares, hablar sobre el físico y el carácter) y estratégicos (identificar y clasificar tipos de relaciones, realizar un árbol genealógico) de la unidad. El diseño y la imbricación de los contenidos de cada unidad, como veremos en los párrafos siguientes, vendrán fijados por cada una de las funciones comunicativas que constituyen el objetivo de aprendizaje.

Al igual que *Bitácora 4 Nueva edición, Diverso I* está compuesto de 10 unidades: una primera unidad, la 0, de carácter introductorio y con una extensión menor que las demás; y 9 unidades con la misma extensión y estructura. Al final del libro podemos encontrar un «Apéndice» con el resumen de todos los contenidos gramaticales y léxicos presentes en cada uno de los capítulos. Las unidades se componen de las siguientes secciones (Martínez, 2015: 6-7):

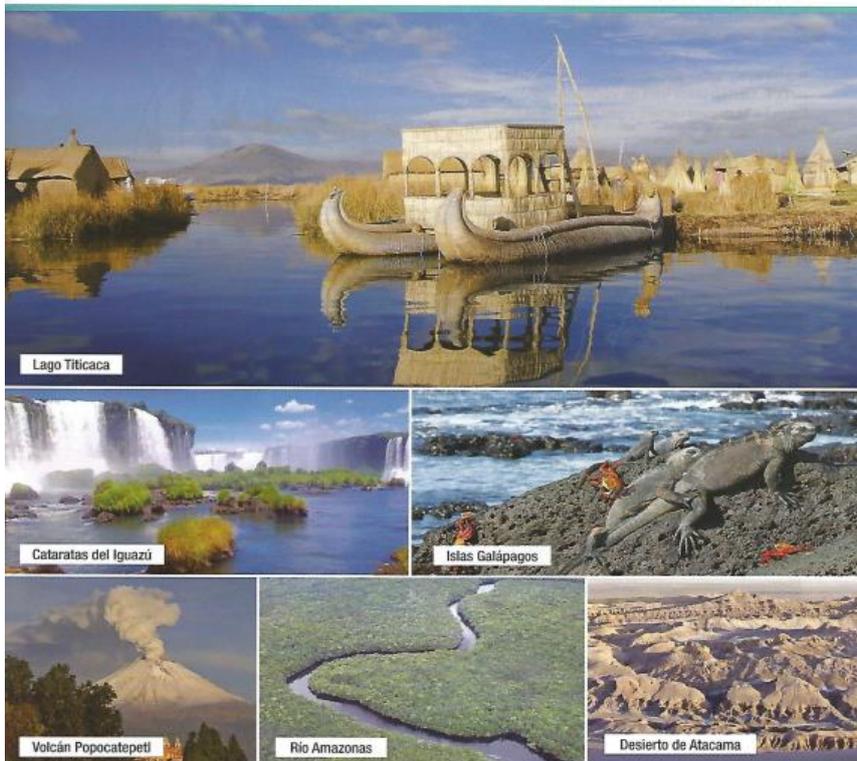
- Portadilla.
- Secuencia didáctica 1.
- Secuencia didáctica 2.
- Secuencia didáctica 3.
- País.
- Acción-reflexión.

La «Portadilla», la cual abarca una página, está formada por el título de la unidad, la tabla de contenidos y unas imágenes introductorias con sus respectivas actividades. En la tabla de contenidos se incluyen los propósitos comunicativos de la unidad, el territorio del ámbito hispánico que será tratado en la sección «País», la actividad final del apartado «Acción - Reflexión», y los objetivos que atañen al desarrollo de las competencias generales del individuo. Las imágenes introductorias, tal y como señalan los autores en la «Presentación» del manual, persiguen dos propósitos: por un lado, son una toma de contacto con el contenido temático de la unidad, por medio de la cual los alumnos activan conocimientos previos (tanto lingüísticos como socioculturales) y crean un marco de expectativas; y, por otro lado, permiten que el docente evalúe y determine el nivel de partida del grupo (Martínez, 2015: 6). Las actividades que siguen a las imágenes, de respuesta libre, coadyuvan a la consecución de estos propósitos. En el siguiente ejemplo podemos observar la distribución de contenidos, la selección de imágenes y actividades en la portadilla de la unidad 9 del manual:

# 9 Viajes

- Hablar sobre viajes y hábitos culturales
- Preguntar direcciones
- Describir experiencias en viajes
- Organizar un viaje con la clase

- Reflexionar sobre el significado de viajar
- País: México
- Interculturalidad: El respeto a otras culturas
- Actitudes y valores: Valorar la organización en las actividades



- 1 Observa las fotografías: ¿conoces estos lugares?
- 2 ¿Sabes en qué países están estos espacios naturales?
- 3 Imagina que puedes ir de vacaciones a uno de ellos: ¿a cuál vas?, ¿por qué?
- 4 ¿Qué lugares especiales hay en tu país?

Figura 4. Portadilla correspondiente a la Unidad 09 del manual Diverso 1.

Tras la «Portadilla» se sitúan las tres secuencias didácticas. Cada una de ellas ocupa dos páginas, y están destinadas a trabajar los contenidos lingüísticos (léxicos, gramaticales, ortográficos y fonéticos) y comunicativos. Estos contenidos son instruidos a través de cuadros informativos, dedicados a cada uno de los componentes y en los que aparece ejemplos de su uso acompañados, en ocasiones, de metalenguaje (véase Figura 2; aunque por norma general solo aparecen los ejemplos, y se relega a la labor docente su explicación).

## GRAMÁTICA

### La concordancia: sustantivos-adjetivos

Los adjetivos concuerdan en género y número con el sustantivo:

<u>ojos negros</u>		<u>chica alta</u>	
sustantivo	adjetivo	sustantivo	adjetivo
masculino	masculino	femenino	femenino
plural	plural	singular	singular

## ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN

### Sonidos que se pronuncian juntos

En la lengua oral es común unir el último sonido de una palabra a la primera vocal de la siguiente:

Tiene el pelo largo. → tie-neel-pe-lo-lar-go

Carlos es deportista. → car-loses-de-por-tis-ta

Figura 5. Presentación de contenidos lingüísticos en Diverso 1. Unidad 2, secuencia didáctica 2

La distribución de los cuadros con los contenidos comunicativos y lingüísticos depende en gran medida del tema y las funciones tratadas. Por ejemplo, en la Unidad 2, la primera secuencia didáctica presenta el léxico de las relaciones familiares y los determinantes posesivos; en la segunda secuencia didáctica se estudian campos léxicos relacionados con la descripción física, la concordancia de género y número entre adjetivos y sustantivos, y es introducido el fenómeno del resilabeo; y en la tercera se enseñan los adjetivos de carácter (*simpático/a, inteligente, divertido/a, etc.*) y la función *hablar del carácter*. En cambio, en la primera secuencia didáctica de la Unidad 3, dedicada a la descripción de espacios geográficos, se introducen el artículo determinado y los cuantificadores *muy* y *mucho*, la funciones *expresar existencia, expresar causa* y *expresar finalidad* mediante el verbo *haber* y los conectores *porque* y *para*, y adjetivos para describir el entorno urbano (*bonito/a, industrial, tranquilo/a, limpio/a, etc.*); en la segunda, la función *expresar ubicación* con el verbo *estar*, el léxico de los puntos cardinales, y los cuantificadores *mucho, poco, uno, alguno* y *ninguno*; y en la tercera, los marcadores de lugar *detrás de, delante de, entre, a la izquierda de, a la derecha de* y *en el centro de*, y los fonemas róticos /r/ y /r̄/. Como podemos observar, los autores de *Diverso 1* han optado por no seguir una pauta fija para la distribución de este tipo de contenidos en las secuencias didácticas, ya que su presencia viene determinada por la función comunicativa que será objeto de instrucción y los contenidos lingüísticos para llevarla a cabo. Los ejercicios de esta sección pueden variar dependiendo de la unidad y las funciones tratadas, pero abundan aquellas

actividades de práctica estructural, en las que los alumnos, desarrollan su comprensión oral y escrita mediante tareas de atención a la forma. No obstante, al final de cada página, las unidades contienen un ejercicio de producción libre para poner en práctica las funciones adquiridas. Estas actividades van destinadas a la práctica de las destrezas de expresión e interacción, y sirven como precalentamiento para la sección «Acción - Reflexión». Los textos empleados, teniendo en cuenta que se trata de un nivel A1, son sencillos, lúdicos, variados y cercanos a los ámbitos de los estudiantes a los que va dirigido el manual.

La siguiente sección, «País», contiene los contenidos culturales de la unidad, centrados en el ámbito geográfico y las costumbres de un país cuya lengua de comunicación sea el español. Cada unidad del manual está dedicada a uno de estos países. Los autores de *Diverso 1* han optado por centrarse en la transmisión de contenidos culturales que pertenecen a la *cultura legitimada*, es decir, aquellos relacionados con los grandes hitos culturales (históricos, artísticos, literarios, etc.), del país en cuestión; y la *cultura esencial*, la cual «está directamente relacionada con la lengua» y «permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje» (López y Sans 2004: 556)<sup>24</sup>, aunque esta última recibe menor atención en dichas secciones. El *input* suele tratar sobre información de carácter general (número de habitantes, situación y extensión geográfica, ciudades principales, fauna y flora, etc.) y de los reclamos turísticos (hábitats, museos, monumentos, festividades, y otros espacios o acontecimientos de interés turístico) más notables del país. Las actividades presentes en este apartado, al igual que en el anterior, están divididas entre ejercicios de práctica estructural y actividades de carácter comunicativo (normalmente la última de la sección), y las destrezas implicadas varían según el tipo de actividad. Existe una diferencia notable entre las primeras y las últimas unidades con respecto a la dificultad de las actividades de este espacio. En los capítulos iniciales, los textos en los que se presentan los países o se practican los contenidos comunicativos poseen una extensión reducida y vienen acompañados de apoyo visual para realizar los ejercicios. Esta dinámica va cambiando conforme los alumnos avanzan en las unidades del libro: el *input* textual va adquiriendo una extensión mayor, las actividades trabajan con ellos directamente y las imágenes que los acompañan poseen un valor ilustrativo.

El último apartado que comprenden las unidades de *Diverso 1* recibe el nombre de «Acción - Reflexión», y su propósito es que los alumnos, además de practicar los contenidos

---

<sup>24</sup> Como señala el autor en su artículo «Los contenidos culturales», esta división entre *cultura esencial* y *cultura legitimada* no se aplica en determinados hechos o productos culturales que colindan entre la línea divisoria que separa las dos categorías: «es importante reflexionar sobre los productos de esa cultura legitimada que han traspasado la línea de división entre las dos y pertenecen al acervo de la cultura esencial» (Ibídem: 517).

comunicativos y lingüísticos tratados en las secuencias didácticas del tema, reflexionen sobre «los valores y actitudes propuestos en la unidad» y «sobre el concepto que se ha ido trabajando en la unidad para conseguir esa conciencia crítica reflexiva tan importante en el aprendizaje sociocultural de una lengua» (Martínez, 2015: 7). Las actividades contenidas en este apartado poseen la misma estructura y dinámica. En primer lugar, la sección da comienzo con un ejercicio introductorio de respuesta libre en el que los alumnos deben producir un texto oral o escrito a partir de unas imágenes relacionadas con el tema de la unidad. Tras esta actividad de precalentamiento se sitúa la actividad final de la unidad, cuyo fin no es otro que llevar a la práctica los contenidos comunicativos estudiados previamente. Esta puede ser elaborada de forma individual, por parejas, o en grupos<sup>25</sup>, en función de la unidad; y normalmente tiene como fin la producción de un texto más o menos extenso que dé cuenta de la asimilación de los contenidos por parte del alumnado. El resultado de la actividad es expuesto a toda la clase, para que los estudiantes se puedan beneficiar de los proyectos de sus compañeros. Por último, para finalizar la unidad, el manual plantea la realización de dos actividades, «Actitudes y valores» y «Reflexión», cuyo propósito no es el aprendizaje de la lengua meta, sino la reflexión y asimilación de los comportamientos, las actitudes y los valores divulgados en la unidad. En la *Guía del profesor* se sugiere la posibilidad de realizar el último de estos dos apartados en la lengua materna de los alumnos, al menos en las primeras unidades. Esto es debido a la dificultad que supondría contestar a estas preguntas en la lengua meta con un nivel de competencia inferior al A1. El ejemplo que ofrecemos a continuación ha sido extraído de la Unidad 6 del manual, titulada «Nutrición», y servirá para ilustrar este aspecto del material didáctico:

---

<sup>25</sup> Incluso en la *Guía del profesor* se contempla la posibilidad de adaptar la actividad en función del número, las características de los alumnos y los recursos que haya disponibles en clase. Por ejemplo, en la actividad final de la unidad 4, en la que los estudiantes deben escribir o grabar un blog sobre sus hábitos cotidianos, aparece la siguiente indicación:

Pídales que en primer lugar decidan en qué formato la van a hacer: en papel, en formato electrónico, en vídeo o en un audio. Después, aunque se trata de un trabajo individual, para que se ayuden, puede organizarlos en grupos en función del formato que hayan elegido y asegúrese de que disponen de los medios necesarios en cada caso (Martínez, 2015: 34).

**Actitudes y valores**

Tu compañero propone un menú con platos que no comes nunca. ¿Cómo reaccionas?

- a Lo acepto, pero no me gusta.
- b Lo acepto porque todos tenemos gustos distintos.
- c No lo acepto.

**Reflexión**

- ¿Crees que hay una relación entre comida y cultura?
- ¿Tiene la comida la misma importancia en todas las culturas?
- ¿De qué otras culturas tiene más influencia la comida de tu país?

Figura 6. Actividades de los apartados «Actitudes y valores» y «Reflexión» de la unidad 6 del manual *Diverso 1*.

Por su parte, el *Cuaderno de ejercicios de Diverso 1* ha sido concebido como «un complemento necesario para que el alumnado pueda consolidar los conocimientos y las destrezas que se trabajan en las unidades» (Martínez, 2015: 7). Las unidades están divididas en 3 secciones (cada una de ellas posee dos páginas de extensión), que se corresponden con sus respectivas secuencias didácticas del *Libro del alumno*; y un apartado, denominado «Autoevaluación», en el cual los propios estudiantes pueden evaluar su progreso con respecto al contenido curricular de la unidad<sup>26</sup>. Las actividades que componen el *Cuaderno de ejercicios* están planteadas, en su mayor parte, para la práctica individual. Se trata de ejercicios de respuesta cerrada, destinados a que los alumnos atiendan a los aspectos formales del lenguaje. Entre ellos encontramos actividades de selección múltiple, rellenar huecos, correspondencias, *clozes* cerrados, etc. También podemos encontrar actividades que requieren la comparación de términos o estructuras lingüísticas entre la lengua materna del hablante y la lengua meta<sup>27</sup>.

Por último, entre el corpus de materiales que forman *Diverso 1*, debemos mencionar la *Guía del profesor*. Este complemento constituye una guía de explotación didáctica de las actividades que componen las unidades del *Libro del alumno* y del *Cuaderno de ejercicios*. Los autores hacen especial hincapié en que la *Guía del profesor* no es un documento

<sup>26</sup> Daremos cuenta de las características principales de este apartado, así como de su estructura, actividades y sus diversos componentes, en la tercera parte de nuestro análisis.

<sup>27</sup> Por ejemplo, en la actividad 3 de la Unidad 2 se pide a los alumnos que traduzcan a su lengua materna y comparen algunos términos pertenecientes al campo léxico de las relaciones familiares que han sido estudiados en la unidad (*padres, nieta, hermanos*, etc.). El objetivo de esta actividad, además de asimilar estos términos, es comparar el *modo de clasificación* de la realidad intrínseco a la lengua materna de los estudiantes con la lengua meta. Estos modos de clasificación, como señala Lourdes Miquel López (2004), forma parte del componente sociocultural de cada una de las lenguas, y su taxonomía puede variar de una cultura a otra.

prescriptivo que determine el funcionamiento de las clases; al contrario, ofrece al docente la posibilidad de interactuar con las actividades de la manera que crea conveniente, en función del desarrollo del curso, de las características del grupo y de sus necesidades comunicativas: «Nadie mejor que el propio profesor para saber qué es oportuno y adecuado con cada una de sus clases y para adaptar los contenidos y ritmos de trabajo a las necesidades de sus alumnos» (Martínez, 2015: 8). Esta flexibilidad en cuanto a la presentación de los contenidos y su explotación didáctica es contemplada desde la propia guía, ya que, en ocasiones, ofrece diferentes formas de desarrollar una actividad. La guía también incluye los siguientes apartados: «Soluciones cuaderno de ejercicios», «Fichas fotocopiables» para la realización de determinadas actividades, «Explotación didáctica de los videos» y «Actividades de los videos» complementarias a las del *Libro del alumno*.

En resumen, podemos afirmar que el equipo de *Diverso 1* ha adoptado la práctica comunicativa de la lengua y la transmisión de valores y actitudes (no solo relacionados con el aprendizaje de lenguas, sino también aquellos que intervienen en su desarrollo personal y su relación con otros hablantes) como rasgos distintivos del propio manual; todo ello a través de una tipología de actividades y de textos que sean significativos, que promuevan la interacción apelando al interés de los propios estudiantes, y que estimulen el componente lúdico en el aula. En el siguiente apartado pondremos en relación la metodología y los contenidos del manual con las principales directrices del *MCER* y los inventarios del *PCIC*.

### 5.2.2. Consonancia entre *Diverso 1* y las propuestas del *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Los autores de *Diverso 1* promueven una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que tiene en cuenta diversos aspectos más allá de lo puramente lingüístico y comunicativo. En la «Presentación» aclaran que entre las diferentes cualidades que se intentan transmitir en clase a través del manual destacan la indagación, el aprendizaje a través de la acción, la reflexión, la atención a la forma, la diversidad de estilos de aprendizaje, el respeto por los diferentes valores y actitudes, el pensamiento crítico y el desarrollo intercultural (Martínez, 2015: 5). Todos ellos son valores relacionados directa o indirectamente con el aprendizaje de lenguas que el *MCER* contempla y sustenta a través de su concepción del hablante, de la lengua, y de las competencias generales y comunicativas del individuo.

No obstante, como ya se ha indicado al comienzo del análisis, el manual ha sido concebido especialmente para aquellos alumnos que cursan el Bachillerato Internacional, un programa educativo para aprendices cuya edad comprende entre los 16 y los 19 años, desarrollado en Suiza en la década de los 60, impulsado por la UNESCO y el Consejo de Europa, y cuyo objetivo es superar las limitaciones de aprendizaje que suponen la movilidad de los alumnos de un país a otro, con los consiguientes cambios en la formación y desniveles en el currículo educativo (Marín Ibáñez, 1973). La propuesta de los promotores del Bachillerato Internacional consiste en, por una parte, desarrollar un programa educativo común que salve las diferencias entre los programas pedagógicos nacionales; y, por otra parte, instruir a sus alumnos en estrategias, actitudes y valores relacionados con el estudio y la adquisición de conocimientos. Así lo estipulan sus desarrolladores:

A lo largo del programa se desarrollan unos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje y una mentalidad internacional que fomentan una actitud positiva hacia el aprendizaje, responsabilidad social y entendimiento intercultural. Concretamente, los enfoques del aprendizaje hacen hincapié explícitamente en las habilidades sociales, de pensamiento, de comunicación, de investigación y de autogestión. (International Baccalaureate Organization, 2016: 2)

No nos detendremos en las cualidades de este programa, pero cabe destacar las similitudes entre el enfoque adoptado por el Bachillerato Internacional y las propuestas pedagógicas establecidas en el *Marco*. En concreto, ambos programas proponen un tipo de educación que no sea entendida como mera transmisión de conocimientos académicos, sino que también incluya, o al menos sea tenida en cuenta, una instrucción en valores y actitudes positivos hacia el propio proceso de aprendizaje. De la cita anterior podemos sustraer que la autonomía del alumno, su capacidad para hacerse responsable de su propio aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación intercultural son aspectos de la enseñanza y el aprendizaje que el Bachillerato Internacional promueve, y que, como ya hemos visto en el análisis anterior, también constituyen los pilares que sustentan el enfoque del *Marco*.

Ahora bien, para materializar todos estos aspectos que fomentan tanto el Bachillerato Internacional como el *MCER*, los autores de *Diverso 1*, adoptando como metodología de *ASL* el enfoque comunicativo, han optado por una recopilación de textos, una tipología de actividades y una selección de contenidos en las que se concreten, en mayor o menor medida, todos estos puntos.

El *input* discursivo que ofrece *Diverso I* está constituido por textos pertenecientes a diferentes géneros. Debido a que va destinado a alumnos con una formación en lengua española muy limitada, los textos que conforman el manual poseen notables diferencias entre sí. Los pertenecientes a las primeras unidades se valen de expresiones lingüísticas y textos más escuetos, los cuales vienen acompañados de indicaciones en formato visual, con el objetivo de que los alumnos puedan comunicarse en lengua española sin necesidad de recurrir a su L1 para llevar a cabo las actividades que los acompañan. Conforme van avanzando, los alumnos se enfrentan, de manera gradual, a textos con una extensión, duración y dificultad mayores, a medida que su repertorio lingüístico y comunicativo van aumentando. Estos textos siguen acompañados de apoyo visual, pero las imágenes o los videos no tienen un papel tan determinante como en las primeras unidades, en las que su presencia resulta indispensable y sin las cuales el estudiante tendría numerosas dificultades para resolver las actividades. En su mayor parte, el material textual no es auténtico, sino que ha sido creado con propósitos didácticos, ya que o bien se ha creado para satisfacer los propósitos comunicativos de las unidades, o bien ha sido adaptado al nivel de dificultad de los alumnos, sometiéndolo a la naturalidad de las muestras de lengua en pos de los objetivos didácticos (Andrijević, 2010; Consejo de Europa, 2001)<sup>28</sup>. No obstante, en ocasiones podemos encontrarnos con textos auténticos que coadyuvan al aprendizaje de los objetivos de la unidad. Teniendo en cuenta que va dirigido a un público adolescente, los géneros textuales que proponen los autores tratan de ser cercanos a los estudiantes que se encuentran en esa franja de edad: es por ello por lo que abundan los textos relacionados con el ámbito personal y el ámbito académico de los alumnos; los cuales están actualizados y pretenden ser motivadores, y en los que el ámbito de las redes sociales y la comunicación virtual ocupa un lugar preeminente (perfiles en redes sociales, páginas web, blogs, foros, portales interactivos, etc.).

Para mostrar esta confección del componente textual, acudiremos a los textos de la unidad 7 del manual. Esta consta de 10 textos (9 a lo largo de la unidad y uno opcional) distribuidos entre las tres secuencias didácticas y la sección «País», dedicada a la República Dominicana. En la primera secuencia nos encontramos con dos textos (pp. 84-85): el primero

---

<sup>28</sup> En el apartado 6.4.3. «El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas», el *MCER* plantea la posibilidad de incluir material auténtico en el aula, ya sean manipulados y adaptados al nivel de los estudiantes o no manipulados, lo cual supone que el alumno se enfrente directamente a una muestra de lengua real, con las ventajas y desventajas que eso supone. Con respecto a esto último, véase Andrijević, 2010 y Berardo, 2006.

es un diálogo entre varios amigos que proponen diferentes planes para realizar el fin de semana, y cuya función es ilustrar los contenidos funcionales de la unidad; y el segundo es un correo electrónico que una chica le envía a su familia para informar sobre las futuras actividades que hará en su viaje por República Dominicana. En la segunda secuencia aparecen tres textos con una extensión más reducida (pp. 86-87): una viñeta cómica, una conversación entre un grupo de amigos a través de Facebook y, por último, las imágenes de tres películas con sus respectivas reseñas. La tercera secuencia ofrece un audio y un texto escrito (pp. 88-89): el audio muestra una conversación entre dos amigos que hablan sobre el estrés que producen los exámenes y diferentes maneras de relajarse para ser más productivos, y el texto es un artículo de una revista que versa sobre el papel de la diversión en la vida diaria. Por último, en la sección dedicada a la República Dominicana (pp. 90-91), tenemos un texto sobre el merengue, la danza típica del país; y las letras de dos canciones tradicionales de la República Dominicana y de Cuba («Es merengue, no es merengue» de Wilfrido Vargas, y «Diversión», de WDK). Además de los textos mencionados, el manual ofrece al docente la posibilidad de proyectar un video para trabajar los contenidos de la unidad. Se trata de un blog en el que su protagonista, Jaime, trata de poner de acuerdo a sus amigos para realizar algún plan. Las actividades para su explotación didáctica no aparecen en el cuerpo de la unidad, sino en la sección «Actividades de los videos» de la *Guía del profesor*.

El objetivo de estos textos, a excepción de los incluidos en la sección «País», es enmarcar los exponentes lingüísticos que sirven como estructura para realizar los objetivos comunicativos de la unidad, que son expresar planes e intenciones, expresar deseos, proponer y sugerir, y mostrar desacuerdo; y han sido creados por el equipo de SGEL para tal propósito. Las dos muestras textuales incluidas en la sección de la República Dominicana también sirven para practicar algunos de los contenidos de la unidad, pero con la diferencia de que las dos canciones utilizadas sí que constituyen muestras reales de la lengua española. Tanto la duración y la extensión como su formato es variado, y su temática alienta la estimulación del componente lúdico en el aula, ya que se trata de textos cercanos a los ámbitos académicos y personales de los alumnos a los que va destinado el manual, así como a situaciones derivadas de estos ámbitos.

La tipología de actividades, a su vez, concuerda con la definición de *tareas comunicativas de carácter pedagógico* que ofrece el *Marco*. Según los autores de *Diverso 1*, las tareas que incluye el manual se caracterizan por tener una «progresión cuidada», por ser

actividades «significativas», por atender a las «distintas destrezas» y «competencias», por mantener «un buen equilibrio entre el lenguaje oral y el escrito», por estimular «una serie de procedimientos, habilidades y estrategias, imprescindibles para un óptimo aprendizaje»; y por fomentar «el trabajo creativo y colaborativo» (Martínez, 2015: 6). Muchos de estos puntos tienen en común la definición de *tarea pedagógica* que propone el *MCER*, puesto que, si bien no simulan tareas de la vida real, favorecen la adquisición de competencias, destrezas y habilidades que permiten la resolución de estas. En concreto, y como hemos venido señalando a lo largo del análisis, *Diverso I* otorga una gran importancia al desarrollo de las competencias generales del individuo. Su desempeño en promover valores positivos hacia el estudio, la adquisición de conocimientos y las relaciones interculturales, a la par que transmite conocimientos lingüísticos y comunicativos de la lengua española, favorece la capacidad que tienen los alumnos para llevar a cabo las tareas, de las que depende mucho el desarrollo de este tipo de competencias, tal y como señala el *Marco*:

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, como, por ejemplo, el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores, las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (Consejo de Europa, 2001: 156).

A pesar de esta caracterización general de las actividades incluidas en el manual, podemos encontrarnos tareas que sirven a diferentes propósitos. Siguiendo de nuevo la clasificación de las actividades didácticas que proponen Verdú y Valcárcel (1992), podemos agrupar dentro de las actividades de precalentamiento (*fase de motivación / información*) aquellas establecidas en la «Portadilla» y los primeros ejercicios de las secuencias didácticas, puesto que sirven como toma de contacto, para activar conocimientos previos y para que los estudiantes desarrollen un marco de expectativas sobre los contenidos de la unidad. Las tareas que orbitan alrededor de los textos presentes en las unidades didácticas y en la sección «País» quedarían integradas dentro de las actividades de explotación de textos (*fase de «input» / contenido*), y están conformadas por un ejercicio de lectura y otro de post-lectura. Este último pertenece también a la categoría de las actividades de atención a la forma (*fase de práctica*), ya que su función principal es que los alumnos se centren en las estructuras lingüísticas que aparecen en el texto y que sirven para llevar a cabo las funciones comunicativas de la unidad. Por último, dentro del grupo de las actividades de recuperación

(fase de transferencia / aplicación) estarían la actividad final de las secuencias didácticas y los ejercicios del apartado «Acción – Reflexión».

Además de todas estas actividades, que persiguen objetivos comunicativos, debemos destacar los ejercicios de las últimas secciones de la unidad, «Actitudes y valores» y «Reflexión». El propósito principal de estas tareas no es la comunicación de la lengua española, sino la reflexión sobre la *conciencia intercultural*, resultado que surge de la comparación entre la cultura de la L1 del alumno y la LM; y la consideración de actitudes y valores que favorecen el desarrollo de la *conciencia crítica reflexiva* (Martínez, 2015: 7) y permiten un diálogo intercultural fluido, abierto y exento de prejuicios. En el ejemplo de la Figura 3 (Unidad 6 del *Libro del alumno*) advertimos que esta reflexión se lleva a cabo a través de una actividad de respuesta cerrada y tres preguntas de producción libre, cuya respuestas son puestas en común en grupos o por toda la clase, para comparar y contrastar diferentes puntos de vista<sup>29</sup>.

Para finalizar este apartado del análisis, nos detendremos en la selección de contenidos que han propuesto los autores del manual *Diverso 1*, y veremos hasta qué punto se corresponden con los inventarios del *PCIC*. Para ello, hemos seleccionado la Unidad 3 del *Libro del alumno*. En la siguiente tabla señalamos los contenidos de la unidad y su correspondencia con los inventarios del *Plan curricular*.

Tabla 4. Contenidos de la Unidad 2 del manual *Diverso 1* y su correspondencia con los inventarios del *PCIC*.

	Unidad 3 de <i>Diverso 1</i>	<i>PCIC</i>
Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo indeterminado.</li> <li>• Verbo <i>haber</i> para expresar existencia.</li> <li>• Los cuantificadores <i>muy, mucho, poco, alguno, ninguno</i>.</li> <li>• Conjunción <i>porque</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática: 3.2.</li> <li>• Nociones generales 1.1 Existencia, inexistencia.</li> <li>• Gramática: 2.5 Grados del adjetivo, 6.1 Cuantificadores propios, 8.2 Adverbios nucleares o de predicado.</li> <li>• Gramática: 15.3 Oraciones subordinadas adverbiales.</li> </ul>

<sup>29</sup> En la *Guía del profesor* nos encontramos con la siguiente propuesta: «Si la clase está compuesta por alumnos de diferentes nacionalidades o culturas, invítelos a que comparen lo que significa para cada uno la comida, para poder crearse opiniones más objetivas (...). Finalmente, haga una puesta en común para recoger las ideas generales que han aparecido en cada grupo» (Martínez, 2015: 46).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposición <i>para</i>.</li> <li>• Verbo <i>estar</i> con valor locativo.</li> <li>• Marcadores de lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática: 15.3 Oraciones subordinadas finales.</li> <li>• Gramática: 9.1 Tiempos verbales de indicativo. Nociones generales: 3. Nociones espaciales.</li> <li>• Nociones generales: 3.3 Posición relativa.</li> </ul>
Contenido léxico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes de la casa.</li> <li>• Muebles y objetos domésticos.</li> <li>• Adjetivos para la descripción de lugares.</li> <li>• Servicios públicos.</li> <li>• Puntos cardinales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones específicas: 10.2 Partes de la casa. Saberes y comportamientos socioculturales: 1.9 La vivienda.</li> <li>• Nociones específicas: 6.8 Materiales educativos y mobiliario del aula, 8.3 Deportes, 10.2 Características de la vivienda, 10.4 Objetos domésticos, 18.1 Disciplinas y cualidades artísticas, 20.6 Flora.</li> <li>• Nociones generales: 2.6 Medidas, 5.9 Audibilidad, audición, 5.13 Edad, vejez, 5.15 Limpieza, 6.3 Atractivo.</li> <li>• Nociones generales: 2.1 Carácter y personalidad, 14.1 Viajes, 15.4 Entidades y empresas.</li> <li>• Servicios públicos: 8.1 Tiempo libre y entretenimiento, 20.3 Espacios urbanos o rústicos.</li> <li>• Nociones específicas: 20.2 Geografía.</li> </ul>
Contenidos fonológicos / ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y ortografía de los fonemas /r/ y /r/.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación: 5.2 Identificación y producción de los fonemas consonánticos. Ortografía: 1.3 Consonantes.</li> </ul>
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir lugares.</li> <li>• Expresar causa.</li> <li>• Expresar finalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones: 1.6 Describir. Géneros discursivos y productos textuales: 3.3 Macrofunción descriptiva: lugares.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar existencia.</li> <li>• Expresar ubicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática 15.3 Oraciones subordinadas adverbiales, Funciones: 1.3 Dar información.</li> <li>• Gramática 15.3 Oraciones subordinadas adverbiales, Funciones: 1.3 Dar información.</li> <li>• Nociones generales: 1.1 Existencia, inexistencia, Funciones: 1.3 Dar información.</li> <li>• Nociones generales: 3.1 Localización, 3.3 Posición relativa, 3.4 Distancia, Funciones: 1.3 Dar información.</li> </ul>
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ciudad, el barrio y la vivienda.</li> <li>• Ciudad de Salamanca</li> <li>• Guatemala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referentes culturales: 1.4 Organización territorial y administrativa. Saberes y comportamientos socioculturales: 1.9 La vivienda, 1.10 Servicios.</li> <li>• Referentes culturales: 1.4 Organización territorial y administrativa, 1.7 Educación</li> <li>• Referentes culturales: 1.1 Geografía física, 1.2 Población, 2.1 Acontecimientos y personajes históricos y legendarios.</li> </ul>

Los contenidos gramaticales de la Unidad 3 se supeditan a la macrofunción descriptiva y a las nociones «expresar causa», «expresar existencia» y «expresar ubicación» en sus respectivas secuencias didácticas. El artículo indeterminado es presentado en el inventario de gramática 3.2 «El artículo indefinido» del nivel A1 con la función de introducir sustantivos que son mencionados por primera vez en el discurso. Pero en la Unidad 3 de *Diverso 1* también aparece su empleo con sustantivos a los que no se les puede precisar una cantidad exacta o es imposible indicar la totalidad de su clase; uso que es prescrito por el *Plan curricular* para el nivel A2. Por su parte, el verbo *haber* para expresar existencia o

inexistencia se encuentra en el inventario 1.1 «Existencia, inexistencia» de las «Nociones generales», con exponentes similares a los que se presentan en el manual. Los cuantificadores están diseminados en diferentes inventarios del apartado: *muy*, *mucho* y *poco* están incluidos en el inventario 8.2 «Adverbios nucleares o de predicado» de la sección «Gramática» y en 6.1 «Cuantificadores propios» (*mucho*, *poco*); mientras que *alguno* y *ninguno* aparecen en este último inventario, pero a partir del nivel B1. La conjunción *porque* como nexo de oraciones subordinadas adverbiales causales y la preposición *para* como partícula preposicional introductora de oraciones subordinadas adverbiales finales también están recogidas en los inventarios de Gramática del nivel A1; en concreto en 15.3 «Oraciones subordinadas adverbiales». El verbo *estar* con valor locativo está desglosado en dos inventarios: en el apartado «Gramática», 9.1 «Tiempos verbales de indicativo», en el que se señala su declinación como verbo irregular; y en el inventario 3. «Nociones espaciales» de las «Nociones generales», donde viene indicado su uso como verbo predicativo con la estructura *estar* seguido de una preposición para indicar localización. Por último, el uso de los marcadores de lugar que se instruyen en la unidad (*detrás de*, *delante de*, *debajo de*, *encima de*, *a la izquierda de*, *a la derecha de*, *en el centro de* y *entre*) se contempla en el inventario 3.3 «Posición relativa» de las «Nociones generales», en los inventarios de los niveles A1 (*a la izquierda de*, *a la derecha de*, *en el centro de* y *entre*) y A2 (*detrás de*, *delante de*, *debajo de* y *encima de*).

El contenido léxico de la Unidad 3, perteneciente a los campos léxicos de la vivienda y los espacios públicos, se encuentra diseminado en varios de los inventarios de las «Nociones generales» y, especialmente, de las «Nociones específicas». Los términos relacionados con las partes de la casa (*terraza*, *dormitorio*, *balcón*, *salón*, *cocina*, *cuarto de baño*, *jardín*) están presente en el inventario 10.2. «Características de la vivienda» de este último apartado, con la excepción de *balcón* que, si bien no se encuentra en esta sección del *Plan curricular*, sí que aparece recogido en el 1.9 «La vivienda» del apartado «Saberes y comportamientos socioculturales». Los exponentes del campo léxico *muebles* y *objetos domésticos* se sitúan en diferentes inventarios de las «Nociones específicas»: 6.8 «Material educativo y mobiliario del aula» (*estantería*), 8.3 «Deporte» (*bicicleta*<sup>30</sup>), 10.2 «Características de la vivienda» (*puerta*, *ventana*), 10.4 «Objetos domésticos» (*sofá*, *alfombra*, *mesa*, *espejo*, *silla*, *cortina*, *enchufe*)<sup>31</sup>, 18.1 «Disciplinas y cualidades artísticas»

---

<sup>30</sup> Este término también aparece en el apartado 14.3 «Sistemas de transporte».

<sup>31</sup> *Alfombra*, *espejo* y *cortina* no aparecen hasta el nivel B1, y *enchufe* hasta el nivel B2.

(*cuadro*, en la sección A2) y 20.6 «Flora» (*jarrón*, en el nivel B2). La excepción la constituyen los términos *lámpara* y *chimenea*, que no se recogen en ninguno de los inventarios de este apartado. Los adjetivos para la descripción de lugares se encuentran tanto en los inventarios de las «Nociones generales» como en los de las «Nociones específicas». Al primero de ellos pertenecen los términos *grande* / *pequeño* (2.6 «Medias»), *antiguo* / *moderno* (5.13 «Edad, vejez») y *bonito* / *feo* (6.3 «Atractivo»); mientras que al segundo pertenecen los exponentes *tranquilo* (2.1 «Carácter y personalidad»<sup>32</sup>) y *ruidoso* (5.9 «Audibilidad, audición» del inventario del nivel B2). Los adjetivos *turístico* e *industrial* también se encuentran este último apartado del *PCIC*, pero ligado a los sintagmas *guía turístico* y *nave industrial* de los inventarios 14.1 «Viajes» y 15.4 «Entidades y empresas»; este último en el nivel B2. Los términos relacionados con los servicios públicos aparecen establecidos en los inventarios de las «Nociones específicas», todos ellos en 20.3 «Espacios urbanos o rústicos» (*estación de autobuses*, *centro comercial*, *oficina de turismo*, *parada de metro*, *hospital*, *biblioteca*) y 8.1 «Tiempo libre y entretenimiento» (*oficina de turismo*, *cine*, *museo*, *discoteca*, *parque*, *biblioteca*<sup>33</sup>)<sup>34</sup>. Por último, el léxico de los puntos cardinales también se encuentra en este apartado, en la sección 20.2 «Geografía», distribuidos entre el nivel A1 (*Norte*, *Sur*, *Este* y *Oeste*) y el nivel A2 (*Noroeste*, *Nordeste*, *Sudeste*, *Suroeste*).

Los contenidos fonológicos y ortográficos de la unidad, los fonemas /r/ y /r̄/ y su representación gráfica, son descritos en el *PCIC*. La articulación de la vibrante simple y la vibrante múltiple es introducida en la Unidad 0 del manual, en la que se presentan las grafías del alfabeto de la lengua española y la articulación de cada uno de los fonemas que la componen. En la Unidad 3 simplemente se enseña a los alumnos a reconocer la diferencia entre estas dos consonantes, sobre todo en aquellos casos en los que el grafema *r* representa el fonema /r/ en posición inicial de palabra o se sitúa delante de los fonemas alveolares /n/, /l/ y /s/, como podemos observar en el siguiente cuadro extraído de la unidad:

---

<sup>32</sup> Tranquilo, en la unidad 3 de *Diverso 1* aparece referido como cualidad de un espacio, y no como rasgo de la personalidad, que es como se emplea este adjetivo en el inventario del *PCIC*,

<sup>33</sup> *Oficina de turismo* y *biblioteca* aparecen en las dos entradas del inventario.

<sup>34</sup> Además, también podemos encontrar muchos de estos términos repetidos en otras entradas de este apartado: *estación de autobuses*, *parada de autobús* y *parada de metro* también aparece en 14.3 «Sistemas de transporte»; *centro comercial*, en 12 «Compras, tiendas y establecimientos», situado en el nivel A2; *oficina de turismo*, en 14.1 «Viajes»; *hospital*, en 11.4 «Servicios sanitarios»; *cine*, en 8.2 «Espectáculos y exposiciones», 18.1 «Disciplinas y cualidades artísticas», y 18.6 «Cine y teatro»; y *museo*, en 8.2 «Espectáculos y exposiciones», 18.1 «Disciplinas y cualidades artísticas», y también en 18.3 «Arquitectura, escultura, pintura».

## ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN

### **R / RR**

Hay dos formas de pronunciar la letra *r*, una suave y una fuerte:

- Fuerte:
  - a) cuando la palabra empieza por *r* (*ruido*, *república*).
  - b) cuando en una palabra entre dos vocales hay una *rr* (*barrio*, *terrazza*).
  - c) cuando hay una *r* después de las consonantes *l*, *n*, *s* (*alrededor*, *Enrique*, *Israel*).
- Suave: cuando en el interior o final de una palabra hay una *r* (*parada*, *turismo*, *pronunciar por*, *sur*).

Figura 7. Ortografía y pronunciación de los fonemas /r/ y /r/. Unidad 3 del manual Diverso 1

La articulación de estos fonemas se encuentra en el nivel A1-2 del inventario 5.2 «Identificación y producción de los fonemas consonánticos», en «Pronunciación y prosodia». La representación gráfica de estos sonidos, así como las diferencias entre pronunciación y escritura señaladas en el párrafo anterior, vienen indicadas por el *Plan curricular* también para el nivel A1, en el inventario 1.3 «Consonantes» del apartado «Ortografía».

Los objetivos comunicativos de la unidad están situados en diferentes apartados del *PCIC*. El más relevante de ellos, *describir lugares*, se encuentra en la sección «Funciones»; en concreto, en el inventario 1.6 «Describir». Al acceder a esta función, el propio documento nos dirige al inventario 3 «Macrofunción descriptiva» del apartado «Géneros discursivos y productos textuales». En este espacio aparece un inventario específico para la descripción de lugares (3.3), en el que podemos ver diferentes enlaces a otros inventarios que hemos tratado anteriormente, como los de las «Nociones específicas» relacionados con las partes y el mobiliario del hogar (10.2 «Características de la vivienda», 10.4 «Objetos domésticos»); además de enlaces a inventarios que tratan el fenómeno de la deixis en el apartado «Tácticas y estrategias pragmáticas». La función *expresar causa* se indica en el apartado 15.3 «Oraciones subordinadas adverbiales» de la sección «Gramática», ya mencionado anteriormente a propósito de la conjunción *porque* como nexo de las oraciones subordinadas adverbiales causales; y en el inventario 1.3 «Dar información», en el nivel A1, del inventario «Funciones». Lo mismo ocurre con la función *expresar finalidad*, la cual viene recogida tanto en el inventario 15.3 «Oraciones subordinadas adverbiales» dedicado a las

subordinadas adverbiales finales (15.3.4), como en 1.3 «Dar información». Las funciones *expresar existencia* y *expresar ubicación*, por su parte, también aparecen vinculadas a este último apartado del documento, pero también a los inventarios de las funciones generales 1.1 «Existencia, inexistencia», 3.1 «Localización», 3.3 «Posición relativa» y 3.4 «Distancia».

Por último, aquellos contenidos relacionados con el componente cultural transmitidos en la unidad podemos agruparlos en dos clases: aquellos relacionados con la *cultura esencial*, más estandarizada, de la comunidad hispánica, como son las nociones de *vivienda*, *barrio* y *ciudad* en el mundo hispánico; y aquellos elementos relacionados con la *cultura legitimada*, relacionados con un tipo de saber más enciclopédico, como son la ciudad de Salamanca y la importancia de su universidad, Guatemala y sus espacios geográficos más importantes (el parque arqueológico Tikal, el lago de Atitlán, Antigua, el Volcán de Agua, el castillo de San Felipe de Lara, la playa de Izabal) y la civilización maya. Los primeros están contemplados en el inventario 1.4 «Organización territorial y administrativa» de la sección «Referentes culturales»; y en 1.9 «La vivienda» y 1.10 «Servicios» del apartado «Saberes y comportamientos socioculturales», tanto en la fase de aproximación como en la de profundización. Los contenidos agrupados en la segunda clase aparecen diseminados en diferentes inventarios. La ciudad y la Universidad de Salamanca son citadas en 1.4 «Organización territorial y administrativa» de los «Referentes culturales», en la fase de profundización, y en 1.7 «Educación», en la fase de aproximación. Los exponentes pertenecientes a la geografía del ámbito hispánico son recogidos en 1.1 «Geografía física» de este último apartado, en la fase de profundización; aunque no se cita ninguno en particular que pertenezca a Guatemala<sup>35</sup>. La civilización maya se menciona en 1.2 «Población» y en 2.1 «Acontecimientos y personajes históricos y legendarios», y en ambos casos es tratada en la fase de consolidación.

En el siguiente apartado de nuestro análisis nos centraremos en analizar los mecanismos de evaluación que posee el manual *Diverso 1*.

### 5.2.3. La evaluación en *Diverso 1*

El equipo de SGEL alude explícitamente a la evaluación de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los discentes en la «Introducción» de la *Guía del profesor*. En este

---

<sup>35</sup> Sí se nombra en este apartado el lago Petén Itzá, que no se incluye como exponente cultural en esta unidad.

documento se detalla que los estudiantes podrán evaluar su propio progreso con respecto a los contenidos (lingüísticos, comunicativos y culturales) tratados en los temas dirigiéndose al apartado «Autoevaluación» del *Cuaderno de ejercicios*. Además de este espacio, el docente posee otra herramienta para determinar el progreso de los alumnos: las actividades incluidas en el apartado «Acción» del *Libro del alumno*. A continuación, analizaremos estos dos apartados de manera pormenorizada.

#### *Apartado «Autoevaluación»*

La sección «Autoevaluación» del *Cuaderno de ejercicios* está destinada a que el propio estudiante, sin la supervisión del docente o del cualquier otro agente que supervise el proceso de evaluación, determine su avance y dé cuenta de las capacidades adquiridas a lo largo de la unidad; se trata, por lo tanto, de una técnica complementaria a otros sistemas de evaluación que el docente puede emplear en el aula, y que constituye una vía para que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje. Marta Antón señala lo siguiente con respecto a la autoevaluación:

Es un medio cualitativo por el que los alumnos evalúan su propio trabajo (...). La autoevaluación es una técnica eficaz para concienciar al alumno sobre su progreso y potenciar autonomía y responsabilidad en el proceso individual de aprendizaje (...). La autoevaluación no debe reemplazar la evaluación de un profesor, pero es un buen complemento (Antón, 2013: 59-60).

El *MCER* también señala la capacidad que posee la autoevaluación para incidir sobre la motivación y la autonomía del alumno:

(...) el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz (Consejo de Europa, 2001: 192).

La elección de la autoevaluación como herramienta para valorar el progreso de los alumnos y alentarlos a comprometerse con su aprendizaje resulta adecuada en un manual como el de *Diverso 1*, en el que, como hemos señalado a comienzos del apartado anterior, la autonomía del alumno resulta ser uno de los propósitos más destacados del manual, ya sea por su adscripción a los preceptos del enfoque comunicativo y del *Marco*, o por su concepción para ser impartido en el programa de Bachillerato Internacional.

Los contenidos que son objeto de este examen incluyen el componente lingüístico, comunicativo y cultural, además de las actitudes y valores instruidos en las unidades. Para ello, se propone la realización de un test y diferentes actividades organizadas en 4 apartados, que responden al empleo de las siguientes destrezas: comprensión escrita, expresión escrita y comprensión y expresión orales (interacción). Ilustraremos este apartado con la Unidad 3 del *Cuaderno de ejercicios*.

La primera actividad propuesta en la sección Autoevaluación de la Unidad 3 es un test de selección múltiple compuesto por 20 preguntas, cada una de ellas con un valor numérico de 0.5 puntos. En el test se examinan principalmente los contenidos gramaticales de la unidad, y en menor medida, los contenidos léxicos (aunque el conocimiento de los exponentes léxico es indispensable para entender los enunciados de la actividad). En el siguiente apartado, orientado a la evaluación de la comprensión escrita, el manual ofrece 5 actividades de respuesta dirigida en las que los alumnos deben extraer información de un texto (en este caso, un foro de internet sobre Guatemala) y rellenar los huecos de las actividades con los fragmentos extraídos. Una de las actividades contiene un mapa, en el que el estudiante deberá señalar algunas zonas indicadas en el texto. A cada una de las respuestas acertadas le ha sido asignada una valoración numérica diferente, que depende de la dificultad del ejercicio. Las soluciones de los ejercicios aparecen en el apartado «Soluciones Cuaderno de ejercicios» de la *Guía del profesor*.

En la sección dedicada a la evaluación de la expresión escrita, los estudiantes deben producir un texto del formato concreto, con una extensión determinada y que incluya una serie de puntos indicados en el enunciado de la actividad. En este caso se trata de un folleto turístico. Al final de la actividad se ofrece una parrilla para evaluar mediante formato numérico su desempeño en la actividad. Esta parrilla está compuesta por las siguientes secciones: *lengua* (léxico y contenido gramatical), *contenido* (del texto en cuestión, en el que se deben ver reflejadas las nociones y funciones de la unidad) y *formato* (si el estudiante se ajusta a las convenciones del género propuesto para llevar a cabo la actividad). La última sección, la cual se centra en la evaluación de la expresión y comprensión oral, será objeto de una *coevaluación*; es decir, un tipo de evaluación «que implica la evaluación entre iguales» (Puig, 2008: 87) y en la que el responsable de examinar las destrezas del alumno no es el profesor ni el propio estudiante, sino un compañero de clase que posea una competencia

similar a este<sup>36</sup>. La actividad consiste en preparar un diálogo en el que los dos alumnos expresen cuáles son sus ciudades favoritas. Al igual que en la sección anterior, el enunciado indica la duración del diálogo y los contenidos que deberán aparecer en él; y, de nuevo, el manual ofrece una parrilla a los estudiantes para evaluar la producción de sus compañeros. En esta parrilla se contempla también la *lengua* y el *contenido* del texto, pero también la *expresión* (es decir, la fluidez, la coherencia y la cohesión del discurso) y la *interacción* (la organización de los turnos de habla y la adecuación de la respuesta a cada intervención).

Para finalizar, los autores introducen una última parrilla de autoevaluación dedicada a evaluar la percepción que el alumno ha tenido sobre su progreso en la unidad y de la adquisición de los nuevos contenidos. El dominio de los progresos que es analizado en este apartado no incluye únicamente los contenidos lingüísticos y comunicativos, sino que también se contempla la progresión en términos de valores y actitudes que favorezcan el desarrollo de una identidad intercultural. La parrilla incluye las secciones «Mis habilidades» (objetivos comunicativos), «Mis conocimientos» (dominio de la competencia lingüística y sociocultural) y «Soy más consciente de» (creencias y valores alentados). En la siguiente figura podemos ver el ejemplo extraído de la Unidad 3:

**Mi progreso**

Valora tu progreso después de esta unidad.

**Mis habilidades**

- Hablar sobre ciudades, barrios y partes de la casa
- Diseñar y presentar un proyecto de un barrio

**Mis conocimientos**

- Léxico de las partes de una ciudad, un barrio y una casa
- Artículos indeterminados
- Usos de *estar* y *hay*
- La pronunciación de la *r*
- Información sobre Guatemala y lugares de interés

**Soy más consciente:**

- De mi clase como lugar de cooperación
- Del hábitat y la relación con las distintas culturas
- De mi propia cultura

Bien      Adecuado      Mal

Figura 8. Parrilla de autoevaluación de Diverso 1. Unidad 3.

<sup>36</sup> Marta Antón (2013) destaca como cualidad positiva de este tipo de evaluación la capacidad para poner de relieve, de manera explícita, los criterios de evaluación, y que estos sean asimilados por los estudiantes.

## Sección «Acción»

El apartado final de las unidades que integran el *Libro del alumno*, llamado «Acción - Reflexión», contiene una actividad final, a modo de tarea final, destinada a que los alumnos pongan en práctica todos los contenidos asimilados durante el desarrollo de la unidad. Al igual que en la sección «Proyectos» del manual *Bitácora 4 Nueva edición*, se trata de un ejercicio integrado en la *evaluación interna* (Natal, 2007) del manual y planteado para la *evaluación formativa* (Antón, 2013) de los estudiantes: su realización ofrece al docente información sobre el estado de la interlengua de los alumnos «que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos» (Consejo de Europa, 2001: 186).

La actividad exige la participación de manera activa en la evaluación de los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje en el aula: el profesor, que orienta y dirige su desarrollo; el alumno, que lleva a cabo de la actividad y produce una muestra del estado de su interlengua; y sus compañeros, que colaboran en la elaboración del texto y se nutren del *feedback* del resto de proyectos. El resultado, a diferencia de las actividades del apartado anterior, no recibe una valoración en términos numéricos. Es el docente, como agente que regula el proceso de aprendizaje, quien interviene en el desarrollo del proyecto y proporciona retroalimentación en aquellos casos en los que considere necesario intervenir.

Siguiendo con la Unidad 3 de *Diverso 1*, en esta sección se propone la realización de un proyecto que consiste en la elaboración del plano de un barrio que incluya su situación geográfica, los servicios públicos que contiene, y el tipo de viviendas que lo integran. La actividad debe llevarse a cabo en grupo (aunque el profesor puede optar por modificar este último aspecto) y tendrá que ser presentada al resto de la clase mediante apoyo visual. Mediante esta actividad se ponen en práctica gran parte de los contenidos léxicos (partes de la casa, muebles y objetos domésticos, servicios públicos, adjetivos para la descripción de lugares, puntos cardinales), gramaticales (artículo indeterminados, verbo *haber*, cuantificadores, verbo *estar* con valor locativo, marcadores de lugar) y funcionales (describir lugares, expresar existencia, expresar ubicación) incluidos en la unidad. La actuación del docente es indispensable, y contribuye al correcto desarrollo de los proyectos, tal y como propone la *Guía del profesor*:

Pase por las mesas mientras realizan estos pasos y ayúdelos en lo que necesiten (...). Anime al resto de la clase a hacer preguntas al final de las presentaciones sobre los proyectos que han visto y escuchado. Para terminar, invítelos a votar el proyecto que

les parece mejor. Indíqueles que tienen que justificar su decisión. (...) Una vez realizadas todas las presentaciones, comente los aspectos que quiera destacar y corregir.” (Martínez, 2015: 28)

De esta manera, todos los estudiantes se nutren de la corrección y del *feedback* que dedica el docente a cada uno de los proyectos.

#### 5.2.4 Conclusión

El conjunto de materiales didácticos que conforman el manual *Diverso* ofrece a docentes y estudiantes una formación en lengua española desde los presupuestos del enfoque comunicativo y de las nociones adoptadas por el *Marco*. El principal aporte que cabe destacar es el esfuerzo del manual didáctico por transmitir a los estudiantes una enseñanza que integra los contenidos comunicativos en lengua española, y la educación en valores y actitudes positivas hacia el estudio y al diálogo intercultural. Y es que uno de los principales propósitos que persigue el manual es que los alumnos intervengan de una manera activa en su propio proceso de aprendizaje, se responsabilicen de él y tomen consciencia del proceso. Esta idea se corresponde con uno de los pilares que sustenta el *Marco*, el del *aprendizaje autónomo*, aquel que «se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen» (Consejo de Europa, 2001: 140). La metodología comunicativa contribuye a la consecución de este objetivo, puesto que propone un aprendizaje:

que se caracteriza por focalizar en lo que los alumnos saben hacer, sus logros, determinar aquello que deben mejorar, sus carencias, y ofrecer una retroalimentación suficiente, pero limitada a aquello que los estudiantes son capaces de procesar en el momento concreto en el que se encuentra la evolución de su proceso de aprendizaje (Puig, 2008: 86)

La selección y disposición de textos, actividades y contenidos favorece enormemente, como hemos detallado a lo largo de nuestro análisis, la adquisición de estos objetivos curriculares. A su vez, el aparato evaluativo que acompaña los contenidos, y en especial aquellas herramientas que maneja el propio estudiante para determinar su progreso en materia de adquisición de la lengua, coadyuva a que tenga lugar en el aula el aprendizaje autónomo que persigue tanto el propio manual como las principales corrientes de ASL.

### 5.3 Análisis de *Aula Plus 2*

#### 5.3.1. Análisis metodológico de *Aula Plus 2*.

Tabla 5. Parrilla de análisis de *Aula Plus 2*

Descripción externa	Título	Aula Plus 2. Curso de español A2
	Autores	Jaime Corpas Agustín Garmendia Carmen Soriano Neus Sans (coordinador)
	Datos editoriales	2020, Barcelona, editorial Difusión
	Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro del alumno</li> <li>- Más ejercicios.</li> <li>- Edición anotada para docentes.</li> <li>- Guía de usos de los textos alternativos</li> </ul>
Descripción interna	Objetivos	El objetivo del manual es la adquisición por parte de los alumnos de una competencia en lengua española que los sitúe en la banda del nivel A2, según los criterios del <i>MCER</i> .
	Metodología	Holística: enseñanza mediante tareas, enfoque léxico.
	Enfoque adoptado	Enfoque orientado a la acción
	Nivel de partida/Nivel alcanzado	A1/ A2.
	Destinatarios	El manual va destinado a un público amplio (18 años en adelante).
	Secuenciación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Portadilla («Empezar»): comprende la tabla de contenidos, imágenes sobre la temática de la unidad, y actividades.</li> <li>2. Secuencia didáctica («Comprender» y «Explorar y reflexionar»): se incluyen aquí la presentación del <i>input</i> textual y los contenidos</li> </ol>

		<p>lingüísticos y comunicativos de la unidad y, posteriormente, actividades de atención a la forma para trabajar dichos contenidos.</p> <p>3. Explicación de los contenidos lingüísticos («Léxico» y «Gramática y comunicación»): ambas secciones están dedicadas a la presentación y descripción, de manera esquemática y mediante el empleo de metalenguaje, de los contenidos lingüísticos.</p> <p>4. «Practicar y comunicar»: puesta en práctica de los contenidos a través de tareas comunicativas. Aquí se incluye la <i>tarea final</i> de la unidad.</p> <p>5. Sección «Video»: epílogo de la unidad, en el que se trabajan los contenidos comunicativos y culturales mediante un texto audiovisual.</p>
	Organización de la unidad	Portadilla – Secuencia didáctica – Descripción de los contenidos léxicos y gramaticales – Tarea final – «Video».
Papel de la L1	Empleo de la L1	El empleo de la L1 está limitado a ciertas actividades y a los recuadros «Para comparar» y «Construimos el léxico».
Introducción de la L2	Empleo de la L2	El español se emplea como lengua de comunicación del manual.
	Autenticidad de los textos	El <i>input</i> discursivo del manual no está constituido por muestras reales de lengua. Los textos han sido creados para cumplir los propósitos comunicativos de la unidad.
	Tipología textual	Variada, tanto en el contenido como en el formato: portales web, artículos, biografías, entrevistas, currículos laborales, documentales, anuncios publicitarios, chats telefónicos, viñetas, diálogos, ilustraciones, cortometrajes, guías

		turísticas, redes sociales, folletos, recetas, infografías, etc.
Contenidos comunicativos	Temas de comunicación	Unidad 1: El aprendizaje de idiomas Unidad 2: Biografías Unidad 3: Relaciones de pareja Unidad 4: La vivienda Unidad 5: Relaciones y actividades sociales Unidad 6: Actividades de ocio Unidad 7: Alimentación y hábitos alimenticios Unidad 8: Dolores y afecciones
	Funciones comunicativas	Unidad 1: dar información, aconsejar, dar una opinión, hablar de hábitos. Unidad 2: narrar, expresar duración. Unidad 3: describir, identificar, presentar a alguien. Unidad 4: describir, expresar gustos e intereses, expresar preferencia. Unidad 5: saludar, presentar a alguien, despedirse, pedir un favor, pedir objetos, pedir ayuda, proponer y sugerir, dar permiso, denegar permiso, responder a una orden, petición o ruego. Unidad 6: narrar, expresar planes e intenciones, expresar deseos. Unidad 7: expresar gustos e intereses, hablar de hábitos alimentarios, describir. Unidad 8: expresar sensaciones físicas, expresar sentimientos, aconsejar.
	Tipología de actividades	Variada. Los autores emplean tanto <i>tareas de comunicación</i> como <i>tareas de apoyo lingüístico</i> <sup>37</sup> , con el fin de que los alumnos adquieran las competencias y destrezas necesarias para hacer frente a la <i>tarea final</i> .

<sup>37</sup> Clasificación extraída de Sheila Estaire, 2011.

	Destrezas implicadas	Comprensión, expresión, interacción.
Contenidos lingüísticos (Fonéticos, gramaticales y léxicos)	Exposición inductiva/deductiva	Exposición inductiva de los contenidos: primero se introducen a través de los textos de la sección «Comprende», y después son trabajados en apartados posteriores.
	Progresión de los contenidos	Se da progresión en los contenidos en determinados contenidos lingüísticos y comunicativos (paradigmas verbales, macrofunciones como <i>describir</i> y <i>narrar</i> , etc.)
	Metalenguaje	Se emplea metalenguaje para explicar los contenidos lingüísticos, especialmente en la sección «Gramática y comunicación» y en el apéndice final «Más gramática».
	Tratamiento explícito de la pronunciación	El componente fonético y fonológico recibe un tratamiento explícito, pero de manera incidental, en los cuadros «Cápsula de fonética».
	Selección léxica/Organización del léxico	La selección de los contenidos léxicos está orientada a cubrir las posibles necesidades de los alumnos y proveerlos de la competencia léxica para llevar a cabo la tarea final. Su organización responde a tal fin.
Contenidos culturales	Diversidad cultural	El manual ofrece exponentes culturales diverso, especialmente aquellos relativos a la <i>cultura esencial</i> , pero también los pertenecientes a la <i>cultura legitimada</i> <sup>38</sup> .
	Variedad de los referentes culturales	Los autores del manual procuran ofrecer exponentes culturales diversos, que pertenezcan a diferentes países de la geografía hispánica.
	Relación Cultura de la L1/Cultura de la L2	El manual favorece que los alumnos establezcan puntos de unión entre la cultura de la L1 y de la LM con los recuadros «Para comparar».

<sup>38</sup> Clasificación propuesta por Miquel y Sans, 2004.

Evaluación	Herramientas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea final.</li> <li>• Cuaderno de Evaluación.</li> </ul>
------------	----------------------------	---

El manual didáctico *Aula Plus 2 Curso de español* ha sido elaborado por Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano, y coordinado por Neus Sans. El libro fue publicado en 2020, en Barcelona, a través de la editorial Difusión. Los materiales didácticos incluidos son los siguientes: *Libro del alumno*, *Más ejercicios* (cuaderno de ejercicios, incluido dentro del *Libro del alumno*), la *Edición anotada para docentes*, la *Guía de usos de los textos alternativos* y el *Cuaderno de evaluación*.

El manual va dirigido a aprendientes con un nivel inicial en lengua española, que hayan superado el nivel A1 (Acceso) y quieran adquirir un grado de competencia que los sitúe en el nivel A2 (Plataforma), según los criterios fijados en el *MCER*. El *Marco* subdivide la banda del nivel Plataforma en A2 en A2 y A2+. En la primera parte de la escala «se encuentran la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales (...): sabe utilizar, las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente (...); se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves (...)» (Consejo de Europa, 2001: 36), etc. La banda del nivel A2+ supone una mejora sobre la escala anterior con respecto a la interacción del hablante en actos conversacionales: «participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones»; y un incremento de la «capacidad (...) para mantener monólogos» (*Ibidem*). En «Conoce Aula Plus», la introducción del manual, no se expresa ningún tipo de referencia a la adquisición de estas capacidades, pero veremos cómo la selección de funciones contribuye a la adquisición y el uso de las competencias aludidas. Por su parte, los autores no mencionan ningún tipo de público específico al que va dirigido el material. Por la variedad de contenidos, inferimos que *Aula Plus 2* abarca a un público amplio, tanto a jóvenes como a adultos<sup>39</sup>.

El equipo coordinado por Neus Sans ha optado por la enseñanza mediante tareas, dentro del paradigma del enfoque orientado a la acción, para llevar a cabo su propuesta didáctica. Los autores no mencionan dicha metodología bajo esta etiqueta, pero sí señalan que el manual, además de instruir a su público en el uso de la lengua española, persigue fomentar la autonomía de los alumnos, desarrollar situaciones que permitan un uso

---

<sup>39</sup> Esta última observación no significa que *Aula Plus 2* no pueda emplearse con un alumnado que pertenezca a otra franja de edad, sino que, debido a la selección de temas y al material utilizado, podría ser poco conveniente emplearlo a un público adolescente o infantil.

significativo de la lengua, y ofrecer una visión del mundo hispanohablante exenta de estereotipos y prejuicios (Corpas *et al*, 2020: 2). Todos estos son objetivos que, como veremos más adelante, son compartidos por el *Enfoque orientado a la acción* que propone el *Marco*. La adopción del enfoque por tareas (junto con los planteamientos metodológicos de otros enfoques) como propuesta curricular y didáctica en la que se integran los contenidos y las funciones del lenguaje determina notablemente la estructuración y secuenciación de las unidades que conforman el manual. El eje vertebrador de estas últimas será la *tarea final*, que funciona como «unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza / aprendizaje» (Zanón, 1990). Tanto la selección de los contenidos como el diseño de la unidad responderán al propósito de la tarea final: «Toda la labor que se realice en la unidad se derivará de la tarea final y ésta se especifica inicialmente, previamente al resto de decisiones que nos llevarán a determinar los pasos que forman el conjunto de la unidad» (Zanón, Estaire, 2010: 413). Para llevar a cabo la tarea final se establecerán a lo largo de las secuencias didácticas *tareas de comunicación /meta* y *tareas pedagógicas / posibilitadoras* (Zanón, 1990) que integren los contenidos lingüísticos, temáticos y funcionales que permitan su resolución. A modo de ejemplo, seleccionaremos la Unidad 7<sup>40</sup>, titulada «¿Comes de todo?», para ilustrar el diseño mediante tareas del manual. En la portadilla aparece la tarea final que los alumnos deberán realizar al acabar la unidad. En este caso, se trata de organizar un posible menú para una cena con toda la clase. Las funciones comunicativas (hablar de gustos y hábitos alimentarios, explicar la preparación de un plato), los contenidos gramaticales (pronombres de objeto directo, la partícula reflexiva *se* ligada a ciertos usos de los verbos *ser* y *estar*, las conjunciones *y* y *pero*, el adverbio *además*, la estructura verbal *soled + infinitivo*) y el contenido léxico (familias léxicas relacionadas con la alimentación y los hábitos alimenticios) aparecen integrados en las tareas posibilitadoras, de manera que los estudiantes sean capaces de realizar esta actividad de manera satisfactoria. En los párrafos posteriores ahondaremos en cómo la adopción de la enseñanza por tareas, junto con ciertos postulados del enfoque léxico y bajo las orientaciones del enfoque orientado a la acción, determinan el diseño curricular de las unidades. Además, en la segunda parte del análisis, daremos cuenta de la relación entre los principios de la enseñanza mediante tareas y los postulados del *MCER*. Por lo pronto, nos centraremos en la estructura y metodología de *Aula Plus 2*.

---

<sup>40</sup> Esta unidad será estudiada en profundidad durante la segunda y la tercera parte de nuestro análisis.

El *Libro del alumno* está compuesto por 8 unidades, todas ellas con los mismos apartados y extensión. Las secciones que forman cada una de las unidades son las que se indican a continuación:

- Empezar
- Comprender
- Explorar y reflexionar
- Léxico
- Gramática y comunicación
- Práctica y comunicar
- Video

La sección «Empezar» cumple la función de portadilla de la unidad. En ella aparecen indicados la tarea final de la unidad y los contenidos comunicativos, gramaticales y léxicos. A pesar de que los autores incluyan otro tipo de contenidos (fonológicos, discursivos, culturales, etc.), estos no son señalados en la portadilla. A su vez, la sección introductoria también incluye una serie de imágenes que, junto al título, indican la temática de la unidad; y actividades para su explotación didáctica. Al igual que ocurre con *Bitácora 4 Nueva edición* y con *Diverso 1*, el propósito de estas actividades es la activación de conocimientos previos y que los alumnos establezcan un primer contacto con los contenidos de la unidad, especialmente con el léxico (Corpas *et al*, 2020: 2).

**4 HOGAR, DULCE HOGAR**

EN ESTA UNIDAD VAMOS A **DISEÑAR Y AMUEBLAR UNA VIVIENDA**

RECURSOS COMUNICATIVOS

- expresar gustos y preferencias
- describir una casa
- comparar
- expresar coincidencia
- ubicar objetos en el espacio
- describir objetos

RECURSOS GRAMATICALES

- comparativos
- preposiciones y adverbios para ubicar
- pronombres posesivos: el mío, la mía, etc.
- usos de *ser* y *estar*
- verbos *gustar*, *encantar* y *preferir*

RECURSOS LEXICOS

- tipos de vivienda
- partes de una vivienda
- adjetivos para describir una vivienda
- formas, estilos y materiales

**Empezar**

**1. ALTA VIVIENDAS** (MÁS DE 1)

**A.** Mira estos anuncios de viviendas. ¿Qué tipo de persona o familia crees que puede alquilar cada una de ellas y para qué uso?

- El piso
- La casa en el pueblo
- El chalé
- La casa de campo
- El estudio
- La casa adosada

• Yo creo que la casa de campo está bien para una familia que va de vacaciones.

• Sí, o para un grupo de amigos.

**B.** Mira los precios. ¿Te parecen caros o baratos? Puedes buscar información sobre esos lugares en internet.

**C.** ¿En qué tipo de vivienda vives ahora? ¿Has vivido en otro tipo de vivienda alguna vez?

- Yo ahora vivo en un piso compartido. Pero viví en una casa varios años.
- Yo siempre he vivido en una casa.

Alquiler: Empuriabrava (Girona) Chalé en alquiler. 300 m<sup>2</sup> - 3000 euros al mes. CONTACTAR

Alquiler: Peligros (Granada) Se alquila casa adosada. 270 m<sup>2</sup> - 975 euros al mes. CONTACTAR

Alquiler: Barcelona capital (Barcelona) Estudio de diseño. 40 m<sup>2</sup> - 800 euros al mes. CONTACTAR

Alquiler: Altea (Alicante) Casa de campo. 80 m<sup>2</sup> - 900 euros al mes. CONTACTAR

Alquiler: Palma de Mallorca (Mallorca) Se alquila habitación en un piso compartido. 15 m<sup>2</sup> - 350 euros al mes. CONTACTAR

Alquiler: Almagro (Ciudad Real) Casa en el centro del pueblo. 105 m<sup>2</sup> - 450 euros al mes. CONTACTAR

diestreza y bes 53

Figura 9. Sección «Empezar» del manual *Aula Plus 2. Unidad 4*

Tras la portadilla se sitúa la sección «Comprender». Este aparato abarca dos páginas, y está concebido para contextualizar los contenidos comunicativos y lingüísticos de la unidad mediante la exposición a textos (Corpas *et al*, 2020: 3). El corpus textual de *Aula Plus 2* lo constituyen textos de diversa índole y formato (escritos, orales y audiovisuales): portales web, artículos, biografías, entrevistas, currículos laborales, documentales, anuncios publicitarios, chats telefónicos, viñetas, diálogos, ilustraciones, cortometrajes, guías turísticas, redes sociales, folletos, recetas, infografías, etc. Las destrezas de comprensión, expresión e interacción son trabajadas de manera conjunta en las actividades que se suceden en este apartado, las cuales están distribuidas en actividades de prelectura (a través de imágenes o algún soporte visual, que pueden venir acompañados de textos breves), normalmente destinadas a la expresión oral; actividades de lectura, que consisten en ejercicios de atención a la forma (ejercicios de verdadero / falso, rellenar huecos, relacionar textos con imágenes o con otros fragmentos textuales, etc.); y actividades de poslectura, enfocadas a la producción de *output* por parte de los alumnos, ya sea oral o escrito. Los textos utilizados son material adaptado a las necesidades pedagógicas y comunicativas de los alumnos, y al nivel de dificultad de su competencia comunicativa en lengua española.

Las siguientes secciones, «Explora y reflexiona», «Léxico» y «Gramática y comunicación», están más orientadas a la atención de diversos fenómenos lingüísticos, puesto que se promueve «un trabajo activo de observación de la lengua» (Corpas *et al*, 2020: 3) a partir de los exponentes lingüísticos y comunicativos ya introducidos en los textos del apartado anterior. Este *input* se explota a través de actividades posibilitadoras que permiten asimilar los contenidos comunicativos para que los alumnos se desenvuelvan en la tarea final. En la primera de ellas se trabajan, a lo largo de cuatro páginas los distintos contenidos lingüísticos de forma conjunta, de manera que los alumnos observen cómo se imbrican los diferentes componentes de la lengua para producir mensajes gramaticalmente correctos y contextualizados. Entre ellos predomina la atención al componente gramatical. En el siguiente apartado, «Léxico», los alumnos trabajan el componente léxico de manera explícita, con el apoyo de ilustraciones para facilitar su aprendizaje. Los autores de *Aula Plus 2* se han valido de algunas de las estrategias de aprendizaje postuladas por el conocido como *enfoque léxico*, puesto que optan por la enseñanza de este componente principalmente a través de *colocaciones* (Lewis, 1999; Higuera, 2016<sup>41</sup>) u otras unidades léxicas superiores a las

---

<sup>41</sup> La autora define este concepto desde una perspectiva funcional aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras como «un tipo de unidad léxica (...) formadas por dos lexemas que coocurren con frecuencia, y

*palabras simples*<sup>42</sup> mediante imágenes que favorezcan la adquisición de estos segmentos. Su instrucción está supeditada a la práctica de las funciones comunicativas que integran la unidad. Este apartado, al igual que «Gramática y comunicación», carece de actividades para practicar los contenidos léxicos: tanto el léxico como la gramática serán trabajados en el apartado «Practicar y comunicar».



Figura 10. Presentación y tratamiento del léxico en el manual Aula Plus 2. Unidad 4

El mismo desarrollo reciben los contenidos gramaticales del manual en el apartado «Gramática y comunicación». Los exponentes gramaticales, ya presentados en los textos de las secciones anteriores, se emplean ligados a los contenidos comunicativo en inventarios, acompañados de imágenes y ejemplos para ilustrar su uso, pero sin actividades que permitan a los alumnos ponerlos en práctica. Dichos contenidos vienen organizados en tablas o esquemas.

La siguiente sección, «Practicar y comunicar», es la más extensa del manual (3 páginas) y, como señalan los autores, «está enfocada a la práctica lingüística y comunicativa» (Corpas *et al*, 2020: 4) de los contenidos anteriormente mencionados. Aquí se conjugan actividades planteadas para atención reflexiva y la asimilación de los aspectos

---

que expresan una relación típica entre sus componentes. Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia de otro elemento» (Higueras, 2016: 39). En otro documento (2007) señala la importancia de ligar la enseñanza de las colocaciones a criterios comunicativos (necesidades comunicativas de los alumnos) y semánticos: «(...) lo esencial para enseñar colocaciones es que el grupo de unidades léxicas sea un conjunto que responda a necesidades de comunicación del alumno o bien a un criterio semántico que permita su almacenamiento coherente en el léxico».

<sup>42</sup> Vidiella (2012) reproduce la clasificación de las unidades léxicas establecida por Lewis (1999) entre *palabras simples* o *compuestas*, *colocaciones*, *expresiones semifijas* y *expresiones fijas*.

más formales de la lengua con actividades que persiguen la práctica comunicativa. Dentro de este último grupo, abundan sobre todo aquellos ejercicios que requieren de la activación de conocimientos previos, referentes a los ámbitos personales y a las experiencias pasadas de los alumnos. Por ejemplo, en la Unidad 6, nos encontramos con enunciados de actividades como las siguientes (Corpas *et al*, 2020: 90): «Anota en tu cuaderno qué cosas has hecho, qué cosas estás haciendo en la actualidad, qué cosas vas a hacer pronto y cuáles crees que no vas a hacer nunca» (actividad B, apartado 7) o «Prepara preguntas para otra persona de la clase y averigua qué experiencias ha tenido durante tres periodos: esta semana, este mes o este año» (actividad A, apartado 8). La práctica de los contenidos lingüísticos y comunicativos a partir de situaciones derivadas de la experiencia personal de los aprendientes permite, como señala el equipo de *Aula Plus 2*, «llevar a cabo interacciones comunicativas reales y llenas de significado» (Corpas *et al*, 2020: 4). Al finalizar este apartado los autores sitúan la tarea final de la unidad, de la que daremos cuenta en la tercera parte de nuestro análisis.

A modo de conclusión, en la sección «Vídeo» los autores proponen la explotación didáctica de este tipo de material para que los estudiantes se acerquen «a la realidad sociocultural de España y de otros países de habla hispana» (Corpas *et al*, 2020: 5). El material audiovisual puede adoptar multitud de géneros, y las actividades aquí comprendidas trabajan mayormente la comprensión y expresión orales, aunque también encontramos tareas de mayor extensión que requieren de la actuación de las diferentes destrezas. Los ejercicios se dividen en tres apartados: «Antes de ver el vídeo», en las que se activan los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad; «Vemos el vídeo», las cuales atienden a los contenidos lingüísticos y comunicativos del material audiovisual; y «Después de ver el vídeo», tareas de mayor extensión que requieren de la activación de diferentes destrezas y competencias para su resolución.

Además de los apartados ya mencionados, existen en diferentes secciones de las unidades unos recuadros que responden a mostrar diversos fenómenos, usos y expresión de la lengua y las culturas del mundo hispánico, en ocasiones relacionándolos con la lengua y la cultura de las L1 de los aprendientes. La aparición de estos recuadros no responde a un patrón predefinido, sino que más bien aparecen como consecuencia de las posibles necesidades que puedan tener docentes y alumnos con respecto a la práctica de alguno de los aspectos mencionados. Los cuadros están divididos en cinco tipos: «Cápsula de fonética», empleados para transmitir los contenidos relativos a los componentes fonético y fonológico

del manual; «Construimos el léxico», en los que los alumnos tienen la oportunidad de personalizar el léxico de la unidad en función de su bagaje personal, experiencias, necesidades e intereses; «Para comunicar», el cual ofrecen fragmentos de lengua prefabricados que sirven para llevar a cabo las funciones comunicativas de la unidad; «En inmersión», en los que se plantean a los estudiantes preguntas relacionadas con su experiencia estudiando español o viviendo en países de habla hispana; y, por último, «Para comparar», destinados a establecer relaciones entre la lengua o la cultura hispana y la lengua y la L1 de los aprendientes.

El libro del alumno, además de las 8 unidades didácticas, contiene dos apéndices: la sección «Más ejercicios», que desempeña la función de cuaderno de ejercicios del material didáctico y sirve como complemento a las actividades del *Libro del alumno*; y el apéndice «Más gramática», que recoge los contenidos gramaticales de las unidades acompañados con explicaciones sobre sus reglas y uso.

Por último, cabe destacar otro complemento que se integra en el material didáctico que conforma *Aula Internacional 2*: la *Edición anotada para docentes* del manual. A diferencia de las guías didácticas de los manuales *Bitácora 4 Nueva edición* y *Diverso 1*, el formato de la *Edición anotada para docentes* incluye el propio *Libro del alumno* con recuadros añadidos en los márgenes, en los que se incluyen los procedimientos para cada ejercicio. Estos recuadros se dividen en función de las diferentes fases del desarrollo de las actividades: «Observaciones previas», «Antes de empezar», «Procedimientos» y «Y después». Además de cumplir esta labor, la guía didáctica ofrece diferentes itinerarios para explotación de las unidades didácticas. Esto permite a los docentes mayor flexibilidad a la hora de optar por uno u otro itinerario, puesto que permite adaptar el orden de los contenidos de las unidades a las necesidades del aula. Por último, el equipo de *Aula Internacional 2* también incluye una *Guía de usos de los textos alternativos*, en la que se plantean diferentes posibilidades para desarrollar las actividades de los audios de la sección «Comprende», junto con las soluciones a los ejercicios.

A la luz del análisis de los apartados y materiales que conforman *Aula Internacional 2*, la propuesta de Jaime Corpas y su equipo plantea un aprendizaje del español en términos comunicativos mediante la implementación de la enseñanza mediante tareas. La diferencia entre este enfoque y los ya mencionados en análisis anteriores reside en que las funciones y nociones comunicativas no están orientadas a un determinado propósito comunicativo, sino a la resolución de una tarea, que determina el resto de componentes implicados en el proceso

de aprendizaje. En el siguiente apartado veremos cómo se imbrica este enfoque con las propuestas del *MCER* y del *PCIC*.

### 5.3.2. Consonancia entre *Aula Plus 2* y las propuestas del *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

En la introducción de *Aula Plus 2* los autores señalan que, además del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua española, el manual propone un modelo de aprendizaje que persigue los siguientes fines: «poner a los alumnos y las alumnas en el centro del proceso de aprendizaje, primar el uso significativo de la lengua, ofrecer una visión moderna y no estereotipada de España y de los países de habla hispana, (...), etc.» (Corpas *et al.*, 2020: 2). Detrás de estos tres propósitos subyacen los planteamientos del *Marco* sobre la naturaleza social del lenguaje, el hablante como *agente autónomo, hablante plurilingüe y mediador intercultural*; un modelo de aprendizaje basado en *tareas significativas y colaborativas* que ofrezca contextos comunicativos reales; y una enseñanza del componente cultural exenta de prejuicios y estereotipos<sup>43</sup>. La enseñanza mediante tareas, como enfoque derivado de los métodos comunicativos, favorece el desarrollo de estos rasgos en el proceso de aprendizaje. En las siguientes líneas observaremos cómo se llevan a cabo las propuestas señaladas a partir del corpus textual, la selección de actividades (y la concepción del término *tarea* que se aplica en este manual), y el repertorio de contenidos del manual.

El *input textual* que ofrece el material didáctico no está constituido por muestras reales de la LM, pero sí que se caracteriza por mostrar situaciones de comunicación similares a las de la vida y las relaciones del mundo hispánico. La temática de los textos es cercana a las «esferas de acción o áreas de interés» de los alumnos (Consejo de Europa, 2001: 49), tanto en el ámbito personal, público, profesional y educativo; y son representativas de la vida y las relaciones de la comunidad hispánica., lo cual favorece el desarrollo de actitudes interculturales. Además, como ya hemos señalado en el apartado anterior, la función principal de estos textos es la de contextualizar las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos necesarios para su puesta en práctica. La Unidad 1 del manual, titulada «El español y tú», servirá para poner de relieve todos estos aspectos de los textos de *Aula Plus*

---

<sup>43</sup> El *MCER* señala que el conocimiento sociocultural, a diferencia del resto de saberes pertenecientes a las competencias generales del individuo, requiere de especial atención por parte del alumnado, puesto que «es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (Consejo de Europa, 2001: 100).

2. Es importante destacar aquí la elección de los autores de una unidad cuya temática versa sobre el aprendizaje de idiomas, puesto que a la vez que establece las bases y procedimientos del resto de unidades, apela al propio contexto de enseñanza en el que están inmersos los alumnos.

La Unidad 1 contiene 8 textos de diferente formato. Todos ellos tratan sobre la experiencia que supone el aprendizaje de lengua en general, y de la lengua española en particular. Los dos primeros textos aparecen en el apartado «Comprender». El primero de ellos, un texto oral, muestra una entrevista a una chica alemana, Bárbara, que expone los motivos por los que ha decidido aprender español; mientras que el segundo, un artículo de carácter científico-divulgativo, trata la cuestión de los diferentes estilos de aprendizaje y las ventajas de cada uno de ellos en el estudio de segundas lenguas. Este último texto sirve para que los alumnos reflexionen sobre el proceso de adquisición de lenguas y se planteen cuestiones acerca de sus capacidades de estudio. El *Marco* contempla este tipo de consideraciones ligadas al proceso de aprendizaje dentro de lo que considera las *competencias generales* del individuo; en particular, en el apartado dedicado a «La capacidad de aprender (saber aprender)», en el que se contemplan las «destrezas de estudio». Este nivel de competencia está integrado por rasgos relacionados con los estilos y habilidades de aprendizaje, como «La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene» (Consejo de Europa, 2001: 106). Para promover el desarrollo de tales capacidades, los autores de *Aula Plus 2* han optado por integrar textos de la LM con reflexiones de carácter pedagógico, lo cual invita a la autoobservación y, por consiguiente, a la reflexión sobre el proceso de adquisición de lenguas dentro del marco de una instrucción reglada del E-LE/L2.

El siguiente apartado, «Explora y reflexiona», está integrado por cuatro textos, 3 escritos y uno oral. El primero de los textos escritos ofrece los motivos que tuvieron tres extranjeros para trasladarse a vivir a España. El segundo de los textos también trata el mismo tema, pero centrándose en la vida de hablantes del ámbito hispanohablante y los aspectos tanto positivos como negativos de la experiencia que supone vivir en el extranjero. El tercero, también un texto escrito, está compuesto por citas que tratan sobre las dificultades lingüísticas del aprendizaje de lenguas. El último de los textos de la sección, de carácter oral, relata la experiencia sobre el aprendizaje de idiomas de dos hispanohablantes. El siguiente texto de la unidad, situado al comienzo de la sección «Practicar y comunicar», refiere la

experiencia de Ana, una hablante plurilingüe que domina, con diferentes niveles de competencia, el polaco, el español, el inglés y el italiano. Por último, el archivo audiovisual de la sección «Video» presenta la experiencia y el shock cultural que sufrió Dayon, una mujer venezolana, cuando se mudó a Barcelona. Como podemos observar, todos los textos ofrecen diversas experiencias y puntos de vista sobre las ventajas y las dificultades que supone aprender nuevas lenguas, ya sea desde la perspectiva de la sociedad de la LM, o desde la perspectiva de hablantes extranjeros. El contraste, y, sobre todo, las similitudes entre los dos tipos de experiencias favorecen un acercamiento intercultural sobre el aprendizaje de idiomas. Dos de los textos, los audios de las secciones «Comprender» y «Practicar y comunicar», emplean ejemplos paradigmáticos de hablantes plurilingües, a modo de ejemplo de la noción que ofrece el *Marco* sobre el *hablante plurilingüe*. Por último, cabe destacar que los diferentes discursos incluidos en la unidad sirven para orientar a los estudiantes sobre el propósito de la tarea final, que en este caso consiste en elaborar un video en el que se den cinco consejos sobre la mejor manera de abordar el aprendizaje de idiomas.

Junto con los textos, la selección de actividades que integra el manual sirve para llevar a cabo las propuestas pedagógicas del *Marco*. Es en el citado componente donde los autores reflejan la metodología del manual: la enseñanza mediante tareas. El propósito final de cada una de las unidades no es el aprendizaje del sistema lingüístico de la lengua española<sup>44</sup>, ni de un inventario de nociones y funciones comunicativas; sino que los alumnos sean capaces de realizar la *tarea final*. Zanón la define como:

una tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer (hablar, entender, leer, escribir) cosas con la lengua extranjera que antes no podían hacer (Zanón, 1990)

El enfoque por tareas, por lo tanto, entiende la adquisición de lenguas como un tipo de aprendizaje «centrado en los procesos y no en los contenidos» (Zanón, 1990), puesto que los componentes de la lengua están supeditados a las necesidades comunicativas que requiere la tarea final: «la especificación de los contenidos que trabajar en la unidad no se

---

<sup>44</sup> Estaire reflexiona sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y el enfoque por tareas, arguyendo lo siguiente:

(...) aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el *input*, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico. Esto es así porque es a través de la continua exposición a la lengua en comunicación que se desarrolla el conocimiento implícito de la lengua, que resulta esencial para la comunicación (Estaire, 2011: 4).

realiza previamente, sino que resultado de analizar el punto de llegada (las tareas finales) de la unidad» (Zanón, Estaire, 2010: 414). Bajo esta concepción del concepto *tarea* se encuentra estrechamente ligado la noción del mencionado término en el *MCER*. Sus impulsores entienden las tareas como procesos «de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional» (Consejo de Europa, 2001: 155) que requieren en ocasiones de actividades de la lengua y que suponen la ejecución de ciertas competencias y estrategias, que pueden o no disponer del uso del lenguaje. La práctica de estas actividades de la lengua, relevantes en los procesos comunicativos, se realiza a través de *las tareas de carácter pedagógico*, que simulan entornos de práctica reales para promover el desarrollo de las competencias comunicativas del individuo. De hecho, lo que se postula con este tipo de enfoques es que la línea que separa ambos tipos de tareas (las de la vida real y las del aula) sea, en muchas ocasiones, difusa, salvando las diferencias que existen en los entornos de la vida real y en los entornos educativos e incidiendo más en los *procesos* (Peris, 1999).

Para lograr tal fin, el resto de actividades que aparecen en los temas se plantean como *tareas posibilitadoras*, destinadas a dotar a los alumnos de las herramientas lingüísticas y comunicativas necesarias. Dichas tareas se pueden dividir, según la clasificación de Estaire (2011), en dos tipos: *tareas de comunicación* y *tareas de apoyo lingüístico*. En las primeras, «los alumnos utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado (...) en su intención comunicativa»; mientras que las segundas «son tareas en las que los alumnos centran su atención en la forma, en los aspectos concretos del sistema lingüístico (...) Las tareas de apoyo lingüístico desarrollan los contenidos lingüísticos determinados por las tareas de comunicación y actúan como soporte de éstas» (Etaire, 2011: 6). Las actividades pertenecientes a diferentes secciones de las unidades de *Aula Internacional 2* se corresponden con las dos categorías descritas por Estaire. Ya hemos visto más arriba que la tarea final de la Unidad 1 consiste en la elaboración de un video en el que los estudiantes dan consejos sobre el aprendizaje de lenguas, tras hacer una puesta en común de su experiencia personal. Las actividades comprendidas en los apartados «Comprender», «Practicar y comunicar» y «Video», se agruparían bajo el marbete de *tareas de comunicación*, dado que su propósito es transmitir y practicar los contenidos comunicativos de la unidad (dar información, aconsejar, dar una opinión, hablar de hábitos). Por su parte, las actividades situadas en las secciones «Explorar y reflexionar», «Léxico» y «Gramática y

comunicación»<sup>45</sup> pertenecen a la categoría *tareas de apoyo lingüístico*, y sirven para transmitir los conocimientos lingüísticos (paradigma verbal de presente de indicativo, verbos pronominales, la preposición *desde*, la construcción preposicional *desde hace*, los verbos *costar* y *sentirse*, las construcciones verbales *dar vergüenza / miedo*, léxico perteneciente al aprendizaje de idiomas) necesarios para llevar a cabo los objetivos comunicativos de la unidad.

Para finalizar este apartado del análisis, daremos cuenta de la relación entre los contenidos lingüísticos y comunicativos del manual *Aula Plus 2* con los inventarios del *Plan curricular*. En la siguiente tabla se pueden observar la correspondencia entre los distintos componentes y los apartados del *PCIC*.

*Tabla 6. Contenidos de la Unidad 2 del manual Aula Plus 2 y su correspondencia con los inventarios del PCIC*

	Unidad 7 de <i>Aula Plus 2</i>	<i>PCIC</i>
Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se</i> impersonal / Pasiva refleja.</li> <li>• Estructura impersonal con el verbo haber: hay + <i>que</i> + infinitivo.</li> <li>• Conectores <i>y, ni, pero, además</i>.</li> <li>• Pronombres personales de objeto directo.</li> <li>• Perífrasis modal <i>soler</i> + infinitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática: 7.1 El pronombre personal.</li> <li>• Gramática: 9. El verbo (9.4 Formas no personales del verbo, 12. El sintagma verba (12.1 El núcleo).</li> <li>• Gramática: 14. Oraciones compuestas por coordinación (14.1 Copulativas, 14.3 Adversativas).</li> <li>• Gramática: 7.1 El pronombre personal.</li> <li>• Gramática: 12. El sintagma verba (12.1 El núcleo).</li> </ul>
Contenido léxico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesos, medidas y envases.</li> <li>• Verbos para hablar de cocina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones generales: 2.2 Cantidad relativa, 2.6 Medidas. Nociones específicas: 5.2 Bebidas, 5.7 Restaurante, 12.3 Alimentación.</li> </ul>

<sup>45</sup> Aunque en estos apartados no hay actividades de uso de la lengua ni ejercicios que requieran la participación activa de los alumnos, su objetivo es poner de relieve, de forma esquematizada, el contenido léxico y gramatical de la unidad.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utensilios de cocina.</li> <li>• Hábitos alimentarios<sup>46</sup>.</li> </ul>	<p>Saberes y comportamientos culturales:</p> <p>1.11 Compras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones generales: 5.15 Limpieza. Nociones específicas: 5.2 Bebida, 5.4 Recetas.</li> <li>• Nociones específicas: 5.6 Utensilios de cocina y mesa.</li> <li>• Nociones específicas: 5.1 Dieta y nutrición, 5.3 Alimentos, 7.3 Actividad laboral, 12.3 Alimentación, 13.1 Salud y enfermedad, 13. 2 Heridas y traumatismos, 13.5 Medicina y medicamentos.</li> </ul>
Contenidos fonológicos / ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seísmo y sheísmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y prosodia: 5.2 Identificación y producción de los fonemas consonánticos.</li> </ul>
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar gustos y hábitos alimenticios.</li> <li>• Dar consejos e instrucciones.</li> <li>• Explicar recetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática: 12. El sintagma verba (12.1 El núcleo).</li> <li>• Funciones: 2.17 Expresar obligación y necesidad, 2.18 Expresar falta de obligación y necesidad, 4.1 Dar una orden e instrucción, 4.18 Aconsejar.</li> <li>• Géneros discursivos y productos textuales: 1.1 Lista alfabética de géneros orales y escritos.</li> </ul>
Contenidos culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentación, gastronomía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes y comportamientos socioculturales: 1.4 Comidas y bebidas.</li> </ul>

<sup>46</sup> Este subapartado perteneciente a la sección «Léxico» está constituido en su totalidad por colocaciones léxicas. A excepción de unos pocos casos, la mayoría de ellas no se corresponden totalmente con las expresiones contenidas en los inventarios del *PCIC*, como se podrá observar en los párrafos posteriores. Se ha optado por observar la correspondencia de los componentes de estas colocaciones con las muestras del inventario «Nociones específicas» del *Plan curricular*.

El contenido gramatical de la unidad, al igual que en los manuales anteriores, está intrínsecamente vinculado con las funciones comunicativas; las cuales, a su vez, vienen determinadas por las habilidades y competencias necesarias para realizar la tarea final. La estructura impersonal *se* + 3ª persona aparece indicada en los inventarios del *Plan curricular* para en nivel B1, en 7.1 «El pronombre personal» del apartado «Gramática» y en 4.1 «Dar una orden o instrucción» del inventario «Funciones». A su vez, la estructura impersonal con el verbo *haber* seguida de una oración subordinada sustantiva de complemento directo con el verbo en infinitivo se registra en 9.4 «Formas no personales del verbo» y en 12.1 «El núcleo» de la sección 12. «El sintagma verbal», en el nivel A2. Por su parte, los conectores *y*, *ni* y *pero* están recogidos en el nivel A1 del inventario 13.1 «Oraciones compuestas por coordinación», y también en 1.2 «Marcadores del discurso»; *además*, que también se instruye en la Unidad 7, solo aparece en este último inventario. Los pronombres personales de objeto directo (*lo*, *la*, *los*, *las*) se sitúan en el inventario 7.1 «El pronombre personal» de «Gramática»: en él se detalla tanto su forma como los casos en los que su posición varía entre la enclisis o la proclisis. Por último, la perífrasis con el verbo *soler* seguido de infinitivo para expresar hábitos está registrada en 12.1 «El núcleo» del apartado 12. «El sintagma verbal», dentro de las perífrasis modales de infinitivo<sup>47</sup>.

El componente léxico de la unidad se encuentra diseminado en diferentes inventarios de las «Nociones generales» y las «Nociones específicas». Los componentes agrupados en la sección «Pesos, medidas y envases» aparecen en los dos inventarios: en 2.6 «Medidas» y en 12.3 «Alimentación» se encuentran los términos *un kilo de*, *un gramo de* y *un litro de*. Las medidas derivadas de las unidades de masa (*medio kilo de*, *un cuarto de kilo de*, *medio litro de*) aparecen únicamente en este último inventario, junto con el exponente *una docena de*. Los términos referidos a diferentes tipos de envases están distribuidos en 2.2 «Cantidad relativa» (*botella*, *caja*, *lata*, *paquete*,) y en varios apartados de las «Nociones específicas»<sup>48</sup>, con la excepción de *cartón*, *bolsa* y *bote*, que se encuentran en 5.7 «Materiales» y en 12.3 «Alimentación»<sup>49</sup>. *Bandeja*, por su parte, se sitúa en 1.11 «Compras» del inventario «Saberes y comportamientos socioculturales».

---

<sup>47</sup> En el nivel A2 de este la perífrasis *soler* + infinitivo no aparece anunciada expresamente, pero sí que se indica su uso en contraposición a la perífrasis *saber* + infinitivo en ciertos países de Latinoamérica (Panamá, Ecuador, Bolivia), ya que esta última expresa la misma función en las zonas geográficas aludidas.

<sup>48</sup> *Lata* y *botella* también aparecen recogidos en 5.2 «Bebida»: y *caja* y *paquete* en 12.3 «Alimentación».

<sup>49</sup> *Bolsa* y *cartón* no aparecen hasta el nivel B1.

Los exponentes de la sección «Verbos para hablar de cocina» de la Unidad 7 se encuentran recogidos, en su mayor parte, en «Nociones específicas», pero en niveles superiores al del manual (a excepción de *lavar*, que aparece en el nivel A2 del inventario 5.15 «Limpieza» de las «Nociones generales»). La mayoría de ellos (*pelar, freír, cortar, calentar, batir, cocer, hervir, asar y servir*<sup>50</sup>) vienen indicados en 5.4 «Recetas», entre los niveles B1 y B2. En este mismo apartado también se recoge *triturar*, pero en el nivel C2. En el inventario 16.5 «Física y química» se sitúan *licuar*<sup>51</sup> (C1) y *congelar* (B1). Por otro lado, el verbo *echar* está recogido en diferentes inventarios<sup>52</sup>, pero en ninguno de ellos referido al significado que se le atribuye en el manual. *Mezclar* y *añadir* no aparecen en ninguna de estas secciones.

Los «Utensilios de cocina» se encuentran todos, a excepción de *tabla de cortar*<sup>53</sup>, en 5.6 «Utensilios de cocina y mesa», aunque ninguno de ellos pertenece al nivel A2: en la banda de B1 se sitúan *sartén, cuchara y cuchillo*; al B2, *bol, olla y cazuela*; mientras que al C1 pertenecen *cucharón y escurridor*.

La última sección del apartado «Léxico de la unidad», «Hábitos alimentarios», está constituida por expresiones semifijas, cuya correspondencia con los exponentes del *PCIC* es, en la mayoría de los casos, casi nula. Se ha optado por ver la correlación entre los términos de las colocaciones de manera independiente, en lugar de determinar si existe una equivalencia completa entre estas y los exponentes léxicos de los inventarios. A continuación, comentamos dicha correspondencia en cada una de las colocaciones:

- *Ser vegetariano / vegano / crudívoro / flexitariano / celíaco*: la expresión *ser vegetariano* sí que aparece en el nivel A2 del inventario 5.1 «Dieta y nutrición» de las «Nociones específicas», pero el resto de adjetivos no se encuentran recogidos en el *Plan curricular*.
- *Ser alérgico a(l) marisco / la soja / los frutos secos*: en el inventario 13.1 «Salud y enfermedades», nivel A2, se encuentra la construcción *tener alergia*. *Marisco soja y frutos secos* aparecen en 5.3 «Alimentos», en los niveles B1 y C1.
- *Ser intolerante a(l) gluten / la lactosa*: no hemos encontrado ninguna correspondencia con los términos de esta expresión.

---

<sup>50</sup> *Servir* también se encuentra en 5.2 «Bebidas».

<sup>51</sup> *Licuar* se presenta con la forma sustantivada *licuación*.

<sup>52</sup> 8.4 «Juegos», 9.2 «Correspondencia escrita», 12.1 «Lugares, personas y actividades» 13.5 «Medicina» y 18.6 «Cine y teatro»

<sup>53</sup> *Tabla* se encuentra recogido en 15.5 «Industria y energía».

- *Comer de todo / bien / mal / sano*: el verbo *comer* se encuentra en el nivel A1 de 5.1 «Dieta y nutrición» y en niveles posteriores se recogen expresiones como *comer moderadamente / excesivamente, comer sin medida, comer de forma austera / abundante y comer compulsivamente / ávidamente / con ganas / con apetito / con avidez / con moderación / en exceso / en demasía*, pero no las referidas en el manual.
- *Perder / ganar peso/ kilos*: *perder / ganar peso* se recoge en 13.2 «Heridas y traumatismos».
- *Comprar al peso / a granel*: el verbo *comprar* aparece por primera vez en el inventario 7.3 «Actividad laboral», nivel A1; mientras que los sintagmas *a granel* y *al peso* se sitúan en 12.3 «Alimentación» de la sección 12 «Compras, tiendas y establecimientos», en el nivel C2.
- *Seguir una dieta sana / mediterránea*: no hemos encontrado ninguna correspondencia entre los componentes de esta expresión y los inventarios de las «Nociones específicas», pero sí que aparecen estructuras con un significado similar, como *llevar una vida sana* (13.1 «Salud y enfermedad», A2) o *alimentación sana* (5.1 «Dieta y nutrición», B1).
- *Una dieta a base de hidratos de carbono / proteínas / frutas y verduras*: el sintagma *una dieta a base de* no está recogido en los inventarios del *Plan curricular*, al igual que el término *hidratos de carbono*. *Proteínas, frutas y verduras* aparecen en las secciones 5.1 «Dieta y nutrición» y en 5.3 «Alimentos», en los niveles A2 y B1.
- *Saltarse una comida*: la expresión *saltarse algo* con el sentido de «omitir una acción obligada o un paso necesario» (Real Academia Española, s.f.) no aparece referida al ámbito de la alimentación, pero sí que hemos encontrado expresiones similares, referidas a otros ámbitos (*saltarse las reglas del juego, saltarse la etiqueta / el protocolo, o saltarse el programa / el sílabo*)<sup>54</sup>.
- *Tener hidratos de carbono / proteínas / grasas / calcio / hierro*: los términos *proteínas, calcio y hierro* aparecen recogidos en 5.1 «Dieta y nutrición». *Grasas* no se encuentra en este inventario.

El contenido fonético de la unidad, centrado en los fenómenos del *seísmo* y del *sheísmo*: la pronunciación del fonema fricativo dental sordo /θ/ como el sonido fricativo, alveolar, sordo /s/; y la realización de los fonemas aproximante lateral palatal /ʎ/ y

---

<sup>54</sup> Podemos encontrar estas expresiones en 8.4 «Juegos», nivel B2 2.5; «Modales y comportamiento» y 6.3 «Sistema educativo», en el nivel C1.

aproximante palatal sonora /j/ con el rehilamiento característico de ciertas zonas de Argentina y Uruguay, dando lugar a la variante articulatoria palatal [3]. Ambos fenómenos son contemplados en el apartado 5.2 «Identificación y producción de los fonemas consonánticos» del inventario «Pronunciación y prosodia», pero en diferentes niveles. El fenómeno del seseo es introducido en los niveles A1-2, mientras que el sheísmo se relega a los niveles superiores (C1-2).

Los contenidos comunicativos de la Unidad 7 aparecen agrupados bajo dos funciones: «hablar de gustos y hábitos alimentarios» y «explicar cómo se prepara un plato». Los exponentes lingüísticos para llevar a cabo estos objetivos comunicativos aparecen en varios de los inventarios del *Plan curricular*. La estructura impersonal *hay que* y la perífrasis modal *tener que*, (incluidas sus negaciones) están recogidas en los inventarios 2.17 «Expresar obligación y necesidad» y 2.18 «Expresar falta de obligación y necesidad» del apartado «Funciones», en el nivel A2. La misma estructura se registran en 4.1 «Dar una orden o instrucción» y en 4.18 «Aconsejar». En este último también se encuentran la construcción *es importante que*, aunque no recoge estructuras similares presentadas en la unidad, como *es recomendable* y *es aconsejable (que)*. Las oraciones impersonales con *se* se contemplan en el inventario 5.1 «Dar una orden o instrucción», pero en el nivel B1. A su vez, la perífrasis modal *soler* + infinitivo para expresar hábitos no aparece en el apartado «Funciones»; únicamente se recoge en 12.1 «El núcleo» del apartado 12. «El sintagma verbal», pero sin ningún tipo de relación con dicha función comunicativa. Por último, la función comunicativa «explicar cómo preparar un plato», la cual se corresponde con el género discursivo «receta», se señala en los listados de géneros de transmisión escrita, en el apartado «Géneros discursivos y productos textuales», pero no aparece desarrollado en las «Muestras de géneros» de este inventario.

Para finalizar, los contenidos culturales transmitidos en la unidad se corresponderían, con ciertas reservas, con el inventario 1.4 «Comidas y bebidas» de la sección «Saberes y comportamientos socioculturales». En él podemos encontrar varios enlaces que nos dirigen a los apartados de las «Nociones» señalados anteriormente, a propósito del léxico relacionado con la alimentación y la cocina. Pero, a pesar de ello, muchos puntos relativos a los hábitos gastronómicos españoles no se describen en el manual. Además, existe una diferencia sustancial en cuanto a la perspectiva sobre el fenómeno alimentario que adopta el manual y la que adopta el *Plan curricular*, ya que *Aula plus 2* intenta atender a la

gastronomía de diferentes países de habla hispana, mientras que el *PCIC* señala únicamente referentes culturales peninsulares.

Una vez que hemos analizados la selección de textos y el repertorio de contenidos y su integración con la metodología del enfoque por tareas, nos centraremos, en el siguiente apartado de nuestro análisis, en las herramientas de evaluación que dispone *Aula Plus 2*.

### 5.3.3. La evaluación en *Aula Plus 2*

Los autores de *Aula Plus 2* no realizan en la introducción ningún tipo de alusión a los sistemas de evaluación que integra el manual. No obstante, el material didáctico contiene dos herramientas para llevar a cabo tal propósito. La primera de ellas son las tareas finales, que, como hemos indicado, suponen la movilización de los recursos lingüísticos y comunicativos de la unidad para llevar a cabo una tarea que se asemeja a las de la vida diaria de los estudiantes. La segunda de las herramientas son las evaluaciones, fichas fotocopiables complementarias que examinan la adquisición de los contenidos lingüísticos y comunicativos de cada unidad.

#### *Tarea final*

La *tarea final* de las unidades de *Aula Plus 2* persigue, entre sus diferentes objetivos, determinar si los estudiantes han adquirido las estructuras lingüísticas y los objetivos comunicativos y son capaces de movilizarlos para llevarla a cabo. A diferencia del *Cuaderno de evaluación*, la tarea final no se mide en términos de adquisición de contenidos, sino, como ya hemos indicado, en términos de *proceso*: evalúa si los estudiantes son capaces de resolver la actividad planteada, independientemente de los recursos movilizados para la consecución de ese fin. El foco de atención, tanto para profesores a la hora de evaluar los alumnos, como para los estudiantes en el momento de resolver la tarea, recae en las tareas finales, entendidas como unidades que determinan los procesos que se llevan a cabo en el aula y la disposición del sílabo; y no en este último. En otras palabras, el interés principal de la tarea y de la evaluación es que los alumnos construyan y transmitan significado, en lugar de dar cuentas sobre el conocimiento de un limitado inventario de nociones y funciones comunicativas.

Al igual que ocurre con la *Sección «Acción»* de *Diverso 1* y los *Proyectos* de *Bitácora 4 Nueva edición*, las tareas finales de *Aula Plus 2* pertenecen a la *evaluación interna* (Natal,

2007) del manual y están dirigidas a la *evaluación formativa* del alumno (Antón, 2013), debido a que se integran dentro de la unidad didáctica y evalúan los contenidos comprendidos en ella. Su puesta en marcha requiere de la participación del profesor, como agente educativo que controla el desarrollo de la interlengua de los alumnos, y la adhesión y asimilación de los nuevos contenidos a esta; y la participación de los alumnos, ya que la tarea le otorga cierto grado de autonomía para supervisar su propio proceso de evaluación y el de sus compañeros. Todas ellas implican la movilización de destrezas y competencias de manera integrada, se centran en crear significado y, por regla general, simulan actividades del quehacer cotidiano de los alumnos. Finalmente, el resultado de la tarea es confeccionado de forma conjunta y expuesto a toda la clase.

Puesto que ya hemos señalado los contenidos de la Unidad 7 del manual, tomaremos como ejemplo la tarea final de este tema para todos los aspectos señalados. Al comienzo del mismo, en la portadilla, se señala que el objetivo final de la unidad es «preparar una cena para una fiesta con toda la clase» (Corpas *et al*, 2020: 95). En la última página del apartado «Practicar y comunicar» se establecen los tres pasos del objetivo de la tarea, mediante tres actividades. En la primera de ellas los alumnos, por parejas, deberán proponer dos platos para la cena: la propuesta incluye tanto la presentación del plato como su elaboración (es decir, su receta). Es en esta actividad donde los alumnos deben movilizar el léxico de la unidad (pesos, medidas, utensilios, verbos para acciones de la cocina) y las estructuras gramaticales (impersonales, conectores, pronombres de objeto directo) para producir, de forma escrita, un texto que se corresponda con el género «receta». En la segunda actividad, cada una de las parejas presentan su propuesta al resto de la clase, y entre todos expresan sus preferencias por los platos que mejor recepción tengan. Se espera que, para la puesta en común de los diferentes textos, los alumnos realicen un debate oral en el que expongan sus gustos en materia de alimentación y discutan sobre cuáles pueden ser las mejores recetas, en función del consenso general, valiéndose de las funciones (expresar gustos y hábitos alimenticios, dar consejos e instrucciones) impartidas en la unidad. Por último, a partir de los platos propuestos, se realizará una lista de la compra que atienda a la selección de productos necesarios para cocinar los platos seleccionados y a las cantidades necesarias de cada alimento, en función del número total de integrantes que participe en la unidad.

Como podemos deducir por los planteamientos y las indicaciones de la tarea final, las actividades que hemos señalado evalúan la actuación del alumno atendiendo a los objetivos lingüísticos, las funciones comunicativas y los géneros textuales presentados en la

unidad. Todo ello mediante la simulación de una situación presente en la vida diaria de los alumnos. Por lo tanto, el objetivo de la evaluación de esta tarea consiste en determinar «si los estudiantes son capaces, o no, o hasta qué punto lo son, de conseguir la tarea de acuerdo a elementos y expectativas de criterio del mundo-real» (Soler, 2008: 116). No obstante, debido a que algunos de los contenidos pueden haber quedado fuera del producto final de la tarea, el equipo de *Aula Plus 2* propone como herramienta de evaluación complementaria el *Cuaderno de evaluación*, que será tratado a continuación.

### *Cuaderno de evaluación*

Las *evaluaciones* o *cuaderno de evaluación* es una sección concebida «para complementar los cursos basados en *Aula Plus 2*, correspondiente al nivel A2» (Méndez *et al*, 2020: 3). Se trata, por lo tanto, de un sistema de evaluación complementario a las tareas finales del *libro del alumno* en el que, a diferencia de estas últimas, ya no se valora principalmente la capacidad del alumno para resolver una actividad afín a las tareas de la vida real, sino los conocimientos lingüísticos y funcionales transmitidos en las unidades. De esta manera, el equipo editorial de Difusión plantea una evaluación integral de todos los componentes de la lengua, actuando de manera conjunta las tareas finales y las evaluaciones. Pero es el docente quien, en última instancia, valora la posibilidad de aplicar el *cuaderno de evaluación* en el aula.

Su estructura es ligeramente similar a las *evaluaciones* de *Bitácora 4 Nueva edición*. Cada ficha está dividida en dos apartados: el primero de ellos consta de varias actividades contextualizadas y organizadas según las destrezas comunicativas que serán objeto de evaluación (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, y expresión e interacción orales); el segundo de ellos contiene un test de opción múltiple que evalúa la adquisición de los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales de las unidades. Cada una de las actividades recibe una valoración de entre 15 y 25 puntos, a diferencia del test, que se valora sobre 20 puntos en todos los temas; dando todas ellas una puntuación total de 100 puntos. Además de las actividades y el test, las evaluaciones contienen una ficha para el docente, en la que se señalan los «objetivos de la evaluación» (los recursos lingüísticos y comunicativos puestos en práctica y las destrezas implicadas en las diferentes actividades), se plantean los «procedimientos» para cada actividad («aquellos aspectos que el / la docente debe tener en cuenta antes de que sus estudiantes realicen las actividades»; Méndez *et al*,

2020: 5), se ofrecen «ejemplos de producción» modélicos y la «transcripción» de los audios, y, por último, se incluyen la «parrillas» de evaluación. Estas últimas difieren en su estructura y contenidos, en función de si las destrezas evaluadas son las de comprensión o las de expresión. Las primeras se evalúan con ítems de respuesta cerrada, en las que cada ítem posee un valor determinado («Parrillas de elementos evaluados»); mientras que en las segundas cada parrilla indica los aspectos que serán tenidos en cuenta a la hora de examinar la actuación de los aprendientes («Parrilla de aspectos evaluados»). La ficha de evaluación de las Unidades 7 y 8 servirá para ejemplificar todos los rasgos descritos hasta ahora.

La primera actividad ofrece al estudiante un texto divulgativo sobre la dieta mediterránea. En el artículo aparecen numerosos vacíos de información que deberán completarse relacionando las frases del enunciado con el párrafo correspondiente. El objetivo es que los aprendientes movilicen el léxico sobre alimentos y hábitos alimentarios, además de funciones como «Aconsejar» o «Indicar obligación o necesidad» (*es recomendable / importante, hay que, etc.*). En la segunda actividad, dedicada a la expresión escrita, el alumno deberá producir un texto que se corresponda con el género «Receta de cocina». Para ello, el enunciado indica los ingredientes que deben utilizarse en la receta, y ofrece 8 imágenes que representan diferentes procesos culinarios. El estudiante, a partir de las imágenes y los ingredientes, deberá escribir los pasos para la preparación de la receta. Para ello deberá valerse del vocabulario relacionado con la alimentación y la gastronomía, utilizando las estructuras impersonales con *se* o con el verbo *haber*. La comprensión, expresión e interacción orales se evalúan en la misma actividad, la cual está dividida en dos partes. En la primera, los alumnos deberán escuchar un audio sobre una paciente que acude a la consulta de su médico. A partir de la información que ofrece el audio, el estudiante rellenará una ficha con preguntas sobre los síntomas y el estilo de vida de la paciente. En la segunda parte, los aprendientes se dividirán por parejas y adoptarán el rol de médico y de paciente. En el enunciado se ofrecen ciertas indicaciones que deberán seguir los estudiantes, según el rol adoptado. El objetivo es que los alumnos identifiquen y produzcan el léxico sobre dolencias, partes del cuerpo y estilos de vida junto con las estructuras lingüísticas para realizar las funciones «Hablar de molestias y síntomas» (*me duele, tengo dolor de, estoy + adjetivo, etc.*) y «Dar consejos» (*para ... lo mejor es / va genial, deberías / tienes que + infinitivo, etc.*). En el Anexo III podemos encontrar las parrillas de evaluación creadas para evaluar la actuación del alumno en esta actividad. Para finalizar, el test de opción múltiple examina los contenidos indicados para cada una de las actividades. Cada apartado del test

está formado por una frase con un vacío de información, y el estudiante deberá seleccionar la opción, entre entre posible respuesta, que mejor se adapte al hueco de la oración.

#### 5.3.4 Conclusión

Los diversos materiales que conforman *Aula Plus 2* se caracterizan por llevar a la práctica los postulados del *enfoque orientado a la acción* que desarrolla el *Marco*. Para ello, el equipo coordinado por Neus Sans se ha valido de las doctrinas pedagógicas derivadas del enfoque comunicativo más relevantes en el campo de la ASL: el enfoque léxico y, principalmente, la enseñanza mediante tareas. El empleo de esta última, como venimos señalando a lo largo del análisis, ha sido determinante a la hora de estructurar y secuenciar las actividades, los textos y los contenidos de cada una de las unidades; y logra transmitir un aprendizaje que, sin desatender los aspectos formales del lenguaje (cuyo tratamiento es necesario en el marco de una enseñanza reglada), se centre en la construcción de significado y en el desarrollo de las competencias, tanto generales como comunicativas, de los alumnos.

Al optar por una metodología basada en la enseñanza mediante tareas, los desarrolladores de material didáctico se enfrentan con cierto tipo de dificultades, como señala Soler Canela (2008), en lo concerniente a la evaluación: el hecho de que la tarea sea el constructo lingüístico que determinará los avances de los alumnos, la «cobertura de los contenidos», y la fiabilidad de la prueba; dificultades, todas ellas, que, en mayor o menor medida, también afectan a otros sistemas de evaluación. *Aula Plus 2* ha sabido sortear estos escollos al ofrecer un sistema de evaluación que complemente a las tareas finales: el *Cuaderno de evaluación*. El propio autor señala en el artículo lo rentable que puede resultar, en términos de evaluación, que se consideren los dos sistemas para determinar los avances de los alumnos: «la EmT (enseñanza mediante tareas) pueda desempeñar un papel junto a otro tipo de evaluación, dada la importancia del uso de diferentes fuentes de información para tomar decisiones, para seleccionar estrategias de evaluación e interpretar sus resultados» (Soler, 2008: 119).

## 6. Resultados del análisis

Los manuales didácticos de lengua española pueden constituir un fiel reflejo del estado en el que se encuentran los actuales métodos de enseñanza E-LE/L2. Los avances en esta disciplina han resultado ser especialmente fecundos durante las pasadas décadas, con la irrupción de la enseñanza comunicativa en el aula, y los enfoques derivados de esta última. Aunque algunas de sus premisas principales han permanecido inalterables a lo largo de su desarrollo, muchas otras han sido modificadas y adaptadas a las circunstancias del aprendizaje actual. Tras haber analizado los manuales que constituyen la muestra de nuestro trabajo, nos gustaría destacar algunos aspectos relativos al estado existente del diseño de materiales y la aplicación de diferentes enfoques en el desarrollo de los mismos.

En primer lugar, cabe destacar que el concepto de *competencia comunicativa* sigue siendo un elemento nuclear en la concepción de materiales didácticos destinados al aprendizaje de lenguas. Desde su formulación dentro del modelo propuesto por Canale y Swain (1980), este término ha tenido gran fortuna tanto dentro como fuera de la didáctica de lenguas. Pero su pervivencia ha sido posible gracias al apoyo institucional que le ha brindado el Consejo de Europa (Baralo, Estaire, 2010: 213). El *Marco* ha hecho acopio de esta idea, y ha erguido todo su entramado conceptual basándose en las *competencias generales* y las *competencias comunicativas* del individuo. Otras nociones imbricadas en el modelo de la enseñanza comunicativa (como son la autonomía del alumno y la necesidad de centrarse en sus necesidades reales, la negociación del significado, la contextualización del aprendizaje y la adecuación contextual del uso lingüístico, la importancia de los contenidos socioculturales, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la estimulación al influjo de las posibles lenguas que pueda manejar el aprendiente, la atención a las diferentes destrezas, etc.) siguen vigentes y se presentan como indisociables a este enfoque. Y así lo hemos visto, tanto en los propósitos que los autores plantean en las introducciones de los manuales, como en la metodología que llevan a cabo dentro de las secuencias didácticas.

Incluso dentro de la aplicación de estos últimos planteamientos ha habido avances a la hora de adaptarlos a la producción de materiales didácticos. En lo que respecta al diseño y secuenciación de las unidades, se ha podido comprobar como todas ellas responden a una estructura más o menos común, en la que se presentan los contenidos de la unidad, se ofrecen textos modélicos que incorporan los contenidos lingüísticos y comunicativos, se trabajan de manera explícita esos contenidos y, por último, se incorporan al dominio del alumno

mediante actividades que requieran de la producción de las estructuras y funciones señaladas a comienzo de la unidad (en los tres casos, a través de una tarea final). Neus Sans y Pablo Garrido, veteranos de la edición de manuales de E-LE/L2, han señalado como un logro el hecho de que las destrezas comunicativas ya no se trabajan como compartimentos estancos, cada una vinculada a las diferentes fases de la estructura mencionada (primero una fase de comprensión, y después una fase de expresión e interacción relegada a las etapas finales de la unidad), sino que las diferentes secuencias trabajan las destrezas de manera conjunta (Herrera, 2020). Nuestra labor de análisis puede atestiguar el empleo de las destrezas de manera integrada, sea cual sea la etapa de la secuencia en la que se encuentre el alumno, y primando, por encima de todo, la interacción comunicativa en el aula.

Otro de los aspectos relacionado con la estructura y secuenciación de las unidades didácticas que merece la pena destacar es el diseño de actividades. En mayor o menor medida, todas ellas poseen un papel crucial a la hora de fomentar el *aprendizaje significativo* en el aula. Las tareas señaladas en el análisis se caracterizan por promover la interacción comunicativa de los alumnos mediante la atención o la producción de muestras de la lengua contextualizadas. Tal planteamiento se encuentra recogido, como hemos señalado en los tres casos, bajo la definición de *tareas comunicativas de carácter pedagógico* que ofrece el *Marco*. En este aspecto *Aula Plus 2* debe recibir una mención especial, puesto que la propuesta del concepto *tarea* llega incluso a determinar la estructura y secuencia de las unidades didácticas, al plantearse dentro de los supuestos de la enseñanza mediante tareas; lo cual supone, como señalan diversos autores (Robles, 2019<sup>55</sup>; Estaire, 2011), un nivel de concreción mayor con respecto a las indicaciones pedagógicas del *MCER*. A su vez, un número importante de actividades promueve las relaciones entre la lengua y la cultura maternas y la lengua que constituye el objeto de aprendizaje de los alumnos, con el objetivo de desarrollar la competencia plurilingüe y las habilidades interculturales de los alumnos.

La selección de textos que ofertan los tres manuales también sirve como muestra representativa del avance en el diseño de materiales. Todos ellos forman parte de un *input*

---

<sup>55</sup> La autora llega a señalar, en el citado artículo, la total correspondencia del enfoque orientado a la acción que promueve el *Marco* y el enfoque por tareas; similitud más que notable con la aparición del *Volumen complementario*:

La coincidencia del EOA con el ET es más que evidente en todo el *Volumen complementario* del *MCER*, como se ha ido demostrando en nuestro trabajo. Con este documento se destierra la idea que se ha venido difundiendo todos estos años entre numerosos investigadores, docentes, creadores de materiales, etc., que consideraban el EOA como un modelo diferenciado no solo del propio ET sino incluso del EC. (Robles, 2019: 13)

ejemplar, pues constituyen el modelo de producción a través del cual los alumnos asimilan las funciones comunicativas que presentan las secuencias didácticas. La mayoría de los textos que hemos destacado no son muestras reales de la LM, sino que han sido adaptados a las necesidades educativas de los aprendientes: se tratan, por lo tanto, de *textos pedagógicos*. Frente al debate de si se deberían incluir o no el uso de textos auténticos en el aula de LE/L2, los autores de los tres manuales didácticos han optado por incluir un *input* discursivo basado en textos de carácter pedagógico, y relegar los textos auténticos (o materiales reales ligeramente adaptados) para momentos puntuales o como complemento al sílabo del manual<sup>56</sup>. Si bien quizás resultaría del todo inconveniente incluir únicamente materiales auténticos en el aula, debido a la dificultad que supondría para tratar ciertos aspectos formales o funcionales de la lengua, privar a los alumnos de muestras reales de habla podría perjudicar o dificultar su proceso de aprendizaje, ya que se enfrentarían a un *input* aséptico y poco representativo del discurso real que tiene lugar fuera del aula. Una combinación de las dos estrategias, especialmente en niveles intermedios y avanzados, sería la mejor manera de abordar el problema de la autenticidad del material en el aula:

(...) resulta obviamente deseable el uso tanto de material redactado para las clases como de material auténtico en diferentes momentos de un curso de lengua por razones diversas. El material redactado expresamente es útil para presentar aspectos específicos de la lengua de una manera económica y efectiva: el diseñador del curso tiene el control total sobre lo que se incluye, y puede introducir exactamente los elementos lingüísticos y el apoyo contextual que desee, ni más, ni menos. El material auténtico, por otra parte, ofrece a los estudiantes una muestra del uso del lenguaje real, y les proporciona datos lingüísticos válidos para los procesos inconscientes de adquisición de la lengua que se producen. Si los estudiantes solo entran en contacto con el material redactado expresamente para la clase, aprenderán una versión empobrecida de la lengua, y les resultará difícil adaptarse al discurso auténtico cuando se expongan a él. Sin embargo, si solo reciben material auténtico, es improbable (en el tiempo de que se dispone en un curso de lengua convencional) que encuentren todos los aspectos que tienen una alta frecuencia de uso en la lengua y que deben aprender. (Swan, 1985)

Por su parte, el uso de las TIC y los espacios digitales (internet, redes sociales, etc.) también ha dejado su impronta en el desarrollo de materiales didácticos (Herrera, 2020), no solo en el formato virtual de los manuales, ni en la interacción con medios digitales que

---

<sup>56</sup> Esta decisión, en parte, podría explicarse debido al nivel de competencia de los estudiantes al que van dirigidos los manuales (A1, A2 y en el caso de *Diverso 1* y *Aula Plus 2*). Es una práctica asentada relegar el empleo de materiales auténticos a los niveles superiores. No obstante, especialistas como Eve Zyzik (2022) abogan por la inclusión de *input* real en los niveles más bajos, junto con textos pedagógicos.

requieren ciertas actividades; sino también, especialmente, en la realidad a la que apelan el *input* textual que ofrecen los libros de texto. Muchos de ellos tienen lugar en el marco de los espacios virtuales que habilitan las nuevas tecnologías (chats, perfiles de redes sociales, aplicaciones de citas, correos electrónicos, etc.); lo cual supone un avance significativo en la interacción entre los ámbitos que simulan los materiales didácticos y las realidades en las que se encuentran inmersos los sujetos del aprendizaje. Los espacios digitales tienen un impacto tremendo en la actividad cotidiana de cualquier hablante, y especialmente en aquellos considerados «nativos digitales». Además, también afectan a la interacción escrita, que es influida por elementos de la oralidad. Los equipos editoriales encargados de desarrollar los materiales son conscientes de dicho impacto, y han sabido aplicar los nuevos avances en materia de desarrollo tecnológico a sus manuales.

En lo que respecta a la selección de contenidos, hemos podido comprobar que las funciones comunicativas siguen siendo el elemento que determina el resto de componentes de la lengua. Los exponentes gramaticales son enseñados en los tres casos de manera inductiva, insertados primeramente en unidades textuales, para después ser analizados de manera explícita en apartados y actividades dedicados a la atención a la forma. La dificultad estriba ya no tanto en la reflexión deductiva o inductiva de las reglas gramaticales; más bien se apunta a la inconveniente que supone seleccionar las expresiones lingüísticas necesarias para cubrir determinados objetivos comunicativos; lo cual implica elegir exponentes que sean altamente rentables, que respondan a reglas generales de uso, y que puedan sortear las excepciones contextuales a tales reglas (Gutiérrez, 1998). Del mismo modo, la selección léxica de las secuencias didácticas también viene determinada por los requerimientos funcionales de la unidad. La diferencia más notable, en lo que respecta a la evolución de su instrucción, reside en la enseñanza de las unidades léxicas no como componentes aislados, sino mediante unidades superiores a la palabra; es decir, a través de *colocaciones* o expresiones idiomáticas, que permiten cierta flexibilidad en el intercambio de sus componentes a nivel paradigmático, pero que forman unidades sintagmáticas más o menos cerradas. Las propuestas del enfoque léxico sobre la presentación y la enseñanza de dicho componente han calado, en este sentido, en el diseño de materiales didácticos. Por su parte, el componente fonético sigue siendo notablemente desatendido en comparación con el resto de elementos lingüísticos (Sabas, 2013; Llisterri, 2003). Coincidimos con las conclusiones a las que llega Aurrecoechea (2002) al afirmar que, dentro de los fenómenos que atañen a la pronunciación, reciben mayor atención aquellos que tienen lugar en nivel segmental que en

el suprasegmental; y este grado de atención se puede observar más en los manuales enfocados a un nivel de competencia inicial (*Diverso 1, Aula Plus 2*) que en los dedicados a niveles superiores (*Bitácora 4 Nueva edición*).

Por último, cabe destacar algunos aspectos relacionados con la evaluación en los manuales de E-LE/L2. Es de recalcar el esfuerzo de los diferentes equipos editoriales por tratar de integrar sistemas de evaluación en la estructura interna del manual: en especial aquellos dedicados a la *autoevaluación* y a la *coevaluación*. Posibilitar este tipo de herramientas para constatar los avances de los alumnos con respecto a los objetivos de las unidades didácticas favorece el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad del estudiante de su propio proceso de aprendizaje. En todos los sistemas de evaluación comprendidos en la estructura interna de los materiales que hemos analizado podemos encontrar los siguientes rasgos:

- La evaluación va destinada a determinar el progreso de la competencia comunicativa del alumno. Esto significa que no solo se examinan los contenidos puramente relacionados con el código lingüístico, sino que también se tienen en cuenta aquellos elementos y procesos observables únicamente mediante el uso de la lengua.
- El papel del docente se limita al de observador y guía del proceso de evaluación, y en los casos necesarios, interviene sobre la producción del discente. Los alumnos adquieren una posición más activa en dicho proceso, examinan su propio aprendizaje y el de sus compañeros a través de un trabajo colaborativo.
- La evaluación está integrada dentro del diseño de las unidades (en los tres casos implica la realización de una tarea final); lo cual no es óbice para desarrollar otros sistemas de evaluación que complementen a la evaluación interna del manual (exámenes, secciones accesorias en el cuaderno de ejercicios, apartados diferenciados del libro del alumno, etc.).
- En la mayoría de los casos, el proceso de evaluación está dirigido a determinar los avances del alumno con respecto al *syllabus* de las unidades didácticas. Solo en uno de ellos hemos observado un apartado evaluativo destinado a valorar las competencias de los alumnos que responde a una motivación externa al aula: la sección «Preparación al DELE» de *Bitácora 4 Nueva edición*.

A partir de los aspectos destacados del análisis resulta notable que el diseño curricular y la producción de materiales didácticos están asentados en los principios pedagógicos que recomienda el *MCER*, ya sea por el respaldo que le otorgan las instituciones relacionadas con el ámbito de la enseñanza de L2 / LE (incluidos aquí los creadores de materiales didácticos), o por su empeño en no adscribirse a ninguna metodología concreta. Cabría esperar que todos estos rasgos destacados contribuyeran a formar una visión del estado actual del diseño de materiales, y de los métodos y prácticas que contribuyen a su desarrollo.

## 7. Conclusión final

El propósito que hemos perseguido durante la realización de este trabajo no es otro que el de describir la situación actual del desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de E-LE/L2. Hemos evitado, en la medida de lo posible, señalar carencias o formular prescripciones y recomendaciones para los aspectos que son susceptibles de ser mejorados en los manuales que han conformado la muestra de estudio. La labor que llevan a cabo los equipos editoriales es encomiable, no solo debido a la inversión de tiempo, esfuerzo y personal necesarios para desarrollar con éxito el conjunto de materiales, sino también por otros motivos (Muñoz Pérez, 20014): la necesidad de estar actualizado en lo que respecta a los avances metodológicos de enseñanza de lenguas extranjeras, y la capacidad de desarrollar unos materiales que agrupen a un gran número de aprendientes sin descuidar, en la medida de lo posible, las características individuales de cada uno, la labor de síntesis y la selección de contenidos, sin obviar la coherencia que debe poseer el material . Debido a las dificultades inherentes a todo proceso de enseñanza, y teniendo en cuenta los rasgos particulares de los diferentes tipos de alumnos, será el profesor, en última estancia, quien medie entre el libro de texto y el alumnado: como agente que regula el proceso de adquisición de lengua, el docente decidirá qué aspectos del manual serán incorporados al aula y cuáles de ellos serán omitidos, en pos de un proceso de adquisición de lenguas más favorable para sus discentes.

En el primer apartado de nuestro trabajo hemos ofrecido un breve repaso de los diferentes enfoques metodológicos vigentes desde la irrupción del comunicativismo en la enseñanza de L2/LE, centrándonos especialmente en aquellas metodologías cuyos aportes perduran hasta la actualidad en el desarrollo de materiales didácticos. Además de ello, hemos

creído conveniente centrarnos, dentro de los diferentes componentes curriculares, en la evaluación de las capacidades comunicativas de los alumnos. Para ello, hemos delimitado el concepto de *evaluación* y hemos establecido ciertas bases para su comprensión y posterior aplicación al análisis, tal y como se entiende en los términos de una enseñanza comunicativa de la lengua.

La metodología utilizada para llevar a cabo el análisis de los tres manuales pretende ofrecer una imagen integral de los diversos componentes curriculares que integran. En el primer apartado hemos descrito las características generales de cada uno de los manuales, así como de los materiales didácticos (libro de ejercicios, guía docente, evaluaciones, etc.) que posee cada uno de ellos. La comparativa con los principales documentos que regulan la enseñanza de lenguas a nivel europeo nos ha permitido observar hasta qué punto los diseñadores de los libros de texto han asumido y, posteriormente, aplicado las principales orientaciones metodológicas que permiten una enseñanza común de las lenguas comprendidas en este territorio. Podemos atestiguar, según hemos constatado durante el análisis, que estas directrices son lo suficientemente amplias como para dar cabida a multitud de opciones metodológicas y herramientas de enseñanza muy diversas. Por último, nos hemos detenido en los apartados destinados a la evaluación para constatar en qué medida se determinan los avances comunicativos con respecto a los objetivos y los contenidos propuestos en las unidades analizadas. Nos remitimos al apartado anterior para observar los resultados de nuestro estudio.

El análisis de materiales didácticos es una disciplina que, debido a la naturaleza de su objeto de estudio, se encuentran en constante desarrollo. Es por ello por lo que, desde nuestro punto de vista, creemos que análisis como el realizado son necesarios: con ellos se atestiguan los principales cambios que orientan la enseñanza de lenguas en general, y la enseñanza de E-LE/L2 en particular; además de cómo se implementan estos cambios en los materiales didácticos. Para dar más detalles acerca de este fenómeno a través de los manuales de español, sería necesario una muestra mucho más amplia y el desarrollo de un estudio con unas dimensiones de las que, por límites de espacio, carece este trabajo. Baste con el estudio de los tres manuales utilizados para ofrecer una visión general sobre el estado actual del desarrollo de materiales didácticos.

## 8. Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso Arija, E.; Corpas Viñals, J.; Gambluch, C. (2015): *Diverso 1: curso de español para jóvenes. Libro del alumno*. Madrid: SGEL, Print.
- Martínez, N. (2015): *Diverso 1: curso de español para jóvenes. Guía del profesor*. Madrid: SGEL, Print.
  - Alonso Arija, Encina; Corpas Viñals, Jaime; Gambluch, Carina (2015): *Diverso 1: curso de español para jóvenes. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL, Print.
- Andión, M<sup>a</sup> A., González, M., San Mateo, A. (2020): «Metodologías de la enseñanza de ELE/L2». En *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores*. Madrid, UNED, pp. 155-225.
- Andrijević, M. (2010): «Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras». En *Colindas: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, nº 1, 2010, pp.157-163.
- Antón González, M. (2013): *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco/Libros S.L
- Aurrecoechea, E. (2002): *La pronunciación. Su tratamiento en el aula de ELE* (Memoria de investigación). Universidad Nebrija. Disponible en: [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009\\_BV\\_10/2009\\_BV\\_10\\_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8)
- Baralo, M., Estaire, S. (2010): «Tendencias metodológicas postcomunicativas». En *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, nº 11, 2012, pp. 210 – 225.
- Berardo, S. (2006): «The use of authentic materials in the teaching of reading». En *The reading matrix*, Vol. 6, nº 2, 2006, pp. 60-69.

- Bordón, T. (2004): «Panorama histórico de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas». En Puig, F. (ed.): *Monografía colectiva sobre la evaluación*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n° 7, pp. 4-25.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, Arco/Libros S.L.
- Canale, M., Swain, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». En *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 1-47.
- Cenoz Iragui, J. (2004): «El concepto de competencia comunicativa» En Sánchez Lobato, J., I. Santos Gargallo (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.
- Centro Virtual Cervantes (2008): «Evaluación». En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/evaluacion.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm)
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Anaya.
- Consejo de Europa (2017): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario con nuevos descriptores*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, y Formación profesional, 2021.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2020): *Aula Plus 2. Curso de español A2*. Barcelona, Difusión SL.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2020): *Aula Plus 2. Guía de usos de los textos alternativos*. Barcelona, Difusión SL.
  - Castón, R., García, E, Ginés, I (2020): *Aula Plus 2. Edición anotada para docentes*. Barcelona, Difusión SL.
  - Méndez, A., López, S., Urbán, J. F. (2020): *Las evaluaciones de Aula Plus 2*. Barcelona, Difusión SL.

- Cortés Bueno, E. (2017): «El manual de idiomas. Adecuación de los manuales al *Marco de Referencia*». En *Tonos digital* [Online]. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1734/915>
- Estaire, S. (2011): «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas». En *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 12.
- Ezeiza, J. (2013): «Influencia postcomunicativa en algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de E/LE». En *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, nº 13.
- Fernández García, F. (2007): «Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española». En *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº5, pp. 1-18.
- Fernández López, M.<sup>a</sup> C. (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (drs.), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 715-733.
- García Caballero, A. (2017): «La importancia del componente metafórico en el aprendizaje de E/2L. Acercamiento pragmático». En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 29.
- García Santa-Cecilia, A. (1995): «El currículo de español como lengua extranjera». En *El currículo de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, pp. 220-399. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44250/1/T39086.pdf>
- García Santa-Cecilia, A. (2007): «Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español». En *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 5, pp. 11-17.
- González, M.<sup>a</sup> (2016): *Análisis metodológico de manuales de español para extranjero: Últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez\\_Sanchez\\_Maria\\_TFM.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez_Sanchez_Maria_TFM.pdf)

- González, M.<sup>a</sup>, Andión, M.<sup>a</sup> A. (2021): «Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas del futuro en manuales de español-LE/L2». En *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, nº 86, pp. 213-231.
- Guillén Díaz, C. (2004), «Los contenidos culturales». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (drs.), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 835-849.
- Gutiérrez, M.<sup>a</sup> L. (1998): «La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo» En Jiménez, T., Losada, M. C., Márquez, J. F. (eds.): *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. IX Congreso Nacional ASELE*. Santiago de Compostela, ASELE, pp. 111-116.
- Herrera, F. (Anfitrión). (2007 – actualidad): «Sobre planificar una unidad didáctica». En *LdeLengua* [Podcast], nº 133. Disponible en: <https://eledelengua.com/Podcasts/LdeLengua133.mp3>
- Higueras, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga; ASELE/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección *Monografías*, nº 9.
- Higueras, M (2007): «Técnicas para la enseñanza del léxico». En *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, nº 20, pp. 37-42.
- International Baccalaureate Organization (2016): *Guía sobre el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional*. Disponible en: <https://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/dpguideforuniversities-es.pdf>
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L. Versión en línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Instituto Cervantes (2014): *Guía del examen DELE B2*. Disponible en: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_b2\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf)
- Lamarti, R. (2012): «La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE». En *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico*, pp. 170-181.

- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. London: Teaching Training.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. London: Teaching Training.
- Llisterri, J. (2003): «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua». En Reyzábal, M. V. (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección Gneral de Promoción Educativa, Consejo de educación, pp. 547-561.
- Marín Ibáñez, R. (1973): «El Bachillerato Internacional». En *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 31, nº 123, pp.287-299.
- Marín Marín, V. (2019): «Libro *Bitácora. Nueva Edición I (VVAA, 2016)*» En *Didacticae*, nº 5, pp. 160-163.
- Melero Abadía, P. (2004): «Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa». En Sánchez Lobato, J., I. Santos Gargallo (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 689-714.
- Miquel, L. (2004): «La subcompetencia sociocultural». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (drs.), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 511-531.
- Miquel, L., y Sans, N.2 (2004): «El componente cultural. Un ingrediente más en las clases de lengua». En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº 0, pp. 326–338.
- Muñoz Pérez, J. (2014): «El proceso de elaboración de los manuales de ELE». En *RedELE*, número especial, pp. 165-179. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/338019921\\_El\\_proceso\\_de\\_elaboracion\\_de\\_manuales\\_de\\_ELE](https://www.researchgate.net/publication/338019921_El_proceso_de_elaboracion_de_manuales_de_ELE)
- Natal, E. «La evaluación y la autoevaluación en *Español Lengua Viva 2*». En Pastor, S. y S. Roca (eds.) (2008): *Actas del XVIII Congreso Internacional de la asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Peris, M. (1999): «Libro de texto y tareas». En Zanón, J. (coord.): *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, 1999. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/pe\\_ris01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/pe_ris01.htm)
- Puig, F. (2008): «El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula». En Puig, F. (ed.): *Monografía colectiva sobre la evaluación*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n° 7, pp. 78-91.
- Real Academia Española: «Saltar». En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es/saltar?m=form>
- Robles, Á. (2019): «A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER» En *Álabe*, n° 19.
- Sabas, M. (2013): «La pronunciación: La gran olvidada en el aula de ELE». En *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, n° 13.
- San Mateo Valdehíta, A. (2003): «Análisis de un manual de enseñanza de E/LE: *Abanico. Curso de español lengua extranjera*». En *Cuadernos Cervantes*, n° 47, pp. 35-43.
- Sans, N. (2000): «Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE» En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*, pp. 10-22. Disponible en Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm)
- Sans, N. et al (2018): *Bitácora 4 Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión SL.
- Chamorro, M<sup>a</sup> D., Martínez Gila, P., Muntal Tarragó, J., Pascual, L. (2018): *Bitácora 4 Nueva edición. Curso de español. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión SL.
  - Martínez Lara, A. (2018): *Bitácora 4 Nueva edición. Curso de español. Guía del profesor*. Barcelona: Difusión SL.
  - Aristu, A. (2018): *Bitácora 4 Nueva edición. Curso de español. Evaluaciones*. Barcelona: Difusión SL.

- Soler, Ó. (2008): «Diferentes enfoques de la evaluación de lenguas mediante tareas». En Puig, F. (ed.): *Monografía colectiva sobre la evaluación*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, nº 7, pp. 111-121.
- Swan, M (1985): «A critical look at the communicative approach (2)». (Traducción de Marcos Cánovas). En *ELT Journal*, vol. 39 / 2. Disponible en *Centro Virtual Cervantes*:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan01\\_ii.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_ii.htm)
- Verdú Jordá, M. Mercedes y Valcárcel Pérez, M. Soledad (1992): «Tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje». *El Guiniguada*, nº 3, 2, 1992, pp. 433-456.
- Vidiella, M. (2012): «El enfoque léxico en los manuales de ELE». En *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Nº 14.
- Zanón, J. (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». En *Cable*, nº 5, pp. 19-27.
- Zanón, J., Estaire, S. (2010): «El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español». En *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, pp. 55-89. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- Zyzik, E. (2022, 16 de marzo): «El input y los materiales auténticos en el aula de Español como Segunda Lengua» [Video], En *Canal UNED*. Disponible en: <https://canal.uned.es/video/6231d1ceb609231db57614c7>

Anexos

Anexo I: plantilla empleada para el análisis de los manuales

Descripción externa	Título	
	Autores	
	Datos editoriales	
	Material didáctico	
Descripción interna	Objetivos	
	Metodología	
	Enfoque adoptado	
	Nivel de partida/Nivel alcanzado	
	Destinatarios	
	Secuenciación	
	Organización de la unidad	
Papel de la L1	Empleo de la L1	
Introducción de la L2	Empleo de la L2	
	Autenticidad de los textos	
	Tipología textual	
Contenidos comunicativos	Temas de comunicación	
	Funciones comunicativas	
	Tipología de actividades	
	Destrezas implicadas	
Contenidos lingüísticos	Exposición inductiva/deductiva	

(Fonéticos, gramaticales y léxicos)	Progresión de los contenidos		
	Metalingüaje		
	Tratamiento explícito de la pronunciación		
	Selección léxica/Organización del léxico		
Contenidos culturales	Diversidad cultural		
	Variedad de los referentes culturales		
	Relación Cultura de la L1/Cultura de la L2		
Evaluación	Herramientas de evaluación		

Anexo II: parrillas de evaluación del manual *Bitácora 4 Nueva edición*.

Escalas de evaluación creadas por los autores de *Bitácora 4 Nueva edición* para la corrección de las actividades de expresión e interacción presentes en la primera ficha de evaluación. Los descriptores de estas escalas han sido extraídos de Aristu, 2018: 8-10, y evalúan los siguientes parámetros:

- Adaptación a la situación comunicativa y respeto a las características del género.

Puntuación	Descriptor
De 18 a 20 puntos.	<p>Expresión e interacción escrita: Hace referencia a todos los puntos que se solicitan y emplea un registro adecuado a la situación comunicativa y a la tipología textual que se maneja: la creación de un perfil de una aplicación web.</p> <p>Expresión e interacción orales: Hace referencia a todos los puntos que se solicitan. Utiliza un registro adecuado a la tipología textual que se maneja:</p>

	una exposición formal en la que se describe un lugar natural, su relación con él y los motivos por los que le gusta.
De 10 a 17 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: Hace referencia a la mayoría de los puntos que se solicitan y, en general, se adapta a la tipología textual y a la situación comunicativa, pero se siente algo inseguro y en ocasiones puede incurrir en errores de tipo pragmático.</p> <p>Expresión e interacción orales: Aporta la información que se le pide y consigue transmitir su mensaje, a pesar de los errores. En general, se adapta a la tipología textual y al contexto que se maneja, pero se siente un poco inseguro en ella y en ocasiones incurre en una cierta inadecuación pragmática.</p>
De 1 a 9 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: Hace referencia a menos de la mitad de los puntos que se solicitan en el enunciado. Se siente muy inseguro en la tipología textual e incurre en numerosos errores de tipo pragmático (registro muy elevado o vulgar, vacilación en las normas de cortesía o fórmulas de saludo, etc.).</p> <p>Expresión e interacción orales: Aporta información, pero esta resulta insuficiente para completar la tarea. Necesita buscar las palabras y readaptar continuamente el mensaje. Se siente muy inseguro en la tipología textual que se maneja e incurre en numerosos errores de tipo pragmático (registro coloquial, vulgar, etc.).</p>
No hay respuesta	<p>No hay respuesta o se reduce a algunas palabras aisladas o frases inconexas. La interpretación del texto es difícil. No dispone del léxico necesario para cumplir la tarea. Escribe palabras en otras lenguas. No se ajusta a la tipología textual requerida.</p> <p>Expresión e interacción orales: No hay respuesta o se reduce a frases aisladas e incomprensibles. Se mantiene en silencio, repite literalmente frases contenidas en la tarea o las intervenciones del profesor. La comunicación no se hace posible. Indica que no comprende.</p>

- Coherencia textual:

Puntuación	Descriptor
------------	------------

De 18 a 20 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: El texto es claro y ordenado y usa los elementos necesarios (conectores y marcadores) para enlazar enunciados. El discurso está estructurado y bien organizado.</p> <p>Expresión e interacción orales: Su discurso es bastante continuo y enlaza los enunciados de forma adecuada utilizando los conectores necesarios, aunque puede cometer pequeños errores. Hay pausas y reformulaciones, pero no requieren demasiado esfuerzo para la comprensión. En la conversación con el profesor, sigue el hilo y reacciona de forma adecuada.</p>
De 10 a 17 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: El texto es claro y ordenado. Usa conectores frecuentes (<i>y, pero, también, sin embargo...</i>).</p> <p>Expresión e interacción orales: Enlaza enunciados de poca complejidad usando conectores sencillos (<i>es que, además, por eso...</i>). Consigue comunicarse, aunque a veces realiza pausas, reformulaciones o repeticiones.</p>
De 1 a 9 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: El texto no es claro y resulta en ocasiones incomprensible, desordenado e incompleto. Hay enunciados inconexos y, a veces, enlazados de manera muy básica y lineal (<i>y, pero</i>).</p> <p>Expresión e interacción orales: Su discurso es discontinuo e inconexo, y la comunicación resulta muy complicada debido a pausas y silencios muy prolongados. En ocasiones, sus respuestas no se corresponden con lo solicitado. Necesita la interacción y la ayuda del profesor para realizar una exposición sencilla.</p>
No hay respuesta	<p>Expresión e interacción escritas: No hay respuesta o se reduce a algunas palabras aisladas o frases inconexas. La interpretación del texto es difícil. No dispone del léxico necesario para cumplir la tarea. Escribe palabras en otras lenguas. No se ajusta a la tipología textual requerida.</p>

- Recursos lingüísticos:

Puntuación	Descriptor
------------	------------

De 18 a 20 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: Muestra un buen control de los recursos gramaticales necesarios (perífrasis verbales con infinitivo y gerundio, gradativos, relativas con indicativo y subjuntivo, construcciones recíprocas). Su repertorio léxico es rico y variado para describir el carácter y la personalidad, las aficiones, las emociones, los sentimientos y las relaciones sentimentales.</p> <p>Expresión e interacción orales: Muestra un control de los recursos gramaticales necesarios (relativas con preposición, relativas en registro formal, impersonalidad) para transmitir su mensaje. Su repertorio léxico es rico y variado para describir el paisaje y los accidentes geográficos, el clima y los sentimientos que le produce el lugar. Comete pequeños errores que no limitan la comprensión y, en ocasiones, los corrige.</p>
De 10 a 17 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: Muestra un control básico de los recursos gramaticales necesarios (perífrasis verbales con infinitivo y gerundio, gradativos, relativas con indicativo y subjuntivo, construcciones recíprocas), aunque comete algunos errores de concordancia y de correlación verbal. Su repertorio léxico es suficiente para describir el carácter y la personalidad, las aficiones, las emociones, los sentimientos y las relaciones sentimentales. Comete algunos errores, pero estos no obstaculizan la transmisión de su mensaje.</p> <p>Expresión e interacción orales: Presenta algunos errores en el control de los elementos gramaticales necesarios (relativas con preposición, relativas en registro formal, impersonalidad) para elaborar su discurso. Su repertorio léxico es suficiente para describir el paisaje y los accidentes geográficos, el clima y los sentimientos que le produce el lugar. Comete algunos errores, pero no obstaculizan la transmisión de su mensaje.</p>
De 1 a 9 puntos.	<p>Expresión e interacción escritas: Comete muchos errores en el uso de los recursos gramaticales necesarios (perífrasis verbales con infinitivo y gerundio, gradativos, relativas con indicativo y subjuntivo, construcciones recíprocas) para transmitir su mensaje. Su repertorio léxico es insuficiente para describir el carácter y la personalidad, las</p>

	aficiones, las emociones, los sentimientos y las relaciones sentimentales. Comete errores sistemáticos que dificultan la comprensión del mensaje. Expresión e interacción orales: Construye oraciones breves con numerosos errores de concordancia. Se hacen evidentes las pausas, las dudas y la reformulación. Su léxico es insuficiente para describir el lugar y su relación con él. Comete errores de manera sistemática, muestra confusión con los tiempos verbales y realiza faltas en la concordancia.
No hay respuesta	No hay respuesta o se reduce a algunas palabras aisladas o frases inconexas. La interpretación del texto es difícil. No dispone del léxico necesario para cumplir la tarea. Escribe palabras en otras lenguas. No se ajusta a la tipología textual requerida.

Anexo III: Parrillas de evaluación del manual *Aula Plus 2*, Unidades 7 y 8.

Parrillas de evaluación desarrolladas por los autores de *Aula Plus 2. Evaluaciones* para la actividad 3 de la ficha de evaluación correspondiente a las unidades 7 y 8. Las dos imágenes que reproducimos a continuación han sido extraídas de Méndez *et al*, 2020.

- Parrilla de evaluación para la actividad de comprensión oral. *Cuaderno de evaluación*, Unidades 7 y 8, actividad 3 A.

ASPECTOS EVALUADOS	INDICADORES: el / la estudiante...	NOTA
1. Respeto de la intención	• describe de manera comprensible los ocho pasos ilustrados de la receta.	.../8
2. Respeto de las características del género y de la situación comunicativa	• utiliza un registro neutro y directo, adecuado a la tipología textual que se maneja: una receta de cocina.	.../2
3. Coherencia textual	• estructura de manera sencilla la receta y usa para ello conectores simples: <b>y, luego, después, a continuación...</b>	.../5
4. Uso de los recursos lingüísticos	• usa de manera adecuada los elementos léxicos y gramaticales... - para dar instrucciones y explicar el proceso (frases impersonales con <b>se</b> u otros recursos). - para nombrar los objetos, los ingredientes y las acciones en general.	.../5
<b>Total</b>		<b>.../25</b>

- Parrilla de evaluación para la expresión escrita e interacción. *Cuaderno de evaluación*, Unidades 7 y 8, actividad 3 B.

ASPECTOS EVALUADOS	INDICADORES: el / la estudiante...	NOTA
1. Respeto de la intención	<p><b>que hace de médico/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hace al o a la paciente preguntas generales sobre su salud y sus hábitos alimenticios (si fuma, bebe alcohol, hace deporte, qué tipo de alimentación lleva, etc.).</li> <li>• da consejos al o a la paciente para mejorar su salud y su alimentación, y llevar una vida más sana en general.</li> <li>• pregunta si tiene alguna duda sobre los consejos y contesta a sus preguntas.</li> <li>• saluda y se despide.</li> </ul>	<p>.../4</p> <p>.../3</p> <p>.../1</p> <p>.../1</p>
2. Respeto de las características del género y de la situación comunicativa	<p><b>que hace de paciente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• contesta las preguntas generales sobre su salud y sus hábitos alimenticios (si fuma, bebe alcohol, si hace deporte, qué tipo de alimentación lleva, etc.).</li> <li>• le dice al o a la médico/a qué problema de salud tiene.</li> <li>• plantea preguntas si tiene dudas sobre los consejos del o de la médico/a.</li> <li>• agradece los consejos y se despide.</li> </ul>	<p>.../4</p> <p>.../3</p> <p>.../1</p> <p>.../1</p>
3. Coherencia textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respeta la interacción social propia de una conversación en la consulta de un/a médico/a.</li> <li>• utiliza un registro correspondiente a un intercambio social de este tipo.</li> </ul>	<p>.../3</p> <p>.../2</p>
4. Uso de los recursos lingüísticos	<p><b>que hace de médico/a usa</b> de manera adecuada los elementos léxicos y gramaticales adecuados para...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estructurar su discurso de forma sencilla con conectores simples: <b>y, también, pero</b>, etc.</li> <li>• hablar de hábitos de salud, tanto generales como de alimentación; léxico relacionado con la comida (<b>soler, perder / ganar peso</b>, etc.).</li> <li>• dar consejos al paciente para mejorar su salud y llevar una vida más sana en general: (<b>no hay que...</b>, (<b>no tienes que...</b>, <b>es importante...</b>, (<b>no es recomendable / aconsejable...</b></li> <li>• plantear preguntas acerca del estado del paciente.</li> </ul> <p><b>que hace de paciente/a</b> usa de manera adecuada los elementos léxicos y gramaticales adecuados para...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estructurar su discurso de forma sencilla con conectores simples: <b>y, también, pero</b>, etc.</li> <li>• hablar de hábitos de salud, tanto generales como de alimentación; léxico relacionado con la comida (<b>soler, perder / ganar peso</b>, etc.).</li> <li>• explica qué problema de salud tiene: <b>doler, tener dolor de..., tener tos / fiebre / náuseas...</b>, <b>estar resfriado/a / mareado/a...</b></li> <li>• plantear preguntas acerca de las recomendaciones del o de la médico/a.</li> </ul>	<p>.../2</p> <p>.../4</p> <p>.../3</p> <p>.../2</p> <p>.../2</p> <p>.../4</p> <p>.../3</p> <p>.../2</p>
<b>Total</b>		<b>.../25</b>