

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/clac.75501>

Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2

María González Sánchez¹; María Antonieta Andión Herrero²

Recibido: 2 de marzo de 2018 / Aceptado: 11 de noviembre de 2020

Resumen. La enseñanza del español-LE/L2 cuenta con una importante tradición de materiales didácticos. Su amplia oferta actual de obras permite a aprendices, profesores y autoridades académicas satisfacer, entre otras, sus expectativas metodológicas. Todas persiguen, de una manera u otra, la adquisición-aprendizaje de aspectos lingüísticos y destrezas comunicativas que garanticen el dominio del español. En la valoración de los manuales, la metodología tiene una especial importancia pues será decisiva para alcanzar los propósitos de la enseñanza-aprendizaje. Presentamos los resultados de la aplicación de un modelo de análisis original (instrumentos, método de trabajo y criterios de análisis) de reconocidos manuales actuales de ELE/L2, con diferentes grados de adhesión al Comunicativismo. Asimismo, reflexionamos sobre aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados y ofrecemos, según nuestro criterio y experiencia, alternativas innovadoras en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Palabras clave: metodología de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, Enfoque comunicativo, Enfoque por tareas, Enfoque orientado a la acción, Eclecticismo.

[en] Latest methodological contributions and future perspectives in Spanish-FL/SL manuals

Abstract. The teaching of Spanish-FL/SL has an important tradition of educational materials. Its wide range of current works allows students, teachers and academic authorities to satisfy, among others, their methodological expectations. All pursue, in any case, the acquisition-learning of linguistic aspects and communication skills that guarantee the mastery of Spanish. In the assessment of the manuals, the methodology has a special importance because it will be decisive to achieve the purposes of teaching and learning. We present the results of the application of an original analysis model (instruments, work method and analysis criteria) of recognized current manuals of Spanish-FL, with different degrees of adhesion to Communicativism. Likewise, we reflect on those aspects that can be improved, and offer, according to our criteria and experience, innovative alternatives in the field of teaching and learning second languages.

Keywords: Spanish-FL/SL teaching-learning methodology, Communicative approach, Task-based approach, Action-oriented approach, Eclecticism.

Cómo citar: María González Sánchez; María Antonieta Andión Herrero (2021). Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 86, 213-231, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.75501>.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Objetivos e hipótesis. 2. Metodología de análisis: Instrumentos, método de trabajo y criterios. 3. Conceptos de interés. 4. La enseñanza del español en España y sus métodos emblemáticos. 5. Resultados del análisis de manuales. 5.1. Enfoque por tareas. 5.2. Enseñanza orientada a la acción. 5.3. Eclecticismo. 6. Conclusiones y reflexiones hacia el futuro. 7. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Una de las herramientas más utilizadas por profesores y alumnos en la enseñanza de segundas lenguas (L_2) es el libro de texto, es decir, los manuales que permiten transmitir los contenidos del curso y adquirir mediante la realización de las actividades propuestas las competencias y los conocimientos necesarios para desenvolverse en esa lengua meta.

La enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (a partir de ahora ELE/ L_2) cuenta con una importante tradición de materiales didácticos, tanto en España como fuera de ella. Su oferta actual ofrece un abanico de obras diversas (para grupos de edades, según grados de autoaprendizaje, más generalistas o de fines específicos, para la preparación de exámenes de certificación...) con las que aprendices, profesores y autoridades académicas pueden

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
E-mail: mariagonzalez@invi.uned.es

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
E-mail: maandion@flog.uned.es

satisfacer, entre otras, sus expectativas metodológicas. Todas ellas persiguen, de una manera u otra, la adquisición o aprendizaje de aspectos lingüísticos y destrezas comunicativas que garanticen un dominio nivelado del español.

El docente, como guía de este aprendizaje, debe orientarse ante tal diversidad para conocer qué producto se adapta a sus objetivos y a los de sus estudiantes. En esta valoración selectiva, la metodología que propone el manual tiene una especial importancia pues será decisiva para alcanzar sus propósitos. En este aspecto concreto fijaremos la atención de nuestra investigación en analizar las características metodológicas de reconocidos manuales actuales de ELE/L₂, que aunque se reconocen partidarios del Enfoque comunicativo, presentan tendencias más o menos novedosas con diferentes grados de adhesión a esta metodología.

Partimos del conocimiento de las bases teóricas de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), disciplina sobre la que se asienta nuestro estudio, para hacer un breve recorrido histórico por su enseñanza, especialmente de ELE/L₂ en España, teniendo como hito histórico la aparición del Método comunicativo, en nuestra opinión, el más relevante de los métodos de enseñanza de L₂.

El estudio exhaustivo de una selección de manuales que siguen tres perspectivas metodológicas, a saber, el Enfoque por tareas, el Enfoque orientado a la acción y el Eclecticismo nos permitirá mostrar un modelo de análisis crítico original (instrumentos, método de trabajo y criterios de análisis), reflexionar sobre aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados y ofrecer, según nuestro criterio y experiencia, alternativas innovadoras en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de L₂.

1.1. Objetivos e hipótesis

El estudio realizado persigue varios objetivos:

- Realizar oportunas aclaraciones a la terminología empleada en el ámbito de la enseñanza de L₂, que permitan referirnos a nociones y conceptos claros, dada la confusión teórica y aplicada que a veces encontramos en nuestro campo.
- Hacer un breve recorrido histórico por las metodologías de enseñanza de ELE/L₂ en España antes y después de la exitosa implantación del Método comunicativo (hito marcado en la década de los 80 del siglo XX).
- Siguiendo los últimos métodos de enseñanza de ELE/L₂ (Enfoque por tareas, Enseñanza orientada a la acción y Eclecticismo), realizar un análisis de nueve manuales para comprobar la coherencia teórica y aplicada de su metodología.
- A partir del análisis de los manuales, destacar aspectos no adecuados o susceptibles de ser mejorados para contribuir a una mayor eficacia del aprendizaje de los estudiantes, así como a buscar estrategias alternativas.

Tras la revisión bibliográfica realizada y de nuestra propia experiencia docente e investigadora, podemos plantear las siguientes hipótesis al presente estudio:

1. Los manuales actuales de ELE/L₂, a pesar de declarar su adscripción a un método concreto, incluyen aspectos de otros enfoques metodológicos.
2. Los manuales actuales de ELE/L₂ no incluyen o descuidan aspectos importantes para el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de sus competencias.

2. Metodología de análisis: Instrumentos, método de trabajo y criterios

Los instrumentos utilizados en la investigación nos van a servir para el análisis de los últimos enfoques metodológicos en nueve manuales de ELE/L₂. Considerando estas obras como:

[L]os materiales didácticos más completos y de más éxito del mercado. Los manuales se distinguen del resto de los materiales por estar constituidos de unidades didácticas (o lecciones) de extensión uniforme, con una estructura modelo; por responder a un *syllabus* o programación —en el mejor de los casos, progresiva— de contenidos; por trabajar todas las destrezas, separadas y/o integradas; por estar divididos por niveles (básico o inicial, intermedio...), que tienen una cierta correspondencia con estadios de desarrollo de la interlengua o grados de competencia; por incluir materiales de apoyo para el alumno [...], guía para el profesor, cuaderno de ejercicios (básicamente para el trabajo individual de la escritura y la gramática), etc. (Andión, 2003: 105-106).

No cabe duda de la importancia de analizar los manuales, pues ellos “constituyen la exteriorización del método, su puesta en práctica en el aula con un fin preciso; [...] reflejan una manera de entender la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Los materiales concretan nuestra particular forma de entender el proceso de enseñanza” (Santos Gargallo, 2004: 49).

El análisis de manuales cuenta con una trayectoria consolidada. Fernández (2004: 717) hace referencia a Ezquerro (1974) como uno de los pioneros en este campo. Este autor, por encargo de la Asociación Europea de Profesores

de Español, estudió los métodos de enseñanza de lenguas utilizados en Europa y elaboró un esquema en el que se incluían los parámetros para describir los principios metodológicos y su evaluación. A sus resultados se fueron sumando estudios posteriores realizados, entre otros, por Ramírez y Hall (1990) y Martín Peris (1996). Todos ellos nos servirán de base para la propuesta del cuestionario de análisis que presentamos en este estudio y que aplicamos a nueve manuales con una clara adscripción a una determinada orientación metodológica y con gran demanda actual. Sus corrientes metodológicas son:

- Enfoque por tareas: *Gente, El Ventilador y Abanico*
- Enfoque orientado a la acción: *Nuevo Prisma, Bitácora y Aula Internacional*
- Eclecticismo: *Nuevo Avance, Dominio y Nuevo Ven*

Para analizar los enfoques metodológicos subyacentes en los manuales de ELE/L₂ seleccionados, aplicaremos, por un lado, un criterio comprensivo, es decir, intentaremos comprobar la relación existente entre una serie de principios teóricos —defendidos por los autores y/o la propia editorial— y la práctica didáctica que se trasluce de los manuales. Por otro lado, nos basaremos en un método de trabajo descriptivo, en tanto que pretendemos manifestar la presencia o ausencia de determinados rasgos en estos manuales.

Tomando como base las aportaciones de Ezeiza (2009), elaboramos un cuestionario con cuarenta preguntas, correspondientes a trece ámbitos que componen un método (Cuadro 1).

Cuadro 1. Ámbitos y preguntas guía para el análisis metodológico de manuales de ELE/L₂

| ÁMBITOS | PREGUNTAS GUÍA |
|-----------------------------------|---|
| Contenidos | 1. ¿Trabajan diferentes tipos de contenidos (lingüísticos, pragmáticos, culturales...)? 2. ¿Existe progresión de los contenidos más simples a los más complejos? 3. ¿Existe algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador del manual? |
| Competencias | 4. ¿Qué competencias trabajan? 5. ¿Aprovechan las estrategias y competencias del aprendiz en su lengua materna para mejorar las de la lengua meta (el español)? |
| Destrezas comunicativas | 6. ¿Trabajan todas las destrezas? 7. ¿Predomina alguna destreza?, ¿cuál? 8. ¿Aparecen individualizadas o combinadas? |
| Gramática | 9. ¿Cómo trabajan los contenidos gramaticales? 10. ¿Qué lugar (principal o secundario) ocupan en el diseño de las unidades didácticas? |
| Léxico | 11. ¿El léxico es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales? 12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje? 13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos? 14. ¿Qué lugar (principal o secundario) ocupa en el diseño de las unidades didácticas? |
| Pronunciación | 15. ¿Trabajan la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo? 16. ¿Qué lugar (principal o secundario) ocupa en el diseño de las unidades didácticas? |
| Actividades | 17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren las actividades propuestas? 18. ¿Qué forma de aprendizaje fomentan? ¿Mencionan diferentes formas de aprender? 19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así, ¿cuál es? 20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado? 21. ¿Utilizan una tipología de preguntas con respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas? 22. ¿Dan oportunidades para la producción (<i>output</i>)? 23. ¿Favorecen la interacción? 24. ¿Trabajan diferentes formas de agrupamiento? 25. ¿Simulan o ejercitan situaciones de la vida real? |
| Estrategias de aprendizaje | 26. ¿Favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía en el alumno? Si es así, ¿cuáles? |
| Atención a la diversidad | 27. ¿Atienden los diversos intereses y necesidades del alumnado? 28. ¿Las actividades son variadas para responder a distintas formas de aprender? 29. ¿Tienen en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje? |
| Recursos | 30. ¿Qué tipo de recursos utilizan? 31. ¿Qué función tienen? 32. ¿Qué tipo de muestras de lengua ofrecen? 33. ¿Hay material auténtico? 34. ¿Qué modelo de lengua reflejan en cuanto a registros y variedades del español? 35. ¿Trabajan con las tecnologías de la información y comunicación (TIC)? |

| ÁMBITOS | PREGUNTAS GUÍA |
|---------------------------|--|
| Evaluación | 36. ¿Aplican evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje? 37. ¿Tratan el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él? |
| Papel del alumno | 38. ¿Qué papel tiene el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje? |
| Papel del profesor | 39. ¿Qué función ejerce el profesor? 40. ¿Existen materiales de ayuda o guía para el profesor? |

Estos cuestionamientos nos servirán de guía para definir el constructo metodológico del manual y para resaltar la adecuación de diferentes aspectos al contexto de enseñanza-aprendizaje.

3. Conceptos de interés

Palabras como *método*, *enfoque*, *diseño* o *procedimiento* se emplean con frecuencia como sinónimos, como conceptos distintos e, incluso, llegan a subordinarse. Siguiendo a E. Anthony (1963), y a J. C. Richards y T. S. Rodgers (1986), que distinguen a los tres últimos como elementos de un método, el *enfoque* reúne una teoría de la lengua (define la competencia lingüística y los elementos que forman parte de la estructura de la lengua) y una teoría sobre su aprendizaje (explica los procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de una lengua meta). Por su parte, el *diseño* hace referencia a la planificación del sistema de enseñanza, lo que comúnmente es conocido como “método”, y está integrado por los siguientes elementos:

- a) Objetivos generales y específicos.
- b) Programación: selección y organización de contenidos lingüísticos, temáticos y funcionales.
- c) Tipos de actividades de enseñanza que se llevarán al aula.
- d) Papel de los alumnos: tipos de tareas de aprendizaje, pautas de agrupamiento, cómo procesan la información, cómo resuelven los problemas, etc.
- e) Papel del profesor: funciones, influencia sobre el aprendizaje y tipo de interacción con el alumnado.
- f) Papel de los materiales de enseñanza: cómo se concreta su función, su forma, su relación con otras fuentes de información y presupuestos de profesores y alumnos.

El *procedimiento* incluye técnicas, prácticas y comportamientos en el aula. Cabe tener en cuenta los recursos de tiempo, espacio y equipamiento disponibles, el modo de interacción entre el profesor y los alumnos y las estrategias de aplicación del método.

Sánchez (2004: 665) propone como *método* “tanto el camino sistemático y ordenado de hacer algo como el conjunto de técnicas o ejercicios que definen ese camino o manera de actuar”. Está integrado por tres componentes, en primer lugar, el teórico, es decir, los principios y creencias sobre la naturaleza y características de la lengua objeto de enseñanza, cómo se aprende y cómo debe enseñarse, la influencia del contexto sobre el aprendizaje y la mejor manera de gestionarlo; definición que se corresponde con lo que Richards y Rodgers (1986) denominan *enfoque*. El segundo componente se relaciona con la selección de contenidos y materiales de trabajo y la fijación de los objetivos; es lo que los autores anteriores llaman *diseño*. El tercer componente son las actividades que llevan el contenido de enseñanza a la práctica; lo que Richards y Rodgers (1986) identifican como *procedimiento*, aunque la reflexión sobre el tipo de actividades, según estos, ha de incluirse en el diseño del método.

Nosotros asumiremos la idea actual de *método* como el conjunto de procedimientos, fijados a partir de un enfoque, que configuran un programa de enseñanza, el cual está constituido por objetivos, contenidos, técnicas de trabajo, tipos de actividades y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

4. La enseñanza del español en España y sus métodos emblemáticos

La metodología de la enseñanza de L_2 en España ha sufrido, en la línea de lo sucedido en otros países, una constante evolución, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX. Este proceso se ha desarrollado, sobre todo, en las últimas décadas con el auge de las propuestas metodológicas situadas dentro del denominado “Enfoque comunicativo”. Dicha tendencia no ha supuesto la renuncia a ciertos aspectos relacionados con la metodología tradicional, basada en la gramática y la traducción, aunque cada vez resulte más minoritario acudir a ellos.

La aplicación de los métodos de enseñanza de L_2 , en el caso del español y de España, no ha ido acompasado con el resto de Europa, o con países especialmente activos en este campo, como los Estados Unidos o Canadá. Algunos se pusieron en práctica años después de su aparición, otros no tuvieron la aceptación conseguida en otras lenguas e, incluso, los hay que ni siquiera llegaron a utilizarse para la enseñanza de nuestro idioma. En este artículo, nos detendremos, por su interés, en aquellos que resultaron ser más trascendentales en la historia de la enseñanza de ELE/ L_2 .

en España, teniendo en cuenta especialmente dos momentos clave: los años cincuenta, pues es entonces cuando se publican los primeros manuales escritos por autores españoles, y los años ochenta, época del despegue de la enseñanza de ELE/L₂ en nuestro país en cuanto a metodología, materiales didácticos e investigación.

Es obligado empezar por el Método de Gramática-Traducción, muy exitoso en España, a pesar de que otras tendencias “más modernas”, las estructuralistas, daban sus primeros pasos en Europa y los Estados Unidos. Incluso, podríamos pensar en la influencia más reciente de algunos aspectos que caracterizan a ese método tradicional, puesto que el peso de la instrucción gramatical, de la memorización de listas de vocabulario y de la traducción directa e inversa se ha dejado notar, en muchos casos, en la forma de enseñar hasta hace pocos años.

Realmente, en España, se utilizaba el método desde principios del siglo XIX, aunque su consolidación se produce a mediados del siglo XX, cuando comienzan a organizarse “cursos de español para extranjeros” destinados a estudiantes que venían a las universidades españolas. Fue necesario, entonces, atender a esta demanda y elaborar manuales de ELE/L₂, como *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia* (1949) y *Curso breve de español para extranjeros* (1954). La gramática es el eje organizador de los contenidos en ambos y, como cabe esperar de una metodología tradicional: comprensión de textos, memorización de reglas, práctica de gramática, dictados y traducciones. El manual de Alonso ([1949] 1950), en cambio, incluye ciertos aspectos más innovadores para el momento, como la deducción de reglas que se aplicarán más tarde, léxico relacionado con temas habituales o textos que abordan usos y costumbres de la sociedad española. El motivo de tal novedad no es otro que la necesidad de adecuarse a las demandas de los estudiantes extranjeros que necesitaban saber comunicarse y desenvolverse en España.

Por su parte, el Método directo supuso una revolución por su manera de concebir la enseñanza de lenguas lejos de los planteamientos tradicionales: priorizaba la destreza oral, no fomentaba las explicaciones gramaticales ni la traducción. Estas orientaciones no fueron compartidas por otros posicionamientos didácticos en España y surgen manuales que tratan de suplir esas supuestas deficiencias: es el caso del libro elaborado por la Academia Gaya, *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al “Método Alge”* (1913). En él se aconseja evitar la traducción y cada unidad comienza con un texto sencillo vinculado a una determinada situación comunicativa, sobre el que se aportan explicaciones gramaticales, pero no aparecen actividades, por lo que se trata de un manual bastante limitado respecto al trabajo que debe realizar el profesor.

Los métodos basados en la teoría estructuralista, que empezaron a desarrollarse tras la Segunda Guerra Mundial, llegaron a España a mediados de los años setenta. Una década antes, el Método Situacional triunfaba en los Estados Unidos y Europa al defender la práctica de los contenidos en situaciones útiles para los aprendices, extrapolables a la vida real. A partir de la situación, se inferían las reglas gramaticales y las actividades consistían en prácticas de repetición y sustitución. El manual más representativo de la aplicación de la metodología de base estructural en España fue *Español en Directo* (1974), niveles I y II. Cada unidad comenzaba con un diálogo que reflejaba una situación de la vida diaria, un cuadro esquemático con elementos gramaticales y ejercicios, dibujos para asimilar estructuras o léxico, ejercicios (de transformación, sustitución o repetición) para afianzar lo estudiado y, por último, unos dibujos que reproducían una situación similar a la planteada al principio de la unidad para facilitar transferencias a contextos similares. Este manual se adscribe a la variante situacional de la metodología estructural, aunque se observan en él aspectos propios del Método directo (el empleo de dibujos para asociar palabras con objetos) y del Método gramatical (la esquematización de aspectos gramaticales).

Otro manual español de corte estructuralista fue *Español 2000* (1981). A pesar de sus desventajas (proporciona escasa motivación en los alumnos, no fomenta la creación de frases personales por parte de estos, etc.), su tipología de actividades aparece aún hoy en algunos manuales.

En la década de los 70, llega a España una nueva tendencia metodológica de base comunicativa, cuya obra emblemática encargada por el Consejo de Europa, el *Nivel umbral*, se convierte en un repertorio de referencia (funciones, situaciones, formas, temas, etc.) para lograr la competencia comunicativa en una lengua. Aparecen entonces los programas nocio-funcionales, en los que se parte de nociones generales y específicas (áreas temáticas y funciones) para fijar las estructuras lingüísticas implicadas en cada acción comunicativa. A estas orientaciones metodológicas corresponden manuales españoles de los años 80, como *Entre nosotros* (1982), manual que opta por textos más reales, actividades alejadas de la práctica repetitiva y de transformación, un tratamiento medido de la gramática y la incorporación de funciones lingüísticas. A pesar de seguir las directrices del *Nivel Umbral*, *Entre nosotros* no terminó de desprenderse de los métodos estructurales:

Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente “nuevo” no es sino la reformulación de ideas “viejas”, aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. No se puede negar la existencia de avances en cuestiones metodológicas, pero sí parece obligado aquilatar las excesivamente triunfalistas y admitir que la didáctica de lenguas contiene muchos elementos enraizados en la tradición y derivados de ella, junto con otros que constituyen avances o sólo adaptaciones a lo que el pensar y sentir de cada época demanda (Sánchez, 1992: 8).

Bajo la etiqueta comunicativa surgieron materiales que no pueden considerarse seguidores propiamente de dicho enfoque. La gramática siguió dominando la organización de los contenidos y las actividades, y el aprendizaje se re-

dujo en ocasiones a la repetición y memorización de fórmulas comunicativas —al estilo de la manera tradicional de aprender gramática— en situaciones inventadas, alejadas de la realidad. Debemos añadir la falta de profundización teórica sobre qué conforma la competencia comunicativa básica en una lengua extranjera, puesto que mediante algunos de los manuales, los estudiantes llegaban a saber más de comunicación que de cómo comunicarse.

Habrá que esperar a la aparición de *Para empezar: Curso comunicativo de español para extranjeros* (1984) para considerar afianzadas en España las novedades metodológicas gestadas en el resto de Europa. En todas sus unidades se trabajan funciones comunicativas y contenidos gramaticales, aunque también aparece material real con contenido cultural; cada una de ellas finaliza con tareas globales que recogen los contenidos estudiados; muchas de las actividades se deben realizar en pareja; y los contenidos gramaticales aparecen junto a esquemas, sin explicaciones, pero con ayudas visuales. Otros manuales españoles de corte nocio-funcional fueron *Esto funciona* (1986) y *Antena* (1986).

Los desaciertos constatados hasta el momento propician una renovación dentro de las bases teóricas del Enfoque comunicativo. Comienza a existir una mayor preocupación por los procesos de carácter psicológico que influyen en el aprendizaje y la adquisición de una L₂ y se atiende a la personalidad, las emociones y las vivencias de los aprendices, al mismo tiempo que se concede una gran importancia a sus estrategias cognitivas (memorización, inferencia, predicción, etc.). También se valora la interacción en contextos sociales de comunicación a la hora de ver el funcionamiento y significado de los elementos lingüísticos, así como las estrategias de comunicación.

Vale la pena destacar el planteamiento de *Antena* (1986). El manual parte de un índice con elementos temáticos, funcionales, además de gramaticales, léxicos y fonológicos. Estos tres últimos dejan de ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y pasan a integrarse en la comunicación. Además, las actividades propuestas rompen con la metodología de base estructural y adoptan el Enfoque comunicativo. Están cuidadosamente secuenciadas para seguir el desarrollo lógico de un tema en cada unidad y se caracterizan por ser interactivas, motivadoras, lúdicas, propicias para rellenar vacíos de información y desarrollar funciones comunicativas.

En los 80 también aparece una variante del Enfoque comunicativo: la Enseñanza mediante tareas (más conocido como “Enfoque por tareas”, denominación que utilizaremos en este trabajo). Esta pauta pasos concatenados hacia una actividad global de cierre (tarea final), que implica todos los aspectos estudiados. Durante el proceso se trabajan distintos componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, nociones y funciones, tipos de texto, pragmática y cultura, entre otros; todos se articulan mediante tareas cooperativas que permitan hacer un uso real —en cualquier instancia, realista— de la lengua (rellenar una solicitud, pedir información sobre un piso en venta, etc.). El aprendiz debe seleccionar, en un proceso que supone tomar decisiones, los contenidos para después aplicar las estrategias necesarias en la solución de la tarea propuesta. Mediante el Enfoque por tareas, la evaluación del proceso es constante, así como la negociación con los aprendices de las decisiones que deben tomarse.

Entre los manuales representativos del Enfoque por tareas sobresale *Gente* (1997). Esta obra destacó por su planteamiento novedoso y por su ruptura con los enfoques metodológicos anteriores. También quedan adscritos a esta metodología *Planeta* (1998), *Contrastes* (1998), *Una Rayuela* (1997) y *Aula* (2003). Muchos de estos manuales, sin embargo, siguen recurriendo a ejercicios de corte estructural, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de estructuras gramaticales y léxicas. Así, se generan nuevas combinaciones metodológicas: “Enfoque comunicativo y gramatical”, “Metodología gramatical y funcional” y “Enfoque comunicativo e integral”. Representan esta corriente varios manuales españoles: *Ven; Cumbre, método de español para extranjeros; Sueña o Español sin fronteras*.

La posterior disminución de obras orientadas en esta línea, la achaca Melero (2004: 706) a que “la dificultad estriba en la propia flexibilidad que la enseñanza mediante tareas trae consigo y en la ardua tarea de plasmar en un libro la imprescindible implicación de los alumnos”. Efectivamente, en la práctica, seguir el Enfoque por tareas supone ciertas dificultades, pues la preparación del proceso resulta muy laboriosa para el profesor que, en ocasiones, carece del tiempo necesario y la formación adecuada para aplicar consecuentemente esta metodología.

También ha tenido un relativo reciente éxito la Enseñanza orientada a la acción, vinculada al Enfoque por tareas, que considera al aprendiz un agente social que realiza tareas más allá de la lengua en situaciones idénticas a las reales y en el marco de una sociedad determinada. En España, como en el resto de países europeos, el Consejo de Europa ha desempeñado un papel fundamental en la implementación de este tipo de enseñanza con la publicación del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER)* (2002). El documento europeo describe la metodología de la siguiente manera:

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 (Consejo de Europa, 2002: 9).

En España, como en el resto de Europa, los manuales han seguido las directrices del *MCER*, tanto en los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las competencias que se pretenden desarrollar en los aprendices y su distribución por niveles, como en la metodología llevada a la práctica a través de las actividades que plantean.

El *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (2007) da otro paso hacia la reflexión de los docentes sobre sus destrezas y conocimientos didácticos. Los 193 descriptores de competencias docentes planteados por el documento permiten una autoevaluación profesional de gran interés.

Como parte de este panorama es obligatoria la mención del Instituto Cervantes. A semejanza de otros centros europeos promotores de las lenguas y las culturas propias, como el British Council en Inglaterra, el Alliance Française en Francia, el Goethe Institut en Alemania o el Instituto Dante Alighieri en Italia, el gobierno español creó en 1991 una institución que, en su nombre, se encargará de la promoción y la enseñanza del español y de la cultura hispánica. A su autoría debemos un *Plan curricular*, cuya versión ampliada de 2006 desarrolla ampliamente y fija los niveles de referencia para ELE/L₂. Esta obra propone una minuciosa descripción, análisis y planificación curricular del material lingüístico, cultural y el relacionado con el aprendizaje del español a través de una “relación de los objetivos generales de los niveles que se tratan” y de “inventarios que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del *MCER*” (Instituto Cervantes, 2006). Según los últimos datos aparecidos en su web oficial, el Instituto Cervantes cuenta con una red de centros de examen DELE y SIELE, que en 2019 estaba formada por 1067 centros de examen DELE en 122 países y 730 ciudades, y 1293 del SIELE en 82 países y 670 ciudades (Instituto Cervantes, 2020). También la institución hace una importante apuesta por su portal digital (www.cervantes.es), al que accedieron casi tres millones de usuarios en 2019 con más de seis millones de visitas desde más de 200 países (misma fuente).

En definitiva, tras un largo camino, el ámbito de ELE/L₂ en España ha conseguido cierta homogeneidad en los criterios que orientan su enseñanza por parte de las administraciones públicas y las entidades privadas dedicadas a este fin, así como en la producción de materiales didácticos. Si bien es cierto que la enseñanza comunicativa se encuentra plenamente asentada y el Enfoque por tareas es una de las metodologías más recurrentes, a través de los manuales podemos rastrear la inclusión de la descripción pragmática y gramatical del sistema, por lo que se podría hablar de una evolución desde los enfoques comunicativos hacia una metodología ecléctica.

5. Resultados del análisis de manuales

Hoy en día los enfoques metodológicos predominantes en las clases de español son diversos y se ponen en práctica de forma integrada. En esta investigación hemos focalizado nuestro análisis en las tres corrientes metodológicas de mayor actualidad y frecuencia: el Enfoque por tareas, el Enfoque orientado a la acción y el Eclecticismo. Como hemos mencionado (§ 2), realizamos el análisis de nueve manuales de ELE/L₂ representativos de estas metodologías a través de las preguntas formuladas en el cuestionario. A partir de sus resultados estableceremos unas conclusiones sobre el estado actual de la cuestión y las posibles perspectivas de futuro.

5.1. Enfoque por tareas

Los tres manuales analizados corresponden a niveles diferentes: *Gente 2* (Nueva edición) al B1, *El Ventilador* al C1 y *Abanico* al B2 (todos según el *MCER*). El primero trabaja un repertorio amplio de contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, pragmáticos y culturales. Sin embargo, no todos progresan de lo más simple a lo más complejo, ya que su presencia está supeditada a los objetivos comunicativos y, por tanto, a los contenidos pragmáticos. Ello plantea la ausencia de un criterio que secuencie los contenidos lingüísticos en función de su dificultad; de hecho, en la introducción del manual no se concreta ninguno. Los aspectos pragmáticos, por tanto, son el eje de las unidades, a cuyo alrededor se organizan los restantes contenidos, así como las destrezas y competencias. Este hecho evidencia que el manual sigue el Enfoque comunicativo menos moderado.

El Ventilador incluye el mismo tipo de contenidos —menos los fonéticos—, que tampoco progresan según su dificultad. El docente debe decidir qué trabajar y cuándo, planteamiento acertado porque hace del manual un recurso flexible a cada situación y clase de alumno. Tampoco se aprecia un tipo de contenido que funcione como eje estructurador de las unidades. Los autores dejan claro que “no se busca un entrenamiento exclusivamente lingüístico ya que el material se ha diseñado para cubrir todas las competencias haciendo del aula un espacio de comunicación integral” (p. 8). Al mismo tiempo, se practican estrategias y competencias desarrolladas en la L₁ (por ejemplo, deducir un significado a través del contexto), se comparan elementos lingüísticos (actividad A, p. 148) y se hace referencia a la cultura de los aprendices (actividad 4b, p. 103). En este sentido, este manual se aproxima más que otros a los propósitos del Enfoque comunicativo.

Abanico no declara abiertamente su adhesión a una metodología concreta, tan solo la “labor de actualización y revisión en cuestiones de diseño como de contenido” (p. 6). Sin embargo, los antecedentes de esta nueva edición se sitúan en el marco del Enfoque por tareas y la enseñanza comunicativa. Como los manuales anteriores, trabaja los mismos contenidos que *El Ventilador*, pero solo los gramaticales parecen seguir un criterio de gradación en cuanto a su dificultad. Estos, además, estructuran las unidades del libro.

Gente 2 dedica apartados exclusivos a la práctica de la competencia lingüística y sus subcompetencias léxico-semántica, gramatical y fonológica. Esta última la trabaja menos y no hay un apartado específico que la ejercite. Sí cuentan con un espacio propio la competencia cultural (*Mundos en contacto*), la sociolingüística y la pragmática (*En-*

trar en materia, *Comunicación y Textos*). No obstante, en la mayoría de ocasiones, las actividades están orientadas a la comprensión lectora, la práctica de cuestiones gramaticales o la ampliación de vocabulario. Observamos falta de profundidad en el trabajo de los textos para mejorar la competencia discursiva, pues suelen constituir un pretexto para abordar otro tipo de contenidos.

Las oportunidades ofrecidas al aprendiz para contrastar L_1 y L_2 son deficientes. Ahora bien, muchas actividades requieren activar procedimientos cognitivos ya aprendidos y recurrir a la lengua materna (resumir, deducir la idea principal, etc.), por lo que la competencia estratégica sí tiene presencia en *Gente 2*. Las destrezas comunicativas (comprensión y expresión orales y escritas) se trabajan de forma combinada, pero prevalecen las actividades orales. Esta circunstancia se relaciona con el enfoque del manual, ya que la perspectiva comunicativa llevada al extremo potencia las destrezas orales sobre las escritas.

En *El Ventilador* son atendidas todas las destrezas lingüísticas; no obstante, predominan la expresión y la comprensión escritas, lo cual lo aleja de su concepción metodológica. Con frecuencia aparecen combinadas con las orales (actividad C, p. 37). La pronunciación, en cambio, no se aborda en todo el manual.

Abanico trabaja las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y cultural; sin embargo, no se aprovechan las de la L_1 del aprendiz para transferirlas y mejorar el aprendizaje de la L_2 . Predominan la expresión oral y la comprensión escrita sobre sus correspondientes escrita y oral, y aparecen combinadas: leer y hablar (actividad A, p. 20), leer y escribir (actividad D, p. 37), hablar, escribir y leer (actividad C, p. 62), etc.

Para *Gente 2*, la gramática es secundaria en actividades que ejercitan habilidades comunicativas. Realiza una presentación inductiva de estos contenidos, aunque también aparecen ejercicios de práctica formal (la actividad B, p. 63, pide los infinitivos de verbos en pretérito indefinido). Todas las unidades tienen, además, un apartado gramatical (*Sistema formal*). Los autores defienden su uso relacionado con fines comunicativos; sin embargo, este apartado hace pensar que la gramática no ocupa un lugar tan secundario como corresponde al Enfoque por tareas.

Aunque *El Ventilador* afirma compartir una “concepción de la gramática basada en la atención al significado” (p. 8), en la práctica las actividades gramaticales son deductivas y consisten en operaciones tradicionales. No obstante, hay alguna actividad que permite proceder de forma inductiva (actividad A, p. 200) al ser el alumno el que extraiga la regla de unas muestras dadas. Ya que estos ejercicios no son mayoritarios, podemos afirmar que el tratamiento inductivo de la gramática, defendido por el Enfoque por tareas, no siempre se cumple en el manual. También desempeña un papel importante en actividades pertenecientes a secciones en las que el eje estructurador no es la gramática.

Abanico aborda los contenidos gramaticales, principales en sus unidades, mediante procedimientos tradicionales: memorizando teoría (actividad A, p. 16), asociando teoría y ejemplos (actividad C y D, p. 18), reformulando oraciones (actividad D, p. 34), etc.

El léxico de *Gente 2*, organizado por campos léxico-semánticos, es adecuado para situaciones comunicativas reales y el aprendizaje se realiza mediante procedimientos alejados de la clásica memorización: selección de palabras para describir lo escuchado (actividad 3, p. 93), entre otros. Los contenidos léxicos tienen suficiente importancia para sistematizarse en el apartado *Vocabulario*, que aparece en todas las unidades.

El léxico específico de *El Ventilador* se limita a ámbitos algo alejados del interés general, como la literatura o el periodismo, por lo que su valor comunicativo se resiente. Su aprendizaje recurre a actividades diversas: comprender el significado por el contexto (actividad C, p. 154), escoger la definición más adecuada (actividad B, p. 148), etc. Además, cuenta con una sección para su estudio y se organiza en campos léxico-semánticos: vocabulario de textos periodísticos, literarios, etc.

En *Abanico* el léxico es productivo para situaciones comunicativas reales, pues se estudian palabras asociadas a refranes, relaciones personales, etc. Está organizado por campos léxico-semánticos, recogidos en temas, por ejemplo, el hogar, las supersticiones, etc. Además, se aprende asociando palabras a imágenes (actividades 2 y 3, p. 11), sustituyendo unas expresiones por otras (actividad 1, p. 83), clasificando palabras en función de su categoría semántica (actividad 3, p. 127, actividad 5, p. 187)... Aunque se prioricen los contenidos gramaticales, el léxico es importante y se aborda desde un Enfoque comunicativo.

Los contenidos fonéticos de *Gente 2* no tienen un apartado concreto ni se trabajan en todas las unidades, aunque se incluyen ejercicios de comprensión y expresión orales que permiten practicarlos. No parecen tener un lugar relevante en el manual. En *Abanico* la pronunciación, en cambio, es secundaria: se ejercita poco y siempre ligada a aspectos gramaticales como la entonación de oraciones (actividad C, p. 94; actividad B, p. 96).

Las operaciones cognitivas requeridas por *Gente 2* son de distinto tipo: de uso creativo de la lengua, como crear un texto con unos requisitos comunicativos (actividad 8, p. 35); de exploración, como adecuar una oración al contexto comunicativo (actividad 7, p. 85); y de reconocimiento, como identificar un elemento en una unidad lingüística mayor (actividad 1, p. 21). Ellas fomentan un estilo basado en acciones, tal y como defienden los autores (p. 2), pues involucran al alumno en la toma de decisiones; pero también siguen un estilo comunicativo, fundado en las aportaciones personales y/o en la interacción. Sin duda, se cumplen los planteamientos del Enfoque por tareas. Como el manual se divide en secciones que trabajan contenidos específicos, en cada una de ellas encontramos un foco de atención distinto, si bien en todas el *input* ofrecido es variado en cuanto a léxico, tipología textual y registros. Se combinan actividades de respuesta abierta (actividad 15, p. 118) y semiabierta (actividad 10, p. 66), como corresponde al Enfoque comunicativo. En ellas se ofrecen oportunidades para la producción (*output*), la interacción, se trabajan diferentes agrupamientos (individuales, en parejas, en grupos) y se simulan situaciones reales.

Otro de los objetivos de *Gente 2* es fomentar el autoaprendizaje. Para ello se emplean estrategias metacognitivas de concienciación, como seleccionar actividades útiles (actividad 10, p.27), estrategias sociales como preguntar o cooperar (actividad A, p. 23), de ensayo y utilización de la lengua mediante la práctica formal (actividad C, p. 63), la imitación (actividad 11, p. 77), etc.; y estrategias de atención, análisis y memoria como crear vínculos (actividad 12, p. 67), seleccionar palabras clave (actividad D, p. 83), etc.

El Ventilador promueve en el estudiante diferentes operaciones cognitivas: de manipulación, como transformar oraciones (actividad C, p. 201); de reconocimiento, por ejemplo, adivinar el significado de elementos nuevos (actividad C, p. 154); y de exploración, como imitar un modelo en la práctica (actividad B, p. 92). Con ellas se favorecen tipos de aprendizaje basados en la comunicación mediante la interacción; el aprendizaje conceptual sobre la lengua, la comunicación y la cultura; y el aprendizaje por imitación a través de la práctica de modelos lingüísticos y comunicativos. Las actividades no poseen un foco de atención concreto, ofrecen un *input* variado en las construcciones gramaticales y los registros, actividades con respuestas abiertas (actividad B, p. 127), semiabiertas (actividad 1, p. 126) y cerradas (actividad 2, p. 175); en este último punto *El Ventilador* se distancia del Enfoque por tareas. En ellas se proporcionan momentos para producir *output* a través del contenido del *input*, se propone la interacción, el trabajo individual, en parejas o grupos, pero no siempre las situaciones recreadas se acercan a la realidad cotidiana (por ejemplo, rodar un vídeo).

Por su parte, los autores señalan su “voluntad clara de que la dirección del aprendizaje recaiga en el estudiante” (p. 8); sin embargo, este propósito se limita a las actividades de evaluación, la imitación o la detección de palabras clave.

Las actividades de *Abanico* promueven operaciones cognitivas de memorización y/o manipulación, como transformar oraciones (actividad D, p. 34); de reconocimiento, como predecir resultados (actividad B, p. 121); de exploración, como imitar un modelo mediante la práctica (actividad C, p. 41); y de uso creativo de la lengua, como participar en un interacción real (actividad 17 A, p. 129). A través de todas ellas se fomentan varios tipos de aprendizaje: comunicativo, activo y tradicional, siendo este último menos esperable en un manual de clara orientación comunicativa. Las actividades se caracterizan también por trabajar destrezas combinadas y no destaca ningún foco de atención. Las de preguntas sobre cuestiones personales son abiertas (actividad A, p. 41), las que requieren una reflexión por parte del alumno son semiabiertas porque la respuesta está condicionada (actividad 6, p. 52) y las relacionadas con la gramática suelen ser cerradas (actividad 2, p. 175). La presencia de estas últimas hace pensar en una perspectiva metodológica más tradicional. Eso sí, todas favorecen la interacción; trabajan varios agrupamientos “desde ejercicios individuales hasta tareas que enrolan a toda la clase” (p. 6); ofrecen un *input* variado en léxico, construcciones gramaticales y registros; propician la producción lingüística a través de la valoración del contenido del *input* (audio o texto) y mediante preguntas sobre opiniones generales o asuntos personales.

A pesar de que *Abanico* dice promover uso real de la lengua (p. 7), constatamos que no siempre es así; por ejemplo, en la actividad B (p. 144), se pide al alumno que elabore una noticia para la redacción de un periódico, acción inhabitual en su vida. En algunos casos la falta de adecuación a las circunstancias reales de los alumnos es un factor en contra de los presupuestos comunicativos, pues de poco sirve la práctica que después no se puede trasladar a la vida real.

En *Abanico* las estrategias para favorecer la autonomía en el alumno son escasas, tan solo atiende a las de carácter social (hacer preguntas, mostrar empatía, etc.). Mientras, *Gente 2* se ocupa de la diversidad del alumnado a través de temas y actividades variadas, con opción a respuestas diferentes en función de las formas de aprendizaje y se involucra la parte personal del alumno pidiéndole, por ejemplo, que diga si se identifica con alguien (actividad C, p. 13). De este modo, se satisfacen intereses y necesidades distintos. Sin embargo, en *El Ventilador* no aparece tratada en profundidad. Los temas propuestos no son acordes a los intereses del conjunto de los estudiantes, las funciones comunicativas quizás sean insuficientes para satisfacer todas las necesidades y la dimensión afectiva del aprendizaje subyace solo al relacionar algunos temas con las culturas de las L₁. Por el contrario, las actividades requieren operaciones cognitivas diversas, de modo que se puede llegar a satisfacer distintas formas de aprender. En *Abanico*, como señalan los autores, “los marcos comunicativos [...] responden a las expectativas de estudiantes con diferentes niveles de dominio” (p. 6). Sin embargo, pensamos que no siempre se satisfacen las posibles necesidades; por ejemplo, la corrección fonética o un léxico variado. En otros aspectos, las actividades son lo suficientemente variadas para atender distintas preferencias de los alumnos. No se contempla la dimensión afectiva más allá de unas cuantas actividades que formulan al alumno preguntas personales (actividad D, p. 34) o sobre su país (actividad C, p. 181).

Gente 2 incluye un consultorio gramatical (*Libro de trabajo*), un cdé con los audios de las actividades e ideas y recursos en su página web. Estos permiten solventar dudas gramaticales y pueden servir al profesor como explicación teórica. Por el contrario, no se incluyen recursos relacionados con las TIC. En estos complementos, y también en el manual, las muestras de lengua son variadas en tipología textual y —en buena parte— auténticas, aunque predominan los materiales creados *ad hoc*, algo no esperable en una metodología comunicativa.

Como recursos extra, *El Ventilador* aporta un cdé con documentos sonoros para realizar actividades y un deudé con una colección de escenas de vídeo (publicidad, entrevistas, reportajes...). *Abanico* no utiliza recursos TIC en ningún apartado. Incluye un cdé con los audios de los ejercicios de comprensión oral y un *Libro de ejercicios*, ambos practican la comprensión oral y afianzan los contenidos estudiados. En ellos, y en el manual del alumno, no se utiliza material real para trabajar los contenidos previstos, salvo en las secciones en las que se incluyen fragmentos

de obras literarias. Por lo que respecta a las TIC, más allá de los contenidos audiovisuales que aporta el *deuvedé* que acompaña al manual, no se trabaja con ellas.

El modelo de lengua de *Gente 2* es de registro estándar y la variedad del español es mayoritariamente castellano septentrional, aunque hay actividades con otras variedades (actividad 9, p. 115).

En *El Ventilador* las muestras de lengua aparecen en textos escritos y orales de tipología variada (artículos periodísticos, anuncios publicitarios, etc.) y se combinan en ellas los materiales creados a propósito con el auténtico. El manual dice “dar cabida a todos los modelos de lengua” e “incluir los registros más variados” (p. 8); sin embargo, los materiales pertenecen a la variedad septentrional castellana y los coloquialismos estandarizados predominan en él. En alguna actividad se alude a formas y usos de otros países (actividad 1, p. 69).

Por su parte, en *Abanico* las muestras de lengua son igualmente variadas (poemas, textos argumentativos, noticias, etc.). Los autores explican que han intentado “abarcar distintos registros con muestras de lengua que tienen como denominador común la verosimilitud” (p. 7). En efecto, son diversos, no así las variedades dialectales. El castellano septentrional es casi general en las muestras, aunque hay alguna actividad de comprensión oral en la que aparecen otras variedades (actividad B, p. 174).

En *Gente 2* la evaluación no tiene una sección concreta, ni se tratan errores frecuentes, pero es cierto que el Enfoque por tareas permite retomar cuestiones estudiadas anteriormente para elaborar la tarea final y así poder evaluar su aprendizaje. En *El Ventilador*, al final de cada sesión y de cada ámbito, se incluyen actividades para practicar lo estudiado que se acercan a una “tarea final”, pero no queda claro el planteamiento. Además, los errores más frecuentes tienen un lugar importante (al final de cada unidad hay un ejercicio para corregir errores). Destacamos este aspecto en nuestro análisis, pues el error no recibe un tratamiento especial en otros manuales. Los autores pretenden que el estudiante se involucre “de manera activa en las actividades y no solo a través de un sílabo prescriptivo cerrado” (p. 8), mientras que el profesor “asume el papel de mediador, de guía del aprendizaje” (p. 9) aunque no cuente con materiales de ayuda aportados por el manual.

Sobre la evaluación, *Abanico* incluye al final un juego para evaluar gramática, léxico y conocimientos culturales. El error, sin embargo, no se aborda en ningún momento. En unos casos, el alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje (decide, organiza, etc.), pero, en otros, desempeña un papel tradicional como receptor de la enseñanza.

La función del profesor en *Gente 2* debe ser la de informar, apoyar y asesorar, aunque respetando la autonomía del alumno. En el *Libro del profesor* se ofrecen las respuestas a las actividades y pautas sobre cómo realizarlas. El profesor de *Abanico* combina un papel de guía con otro más tradicional, que corrige actividades de respuesta única e, incluso, da explicaciones magistrales de gramática. Cuenta con el *Libro del profesor*, una guía didáctica con las claves de las unidades y un análisis del tratamiento del material para hacer más fluida la instrucción.

Gente 2 cumple los presupuestos del Enfoque por tareas: predominan las destrezas orales sobre las escritas, las funciones comunicativas son el eje estructural del manual, la comunicación se vincula a situaciones reales y los aprendices intervienen de forma activa; de ahí que se hable de “enseñanza centrada en el alumno”. Esta adscripción, sin embargo, resulta cuestionable en algunos aspectos, como la inclusión de actividades de carácter tradicional, la importancia de la gramática y el uso de material no auténtico.

El Ventilador sigue, según sus autores, el Enfoque por tareas; sin embargo, diversos aspectos lo alejan de esta perspectiva: no hay una progresión clara de los contenidos más simples a los más complejos; se practica la gramática de forma deductiva más que inductiva; el léxico y las situaciones comunicativas no siempre se adaptan a los intereses y necesidades de los aprendices; predomina el material creado *ad hoc*; y no se presenta con claridad una tarea final. Los procedimientos de evaluación y la tarea final, propia del enfoque declarado, tienen papeles diferentes en el manual y no deben agruparse bajo el mismo epígrafe.

Por su parte, *Abanico* no cumple siempre con las directrices del Enfoque por tareas y la enseñanza comunicativa, ya que predominan los contenidos gramaticales; de hecho, organizan la unidad; no se aprovechan lo suficiente las estrategias y competencias de las que dispone el alumno en la L_1 ; se fomenta un estilo de aprendizaje comunicativo, pero también tradicional, en muchas actividades; no se trabaja con material auténtico y tampoco se simulan situaciones reales. Las tareas de aprendizaje combinan un papel activo del alumno con otro de receptor de la enseñanza, por ello no se amoldan a las acciones que su enfoque pretende desarrollar en los aprendices.

5.2. Enseñanza orientada a la acción

A este enfoque metodológico se adscriben *Nuevo Prisma* (nivel C1), *Bitácora* (nivel B1.2) y *Aula Internacional* (nivel B1). *Nuevo Prisma* reconoce que “está elaborado siguiendo el enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno” (p. 3). Todas sus unidades tienen los mismos apartados: contenidos funcionales, gramaticales, tipos de texto y léxico, componente estratégico y contenidos culturales. Aquellos susceptibles de ser graduados en cuanto a su nivel de dificultad, como los funcionales y los gramaticales, manifiestan una progresión de los más sencillos a los más complejos. Además, son estos últimos los que organizan la estructura de la unidad.

Bitácora dice en el *Libro del profesor* que está basado en “un enfoque orientado a la acción, en el que aprendizaje y uso de la lengua forman un proceso integrado, que se desarrolla con el apoyo del profesor y del propio manual: comunicación, reflexión y observación van estrechamente unidas” (p. 7). Los contenidos estudiados, gramaticales, léxicos, pragmáticos, sociolingüísticos y culturales se presentan progresivamente en cuanto a su complejidad; por

ejemplo, las oraciones compuestas están en las últimas unidades, mientras que en las primeras aparecen los tiempos verbales. No parece destacar ninguno sobre los demás, pues la comunicación y el aprendizaje del léxico y de la gramática se integran plenamente.

Aula Internacional es presentada por la editorial como un “manual de español orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua”. Aborda principalmente contenidos gramaticales, léxicos, sociolingüísticos y pragmáticos, mientras que los culturales son referenciales en algunas actividades. Todos progresan de los más simples a los más complejos. Los gramaticales son los contenidos principales y condicionan la selección de los restantes (comunicativos y léxicos).

Nuevo Prisma trabaja la competencia lingüística (gramatical y léxica), la sociolingüística, la pragmática, la cultural y la estratégica. Aprovecha las estrategias y competencias del alumno en su L_1 para adquirir las competencias en la L_2 , ya que el apartado dedicado al componente estratégico plantea procedimientos que el aprendiz ya ha podido ejercitar en su propia lengua (hacer resúmenes, usar el diccionario, etc.).

Las destrezas lingüísticas se trabajan todas por igual y suelen aparecer combinadas, por ejemplo, se presentan actividades para leer y hablar (actividad 2.1, p. 12), escuchar y hablar (actividad 4.1, p. 108), escribir y escuchar (actividad 6, p. 131), etc.

En *Nuevo Prisma*, los contenidos gramaticales, principales en la unidad, se ejercitan en actividades más convencionales como esquematizar la teoría (actividad 4.1, p. 33) o completar huecos (actividad 5.1, p. 41). En algunos casos, el tratamiento inductivo de la gramática sigue la línea del Enfoque orientado a la acción defendido por los autores.

Bitácora tiene en cuenta las competencias lingüística (gramatical y léxica), cultural, pragmática, sociolingüística y estratégica. Respecto a la última, los autores incluyen “propuestas para que consideremos semejanzas y diferencias entre el español y otras lenguas” (p. 8). Así, numerosas actividades piden al alumno comparar determinados aspectos del español con su L_1 (actividad 2, p. 49). A lo largo de las unidades son practicadas todas las destrezas, si bien predomina la expresión oral, algo habitual en los enfoques comunicativos más extremos. Aparecen combinadas de múltiples maneras: escuchar y escribir (actividad D, p. 32), escuchar y hablar (actividad E, p. 57)... Los contenidos gramaticales, junto con los pragmáticos, ocupan un lugar principal en cada unidad. Se incluyen actividades como transformar un texto cambiando aspectos gramaticales (actividad C, p. 36) o hablar utilizando estructuras gramaticales dadas (actividad A, p. 80). Sin duda, predomina un enfoque comunicativo en el tratamiento de la gramática, puesto que en la mayoría de ocasiones, se trabaja a partir de actividades que implican realizar actos de habla en los que intervengan estos contenidos, por ejemplo, identificar a alguien empleando oraciones de relativo (actividad C, p. 96).

Aula Internacional potencia la competencia lingüística (gramatical y léxica, no así la fonológica), la sociolingüística y la pragmática. La competencia cultural se trabaja mediante la reflexión del alumno sobre aspectos culturales de su país. Se practican las destrezas lingüísticas integradas: escribir y hablar (actividad D, p. 93), leer y escuchar (actividad B, p. 98), etc. No obstante, observamos pocas actuaciones por parte de los alumnos en las que intervengan las estrategias y competencias transferibles de su L_1 . Los contenidos gramaticales se aprenden mediante actividades tradicionales, aunque predominan las que implican una reflexión sobre la lengua, pues pretenden realizar “una aproximación comunicativa y de uso a la gramática” (p. 5), todo ello en relación con el Enfoque orientado a la acción.

Nuevo Prisma trata el léxico más frecuente en situaciones comunicativas reales; se estudia por ámbitos a través de actividades de inferencia de definiciones de palabras en textos (actividad 1.3, p. 86), de relación de palabras y definiciones (actividad 1, p. 126), etc. No obstante, su lugar en la unidad es secundario ya que no se destina un número amplio de actividades a su práctica.

El léxico de *Bitácora* incluye “fórmulas y expresiones muy codificadas usuales en situaciones concretas de la vida cotidiana” (p. 8), pero es secundario en la unidad. Se aprende por deducción de nuevos significados (actividad B, p. 92), creación de palabras utilizando procedimientos derivativos (actividad 4, p. 51), relación de palabras con imágenes (actividad D, p. 56), etc. En todos los casos, el léxico se organiza por campos semánticos que incluyen las agrupaciones más frecuentes y útiles del vocabulario (p. 7).

En *Aula Internacional* el léxico responde a situaciones de comunicación reales; por ejemplo, palabras relacionadas con la educación, la sociedad o la política, temas habituales en la vida de los estudiantes. No aparecen actividades específicas y exclusivas de léxico, sino que este va surgiendo a medida que se realizan otras tareas relacionadas con el campo léxico-semántico propuesto en cada unidad.

La pronunciación no se trabaja en las actividades en *Nuevo Prisma* a pesar de que los autores garantizan el “dominio de la entonación” (p. 3). Una vez más, es la gran olvidada también en *Bitácora*, que no incluye actividades para trabajar este aspecto. En *Aula Internacional* tampoco hay muy pocas actividades para trabajarla y queda claramente relegada a un segundo plano.

Nuevo Prisma ejercita distintas operaciones cognitivas: de memorización y/o manipulación, como confeccionar listas (actividad 1.4, p. 77); de reconocimiento, como predecir resultados (actividad 4, p. 137); de exploración, como modificar una oración o un texto para adecuarlo al contexto comunicativo (actividad 1.3, p. 100); y de uso creativo de la lengua, como crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad 4.1, p. 102). Partiendo de estas operaciones cognitivas se fomenta un modo de aprender tradicional, pero también comunicativo, así como por imitación y emocional. Observamos cómo el aprendizaje orientado a la acción se combina con otros que no se adecuan a la metodología propuesta.

En *Bitácora* las operaciones cognitivas necesarias para resolver las actividades son de reconocimiento, como ver si un texto cumple el esquema correspondiente a su tipología (actividad C, p. 32); de exploración, como completar una oración para adecuarla al contexto comunicativo (actividad I, p. 85); y de uso creativo de la lengua, como escribir un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad G, p. 57). Se fomenta así un aprendizaje comunicativo (actividades basadas en las aportaciones personales y en la interacción), analítico (el alumno resuelve problemas) y basado en la acción (el alumno participa en la toma de decisiones).

Aula Internacional permite al alumno efectuar operaciones cognitivas diversas: de reconocimiento, como adivinar el significado de elementos nuevos (actividad B, p. 135); de elaboración de esquemas, como reordenar o clasificar lo que se quiere aprender (apartado *En construcción*); de exploración, como modificar un texto para adecuarlo al contexto (actividad 8, p. 100); de uso creativo de la lengua, como crear un texto con unos requisitos concretos (actividad A, p. 103). Teniendo en cuenta estas operaciones cognitivas se fomentan diferentes formas de aprendizaje: analítico, comunicativo, activo, por imitación, intuitivo y emocional. Estos se orientan al enfoque metodológico del manual, basado en la actuación de los alumnos como agentes sociales y en la reflexión sobre el sistema de la lengua.

El foco de atención de las actividades en *Nuevo Prisma* son los contenidos gramaticales y funcionales. Ofrecen un *input* variado en registros y tipologías textuales, pero no en variedades dialectales. La mayoría de sus preguntas son semiabiertas o cerradas, lo cual contrasta con la libertad de acción concedida al alumno en esta metodología. Todas ellas invitan a la producción completando o transformando muestras de lengua, imitando un modelo textual, etc. Favorecen la interacción con actividades en parejas, en grupos o en pleno, aunque también se incluyen ejercicios de práctica individual.

La realización de funciones comunicativas (*debatir, relatar, describir, recordar, etc.*) es el foco de atención en todas las unidades de *Bitácora*, que presentan un *input* variado de tipología textual, vocabulario, registro y variedades dialectales. Abundan las actividades que piden al estudiante que se exprese oralmente o por escrito; se fomenta la interacción y se trabaja todo tipo de agrupamientos, individuales, en pareja y en grupo. En su mayoría, ofrecen respuestas abiertas, si bien existen otras de carácter cerrado (actividad C, p. 108) o semiabierto (actividad 4, p. 33). Combinan la simulación de situaciones alejadas de la realidad del aprendiz con otras cercanas a su vida real; por ejemplo, debatir sobre la educación (actividad E, p. 48) o distribuir las tareas del hogar (actividad G, p. 96). De este modo, los autores han tratado de incluir “textos interesantes y actuales: documentos que el alumno querría leer en su propia lengua” (p. 5) para producir situaciones que generen un aprendizaje significativo de la lengua.

En las actividades de *Aula Internacional*, los elementos gramaticales y las funciones comunicativas predominan sobre otros aspectos (cultura, pronunciación, etc.). Además, ofrecen un *input* variado tanto en el léxico como en los registros y tipos de textos; se favorece la producción oral y escrita; se combinan actividades de respuestas cerradas (actividad 6, p. 52), semiabiertas (actividad A, p. 44) y abiertas (actividad A, p. 80); se proponen ejercicios que requieren actos de habla habituales y reales, como describir, opinar, desear, etc. A la vez, la interacción entre estudiantes es una propuesta constante que se materializa en agrupamientos en parejas, por grupos, pero también individuales.

Los autores de *Nuevo Prisma* afirman “fomentar el aprendizaje de la lengua para la comunicación en español dentro y fuera del aula” (p. 3), pero no plantean muchas situaciones en las que el alumno tenga necesidad de reproducir en su vida real. También “se presta especial atención al desarrollo de una serie de técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación que contribuyen a que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje” (p. 3), por lo que encontramos contenidos relacionados con la reflexión deductiva e inductiva de la gramática, estrategias como el subrayado de palabras clave (actividad 3.2, p. 46), etc.

Para *Bitácora*, tal y como se indica en la página web de la editorial Difusión, “desarrollar la autonomía del aprendiz es un objetivo de primer orden”. Por lo que emplean diferentes estrategias: por un lado, la *Agenda de aprendizaje* permite que el alumno sea autónomo al evaluar su aprendizaje; por otro, la toma de decisiones que implican muchas actividades desarrolla su autonomía, incluso se le pide que busque información por su cuenta (actividad G, p. 69). Aunque cabría esperar más estrategias en este sentido, de verdad es un objetivo fundamental.

De *Aula Internacional* destacamos su interés por las estrategias que desarrollan autonomía; no solo en la toma de decisiones o el procedimiento organizativo de las actividades, sino también en la reflexión y el ejercicio de construcción del proceso de aprendizaje (qué más quiere saber o cómo va a recordar y practicar lo aprendido). El manual atiende a la diversidad del alumnado con temas que pueden interesar a la mayoría de los estudiantes. Las actividades responden a aprendizajes variados, como los que se han comentado anteriormente, y la dimensión afectiva del aprendizaje aparece en ejercicios basados en experiencias de los alumnos.

En *Nuevo Prisma*, el interés por la diversidad está garantizado a través de la variedad de temas y contenidos, aunque faltan actividades que involucren más a los estudiantes en la toma de decisiones que estimulen su autonomía. Asimismo, la afectividad solo se atiende cuando se vinculan las respuestas a sus experiencias, opiniones y cultura.

Los intereses y necesidades de los aprendices de *Bitácora* parecen satisfechos respecto del léxico, los contenidos culturales, las funciones comunicativas y la tipología de actividades. Estas permiten desarrollar diferentes formas de aprender. Los autores reconocen que “cada uno aprende de manera diferente: observa fenómenos diferentes y se hace preguntas diferentes. La agenda ayuda a todos y a cada uno a construir ese conocimiento: guía las preguntas del alumno y le anima a hacer otras nuevas. Le enseña a observar y a buscar respuestas” (p. 7). La afectividad, en relación con lo anterior, se manifiesta a través de actividades en las que se alude a los rasgos personales de los estudiantes

(actividad D, p. 48), a sus experiencias (actividad E, p. 60) o a las características de sus respectivos países y culturas (actividad 6, p. 75).

Los recursos utilizados por *Nuevo Prisma* son textos variados, un *Libro de ejercicios*, un cedé con audios de actividades y otro con ejercicios interactivos para la preparación del DELE. En ellos se combina el material auténtico con otro diseñado para cumplir con determinados objetivos que plantean las actividades. El manual no utiliza las TIC, solo aparecen en el cedé interactivo ya mencionado. La *Guía Maestra Digital* para el profesor permite desarrollar actividades a través de un ordenador o pizarra digital.

Bitácora cuenta con un *Resumen gramatical*, un *Diccionario de construcciones verbales* y un cedé (audios y vídeos con y sin subtítulos) que incluye una versión digital para dispositivos electrónicos y para pizarra digital. Además, su web tiene una sección para estudiantes. Todos sirven para realizar actividades, solventar dudas, consolidar los conocimientos y trabajar con las TIC.

Aula Internacional incluye textos, audios, imágenes, dibujos y un repertorio gramatical. Se utilizan para desarrollar y guiar las actividades o como recurso de consulta. También cuenta actividades interactivas de gramática y léxico (web), y otras que requieren de las TIC para ser resueltas (actividad B, p. 49). Además, la *Llave USB* permite al profesor utilizar el manual mediante la pizarra digital o el proyector.

Las muestras de lengua orales y escritas de *Nuevo Prisma* son diversas en clases y registros (instancia, foro, blogs...), y permiten “comprender la carga connotativa de modismos, frases hechas, expresiones coloquiales e imágenes” (p. 3). No existen, sin embargo, ejemplos de variedades distintas al castellano septentrional.

Bitácora combina material auténtico con otro diseñado *ad hoc*, aunque —como defiende el manual— las audiciones no suenan artificiales (p. 5). Estas muestras de lengua, orales y escritas, pertenecen a varias tipologías textuales: artículos, novelas, etc. Sus autores integran diferentes variedades y registros para mostrar a “españoles e hispanoamericanos hablando con naturalidad” (p. 5).

Los materiales de *Aula Internacional* son auténticos y creados a propósito para las actividades. Ofrecen muestras de lengua orales y escritas de diferente tipología: folletos, correos, etc. La variedad presentada es la septentrional española, mientras que el registro es estándar, con coloquialismos y formalismos.

Respecto de la evaluación, *Nuevo Prisma* adjunta al final un modelo de examen que reproduce la dinámica del DELE y que sirve, al mismo tiempo, “para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos al término del libro” (p. 3). Tampoco se da una consideración especial al error.

En cada unidad de *Bitácora*, la evaluación se realiza a través de la *Agenda de aprendizaje*, donde se valora la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos a través de actividades. Sin embargo, en muchas ocasiones aparecen contenidos nuevos con teoría gramatical y prácticas, por lo que su fin evaluador resulta cuestionable. Cada tres lecciones se incluye una unidad “escala”, que retoma y consolida lo estudiado. Los autores dicen potenciar que los alumnos trabajen sin miedo al error (p. 7); pero no se observa un tratamiento directo de este asunto a lo largo del manual.

No existen secciones específicas para que el alumno pueda evaluar su aprendizaje de los contenidos en *Aula Internacional*, aunque al final de las unidades se incluyen cinco preguntas generales sobre lo estudiado y la manera de aprenderlo, sin ninguna referencia al error. En la página web del manual hay evaluaciones autocorregibles a disposición del alumno.

A pesar de que los autores de *Nuevo Prisma* dicen que “este enfoque [Enseñanza orientada a la acción] considera al estudiante como un agente social que deberá realizar tareas o acciones en diversos contextos socioculturales movilizando sus recursos cognitivos y afectivos” (p. 3), en algunos casos el alumno desempeña un papel pasivo, como mero receptor de contenidos. Unas veces el profesor tiene una función tradicional, como en una clase magistral con contenidos puramente teóricos; en otras ocasiones, es el orientador del proceso de aprendizaje, guía las tareas o conduce las respuestas de los estudiantes. Cuenta con el *Libro del profesor*, que incluye sugerencias para el desarrollo y explotación de las actividades, y soluciones a las del *Libro del alumno*.

En *Bitácora* los alumnos constituyen el centro de la enseñanza y el aprendizaje en la medida en que “toman riesgos, usan nuevas herramientas, se familiarizan con los nuevos elementos de la lengua” (p. 7). Por su parte, el papel del docente es secundario: guía en el aprendizaje cediéndole el protagonismo al alumno. Se facilitan en la web la versión digital del manual y propuestas de actividades complementarias, las soluciones de los ejercicios, las transcripciones de los audios y tareas para realizar en la red.

El aprendiz de *Aula Internacional* es, una vez más, el de protagonista del aprendizaje, reflexiona sobre él y tiene un papel activo en la resolución de las actividades. El profesor guía el proceso, pero también interviene explicando contenidos al modo tradicional. Dispone de un *Libro del profesor* para complementar la clase y, en la web del manual, encuentra recursos auxiliares y un foro para compartir experiencias entre docentes.

Sin duda, uno de los aspectos más destacables de *Nuevo Prisma* es la incorporación de la competencia estratégica y su desarrollo a través de contenidos. Ello lo sitúa como un claro ejemplo de la Enseñanza orientada a la acción, pues el alumno debe conseguir autonomía y tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, además de ser capaz de aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones. Pero no en todos los aspectos analizados el manual muestra una adhesión clara al enfoque planteado: la gramática no siempre se trata desde una perspectiva comunicativa, pues también se incluyen actividades tradicionales como rellenar huecos o transformar textos; se fomentan varias formas de aprender, aunque las actividades no son muy variadas para adaptarse a ellas; son pocas las actividades de respuesta abierta; no está garantizada la correspondencia de las situaciones con la vida real.

Bitácora es uno de los manuales más representativos de la Enseñanza orientada a la acción, reúne características que así lo confirman: fomento de la competencia estratégica, aprovechamiento de las competencias y estrategias del alumno en su L_1 , tratamiento de la gramática vinculada a la realización de actos de habla, adecuación a un aprendizaje comunicativo, analítico y basado en la acción, predominio de las funciones comunicativas en el conjunto de las actividades y desarrollo de la afectividad en el alumno. Se adapta bastante a los planteamientos metodológicos declarados por sus autores, si bien encontramos contrariedades como la inclusión de actividades cerradas y de situaciones que no siempre se corresponden con la realidad fuera del aula.

Aula Internacional pone en práctica muchos principios de este enfoque. Así, fomenta formas de aprendizaje que mueven al alumno a la reflexión y la práctica de la lengua, privilegia las funciones comunicativas sobre otros contenidos, simula situaciones de la vida real y fomenta la autonomía del estudiante. Pero presenta reminiscencias de metodologías desusadas como establecer los contenidos gramaticales como eje estructurador de la unidad o la presencia de actividades con respuestas cerradas.

5.3. Eclecticismo

De los manuales estudiados, consideramos eclécticos *Nuevo Avance* (nivel B1), *Dominio* (nivel C) y *Nuevo Ven* (nivel B1). En el *Cuaderno de sugerencias didácticas y soluciones* del primero, las autoras señalan al respecto de la metodología seguida, “convencidas de que no debemos supeditarnos a ningún enfoque concreto, preferimos la metodología ecléctica a cualquier otra. En todo momento hemos escogido lo positivo de todos los enfoques y hemos seguido las pautas marcadas en el *MCER* y las recomendaciones del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*” (p. 4).

Los contenidos trabajados en *Nuevo Avance* son gramaticales, léxicos, socioculturales, pragmáticos, sociolingüísticos y temáticos, y no siempre están graduados por su dificultad. De todos ellos, la gramática parece ser la que condiciona los contenidos funcionales, pero no en todos los casos. Los primeros se trabajan básicamente mediante actividades de corte tradicional que consisten en clasificar (actividad 2, p. 176), sustituir unos elementos por otros (actividad 4, p. 177), elegir la opción correcta (actividad 6, p. 97), entre otros.

Respecto de la metodología, *Dominio* afirma que se ha diseñado “sin partir de ningún enfoque en concreto o, si acaso, ecléctico” (p. 3). Los contenidos de las unidades son gramaticales, léxicos, pragmáticos y sociolingüísticos. Los culturales se tratan en algunas actividades dispersas. Todos ellos progresan en función de su dificultad y no destacan unos por encima de otros, sino que cada contenido se desarrolla en un apartado y adquiere protagonismo sin influir en los restantes.

En la introducción, *Nuevo Ven* alude a la “claridad metodológica” del manual; sin embargo, no concreta el enfoque adoptado. Como declarado continuador de los planteamientos del antiguo *Ven*, apuesta por una postura ecléctica. En él se trabajan contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales y pragmáticos, secuenciados según su dificultad. Los autores explican que “el aprendizaje se articula en torno a los ejes comunicativo, gramatical y léxico” (p. 3).

Nuevo Avance intenta desarrollar la competencia lingüística (gramatical y léxica), la pragmática, la sociocultural y la sociolingüística, pero para ello no se tienen en cuenta las estrategias y competencias del aprendiz en su L_1 , al igual que en *Nuevo Ven*. Se practican todas las destrezas lingüísticas, de forma combinada e individualizada.

Dominio también persigue desarrollar las mismas capacidades y recurre a las estrategias y competencias del aprendiz en su L_1 solo en algunas actividades (actividad 3, p. 164). Las destrezas lingüísticas se practican todas por igual, por separado o integradas, y las más habituales son escuchar y escribir (actividad 1, p. 102) y leer y escribir (actividad propuesta a lo largo de la página 19). La gramática se trata de manera tradicional: completar huecos, transformar oraciones, indicar el valor de un elemento en varias oraciones, etc. Existe un apartado gramatical en cada unidad, por lo que ocupa un lugar importante.

Nuevo Ven trabaja todas las destrezas lingüísticas, aunque más las de comprensión que las de expresión. Se practican de forma individual en la mayoría de ocasiones, pero también combinadas de varias maneras: leer y escuchar (actividad, p. 140), leer y hablar (actividad 3, p. 149), etc. Por otro lado, para trabajar la gramática —principal en el diseño de la unidad— se siguen procedimientos tradicionales: construir oraciones con elementos dados (actividad 1, p. 108), elegir la forma adecuada (actividad 2, p. 109), transformar oraciones (actividad 4, p. 85), etc.

El léxico, que ocupa un lugar importante en *Nuevo Avance*, está organizado por campos léxico-semánticos (lenguaje escolar, platos típicos...) y responde a temas cotidianos de interés para los alumnos. Se aprende, como en efecto indican las autoras, a través de “juegos, uso contextualizado de los nuevos términos, los mapas conceptuales, las definiciones, las asociaciones, la referencia a la propia lengua, etc.” (p. 4).

En *Dominio*, el léxico está relacionado con temas generales sobre los que el alumno puede expresarse en diferentes situaciones de su vida. No siempre está organizado por campos y muchas veces los términos son ajenos a los temas propuestos. Se plantea su aprendizaje ideando hipótesis sobre el significado de expresiones (actividad 3, p. 164), relacionando sinónimos (actividad 1, p. 118) y antónimos (actividad 2, p. 118) o escogiendo la acepción más adecuada en función del contexto (actividad 3, p. 118). Las autoras afirman que es “el verdadero caballo de batalla en este nivel [C], por lo cual consideramos de gran importancia todo lo referente a la adquisición del léxico” (p. 3). Así, en cada unidad se trata en el apartado *Enriquece tu léxico*.

Para *Nuevo Ven*, el léxico, organizado por campos léxico-semánticos (tareas domésticas, viajes, etc.), es importante y se relaciona con situaciones de la vida diaria. Su aprendizaje sigue procedimientos como relacionar palabras con dibujos (actividad 3, p. 63), conectar sinónimos (actividad 2, p. 149), completar oraciones con palabras (actividad 3, p. 153), etc.

Nuevo Avance incluye la pronunciación solo en la unidad 4 al estudiar los sonidos del español en un trabalenguas. En otras actividades se aconseja al alumno que se fije en la entonación de lo que escucha. Por tanto, su función es secundaria. Tampoco en *Dominio* y *Nuevo Ven*, la pronunciación encuentra un espacio.

En el primer manual, las operaciones cognitivas se relacionan con la memorización y la manipulación, como las listas de palabras (actividad 1, p. 58); el reconocimiento, por ejemplo, en actividades para completar datos (actividad 1, p. 135); la elaboración de esquemas a través de la aplicación de reglas para emitir datos (actividad 1, p. 175); la exploración mediante la aplicación de conceptos lingüísticos adquiridos (actividad A, p. 54); y el uso creativo de la lengua en textos elaborados con requisitos comunicativos concretos (actividad A, p. 157). Aunque no mencionan las formas de aprendizaje favorecidas, detectamos la tradicional, la comunicativa y el aprendizaje por imitación.

Para resolver las actividades, *Dominio* necesita, en cambio, diferentes operaciones cognitivas: de manipulación, como transformar oraciones (actividad 4, p. 101); de reconocimiento, como adivinar el significado de elementos nuevos (actividad 3, p. 64); de elaboración de esquemas, como aplicar las reglas para emitir o comprender datos (actividad 7, p. 71) o de uso creativo de la lengua, como participar en una interacción (actividad p. 57). No se mencionan las formas de aprendizaje que se favorecen.

Cada actividad de *Nuevo Avance* tiene objetivos diversos, por lo que no hay un foco de atención. Todas ellas ofrecen un *input* (oral y escrito) variado en léxico, tipologías textuales, registros y oportunidades para la producción. En general, combinan respuestas abiertas, en las que el alumno opina sobre un tema (actividad 1, p. 107), con otras de respuesta única, como los ejercicios gramaticales. Se trabaja de forma individual, en parejas, en grupo y en pleno; por lo tanto, se fomenta la interacción, la mayoría de veces basada en situaciones reales.

Cada actividad de *Dominio* tiene unos objetivos muy definidos y no parece haber uno preferente. Ofrece un *input* variado, sobre todo en cuanto a tipos de textos, léxico y registro, y se dan oportunidades para la producción escrita y oral. Este *output* tiene lugar mediante la interacción, aunque no son numerosas las actividades que la facilitan; de hecho, la mayoría se realiza de forma individual, excepto las de expresión e interacción orales. Esto contradice la afirmación del manual de que los temas del apartado *Expresión e interacción oral* “pretenden simular situaciones de la vida cotidiana en las que el estudiante se verá obligado a interactuar” (p. 3). Las respuestas a las actividades son mayoritariamente cerradas, sobre todo las de gramática y léxico, aunque también encontramos semiabiertas, especialmente las de expresión escrita (incluyen directrices de realización). Consideramos positivo que para realizarlas se fomenten estrategias de aprendizaje, a diferencia de otros manuales. En cuanto a los contenidos, destrezas y competencias, satisfacen distintos intereses y expectativas, pero quizás deberían plantearse formas variadas de aprendizaje para que todos los alumnos cubran sus necesidades. La atención a la diversidad también es insuficiente en relación con la afectividad, únicamente sale a relucir cuando se alude a las opiniones y experiencias de los alumnos.

Nuevo Ven pretende que los aprendices realicen operaciones cognitivas de manipulación, como transformar oraciones (actividad 3, p. 121); de reconocimiento, como identificar un elemento en una unidad lingüística mayor (actividad 1, p. 80); de exploración, como imitar un modelo mediante la práctica (actividad 5, p. 129); de elaboración de esquemas, como situar una palabra en un contexto significativo (actividad 2, p. 59); y de uso creativo de la lengua, como crear un texto con unos requisitos comunicativos concretos (actividad 4, p. 107). A partir de ellas se favorecen distintos tipos de aprendizaje: tradicional, comunicativo, por imitación, intuitivo o “por imágenes” y emocional.

En las actividades del manual predominan la gramática y las funciones comunicativas. Además, ofrecen un *input* variado en cuanto al léxico, el registro y las intenciones comunicativas. También dan opciones para practicar el *output* oral y escrito, y se favorece la interacción mediante ejercicios en parejas y en grupos, además de incluir actividades de práctica individual. A lo largo del manual se combinan actividades de respuesta cerrada, como las de contenido gramatical o léxico, con actividades de respuesta abierta en las que se pregunta al alumno sobre algo. Algunas veces, se simulan situaciones de la vida real, como proponer un debate, pero en muchas ocasiones las situaciones son ajenas al alumno (realizar una encuesta o una entrevista). Las estrategias de aprendizaje apenas se fomentan, por lo que son deficientes.

En algunas ocasiones, *Nuevo Avance* fomenta la autonomía del aprendiz (se le pide buscar información en la web), pero no es frecuente. Sus intereses y necesidades están cubiertos en la medida en que se incluyen contenidos y competencias variadas, así como actividades de repaso cada tres unidades para que los alumnos con problemas de aprendizaje puedan reforzar conocimientos. Sin embargo, no se favorecen formas variadas de aprender y su dimensión afectiva sale a la luz únicamente cuando se relacionan los contenidos con la lengua o la cultura nativas (actividad 1, p. 59).

Respecto a la atención a la diversidad del alumnado, convendría a *Nuevo Ven* practicar más las destrezas de expresión oral y escrita, y contemplar un aprendizaje más comunicativo para satisfacer sus diversas necesidades. Sería recomendable atender la dimensión afectiva del aprendizaje, pues solo se tiene en cuenta cuando preguntan al alumno por su opinión y sus experiencias o hacen alusión a su cultura.

Nuevo Avance tiene apéndice gramatical, glosario, transcripciones, cedé con audios, cuaderno de sugerencias y orientaciones didácticas y soluciones (web de la editorial). Estos recursos facilitan desarrollar actividades, resolver dudas, afianzar los contenidos y practicarlos. Algunos ejercicios ofrecen direcciones web para que el alumno busque información de un tema propuesto (actividad 1, p. 137); en otras, estas direcciones sirven para ampliar detalles sobre los contenidos (actividad 3, p. 93).

Los recursos que aporta *Dominio* son textos orales y escritos, un resumen gramatical, un cedé con audios, aunque también en el aula virtual encontramos material extra: textos, léxico y actividades. Estos permiten ampliar la teoría y el material de trabajo. Las TIC aparecen exclusivamente en las propuestas del aula virtual.

Nuevo Ven aporta un *Libro de ejercicios* que refuerza la competencia gramatical, un vídeo (*Apartamento para dos*), un cedé con los audios y un glosario con traducciones a varios idiomas. Estos medios permiten seguir el desarrollo de las actividades y reforzar los conocimientos. No se trabaja con las TIC, aunque en la página web de la editorial se pueden encontrar actividades complementarias.

Las muestras orales y escritas de *Nuevo Avance* son de diferentes tipologías, pertenecen a la variante septentrional castellana y, mayoritariamente, se hallan en materiales *ad hoc*. En ellas se acude al registro estándar, aunque hay coloquialismos y formalismos contextualizados. También son variadas en *Dominio* y normalmente auténticas, con predominio del registro estándar y la misma variedad que el primer manual, aunque en los audios se incorporan también otras voces dialectales.

Las muestras de lengua de *Nuevo Ven* pertenecen a textos orales y escritos de diferentes clases. Estos pueden ser auténticos o estar creados a propósito de los objetivos perseguidos en las actividades. En cualquier caso, lo habitual es encontrar un registro estándar, aunque con coloquialismos y formalismos, y diferentes variedades dialectales en los audios, aunque predomina la castellana septentrional.

En relación con la evaluación, cada tres unidades aparecen actividades de repaso de las cuatro destrezas y ejercicios recopilatorios de elección múltiple (p. 4) en *Nuevo Avance*, por lo que siguen una evaluación formativa. Sin embargo, no existe un apartado concreto para evaluar el aprendizaje ni se valora el error. En *Dominio*, decepciona que no se atienda la evaluación del aprendizaje, ni se aborde el error. Tampoco en *Nuevo Ven*, pero en la página web de la editorial hay pruebas de evaluación.

Las autoras de *Nuevo Avance* conciben a los alumnos como “usuarios de la lengua, como agentes sociales” (p. 4). No obstante, no siempre es así en la práctica, pues en numerosas ocasiones son simples receptores de información, sobre todo en el trabajo con contenidos gramaticales. El profesor alterna su papel como guía con el tradicional: en ocasiones acompaña al alumno en sus decisiones autónomas y, en otras, ofrece explicaciones teóricas y corrige actividades. Dispone de una guía didáctica en la página web de la editorial con sugerencias y soluciones a las actividades.

Respecto del papel del aprendiz, el principio de que “es esencial que se involucre conscientemente en su propio proceso de aprendizaje” (p. 3) no se refleja siempre en *Dominio*. La metodología tradicional que practica impide al alumno adoptar un papel de agente social que utiliza la lengua para comunicarse. Al profesor se le atribuye una función de orientador, “incentivando y encauzando el proceso del que el alumno es protagonista indiscutible” (p. 3), pero su figura no siempre funciona como guía, sino que en muchos casos es transmisor de conocimientos. El docente cuenta con un *Libro de claves*, que aporta las soluciones a las actividades y las transcripciones de los audios.

Tal y como señalan los autores de *Nuevo Ven*, han diseñado un manual “conforme a los principios de una enseñanza dinámica y participativa, en la que los alumnos se sienten responsables de su propio proceso de aprendizaje” (p. 3). Sin embargo, muchas actividades no resultan realmente participativas ni dinámicas (rellenar huecos, transformar oraciones, etc.). El docente tiene una función tradicional: corregir actividades, explicar contenidos antes de realizarlas, etc. Solo guía el proceso de aprendizaje en los ejercicios grupales. Se le apoya con un *Libro del profesor*, que incorpora las transcripciones del manual del alumno, las soluciones de los ejercicios, un test de control de conocimientos y sugerencias de explotación.

Nuevo Avance funde los principios de la metodología tradicional con el Enfoque comunicativo. Unas veces sus autoras usan procedimientos más antiguos en ciertos contenidos (la gramática se trabaja a través de actividades tradicionales, de forma deductiva) y en otras optan por métodos más actuales (el léxico se aprende mediante inferencias, sin recurrir a listas de palabras), o simplemente alternan enfoques metodológicos (actividades con respuestas cerradas y abiertas, atención a tipos de aprendizaje tradicionales y comunicativos, poco realismo en las situaciones, escaso interés en las estrategias de autonomía en el alumno).

A pesar de manifestar su vinculación a una metodología ecléctica, *Dominio* se aproxima claramente a posiciones tradicionales: procedimiento deductivo de trabajar la gramática mediante actividades de completar huecos; práctica mecánica de las reglas, etc.; frecuentes respuestas cerradas; escasa interacción; práctica individual; aprendizaje descontextualizado del léxico que no establece redes semánticas alrededor de temas. No obstante, se usan principios relacionados con la metodología comunicativa como el procedimiento inductivo en el estudio del léxico o el desarrollo de formas de aprendizaje que favorecen la comunicación.

Nuevo Ven combina principios y procedimientos de enfoques metodológicos diferentes. Por un lado, se aproxima a lo clásico al priorizar las destrezas de comprensión, el tratamiento de la gramática o al trabajarla mediante actividades que ya proponía el Método tradicional. Sin embargo, la manera de estudiar el léxico, muchas veces mediante inferencias, o el papel importante que adquieren las funciones demuestran tendencias comunicativas. También favorece tipos variados de aprendizaje y alterna actividades con respuestas cerradas y otras que permiten al alumno expresarse e interactuar. Además, en relación con los programas nocio-funcionales, aparecen los conceptos y las funciones comunicativas con sus exponentes lingüísticos. Sin duda, el manual recurre al eclecticismo de manera reflexiva, aunando los aspectos más influyentes de los distintos métodos puestos en práctica hasta el momento.

6. Conclusiones y reflexiones hacia el futuro

En el análisis de los enfoques metodológicos de nueve manuales de ELE/L₂, nos hemos fijado especialmente en aspectos fundamentales para el aprendizaje, como la aplicación de las estrategias y competencias de las que dispone

el estudiante en su L_1 para facilitar el aprendizaje de la lengua meta o el tratamiento positivo del error y los tipos de actividades para hacerlo aflorar. Tras esta revisión, podemos concluir que nuestra intuición en el planteamiento de las hipótesis ha sido corroborada por los resultados de la investigación.

El cuestionario diseñado, con cuarenta preguntas sobre diferentes aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos ha permitido comprobar, en primer lugar, que en muchos de los manuales analizados, a pesar de defender un método de actualidad, se hallan reminiscencias de metodologías anteriores (primera hipótesis, § 1.1). Aunque los manuales pueden ser adscritos a tres tendencias principales, a saber, la Enseñanza mediante tareas, la Enseñanza orientada a la acción y el Eclecticismo, recurren a prácticas propias de otros métodos y pocos adoptan de manera estricta sus propias bases. No queremos decir que renuncien a sus intenciones: estas prácticas son más bien el reflejo de la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras. Nos encontramos en un momento en el que el Enfoque comunicativo está plenamente asentado, nadie parece cuestionarlo en sentido general, por lo que podríamos hablar de una perspectiva poscomunicativa flexible con prácticas metodológicas variadas.

Parece superada la postura de que existe una metodología exclusiva válida para todo y todos. La heterogeneidad de contextos, formas de aprender y tipos de aprendices obliga a pensar que el método seguido para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser el mismo en todos los casos (Baralo y Estaire, 2012: 218). Una actitud tolerante y abierta no supone que haya que caer en una mezcla inconexa y arbitraria de procedimientos metodológicos diversos, sino que el docente debe buscar las prácticas didácticas que más se adecuen a sus circunstancias desde un planteamiento armónico e integrador.

En segundo lugar, podemos concluir que son muchos los aspectos que todavía no son tratados con detenimiento en los manuales y que, sin embargo, adquieren un papel importante en la formación del aprendiz de ELE/ L_2 y en el desarrollo de sus competencias. Así, la incorporación de las últimas novedades en el campo de la Lingüística Textual al plano del discurso, el uso adecuado de las TIC, el tratamiento de la pronunciación, de las variedades dialectales, el papel de los contenidos culturales, el trabajo del error, los instrumentos de autoevaluación, el desarrollo de la autonomía del alumno, la transferencia de sus estrategias y competencias de la L_1 a la L_2 o la atención al plano pragmático debidamente contextualizado... son algunas de las cuestiones en las que todavía debemos seguir profundizando (segunda hipótesis, § 1.1).

El estudio de la lengua ya no se aborda exclusivamente desde los niveles tradicionales (léxico-semántico, morfosintáctico, fonológico y pragmático), sino que adquiere una especial relevancia su articulación en el marco del texto. Debemos aprovechar las últimas investigaciones en el dominio de los géneros y de sus propiedades, en lo que se refiere a las estructuras textuales y a las formas de participación, como una de las bases que contribuye a afianzar la capacidad de uso de la lengua. Como hemos podido comprobar, no todos los manuales analizados profundizan en este aspecto. Aunque insertan muestras de textos pertenecientes a tipologías variadas, no dan pautas claras y adaptadas a cada nivel sobre sus intenciones comunicativas, sus estructuras –bien sean textos escritos u orales–, sus rasgos lingüísticos o los mecanismos de coherencia, cohesión y adecuación que deben regir la redacción. Creemos que sin abarcar de forma profunda y progresiva estos aspectos, difícilmente se puede pensar en formar a un usuario competente de la lengua.

Comprobamos que la pronunciación sigue siendo la cenicienta en los manuales analizados (*Nuevo Ven, Bitácora, El Ventilador, Nuevo Prisma, Dominio*). Para *Abanico*, es secundaria, siempre supeditada a la gramática; *Aula Internacional* incluye muy pocas actividades sobre entonación; *Nuevo Avance* tan solo la aborda en una unidad, mientras que en las restantes se limita a aconsejar al estudiante que cuide este aspecto en la expresión oral. Disentimos de los autores de *Gente* en que es suficiente trabajar los contenidos fónicos a través de las audiciones; muy al contrario, deben incluirse actividades específicas para atenderlos. A pesar de que el Comunicativismo prioriza la capacidad por hacerse entender sobre la corrección lingüística, el desarrollo de una buena competencia comunicativa en una L_2 –digamos de subniveles de dominio operativo eficaz o maestría (MCER)–, requiere tener capacidades fonéticas y esto, qué duda cabe, debe ejercitarse como el resto de los componentes de la lengua.

Somos partidarias de fomentar la competencia plurilingüe pues pone en relación las estrategias y competencias de las que dispone el aprendiz en su L_1 con las formas, usos y funciones de la L_2 . Además, busca vínculos entre la cultura de origen y la de la lengua meta, e incluye actividades que suponen acudir a recursos propios para contribuir al aprendizaje (resumir, buscar palabras clave, clasificar, etc.). Valoramos que algunos manuales vayan más allá y pidan a los alumnos que comparen aspectos lingüísticos del español con los de su idioma (*El Ventilador*) o que busquen expresiones en ambas lenguas (L_1 y L_2) (*Dominio*). Se trata, por tanto, de relacionar procedimientos y contenidos entre dos o más lenguas que permitan activar capacidades para aprender de manera rápida y eficaz. Estamos ante una cuestión que, si bien parece haber sido superada metodológicamente en teoría, no termina de reflejarse en la práctica.

En este sentido, se evidencia que el error ya no es un síntoma de retroceso en el aprendizaje o una indeseada interferencia de la L_1 . En el marco del plurilingüismo, donde “el individuo no guarda [las] lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Consejo de Europa, 2002: 4), el error pasa a considerarse un elemento clave, ya que sirve para detectar aspectos que no se dominan, sus causas y sus posibles soluciones.

Concluimos que la evaluación es otro aspecto deficiente en estos manuales, sobre todo la autoevaluación y coevaluación (fases enfatizadas por el MCER). Respecto de esta última, aunque existen algunas actividades que requieren

interacción y permiten detectar errores entre los estudiantes, sin embargo, no abundan propuestas en las que se pida expresamente la corrección mutua.

En general, la evaluación está ausente. En los pocos manuales que aparece, se aborda superficialmente pues no evalúa todos los contenidos y sus planteamientos son diversos. *Nuevo Avance* repasa cuestiones generales cada tres unidades y *Abanico* incluye un apartado de evaluación solo al final. *Bitácora* origina cierta confusión, no queda claro si la “Agenda de aprendizaje” tiene una función evaluadora o es un material de aprendizaje. *Aula Internacional* tiene un enfoque autoevaluador: hace reflexionar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje a través de preguntas sobre lo estudiado al final de cada unidad. Valoramos positivamente estas (escasas) actuaciones y creemos que la autoevaluación merece una sección específica por unidad, con preguntas y actividades sobre qué se ha aprendido, qué fallos se han cometido, a qué se deben, cómo se pueden superar, qué instrumentos y procedimientos sirven para favorecer el aprendizaje, en qué aspectos se debe insistir, etc.

Lamentablemente, existe desinterés por los contenidos pragmáticos, a pesar de la evidencia de que la contextualización de los actos comunicativos permite crear recursos lingüísticos para desarrollar la competencia comunicativa. A ello contribuye especialmente la corriente de la Enseñanza orientada a la acción: las actividades lingüísticas se realizan en actos de habla, cuya naturaleza social es indispensable para otorgarles un significado pleno (Austin, 1962; Searle, 1980 [1969]). Comprender los significados contextualizados es posible a partir de considerar al aprendiz como agente social.

En cuanto a los contenidos gramaticales, se entremezclan procedimientos basados en enfoques metodológicos distintos: deducción, inducción, memorización, repetición, retroalimentación, comparación de usos nativos y no nativos, pero con un claro predominio de técnicas tradicionales. Recomendamos incorporar en los manuales recursos que satisfagan diferentes formas de aprender, condicionadas a la edad y los hábitos de estudio de los alumnos.

Asimismo, comprobamos cómo las variedades dialectales del español no siempre están presentes o no se les da importancia. Abogamos por profundizar en este aspecto para enriquecer la formación del alumno.

En cuanto a las destrezas comunicativas, somos partidarias de integrarlas, lo cual no sucede en algunos de los manuales analizados, pues todas ellas intervienen en la comunicación y serán necesarias para los aprendices.

Por otro lado, es fundamental desarrollar la autonomía del alumno y hacerlo protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La mayoría de manuales analizados no parecen demasiado sensibilizados con este objetivo, por lo que es un aspecto francamente mejorable. Sorprende, por ejemplo, que las TIC no sean un recurso frecuente en ellos. Estas herramientas favorecen la autonomía y la enseñanza no presencial, un complemento muy rentable para la docencia.

Respecto del interés por el componente cultural de la L₂, aunque ha crecido con los años, hemos podido comprobar que, en la práctica, solo es un contenido de aprendizaje en manuales como *El Ventilador* y *Nuevo Prisma*. Reforzar el aprendizaje de la cultura de los países hispánicos debe ser un objetivo claro para los manuales de ELE/L₂.

Todo lo anterior evidencia la necesaria reflexión sobre métodos, instrumentos y puntos de vista didácticos en los manuales que precisan una atenta revisión, siempre abierta a futuras aportaciones metodológicas.

7. Referencias bibliográficas

- Andión Herrero, M.^a Antonieta (2003): “El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones”, en *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales*, vol. I, 105-126. Madrid, Arco/Libros.
- Alonso Pedraz, Martín ([1949] 1950): *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*. Madrid: Aguilar.
- Anthony, E. M. (1963): Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, pp. 63-67.
- Austin, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baralo, M.-Estaire, S. (2012): “Tendencias metodológicas postcomunicativas”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, pp. 210-225.
- Borja Moll, F. de (1954): *Curso breve de español para extranjeros*. Palma de Mallorca: Estudio General Luliano.
- Candela, P.-Benegas, G. (1997): *Una Rayuela*. Curso de español para niños saharauis. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Castro, F.-Marín, F.-Morales, R. (2004): *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M.-Cerrolaza, Ó.-Llovet, B. (1998-2000): *Planet@. 1, 2, 3 y 4*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación/Instituto Cervantes.
- Corpas, J.-García, E.-Garmendía, A. (2003): *Aula*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J.-Garmendía, A.-Soriano, C. (2014): *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- Equipo Avance (1986-1989): *Antena 1, 2, 3*. Madrid: SGEL.
- Equipo Contrastes (1998-1999): *Contrastes. Método de alfabetización*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Equipo Pragma (1985): *Para empezar: Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa.
- Equipo Pragma (1986): *Esto funciona*. Madrid: Edelsa.
- Ezeiza, J. (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, *Suplementos marcoELE*, 9. Disponible en <http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>.

- Ezquerro, R. (1974): “Análisis de métodos para la enseñanza del español”, *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, pp. 31-46.
- Fernández, M. del C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L₂) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- Gálvez, D.-Gálvez, N.-Quintana, L. (2016): *Dominio*. Madrid: Edelsa.
- Gaya y Busquets, J. (1913): *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al “Método Alge”*. St. Gall.
- Gelabert, M. J.-Isa, D.-Menéndez, M. (2011): *Nuevo Prisma*. Madrid: Edinumen.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Instituto Cervantes (2020): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*. Madrid: Editorial Instituto Cervantes. En línea, disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/.
- Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (PhD). Barcelona, Universitat de Barcelona. En línea, disponible en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.htm>.
- Martín, E.-Conejo, E.-Garrido, P.-Sans, N. (2014): *Bitácora 4*. Barcelona: Difusión.
- Martín, E.-Sans, N. (1997): *Gente 1, 2, 3*. Barcelona: Difusión.
- Martín, E.-Sans, N. (2004): *Gente 2 (Nueva edición)*. Barcelona: Difusión.
- Melero, P. (2004): “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 689-714.
- Moreno, C.- Moreno, V.-Zurita, P. (2012): *Nuevo Avance. Intermedio*. Madrid: SGEL.
- Ramírez, A. G.-Hall, J. K. (1990): “Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks”, *The Modern Language Journal*, 74 (1), pp. 48-65.
- Richards, J. C.-Rodgers, T. S. (1986): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- Sánchez, J.-García, N. (1981): *Español 2000*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A.-Ríos, M.-Matilla, J. A. (1981-1982): *Entre Nosotros*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, J.-Jiménez, M. de los Á. (1997-2002): *Español sin fronteras*. Sao Paulo: Editora Scipione.
- Sánchez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2004): “Metodología: conceptos y fundamentos”. En J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L₂) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 665-689.
- Sánchez, A.-Espinet, M. T.- Cantos, P. (2003): *Cumbre, método de español para extranjeros. Nivel elemental, Intermedio*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A.-Ríos, M.-Domínguez, J.-Matilla, J. A. (1974): *Español en Directo*, nivel I. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A.-Cabré, M. T.-Matilla, J. A. (1999): *Español en Directo*, nivel II. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (2004): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Searle, J. (1980 [1969]): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (1990-1994): *Ven 1, 2, 3*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- VV. AA. (2000-2007): *Sueña 1, 2, 3*. Madrid: Anaya.
- VV. AA. (2006): *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.
- VV. AA. (2007): *Portafolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Disponible en <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>.
- VV. AA. (2010): *Abanico*. Barcelona: Difusión.

