

Analisis comparativo de los manuales gente 2 y prisma continua basado en los criterios de evaluacion de lozano y campillo

著者	アルバレス アンドレス・ガルシア
雑誌名	神戸外大論叢
巻	73
号	1
ページ	149-179
発行年	2021-04-20
URL	http://id.nii.ac.jp/1085/00002380/



Análisis comparativo de los manuales *Gente 2* y *Prisma Continúa* basado en los criterios de evaluación de Lozano y Campillo

Andrés García Álvarez

1 Introducción

En este artículo se analizan la actividad 10 de la unidad 2 del manual *Gente 2* de la editorial Difusión y la actividad 5.3 de la unidad 5 del manual *Prisma - Continúa* de la editorial Edinumen, basándonos para ello en los criterios de evaluación de materiales propuestos por Gracia Lozano y José Plácido Ruiz Campillo. A la luz del análisis comparativo en el que basaremos nuestra evaluación, intentaremos determinar si dichas actividades son o no satisfactorias para profesores y alumnos, y por cuáles de los motivos apuntados por estos autores.

El motivo fundamental de la elección de estas dos actividades responde al hecho de que ambas se prestan al análisis comparativo, ya que comparten, con un mayor o menor grado de acierto, un objetivo común de aprendizaje que se dirige al desarrollo y dominio de la dimensión comunicativa. Ambas son la culminación de una serie de actividades previas preparatorias, aportan materiales reales a las aulas, facilitan la comunicación y pretenden partir de las necesidades, experiencias previas y gustos de los discentes. La elección de estas dos unidades didácticas de dos de los más utilizados manuales ELE y, sobre todo, el análisis contrastivo de materiales didácticos para la enseñanza ELE nos ayudan a reflexionar sobre el propio concepto de unidad didáctica. Esto es debido a que el análisis de estas actividades didácticas nos permite adscribir la afiliación metodológica de los manuales. Este análisis también nos ayuda a determinar los criterios en los que se asientan los distintos tipos de textos en relación con los aspectos formales que conforman una unidad, nos

facilita una percepción más clara de la relación entre los objetivos y sus respectivos contenidos lingüísticos, nos revela pistas respecto al grado de subjetividad o justificación de determinadas actividades y su secuenciación y, en definitiva, nos aporta una idea más clara de lo que debe ser una unidad didáctica de enfoque comunicativo. Del resultado de nuestro análisis apreciamos un claro ejemplo de contradicción, en el que los contenidos y la metodología de enseñanza-aprendizaje de un manual no es del todo coherente con los principios y procedimientos que afirma adoptar, problema posiblemente extrapolable a otros manuales ELE. Naturalmente, el análisis de estas actividades no constituye una evaluación completa de la metodología de un libro de texto, pero este contraste ofrece un modelo de análisis razonable para evaluar la verdadera naturaleza comunicativa de los métodos.

Gente 2 se compone de un *Libro del alumno* y un *Libro de trabajo* que incluyen un CD audio y un *Libro del profesor*. *Gente* es además el primer manual de español basado en el enfoque comunicativo por tareas y abarca del nivel A1 al nivel B2 del *Marco común europeo de referencia* y los niveles de referencia del Instituto Cervantes¹. El *Libro del alumno* está dividido en varias unidades didácticas en las se presenta una tarea final para cuya realización el estudiante debe llevar a cabo una serie de tareas posibilitadoras estructuradas a lo largo de las secciones (1) “ENTRAR EN MATERIA”, (2) “EN CONTEXTO”, (3) “FORMAS Y RECURSOS”, (4) “TAREAS” Y (5) “MUNDOS EN CONTACTO”. Primero, se presentan los objetivos y los contenidos gramaticales de la unidad y se describe la tarea final, las actividades son fundamentalmente receptivas, de comprensión y los alumnos recurren a su intuición y conocimientos previos. En la segunda sección, se presentan los contenidos temáticos de la unidad, normalmente en forma de documentos con imagen acompañados de actividades en que se integran varias destrezas lingüísticas. En la tercera sección, se introduce el trabajo de control activo de los diversos recursos lingüísticos necesarios para la realización de las tareas de la siguiente sección; la mayor parte de estas actividades son de práctica comunicativa, para cuya ejecución no puede abandonarse la atención al significado de las expresiones lingüísticas que se están practicando y que se realizan en la realidad del aula. En la sección “TAREAS”, que es la que analizaremos en este trabajo, los alumnos realizan la tarea que articula el ciclo de las cuatro primeras secciones; lo más importante es

¹ Consejo de Europa (2002) y el Instituto Cervantes (2006).

aquí el uso fluido y efectivo de la lengua a través de actividades en las que los alumnos tienen que integrar todas las destrezas lingüísticas. En la última sección, tras finalizar el ciclo de las cuatro primeras secciones, se le propone al alumno una reflexión intercultural que mantiene alguna relación con el ámbito general de la unidad e incluye material para su comprensión, con gran cantidad de vocabulario pasivo, superior al de las secciones anteriores.

Prisma se compone de un *Libro del alumno*, un *Libro de ejercicios*, un *Libro del profesor* y un CD audio. Está estructurado en seis niveles: Comienza (A1), Continúa (A2), Progresa (B1), Avanza (B2), Consolida (C1) y Perfecciona (C2), según los requerimientos del *Marco común europeo de referencia* y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. En lo referente a su enfoque metodológico, los autores afirman que *Prisma* aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, con lo cual se persigue atender a la diversidad de discentes y docentes. Con respecto a la estructura y desarrollo de las unidades didácticas, los autores igualmente sostienen que cada unidad didáctica tiene autonomía, pero recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores. Cada unidad didáctica se desarrolla atendiendo a la integración de destrezas: una gran parte de las actividades están planteadas para llevarse a cabo en parejas o grupo con el fin de potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad. Se dejan sentir en los contenidos culturales sobre Hispanoamérica, lo que permite hacer reflexionar al estudiante sobre la diversidad del español. En cuanto a la gramática, se presenta de forma inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje o dando una regla general que deben aplicar. Para terminar, hay una sección dedicada a la autoevaluación, en la que se sugiere la realización de una serie de actividades en las que el estudiante pueda evaluar su proceso de aprendizaje y, por otra parte, pueda potenciar tanto las estrategias de aprendizaje como comunicativas.

A lo largo de estas páginas, concretaremos el análisis de las actividades propuestas, basándonos en la hoja evaluativa propuesta por Lozano y Campillo (1996), con el objetivo de determinar si dichas actividades son o no coherentes con el enfoque que propugna cada uno de los dos libros de texto.

2 Marco teórico

Los materiales didácticos son los que nos facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos deben mantener una clara coherencia con el resto de aspectos curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Lozano y Campillo (1996) nos aportan una serie de criterios que conforman una hoja de evaluación para determinar si el diseño comunicativo de las actividades fomenta un uso natural de la lengua objeto de estudio y, por otro lado, si la propuesta didáctica dota a la actividad de una finalidad pedagógica significativa. Esta hoja evaluativa no establece una serie de prerequisites *sine qua non* valorativos, sino más bien nos proporciona una visión orientativa. Esta debe interpretarse en función de la presencia (o ausencia) de los requisitos que conforman los enfoques que tienen como objetivo de aprendizaje el dominio de la dimensión comunicativa². Tal y como afirman Lozano y Campillo (1996:127), los motivos por los cuales las actividades o secuencias de actividades propuestas por los manuales de ELE pueden producir insatisfacción son dos: 1 – «el desajuste entre el apellido comunicativo y la realidad del diseño de los manuales» y 2 – «el desacuerdo entre las propuestas derivadas del enfoque y lo que los alumnos sienten como necesidades propias».

Partimos de la premisa de que la base teórica en la que nos sustentamos debe ser acorde con las prácticas y métodos aplicados en el aula, por medio de unos materiales (*input*) reales o en su defecto autenticables en el contexto del aula, que ofrezcan al docente la posibilidad de adaptarlos y ajustarlos a las mejores características de sus estudiantes - necesidades, intereses, estilos de aprendizaje, etc. - y que sitúen al estudiante en una posición central en su aprendizaje, estimulando su implicación activa en todo el proceso (Lozano y Campillo, 1996; Breen, 1997; Pueyo y Martín, 2004).

Estamos presenciando el cambio de programas sintéticos hacia otros de carácter analítico (Breen, 1997). Cada vez estos últimos tipos de programas tienen una mayor presencia tanto en los materiales publicados como en las prácticas docentes. Siguiendo esta orientación pedagógica, Postman y Weingarten ya en 1969 señalaban el peligro de establecer una dicotomía entre contenido y método: «el

² En concreto elaboran 21 criterios: relación; autenticidad; presencia e integración de destrezas; vacío de información; dependencia de tareas; implicación; focalización; elección; sistematización del código; caudal de práctica; secuenciación; flexibilidad de administración; flexibilidad de resolución; dificultad; papel de los participantes; conciencia del contenido; conciencia del proceso; ajuste a las necesidades; relación coste-beneficios; funcionalidad; presentación

contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar», citados en Breen (1997:54). De lo que podemos colegir que el proceso de interacción comunicativa es el generador del aprendizaje. De esta manera, podríamos solucionar el problema paradójico planteado por Allwright (1984): lo que el docente pretende enseñar no se corresponde con lo que el discente aprende. De ahí la importancia de establecer una relación coherente e interdependiente entre los aspectos y procesos fundamentales en un aprendizaje efectivo, como un todo integrado:

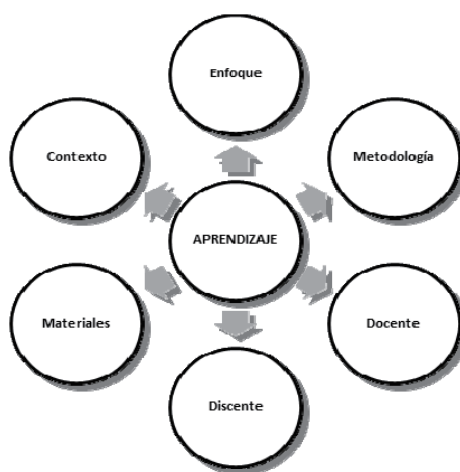


Figura 1. Aspectos fundamentales en el aprendizaje efectivo³.

En este trabajo, nos enfocamos en los materiales. Nuestro análisis contrastivo de algunas actividades de los métodos *Gente 2* y *Prisma* en base a los criterios de Lozano y Campillo (1996) que especificaremos en las siguientes páginas no pretende poner en tela de juicio el valor de los materiales publicados ni afirmar que el profesor es el que debe elaborarlos todos, nada más lejos de la intención de este humilde autor. Nos identificamos con Crawford (2002:4) cuando afirma que «el uso de los manuales, sin lugar a dudas, reduce el campo de opciones de los estudiantes, pero también puede proveer la oportunidad a estos de una mayor autonomía», ya que sirven de fuente de actividades, constituyen una guía y proporcionan un sentido de control a los estudiantes Crawford (2002). No obstante,

³ Elaboración propia.

partimos de la convención de la importancia de estas dos ideas: a) no fiarnos de las etiquetas bajo las que se publican los materiales y b) a pesar de que realmente el material se corresponda con lo que promete, debido a la variedad de factores individuales y de contextos, en muchas ocasiones nos veremos en la necesidad de adaptar esos materiales para que cubran las necesidades de nuestros estudiantes, que nadie mejor que el profesor debería conocer.

Por otra parte, «No es el contenido de una lección lo que constituye la base de aprendizaje, sino el proceso de interacción en el aula el que genera oportunidades para aprender», Allwright (1982) citado en Breen (1997: 54). Este aspecto también hace alusión a las variables cognitivas y afectivas, ya que hay una clara referencia al aprendizaje –aprender a aprender– reconociendo los diferentes estilos, necesidades e intereses, y estimulando su toma de decisiones y la libre aceptación de sus responsabilidades en todo el proceso, lo que favorece una autonomización del aprendizaje (Giovanini, 1994; Gómez Paternina, 2009).

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, nos proponemos simplemente aplicar los criterios propuestos por Lozano y Campillo (1996) para evaluar si las actividades reflejan los principios del método al que un determinado manual propugna adherirse, y al mismo tiempo, si las actividades satisfacen las necesidades de los estudiantes, fomentando su autonomía como aprendices.

3 Análisis de las actividades

3.1 Relación: ¿es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?

Prisma–Continúa: en la tarea final de esta actividad se pide a los alumnos que escriban lo más insólito que han hecho por amor, empleando los recursos para hablar de hechos pasados que se les han ido enseñando en la unidad. Cabe mencionar que la asociación de contenidos (los pasados verbales + lo insólito por amor) en este nivel (A2) nos parece poco común, porque hay otras temáticas con las que establecer una relación real que les resulte mucho más natural y fácil a los alumnos, por ejemplo, hablar de acontecimientos pasados concretos y reales de la historia reciente o de la vida de los estudiantes. Esto no quiere decir que la tarea no sea generalizable, ya que hablar de las locuras hechas por amor o por otras razones tampoco sería imposible en un contexto del aula. Asimismo, reconocemos que hay suficiente grado de relación entre el *input* que se presenta al principio de la actividad y las siguientes fases en las

que se pretende que los alumnos sigan hablando y empleando los tiempos verbales que se les han ido enseñando en la unidad.

Gente 2: el objetivo de esta actividad es hablar de experiencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas y con este fin se proporciona a los alumnos algunos recursos comunicativos para valorar actividades, dar consejos, explicar sensaciones y sentimientos y sugerir soluciones. En esta tarea se hace referencia al mundo real del alumno, a sus valoraciones, opiniones y experiencias personales. Su resolución provoca la interacción, la colaboración y la negociación entre los estudiantes que actúan desde su identidad real. La ejecución de la tarea, a su vez, está provocada por la conexión que los alumnos establezcan entre el significado de los recursos comunicativos y el conocimiento que tienen sobre la situación en que los emplean. Por lo cual es muy probable que sean capaces de actuar socialmente con la lengua meta y extender su uso a otras situaciones comunicativas parecidas, porque han aprendido a resolver la tarea tomando como base el significado, no la forma.

3.2 Autenticidad: ¿es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua debidamente contextualizada?

Prisma – Continúa: la primera actividad que se propone en la secuencia de esta tarea es la lectura de un texto literario que realmente existe: un fragmento adaptado de la novela *Amor, curiosidad, prozac y dudas* de Lucía Etxebarria. Una comparación breve entre el texto original y el adaptado nos afirma que los autores del manual han realizado muy pocas alteraciones y manipulaciones con fines didácticos, dejando su estructura casi como aparece en la versión original. Según Mendoza (2004), los textos literarios presentan una amplia muestra de aspectos válidos para desarrollar habilidades comunicativas junto con la competencia lingüística. En efecto, el texto adaptado del manual es muy cercano a las necesidades comunicativas y a los objetivos didácticos establecidos para la tarea, ya que aporta una variada muestra de las propuestas de usos concretos del pretérito indefinido, junto con otros datos y referencias que les resultan útiles a los alumnos cuando tienen que hablar de los personajes que aparecen en el texto (5.3.2, 5.3.3) o compartir sus propios conocimientos y experiencias con el resto de la clase (5.3.4, 5.3.5). Asimismo, a la vez que proporcionan modelos de uso de la lengua propios y característicos de los usuarios, les da la oportunidad de confirmar su conocimiento de las categorías

gramaticales, léxicas y discursivas que ya poseen o con las que se van familiarizando.

Gente 2: en cuanto a esta tarea, no cabe la menor duda de que el discurso que surge en el aula tiene un grado de autenticidad muy alto. Primero, el contenido textual que se proporciona es adecuado al fin perseguido y les resulta útil a los estudiantes: la lista de actividades que se puede ejecutar en las clases de idiomas aporta suficientes datos que pueden tomar como plataforma para la realización comunicativa y satisfactoria de la tarea. Segundo, el lenguaje que se utiliza responde al contexto social, lingüístico y funcional que se requiere para hablar de lenguas y de aprendizaje. Finalmente, el *input* presentado estimula la participación activa de los alumnos y favorece un tipo de interacción y respuesta auténtica, ya que reflexionar sobre el actual curso de español forma directamente parte del mundo real de los alumnos.

3.3 Presencia e integración de destrezas: ¿están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?

Prisma – Continúa: están presentes las cuatro destrezas. Primero, los alumnos leen un texto literario que sirve de base para la próxima fase (5.3.1) en la que tienen que poner en práctica formas lingüísticas adquiridas con anterioridad. Entonces, en los siguientes ejercicios (5.3.2–5.3.4) se entrenan la comunicación y la comprensión oral, ya que cuando algunos alumnos van compartiendo sus conocimientos o expresando su opinión, se supone que el resto de la clase tiene que escuchar. Por último, tienen que escribir sobre su experiencia con respecto al tema. Sin embargo, la ejecución de la tarea no parece seguir una secuencia interrelacionada en todo momento. Primero, los alumnos leen un texto literario que sirve de base para la próxima fase (5.3.1) en la que tienen que poner en práctica formas lingüísticas adquiridas con anterioridad. Cabe mencionar que hasta ahora no se busca una comunicación real y que, como veremos más adelante, la atención se enfoca hacia las estructuras lingüísticas. Ahora bien, si bien se puede ver cierta conexión entre las dos primeras fases, el éxito o el fracaso de la tercera (5.3.2) ya no tiene nada que ver con la segunda (5.3.1). Otra vez se hace referencia al texto, sin volver a necesitar más el ejercicio 5.3.1, por lo cual no queda clara la necesidad de incorporarlo en la secuencia.

Gente 2: en esta actividad se entrena principalmente la expresión oral, requiere el uso de la lengua y pretende que los alumnos logren el propósito de la tarea mediante intercambios de opiniones, experiencias y valoraciones actuando en todo momento desde su identidad real. En la segunda fase, se ha integrado un ejercicio de comprensión lectora – una lista de actividades que se puede ejecutar en las clases de idiomas. Los datos que aparecen en esta lista les resultarán útiles más tarde en la elaboración de la tarea y les ayudarán a obtener un mejor resultado final. Asimismo, es importante entender y tener en cuenta las producciones orales de los otros estudiantes (comprensión oral), para poder preparar un resumen en grupos pequeños en la tercera fase de la tarea. No se han integrado en la actividad prácticas de expresión escrita que romperían su secuencia natural, ya que en todo momento se busca un uso natural y oral de la lengua como se daría fuera del aula.

3.4 Vacío de información: ¿establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?

De las dos actividades en observación, ninguna cumple claramente con estos criterios. Aunque en el caso de la actividad 10 del manual *Gente 2* se logra el propósito de la tarea mediante intercambios de opiniones, experiencias y valoraciones, no es necesariamente indispensable que todos colaboren en su ejecución cubriendo un determinado hueco de información, ya que no se define de antemano el resultado de la tarea. En cuanto a la actividad 5.3 de *Prisma – Continúa*, ni siquiera se produce una interacción con propósitos auténticos entre los interlocutores, como veremos en el punto 3.5, ni hablar de la necesidad de cubrir huecos de información.

3.5 Dependencia de tareas: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?

Prisma – Continúa: las fases de esta tarea se originan todas de la lectura proporcionada al principio de la actividad, y los alumnos la pueden emplear como punto de referencia en cualquier etapa de la actividad. Sin embargo, no podemos concluir que la sucesión de la tarea nazca de su propósito y sea determinada por las características del producto que se elabora, que según Lozano y Campillo (1996) caracteriza un material comunicativo. No es necesario que se produzca una interacción con propósitos auténticos o negación del sentido entre los alumnos para llegar al propósito de la tarea. Es decir, el ejercicio 5.3.1 no depende del 5.3.2 de tal

manera que el fracaso en el cumplimiento del ejercicio 5.3.1 impida realizar el 5.3.2 con éxito, y así sucesivamente. Aunque el texto literario proporcionado justifica el trabajo formal sobre los contenidos que van a aparecer en la sucesión de actividades y los ejercicios 5.3.1 a 5.3.5 lo utilizan todos como plataforma, podríamos omitir cualquier etapa de la tarea sin romper su dinámica. Por consiguiente, no podemos hablar de una secuencia interrelacionada, sino de una sucesión de actividades inconexas. Además, el alumno es capaz de elaborar el producto final, que en este caso será una redacción individual, sin realizar los pasos anteriores, siempre que sepa emplear los dos pasados verbales en cuestión.

Gente 2: esta actividad presenta un propósito auténtico, es decir, el estudiante requiere información de sus compañeros sobre las buenas o malas experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras y reflexiona sobre las actividades que le han resultado útiles en las clases de idiomas. Esta información prepara a los alumnos para la siguiente fase en la que tienen que seleccionar de una lista de actividades las que les gustan más o las que consideran más útiles. Asimismo, el alumno asume la responsabilidad de lo que dice, y sabe que tiene que transmitir información porque su fracaso comunicativo puede repercutir negativamente en la próxima fase que es preparar un resumen de qué quieren hacer en el curso de español y por qué. Por último, negociando el significado, todas las fases anteriores convergen hacia el propósito de la tarea: marcar entre todos unas metas para el curso de español.

3.6 Implicación: ¿implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?

Prisma – Continúa: creemos que esta actividad atrae interés y añade tensión en el aula, debido a que el tema que han propuesto los autores –cosas insólitas que han hecho las personas por amor– resulta intrigante en sí mismo. También resulta divertido reflexionar sobre las locuras “clásicas” citadas en el texto literario, lo cual puede provocar diferentes tipos de reacciones en los estudiantes, así como motivarles a participar activamente en la tarea. Igualmente, se les da la oportunidad de realizar una aportación basada en sus conocimientos previos (5.3.4), y posibilidad de ser creativo y escribir sobre su propia experiencia en lo referente a temática de la tarea. No obstante, cabe mencionar que, aunque es muy probable que la tarea intrigue y provoque un mayor interés entre los alumnos, no debemos olvidar que la recepción

del texto tiene lugar en una situación y un momento concretos y su éxito depende, en gran parte, del estado de ánimo de los receptores, la relación y la confianza entre ellos, tal como sostiene Martín Peris (1998).

Gente 2: en cuanto a esta tarea, como ya se ha afirmado anteriormente en el punto 3.5, requiere y produce intercambios de opiniones, experiencias, valoraciones, puntos de vista y reacciones personales. El producto final funciona como motor y estimula la voluntad y la necesidad de los alumnos de expresarse, interactuar y comprender a los demás. Además, les da la oportunidad de reflexionar sobre el curso de español actual, dar pistas al profesor, así como a los compañeros sobre sus propias preferencias y necesidades que antes quizás no se hayan atrevido a declarar, sea cual fuere la razón.

3.7 Focalización: ¿es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?

Prisma – Continúa: en las actividades 5.3 y 5.3.1 el foco de atención se centra en la lengua y no en la tarea. En efecto, se percibe que tras la lectura individual del texto de Lucía Etxebarria ni el libro del alumno ni el libro del profesor proponen ningún tipo de interacción oral (Gómez y Oliva, 2003:2007), por lo que podemos deducir que su intención es la de utilizar el texto a modo de introducción a la actividad 5.3.1, en cuyo enunciado se remite a los alumnos al uso que en este se hace del pretérito indefinido para contrastarlo ahora con el pretérito perfecto. Consultando el libro del profesor, observamos además que únicamente se ofrecen las soluciones de la actividad 5.3.1: seis oraciones en pretérito perfecto, lo cual corrobora nuestra impresión. Sobre el resto de las actividades (5.3.2, 5.3.3, 5.3.4 y 5.3.5) no hay ni una sola propuesta de explotación. Para desplazar el foco de atención de la lengua a la tarea, dotando así a esta actividad de un carácter comunicativo sin dejar de ser conscientes de la importancia del dominio del código lingüístico (Lozano y Campillo, 1996), tendríamos que cambiar la secuencia de actividades, como veremos más adelante.

Gente 2: en este caso, el foco de atención se sitúa indudablemente en la tarea. En el libro del profesor los autores indican que se trata de una actividad de interacción oral en la que los alumnos tendrán que reutilizar la mayoría de los recursos aprendidos a lo largo de la unidad (Martín Peris y Sans 2004). En efecto, al hablar de sus

experiencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, los alumnos van a verse abocados a utilizar, además de otros recursos, los tiempos del pasado objeto de aprendizaje. Por lo tanto, si el profesor ha sido claro en su planteamiento de la unidad, situándola dentro del enfoque comunicativo mediante tareas, el alumno será consciente de que está realizando una tarea comunicativa, en la que han culminado una serie de tareas de aprendizaje o posibilitadoras realizadas anteriormente, llevada a cabo en clase como plantean los autores, podemos afirmar que la actividad aúna alto valor comunicativo y atención a la corrección del código lingüístico (Lozano y Campillo, 1996).

3.8 Elección: ¿permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?

En palabras de Lozano y Campillo, «[una] extensión razonable de la conveniencia de situar el foco en la tarea es la conveniencia de que el alumno disponga de capacidad de elección respecto de: qué hace y cómo lo hace. Las consecuencias de esta libertad son de enorme importancia en la autenticidad de la interacción: constituyen la condición de la impredecibilidad de los enunciados, que a su vez es la condición de una negociación de significado auténtica [...]» (1996:144-145).

Prisma – Continúa: Dado que, como hemos visto, el foco de atención no se sitúa en la tarea, el alumno tampoco tiene libertad de elección sobre qué hacer y cómo hacerlo: se le indica que tiene que rellenar unas burbujas de diálogo utilizando el pretérito perfecto. Esto implica que las respuestas son cerradas. En efecto, en la actividad 5.3.1 no se pide a los alumnos que se impliquen personalmente, sino que reproduzcan palabras ajenas. Así lo corrobora la propuesta del libro del profesor, consistente únicamente en las soluciones esquematizadas de uso del pretérito perfecto (Gómez y Oliva 2003). Incluso el enunciado de la actividad 5.3.5, en la que en apariencia se requiere mayor implicación personal por parte del alumno, indica que no es necesario que el alumno diga la verdad y que lo importante es que use bien los tiempos del pasado.

Gente 2: siguiendo el razonamiento anterior, podemos afirmar que, puesto que esta actividad centra el foco de atención en la tarea y no en la lengua, también deja a los alumnos libertad de elección en cuanto al contenido de lo que dice y al modo de

resolver la tarea. En este caso los alumnos pueden elegir de entre sus experiencias de aprendizaje las que quieran. Esta libertad dará lugar a la impredecibilidad de sus enunciados y, por lo tanto, como hemos visto más arriba, a una negociación de significado auténtica. En esta actividad tampoco se les imponen a los alumnos recursos determinados para realizar la tarea, ya que, aunque desde el punto de vista de la competencia lingüística uno de los principales objetivos es que utilicen el contraste indefinido/perfecto, podrían remitirse únicamente al cuadro “Os será útil” para resolver la tarea con éxito.

3.9 Sistematización del código: ¿presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?

Tal y como afirman Lozano y Campillo, «[la] consideración del *input* formal como instrumento de comunicación, y la valoración, por tanto, de sus virtualidades comunicativas, resulta básico en el enfoque [comunicativo]. [...] este *input*, debería, además, estar relacionado con otros exponentes de la misma función [...]» (1996:145). Tras esta observación, Lozano y Campillo describen las tres posibilidades de presentar el *input* formal al alumno: 1 – la fragmentación del paradigma, 2 – la inclusión de todo el paradigma y 3 – la integración del paradigma en contextos sistemáticos y de selección. Lozano y Campillo abogan por la tercera posibilidad, ya que permite que el código nuevo sea encajable en un sistema conocido y hace operativa la selección funcional del ítem seleccionado (ídem).

Prisma – Continúa: La sistematización del código lingüístico objeto de estudio se efectúa a partir de la actividad 2.2. recurriendo a la segunda de las posibilidades apuntadas por Lozano y Campillo, es decir, ofreciendo el paradigma completo, en este caso, de los verbos que presentan irregularidades en la tercera persona del pretérito indefinido (Gómez y Oliva, 2007). A la presentación del paradigma siguen actividades en las que el código lingüístico es el objeto de estudio, ya que sirven únicamente para que el alumno retenga las nuevas formas vistas (2.2.1, 2.2.2, 2.3). Lo mismo ocurre en las actividades 5.3 y 5.3.1, como lo que hemos visto en el análisis del ítem de la focalización que la lectura del texto de 5.3 no tiene por objeto sino introducir la actividad 5.3.1, cuyo carácter hemos comentado más arriba⁴. En la

⁴ Cf. el apartado 3.7 del presente trabajo.

actividad 5.3.1 los exponentes del código lingüístico no se pueden, a nuestro parecer, relacionar con otros de la misma función ni utilizar en contextos diferentes. El mismo enunciado induce al alumno a error ya que, primeramente, el hecho de utilizar la primera persona no implica el uso del pretérito perfecto y, segundo, ¿se refiere el enunciado a la primera persona, identificando el “yo” con Lucía Etxebarría, o al discurso directo, como nos pueden hacer pensar las viñetas, en las que se ve que son los personajes los que hablan? ¿cómo puede Lucía Etxebarría contar en primera persona algo que ella no ha dicho? Y si son los personajes los que hablan, los alumnos tenderán a reproducir las palabras del texto de 5.3: en el caso de Juana la Loca, por ejemplo, podrían crear enunciados de este tipo: *“He velado a Felipe el Hermoso durante meses y después me he retirado a un convento”*, frase totalmente ajena al mundo del alumno, nunca utilizable en el mundo real. Las viñetas tampoco suponen una gran ayuda, ya que, si consultamos el libro del profesor (Gómez y Oliva, 2003:22), vemos que la solución propuesta por los autores es: *“Mi amado esposo, el Rey Felipe, ha muerto”*, frase que no guarda ninguna relación con la viñeta que representa a Juana la Loca, en la que la vemos en el convento al que, según el texto, se retiró después de velar durante meses a su marido: el paradigma presentado al alumno en la actividad 4.2 sobre el contraste indefinido/perfecto no le lleva a inducir que después de velar durante meses a su marido – si le ha velado durante meses, quiere decir que murió hace meses - Juana utilice el pretérito perfecto para referirse a su muerte – acaecida en un pasado ya terminado⁵.

Gente 2: tal y como explican los autores, el alumno encuentra en la sección “FORMAS Y RECURSOS” – actividades 4, 5, 6 y 7 - los elementos lingüísticos que necesitará para llevar a cabo con éxito las tareas de la siguiente sección⁶, entre las que se encuentra la actividad aquí analizada. Se observa que los recursos lingüísticos presentados se integran en un contexto sistemático y que el código nuevo se integra en un sistema conocido: así, en el caso de la actividad 4, el libro del profesor propone realizar una actividad de preaudición en la que los alumnos formulen hipótesis sobre los problemas que tiene la gente para aprender idiomas. Esta actividad servirá para introducir el tema “sensaciones, sentimientos y dificultades” y

⁵ El uso del pretérito perfecto en este contexto se justificaría para acercar psicológicamente un acontecimiento - en este caso Juana la Loca sigue viviendo la muerte de su marido -, pero en la unidad no se presenta este uso del pretérito perfecto.

⁶ Cf. la introducción del presente trabajo.

los recursos lingüísticos que el alumno puede necesitar para abordarlo (Martín Peris y Sans, 2004). En la actividad 5 se presenta el contraste entre el pasado indefinido y el pretérito perfecto de forma inductiva, y, aunque aquí la atención se centra en un determinado aspecto gramatical, nunca se pierde de vista la función comunicativa de la lengua, ya que se pide a los alumnos que reconozcan los dos tiempos verbales en cinco pares de frases y que seleccionen a continuación la intervención correcta del interlocutor en cada contexto temporal, justificando su respuesta. Una vez hecho esto, los alumnos pasan a la lectura de la columna que describe sucintamente el contraste perfecto/indefinido. Lo mismo ocurre en las actividades 6 y 7, en las que, siguiendo este modelo, el código lingüístico se vuelve a presentar como un mero instrumento al servicio de una tarea. En la tarea de la actividad 10 culminan las tareas posibilitadoras aquí descritas y su objetivo es proporcionar al alumno un contexto en el que pueda poner en práctica los nuevos recursos lingüísticos en una situación de interacción oral en la que se produce una auténtica negociación del significado⁷ y que por lo tanto podemos calificar de significativa. Por sus características, esta tarea posibilita asimismo a los alumnos el uso del código lingüístico en cualquier otra situación en la que tengan que hablar sobre cualquier acontecimiento del pasado. Las palabras de Neus Sans clarifican la sistematización del código lingüístico en el enfoque comunicativo mediante tareas: «todos los recursos que se le han ido brindando [al alumno] son herramientas y preparación para abordar el reto final, la tarea [...]. Las formas lingüísticas van a ser relevantes para hacer un uso significativo del idioma» (Sans, 2000:18).

3.10 Caudal de práctica: ¿proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?

Este criterio está relacionado con el anterior, ya que se refiere a la automatización de las estructuras lingüísticas aprendidas mediante, por ejemplo, su reiterada aparición en contextos de uso suficientes (Lozano y Campillo, 1996).

Prisma – Continúa: Hemos visto en el caso de *Prisma – Continúa*, que esta automatización se lleva a cabo mediante *drills* estructurales, camuflados bajo una pretendida contextualización, cuya lógica puede ser cuestionable⁸. Podemos añadir aquí que las actividades de práctica del contraste indefinido/perfecto 5.3.2, 5.3.3,

⁷ Cf. el apartado 3.8 del presente trabajo.

⁸ Cf. el apartado 3.9 del presente trabajo.

5.3.4 no son significativas, puesto que todas proponen al alumno contextos en los que se impone el uso del indefinido: acciones terminadas en el pasado. La actividad 5.3.5 es la única en la que el alumno puede contrastar ambos tiempos del pasado, debido a que se le pide que describa una experiencia propia, y por lo tanto aportándole una mayor libertad de elección en cuanto a los recursos lingüísticos que quiera poner en práctica.

Gente 2: hemos visto al analizar el criterio anterior, que en esta actividad confluyen las diferentes tareas posibilitadoras de la unidad, que ya han proporcionado a los alumnos los contextos de uso a los que se refieren Lozano y Campillo (1996). La actividad 10 constituye una tarea de comunicación real, que proporciona a los alumnos una nueva oportunidad de poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos. Cabe señalar aquí que el procedimiento de actuación propuesto por Peris y Sans (2004) para abordar la actividad 5 nos proporciona un claro ejemplo de un aspecto de gran importancia para el criterio del caudal de práctica: el hecho de que, tal y como afirman Lozano y Campillo (1996), la insistencia en un determinado aspecto formal no tiene por qué ir en detrimento del enfoque comunicativo.

3.11 Secuenciación: ¿está la secuencia justificada? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?

Según Lozano y Campillo (1996), las diferentes actividades que estructuran una tarea deberían mantener una interrelación justificada en términos de utilidad o necesidad y su secuenciación debería además disponerlas en un orden en el que una tarea alimente a la siguiente, es decir, que le proporcione algo que le sea útil.

Prisma – Continúa: A nuestro parecer, la actividad 5.3.1 no solo es, como hemos visto, de dudosa utilidad con respecto a la 5.3, sino que además le resta el valor que habría podido tener. En efecto, en primer lugar, los autores podrían haber incluido actividades de prelectura (lluvia de ideas, presentación de la autora de manera más exhaustiva), y alguna propuesta de explotación del texto en el libro del profesor⁹,

⁹ La carencia de explotación del texto nos parece particularmente grave en este caso, en el que la narradora escribe que Juana la Loca se retiró a un convento, cuando en realidad fue recluida

para pasar tras la lectura a la actividad 5.3.2, que guarda relación directa con el texto. Como comentaremos más abajo, la dificultad de esta actividad puede ser elevada en el caso de grupos de alumnos de culturas no occidentales¹⁰, por lo que, si nos encontramos ante un grupo de estas características, sería incluso de mayor utilidad plantear la actividad 5.3.2 y la primera parte de la actividad 5.3.3 como tareas individuales para realizar en casa. Esto permitiría a los alumnos informarse sobre los personajes para poder así preparar su intervención en clase; su mayor implicación en el tema propuesto les permitiría a los alumnos llevar a cabo un intercambio significativo con sus compañeros. La secuenciación de la actividad 5.3 en su conjunto es una muestra de cómo se estructura (o, mejor dicho, se desestructura) toda la unidad didáctica. Nos encontramos ante actividades que, en principio, podrían estar relacionadas, pero cuyo orden se ve perturbado por un fraccionamiento que las aísla y que, además, conlleva la secuenciación perniciosa a la que aluden Lozano y Campillo (1996:147): aquella en la que «las actividades se restan valor unas a otras».

Gente 2: en el enfoque comunicativo mediante tareas, la secuenciación de una determinada actividad se encuadra dentro de la secuenciación de la unidad didáctica a la que pertenece (Sans, 2000). Esto se hace aún más patente en el caso de la tarea final, para cuya preparación las actividades posibilitadoras se van dando paso las unas a las otras a lo largo de la unidad didáctica, en una especie de *crescendo* que culmina en la realización del producto final. Por lo tanto, se aprecia que en el enfoque comunicativo mediante tareas todos los criterios propuestos por Lozano y Campillo están íntimamente relacionados; el criterio de secuenciación lo está principalmente con los de sistematización y caudal de práctica. Aunque por estos motivos es difícil analizar este criterio en referencia exclusiva a la actividad 10, se puede observar que esta tarea final también presenta la misma secuenciación que la unidad didáctica en la que se enmarca. La primera y la segunda parte de la actividad constituyen la fase de preparación, en la que los alumnos movilizan sus conocimientos previos sobre el tema a tratar y, mediante una interacción significativa, ponen en práctica los recursos lingüísticos de los que disponen para

durante 46 años (Fernández Álvarez, M., 2000). La omisión de cualquier comentario al respecto va en detrimento de la competencia cultural del alumno.

¹⁰ Como es en nuestro caso con discentes japoneses.

elaborar el producto que se les pide en la tercera fase; en este caso, preparar un resumen de las cosas que quieren hacer en el curso de español.

3.12 Flexibilidad de administración: ¿permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?

Prisma – Continúa: esta tarea no deja mucho margen de administración al docente. Tal afirmación se basa en la secuenciación de la tarea, es decir, en el *input* o aducto que se nos presenta de entrada –texto adaptado de Lucía Etxebarria (actividad 5.3)–. Si no se conoce el pasado indefinido, el profesor no puede adaptar la actividad a diferentes niveles, lo cual añade dificultad a la tarea. Se percibe cierto nivel de asociación en las primeras actividades con los exponentes de objeto de atención; la actividad de expresión escrita (5.3.1), contraste entre el pretérito perfecto y el pasado indefinido. Por otra parte, consideramos que esta tarea favorece un clima afectivo, ya que se da elección al discente (5.3.3), se le pide aportación personal (5.3.4) y se le pide una implicación personal (5.3.5), aunque no se le fuerza a que realice una aportación personal que no quiera compartir con los demás¹¹. Sin embargo, requiere cierto nivel de esfuerzo cognitivo, ya que posee cierta complejidad en cuanto al código lingüístico y requiere, en cierta medida, ciertos conocimientos históricos y literarios de partida que ayudarán a una mejor y rápida interpretación. Si bien, según Mendoza, la combinación de estos conocimientos enriquece y potencia la competencia comunicativa y cultural del aprendiente: «un tipo de discurso cuya recepción vincula, integra y activa los diversos saberes que requiere su lectura. La combinación de estos aspectos justifica la funcionalidad formativa del texto literario y su empleo en el aula de LE» (Mendoza, 2004:8), aunque debido a la gran cantidad de alusiones a personajes literarios que hay a lo largo del fragmento del texto, se requiere cierto esfuerzo cognitivo tanto para su comprensión como para la realización de una interpretación correcta (5.3.2). En concreto, podríamos tener mayores dificultades en la realización de esta tarea con discentes de culturas orientales, por ejemplo, ya que por experiencia podemos afirmar que, en comparación con los discentes procedentes de culturas occidentales, desconocen bastantes de los referentes culturales e históricos que se citan. También la variante de la edad –estudiantes de poca edad con un menor desarrollo cognitivo e intelectual– puede ser otro aspecto que puede ir en detrimento del desarrollo de esta tarea. De ahí

¹¹«No es necesario decir la verdad» (*Prisma-Continúa*, p. 70)

la importancia de escoger un texto que sea apropiado a una serie de conocimientos que traspasen la esfera de lo lingüístico; incluso, este mismo autor reconoce que esa misma potencialidad formativa, que aportan los textos literarios, pueda constituir al mismo tiempo un aspecto problemático, ya que si el texto literario sobrepasa de tal manera la capacidad y conocimientos del estudiante puede que provoque una reacción de bloqueo en este: «Sin embargo, es precisamente la amplitud y potencialidad de recursos que aparece en el discurso literario lo que le convierte en punto de controversia» (Mendoza, 2004:8).

Gente 2: debido a la temática seleccionada y a los elementos presentados, próximos a todo estudiante, independiente del nivel en que se encuentre, esta actividad dota al docente de una gran capacidad de administración. La dificultad no está en la tarea, ni el objetivo de esta es reforzar ningún contenido gramatical específico sino, por medio de microtareas (interacción oral y expresión escrita), se pretende concienciar a los estudiantes de la importancia de involucrarse activamente tanto en los objetivos como en los procedimientos implicados en su proceso de aprendizaje (Giovanini, 1994; Gómez Paternina, 2009).

3.13 Flexibilidad de resolución: ¿puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno suficiente?

Prisma – Continúa: si bien, por una parte, la tarea proporciona un contexto interno coherente que da sentido a la secuenciación de las actividades, que sirve de apoyo al estudiante y que siempre está orientado a propósitos comunicativos, por otra parte, creemos que para la realización de esta tarea se precisan unas determinadas competencias lingüísticas (a las cuales habría que añadir la complejidad cognitiva citada anteriormente), lo cual parafraseando a Lozano y Campillo (1996) oscurece la atención de la tarea, ya que para los estudiantes que no las hayan adquirido, el objeto de la lengua pasará a ser el foco de atención.

Gente 2: en comparación con la anterior, esta tarea da margen a mucha más flexibilidad de resolución. En primer lugar, el foco central está en la tarea en sí misma. No requiere, por parte del estudiante, el dominio de una habilidad lingüística concreta indispensable para la realización de la tarea. De igual manera, el diseño integrador de toda la unidad, que va secuenciando las tareas de una forma natural y coherente, proporciona el suficiente contexto referencial en el que se puede apoyar el

estudiante, y de esta manera facilita su participación. De las características que encontramos en esta unidad y que ilustran el anterior aspecto mencionado, podríamos citar las siguientes: exponentes funcionales (cuadros que atienden a criterios gramaticales y funcionales); ejemplos que ayudan al discente a realizar sus producciones; textos escritos, encuestas y fotografías.

3.14 Dificultad: ¿es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?

Prisma – Continúa: aunque esta tarea presenta un nivel de dificultad adecuado al estadio de aprendizaje del alumno en cuestión, en lo referente a lo lingüístico, comunicativo, cognitivo y a las instancias afectivas, en comparación con la tarea presentada en *Gente* el grado de dificultad es mucho más notorio. En primer lugar, esta tarea es considerablemente más extensa que la de *Gente* y si no se comprende el texto es difícil que se pueda realizar la actividad de las viñetas, y estas a su vez tienen una dificultad añadida que atañe al conocimiento literario del lector (procesamiento desde arriba o *top down*¹²) para poder relacionar los personajes con las imágenes, ya que en el texto no hay alusión a las características físicas ni contextuales que ayuden a su identificación. Y, por otra parte, también requiere una interpretación adecuada del texto (procesamiento desde abajo o *bottom up*¹³) para poder contestar a ciertas preguntas (tarea 5.3.2). Incluso, en el plano afectivo puede provocar cierta inhibición de cara a expresar sentimientos personales, no solo por la personalidad del estudiante en cuestión sino también por el hecho de que en determinadas culturas existen ciertos tabúes o reticencias a expresar sentimientos o a hablar sobre temas privados públicamente. Si bien hay que dejar claro que, en todo momento, se da la opción de ficcionalizar el hecho sobre el que se pide escribir.

Gente 2: en esta tarea se hace una referencia al mundo del alumno, a sus malas o buenas experiencias en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no se parte de cero, ya que todo el mundo tiene más o menos algo que aportar sin tener miedo a equivocarse, debido a que las preguntas son abiertas y a que estas aluden al contexto

¹² En el modelo ascendente o *bottom up* comienza el proceso de lectura empieza por las letras y sus combinaciones, y progresivamente el lector asciende a unidades mayores como las palabras o el texto completo (Cubo de Severino, 2005).

¹³ En el modelo descendente o *top down* se sostiene que no solamente el texto y su codificación son importantes, sino que también las experiencias previas del lector juegan un papel primordial. Se denomina descendente porque se parte de las hipótesis que mediante la lectura se verifican o refutan (Chamot y O'Malley, 1990)

del aula y a la experiencia educativa del estudiante. La complejidad lingüística es moderada, incluso presenta ejemplos de lengua que sirven de apoyo al estudiante, y la secuenciación es clara y comprensible. Aquí apreciamos claramente que las estructuras formales presentan la lengua como instrumento de comunicación, y así, según Lozano y Campillo (1996) se promueve un uso real y significativo de la lengua objeto de estudio; en concreto, se promueve una interacción oral o escrita en todo momento, por medio de la negociación del significado entre los participantes, de la cooperación y de la toma de decisiones conjunta. Por lo tanto, según estos autores, esta actividad responde a uno de los criterios básicos en los que se debe asentar una enseñanza con pretensiones de ser comunicativa: «^...` permitir la libertad de elección del alumno con respecto a qué se dice, cómo lo dice y con qué instrumento» (Lozano y Campillo, 1996:131).

3.15 Papel de los participantes: ¿establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de “facilitador” del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?

Prisma – Continúa: el estudiante es el foco central de toda la tarea. Incuestionablemente, se requiere una implicación activa por parte del discente en la resolución de las tareas solicitadas, que va de lo general a lo particular, es decir, desde la comprensión e interpretación del texto se va escalando hacia una aportación más personal, a medida que avanza la secuenciación de las actividades. Igualmente, se promueve un proceso de elaboración de hipótesis e inferencias basado en su experiencia y en la interpretación de las pistas aportadas en el propio texto (5.3.2), se les da la oportunidad de que escojan (5.3.3), de que realicen una aportación basada en sus conocimientos (5.3.4), y de que escriban sobre alguna experiencia personal acerca de la temática presentada en esta tarea (5.3.5). Quizá, el único escollo que encontramos es que la especificidad de las tareas diseñadas marca y determina en cierta manera la línea de actuación de los participantes en cuanto al qué hacer (tema) y cómo hacerlo (procedimientos), que puede que no se corresponda con el estilo de aprendizaje del discente, es decir, a sus necesidades e intereses: «Si como profesores queremos que nuestros alumnos sean capaces de tener éxito en las interacciones con los nativos en la lengua meta, debemos integrar diseño y metodología» (Pueyo et al., 2004:10).

En cuanto a la figura del profesor, este adopta un papel de facilitador para ayudar a los estudiantes en los problemas propios de la lengua, en la comprensión del texto, en la elaboración de grupos y parejas – para que no se produzcan desajustes en la composición de los grupos – y en los problemas comunicativos que puedan surgir tanto en las interacciones orales como escritas.

Gente 2: El alumno ocupa el lugar central en todas las interacciones que se desarrollan en la tarea final y microtareas, claro reflejo de la orientación metodológica (enfoque comunicativo por tareas) que se aplica, en la que el éxito en la realización de la tarea depende de la implicación activa de todos los estudiantes. También observamos la presencia de los siguientes principios metodológicos y pedagógicos característicos de este enfoque¹⁴: su finalidad es la consecución del producto (realización de la tarea final) y el reconocimiento de diferentes grados de corrección, de adecuación, así como de perfeccionamiento. Por otro lado, en consonancia con los procedimientos procesuales, se enfatiza la importancia de atender al proceso que conduce a la realización del producto final, lo cual conlleva una serie de aspectos positivos para el contexto educativo del aula porque se da la libertad al docente de reinterpretar el programa planificado, y, primordialmente, de que este con su puesta metodológica brinde la posibilidad al discente de que lo interiorice y lo haga suyo, (Breen, 1997).

3.16 Conciencia del contenido: ¿es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporcionan oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que lo ayuden a superar su falta de dominio del código?

Prisma – Continúa: presenta un metalenguaje comprensible y rentable. Todo lo que el discente ha aprendido hasta entonces en la unidad (pretérito indefinido) le brinda una oportunidad para reutilizarlo, aplicarlo y contrastarlo con la información nueva (contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido) mediante un uso comunicativo. Igualmente, se promueve un espíritu crítico, se anima a formular hipótesis y a desarrollar la capacidad de argumentación. Hay una reflexión en la que no se

¹⁴ Hacemos referencia a este término en el sentido que sugiere J. Zanón; “Enseñanza Comunicativa mediante Tareas”, es decir «no se trata de un método o enfoque sino ^...^ una propuesta innovadora (del Enfoque Comunicativo) que se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula”, citado en Pueyo, S. et al., (2004: 20).

focaliza en la lengua como objeto, sino en la tarea y, más precisamente, en el proceso comunicativo que nace de ella. En la realización efectiva de la tarea subyace una comprensión, inconsciente o conscientemente, de las estrategias¹⁵ que los estudiantes tienen que aplicar o ante la falta de una determinada competencia se puede determinar la aplicación de alguna estrategia compensatoria para solventar los problemas que puedan presentarse (García Santa-Cecilia, 2000).

Gente 2: el objetivo de esta tarea es la reflexión por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje, y esta debe realizarse por medio de una serie de interacciones comunicativas. Se le pide que hable de sus experiencias en el aprendizaje de LE y de sus necesidades, que seleccione actividades que considere útiles e interesantes, y, sobre todo, que entre todos decidan el qué (objetivo) y el cómo (metodología). Por lo tanto, se le proporciona el control no solo en la realización de las actividades sino, y más importante, en su aprendizaje. Todo ello, bajo una dinámica de trabajo que atiende a los diferentes estilos de aprendizaje, pero que enfatiza la importancia de trabajar colaborativamente, fiel reflejo de los principios comunicativos de negociación y pedagógicos de andamiaje (Ellis, 1994; Crandall, 1999).

3.17 Conciencia del proceso: ¿son evidentes los objetivos, los procedimientos y el proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?

Prisma - Continúa: la primera página de esta unidad didáctica presenta de forma clara y estructurada los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales y hasta cierto punto sugiere algunos resultados como: “hablar de la vida de alguien” o “pedir y dar información sobre el currículum vitae”. Sin embargo, no hay una clara percepción del cómo los estudiantes van a progresar a nivel de habilidades y competencias. Las actividades que se presentan son claras y bastante prescriptivas en cuanto a lo que el estudiante tiene que hacer, dándole pocas oportunidades de innovar y solo unas pocas de aportar sus propios conocimientos. Estas tareas no están enmarcadas en un contexto expresamente comunicativo en el que los estudiantes saben cuál es el objetivo global que deben alcanzar durante y al finalizar la unidad. Lozano y Campillo (1996:131) insisten sobre cómo la producción y

¹⁵ En otras palabras, un diagnóstico de necesidades.

comprensión del alumno deben responder a un propósito de “comunicación real”. Cabe anotar que algunas de las actividades propuestas podrían fomentar el uso de estrategias comunicativas auténticas, sin embargo, dada la presentación de estas los estudiantes tienen que inferir sus objetivos a nivel particular y global. Finalmente, en cuanto a la concienciación de la importancia del aprender a aprender hay un ejercicio de autoevaluación al final de la unidad que trata de hacer reflexionar al estudiante sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho. Las preguntas formuladas pueden ser un buen comienzo de una discusión enriquecedora entre los estudiantes y el docente, en la que se deben explorar además los puntos de acción que se tendrán en cuenta en unidades venideras con el fin de que los estudiantes sepan lo que tienen que hacer para mejorar sus habilidades y competencias tanto lingüísticas como comunicativas y por tal razón responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

Gente 2: la portada del libro de texto nos da a conocer desde el primer momento el enfoque que utiliza: enfoque comunicativo mediante tareas, lo cual prepara tanto al docente como al estudiante para cierto tipo de actividades y tareas. Como hemos mencionado en la introducción al presente trabajo, el índice es bastante descriptivo en cuanto al objetivo de cada grupo de tareas: al comienzo de la Unidad 2: “Gente y Comunicación” se presenta nuevamente el objetivo comunicativo de la unidad: “Hablar de nuestros conocimientos de idiomas y elaborar nuestra biografía lingüística”. Un aspecto muy significativo e importante para el estudiante es la introducción del cómo se logrará este objetivo por medio de un listado de objetivos que podrán ser revisados y evaluados por el estudiante a lo largo de la unidad. Esto hace que se pueda establecer un diálogo permanente entre el estudiante y el docente sobre qué tipo de tareas deben realizarse con el fin de alcanzar las metas propuestas y permite discernir con mayor claridad los aspectos en los cuales los estudiantes presentan mayor dificultad tanto a nivel lingüístico como a nivel comunicativo. Esto tiene un efecto determinante en el desarrollo en el estudiante de la habilidad de aprender a aprender para así apropiarse de su proceso de aprendizaje (Lozano y Campillo, 1996). Finalmente, es necesario anotar que la temática de la unidad permite un diálogo muy interesante entre los estudiantes y el profesor sobre las diferentes perspectivas y experiencias que acompañan el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así que a diferencia de otras temáticas los objetivos pueden parecer más obvios y relevantes para los estudiantes.

3.18 Ajuste a las necesidades: ¿se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta? ¿Promueve diagnóstico de estas necesidades?

Prisma - Continúa: Lozano y Campillo (1996) plantean cómo por medio de una microtarea previa se puede explorar el marco contextual de la tarea dando un diagnóstico inicial del punto de partida. La tarea 5.1 da la oportunidad a los estudiantes de poner a prueba sus conocimientos previos en cuanto al vocabulario utilizado y, luego, de ofrecer algunas estructuras lingüísticas por medio de una tarea de audición (tarea 5.1), ellos tienen que relacionarlo con lo previamente aprendido (Miguel de Cervantes y el uso del pretérito) para finalmente aportar a la clase eventos relacionados con sus experiencias personales, lo cual muestra un acercamiento a la realidad personal de cada individuo. Esto reforzaría el modelo propuesto por Swan (1985) según el cual hay que descubrir lo que el alumno necesita saber, luego restarle a esto lo que el estudiante ya sabe y enseñar el resto. En general, a lo largo de la unidad hay varias tareas que inducen al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a deducir algunas reglas gramaticales partiendo de sus experiencias previas y algunos elementos dados en las tareas de preparación.

Gente 2: después de la presentación de los objetivos de la unidad se introducen tareas posibilitadoras que requieren el reconocimiento de vocabulario útil y relevante, y la contextualización con la situación personal del estudiante. Este tipo de tarea muy posiblemente enfrente al estudiante con elementos nuevos de la lengua y le genere la necesidad de saber cómo decir ciertas cosas. Desde esta perspectiva, el efecto que la necesidad de saber algo tiene sobre el estudiante es muy valiosa y depende del profesor hacer buen uso de ella para enlazar las tareas que se introducirán posteriormente. Si esta reflexión no se produce o no es valorada ni por el profesor ni por el estudiante será muy difícil establecer una conexión entre los conocimientos previos, entre lo que podía hacer el estudiante antes y sus habilidades y destrezas después de haber estudiado esta unidad.

3.19 Relación coste/beneficios: ¿puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?

Prisma - Continúa: esta unidad presenta una gran variedad de ejercicios con diferentes grados de dificultad, los cuales muestran una línea de progresión. Sin embargo, la inversión de esfuerzo exigida para la ejecución de algunos no puede considerarse rentable. En el caso del texto literario adaptado al principio de la unidad, se proporciona

demasiado vocabulario desconocido y es muy probable que leerlo en el aula exija mucho tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos, lo que según J. McDonough y C. Shaw (1993) justificaría su mayor adaptación al grupo meta. No obstante, como hemos visto antes, en términos de autenticidad e implicación del alumno, la lectura resulta útil, así como para las siguientes fases de la actividad que la utilizan todos como plataforma. Por lo cual, es conveniente pedirles a los alumnos que se familiaricen con el contenido del texto con anterioridad, para poder lograr una mejor dinámica en el aula. Asimismo, como hemos visto ya en los puntos 3.3, 3.9, 3.11 y 3.14 de este trabajo, el ejercicio 5.3.1 no está conforme con el esfuerzo que exige su realización.

Gente 2: esta actividad presenta un propósito auténtico; los estudiantes cambian información y reflexionan sobre sus propias experiencias, negociando el significado y recurriendo los recursos lingüísticos que han ido aprendiendo en la unidad. Consideramos que la actividad favorece una comunicación natural entre los interlocutores, por lo cual podemos concluir que la inversión de esfuerzo que exige su ejecución, tanto en términos funcionales, afectivos como cognitivos, es rentable.

3.20 Funcionalidad: ¿responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procura la máxima facilidad de uso? *Prisma – Continúa*: partiendo de los contenidos funcionales planteados al comienzo de la unidad es posible determinar que las tareas escogidas y los materiales de apoyo utilizados corresponden con los temas y procedimientos pretendidos. Asimismo, los instrumentos lingüísticos introducidos previamente brindan suficientes herramientas para el alcance de los objetivos tanto comunicativos como lingüísticos. Sin embargo, como ya hemos constatado antes, la asociación de contenidos no parece oportuna, ya que en este nivel de aprendizaje resulta más natural y fácil para los alumnos asociar los pasados con su mundo real, como los acontecimientos más importantes de su vida o de la historia humana, que tratar de relacionar las locuras “célebres” y “clásicas” con su propia experiencia.

Gente 2: en la tarea “¿Qué queremos hacer en este curso?” se practican estructuras gramaticales y verbales a modo de revisión, reflexión y negociación. La presentación de la unidad, en general, con puntos de referencia paralelos a las tareas, hace que el estudiante pueda usar estos referentes mientras desarrolla las actividades propuestas. De igual modo, la presentación del índice permite al estudiante establecer una

progresión a nivel comunicativo, léxico y gramatical. El objetivo de la tarea comunicativa principal es claro tanto en el índice como al comienzo de la unidad en donde se presenta. De forma que es posible comprobar qué aspectos han sido cubiertos a medida que se avanza en el desarrollo de la unidad.

3. 21 Presentación: ¿es la edición clara y atractiva?

Prisma – Continúa: la presentación de los materiales es agradable a la vista y clara para el estudiante. En toda la unidad, los cuadros de gramática y expresiones nuevas están claramente diferenciados de los otros apartados por lo cual es fácil referirse a ellos. Las actividades comunicativas y de expresión oral están acompañadas de fotografías y gráficas que ejemplifican lo que el estudiante debe hacer. En cuanto a los textos utilizados son interesantes y adecuados para el nivel que abarca, además son presentados en una forma asequible sin recargar al estudiante con textos demasiado largos. En general podemos decir que la presentación de la unidad de trabajo es adecuada para un grupo de estudiantes adultos de nivel A2. En otro contexto y con estudiantes de otras edades muy posiblemente tendría que ser adaptado a los intereses de determinados grupos.

Gente 2: la mayoría de las tareas propuestas son claras y están presentadas de forma variada y fácil de apreciar. La tarea 10 está compuesta por una lista de afirmaciones que los estudiantes pueden escoger para realizar sus presentaciones. En general, es posible decir que los gráficos y las fotografías añaden un carácter personal, juvenil y fresco al libro de texto, haciéndolo atractivo tanto para adolescentes como para adultos.

4 Conclusión

El análisis comparativo de la actividad 10 de la unidad 2 del manual *Gente 2* y de la actividad 5.3 de la unidad 5 del manual *Prisma – Continúa* nos permite concluir que en el manual *Gente 2* se puede apreciar un tratamiento de la lengua de carácter analítico (deducción de la forma/norma lingüística a partir de un aducto contextualizado y un educto orientado a su uso real), mientras que en el manual *Prisma*, a pesar de que en su propia descripción metodológica se afirma que aúnan tendencias metodológicas comunicativas, se ha percibido una fuerte impronta de contenidos formales: en concreto, una gran focalización y dependencia de los aspectos gramaticales para la realización de la tarea propuesta, lo cual reduce su

potencialidad comunicativa y causa mayores problemas de adaptabilidad al docente para su contexto educativo concreto, Guevara-Betancourt (2015).

Puesto que reconocemos que no existe un método perfecto, también «aceptaremos que no existen los “materiales perfectos”» (Pueyo y Martín, 2004:3), lo cual nos conduce a la necesidad de evaluar los materiales que llevamos a la clase, tanto en su producto como en su proceso, para comprobar si cumplen con los principios que “prometen” y si se ajustan a nuestro contexto educacional o no, teniendo en este último caso que adaptarlos. En algunas ocasiones, otro motivo más para adaptar nuestros materiales nos viene dado por la falta de correspondencia entre el etiquetado del adjetivo "comunicativo" de las actividades de los manuales y la realidad totalmente diferente que nos encontramos (Sans, 2000). Este adjetivo solamente barniza y enmascara actividades ancladas en métodos formales o estructurales. Como hemos visto a lo largo del presente trabajo, este es el caso de *Prisma – Continúa*, en el que observamos el «desajuste entre el apellido “comunicativo” y la realidad del diseño de los manuales» al que aluden Lozano y Campillo (1996: 127).

No obstante, podemos afirmar por experiencia, que del contexto de las necesidades de los alumnos puede derivarse una eventual insatisfacción en el uso de *Gente 2*. Hemos apreciado que en este caso no existe desajuste entre enfoque y diseño del material. Por lo tanto, aquí un posible motivo de insatisfacción puede ser en efecto el «desacuerdo entre las propuestas derivadas del enfoque y lo que los alumnos sienten como necesidades propias», el segundo de los motivos mencionados por Lozano y Campillo (1996:127). Recordemos que, como dijimos en la sección 3.8, la implicación de los alumnos en la contextualización de las actividades es esencial en el enfoque comunicativo por tareas.

Por otra parte, se aprecia que los autores de *Gente* presentan a profesores y alumnos una estructura muy clara de las unidades didácticas, basada en el enfoque por tareas; en contraste, la introducción a *Prisma* no concreta una estructura clara ni un enfoque metodológico preciso, aunque define al manual como método basado en una perspectiva comunicativa.

El punto crucial de toda esta reflexión es la necesidad de ser críticos y reflexivos, hechos que redundarán en el beneficio de la mejora de los materiales publicados y en una mejor oferta educativa. La aplicación de los criterios y aspectos mencionados anteriormente nos ayudarán a compensar el desajuste, que a veces se produce, entre la educación y el aprendizaje, y nos proporcionarán unas herramientas

válidas y certeras para evaluar la calidad de los materiales que presentamos y/o para determinar la necesidad de adaptarlos. De esta forma, ante la pregunta: “¿Le parecen interesantes las actividades de aprendizaje realizadas en clase?, reduciremos significativamente la franja de respuestas negativas, que varía de “Nunca” a “Pocas veces”, a otra franja que denota una actitud activa y positiva por parte de nuestros estudiantes.

5 Referencias bibliográficas

- Allwright, R. L. (1984). Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. En D. Singleton y D. G. Little (eds.)- *Language learning informal and informal contexts*. IRAAL.
- Breen, M.P. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I y II, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 19 y 20.
- Chamot, A. y O'Malley, M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. University of Cambridge.
- Consejo de Europa 2002 (versión original, 2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002), Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- Crandall, J. (1999). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 2000.
- Crawford, J. (2002). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance, en C. Richards y W.A. Renandya, *Methodology in Language Teaching. Methodology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández Alvarez, M. (2004). *Juana la Loca. La cautiva de Tordesillas*. Espasa-Calpe.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco Libros.
- Giovanini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. *Actas del IV Congreso*

Internacional de ASELE.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

- Gómez Paternina, Diomedes Andrés (2009). Medios educativos de enseñanza y autonomía del estudiante. *Revista Studiositas*, 4 (3).
- Gómez, R. y Oliva, C. (Coord.) (2003). *Prisma A2 - Continúa - Libro del profesor*. Edinumen.
- Gómez, R. y Oliva, C. (Coord.) (2007): “*Prisma A2- Continúa*”. Edinumen.
- Guevara Betancourt, S. (2015). Procesos lingüísticos y factores que influyen en la adquisición del idioma inglés. *Revista Ecos de la Academia*, Vol. 1 (2).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva (3 vols.).
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos, en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre*. Colección Expolingua. Fundación Actilibre.
- Martín Peris, E. (1998). Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula. *HIZPIDE*, (40).
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 2- Libro del alumno*. Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 2- Libro del profesor*. Difusión.
- Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa, en *RedELE*, núm. 1.
- Pueyo, S. y Martín, I. (2004). *Creación, Adaptación y Evaluación de Materiales y Recursos*. Fundación Universitaria Iberoamericana, Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, *FOPELE*.
- Sans Baulenas, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE, en *Actas del VIII Seminario de dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*.
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 3 (2).

Análisis comparativo de los manuales *Gente 2* y *Prisma Continúa* basado en los criterios de evaluación de Lozano y Campillo

Andrés García Álvarez

Kobe City University of Foreign Studies

ABSTRACT/RESUMEN

En el presente trabajo reflexionamos sobre las metodologías comunicativas que tanto preconizan algunos de los manuales ELE más utilizados, pero que se ven cuestionadas con un análisis detallado de sus actividades y/o su secuenciación. En ocasiones, este análisis aconseja una clasificación del manual en cuestión en otro tipo de metodología más formal y de corte estructural. En concreto, se analizan la actividad 10 de la unidad 2 del manual *Gente 2* y la actividad 5.3 de la unidad 5 del manual *Prisma - Continúa*. Para llevar a cabo este análisis comparativo se han seguido y aplicado los criterios de evaluación de materiales propuestos por Lozano y Campillo (1996).

Keywords/Palabras clave: enfoque comunicativo, materiales didácticos, análisis comparativo, manuales ELE.

