

EL MANUAL DE IDIOMAS. ADECUACIÓN DE LOS MANUALES ELE AL
MARCO DE REFERENCIA

Esther Cortés Bueno

(Universidad de Córdoba)

esthercobu@gmail.com

Fecha de recepción: 30-11-2016 / Fecha de aceptación: 5-5-2017

RESUMEN:

El libro de texto es uno de los instrumentos de trabajo fundamentales en el aula de lenguas extranjeras e inciden directa e inmediatamente en la forma de enseñar un idioma, reflejando la concepción de la lengua y el lugar concedido al aprendiz durante el aprendizaje. En este trabajo, mediante un análisis descriptivo de distintas propuestas editoriales, analizamos la adecuación de los materiales de español a las directrices del Marco de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; MCER; Manuales de ELE; enfoques metodológicos

ABSTRACT:

The textbook is one of the fundamental instruments in the foreign language classroom and affects directly and immediately on how to teach a language, reflecting the conception of language and its teaching. Particularly, we will focus on those that they have involved any changes and its adaptation due to the publication of The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

Keywords: Spanish as a foreign language; MCERL; textbook; Methodological Approaches

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Dentro de pocos meses se cumplirán 15 años de la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001) motivo que invita a reflexionar acerca de la influencia que ha ejercido en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Esta obra tantas veces traducida ha resultado fundamental en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Figueras, 2008: 26; Rosen y Varela, 2009: 10). Las directrices del Marco han aportado las bases para la internacionalización de los estudios de lenguas en el Espacio Europeo, mediante el reconocimiento de titulaciones entre los países miembros (Gutiérrez Rivilla, 2004: 621), un sistema de evaluación estándar gracias a descriptores coherentes con los objetivos y criterios de evaluación (CE, 2001: XI-XIV; Gutiérrez, 2004; Sánchez y Santos, 2004; Rosen y Varela, 2009: 130; Fernández, 2011; López Ruipérez et al., 2013: 223). Finalmente, se ha convertido en un libro de consulta tanto para instituciones educativas, responsables educativos, profesorado y alumnado (que se autoevalúa) así como para la elaboración de material (CE, 2001: 6, 10 y 139; Gutiérrez Rivilla, 2004: 619).

Sin embargo, para la mayor parte de los implicados el conocimiento de esta obra ha sido de forma indirecta, fundamentalmente a través de los libros de texto (Rose y Varea, 2009; López Rupérez, 2013) como ha venido siendo, por otra parte, a largo de la historia de la educación (Melero, 2004, 2005, 2006).

Por esta razón, consideramos que un análisis y descripción de los libros de texto permitiría conocer las tendencias educativas que se aplican en el aula, ya que estos son reflejo de las tendencias metodológicas. El cotejo de estas propuestas con las directrices recomendadas en el Marco (Llorián, 2008: 3) puede mostrarnos su incidencia en la enseñanza y aprendizaje.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El objetivo de este artículo es analizar si los materiales de español como lengua extranjera se adecúan a las directrices del Marco.

Objetivos específicos

Al objetivo general, añadimos otros específicos relacionados directamente:

-) Señalar diferencias fundamentales de los libros de texto a lo largo de los últimos 25 años tomando la aparición del Marco como punto de inflexión.
-) Determinar si el Marco ha supuesto un antes y un después en la enseñanza de ELE.

Preguntas de investigación

-) ¿Existe una adecuación de los libros de texto al Marco?
-) ¿Ha supuesto la aparición del Marco un antes y un después en el ámbito hispano de la enseñanza de ELE, en particular, en las ofertas editoriales?

Se hace necesario un análisis comparativo entre las obras publicadas antes y después de 2002. Sin embargo, la coincidencia de cambios en las propuestas editoriales con la fecha de la publicación del Marco no es razón suficiente para confirmar que sea esto la causa ya que podría deberse a otra razón. De ahí se hace necesario plantearnos otra cuestión:

-) ¿Existen otras posibilidades que justifiquen los cambios en los planteamientos educativos y enfoques metodológicos en estos últimos años?

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Procedimiento y metodología de estudio

En el diseño de este estudio fueron seleccionados un número de manuales que consideramos significativos y representativos. Tras este paso, se elaboró una serie de ítems reunidos en una plantilla para describir cada

manual y relacionar sus características con los enfoques y concepciones pedagógicas de su tiempo. En particular en las obras posteriores a 2002, el grado de adecuación a las directrices del Marco, a saber:

-) Propuesta metodológica enfocada a la acción y a la formación de un usuario de la lengua.
-) Instrucción para trabajar las 5 destrezas.
-) Forma de presentar la gramática y el uso de la lengua.
-) Formar la capacidad de aprender del aprendiz (CE, 2001: 104).
-) Presencia y forma de presentar contenidos culturales, sociales y no verbales.

Nuestra selección de libros de texto ha estado condicionada al contexto de enseñanza en el que hemos desarrollado el estudio: dentro del ámbito español en cursos de inmersión lingüística, con estudiantes adultos de más de 20 años, en centros de lenguas modernas ligados a la universidad.

Se han analizado un número considerable de manuales a partir de los años 80 de los que se han seleccionado una parte, al considerarla representativa para este estudio. Libros generalistas, preferentemente métodos que cubrieran todos los niveles de dominio, con alguna excepción como en Español Avanzado o Curso de perfeccionamiento.

La descripción de cada manual se llevó a cabo a partir de la ficha creada a tal fin, según los criterios más arriba señalados y sometida a la validación de expertos. Este procedimiento ha permitido equiparar la información de todos los libros de texto con la que dar validez interna a nuestro estudio. Pero al mismo tiempo, la misma validación de expertos le confiere una validez externa.

Forma parte de nuestro corpus de datos investigaciones anteriores sobre este mismo tema (Ezquerro, 1975; Arizpe y Aguirre, 1987; Salaberri 1990; Ramírez y Hall, 1990; Rueda, 1994; Ariezaga, 1997; Cerezal et al., 1999; Fernández López, 2004; Melero, 2004; Ezeiza, 2009; Roldán et al., 2009, Roldán, 2003, 2004) que nos han servido tanto para conocer el contexto científico previo como para la elaboración de los campos de análisis en la descripción formal de los libros de texto estudiados (Ezquerro

(1975: 4-5; Ramírez y Hall, 1990: 720; Areiza, 1997: 9; Melero: 2006; Ezeiza, 2009; Martín Peris, 2004; Pérez et al., 2012).

Seguidamente, añadimos a nuestro corpus de datos las características definitorias de Nivel Umbral (Slagter, 1979) y las recomendaciones del Marco (CE, 2001; McKenna, 2005). Describir lo que se entiende por enfoque comunicativo, por tareas, enfoque orientado a la acción, el uso de la lengua y su enseñanza, la gramática funcional y otros conceptos básicos en esta investigación.

Esta documentación bibliográfica ha sido fundamental en la elaboración de los ítems de una plantilla donde se han ido registrando los datos. Tras este primer análisis, y fruto del mismo, consideramos oportuno establecer tres etapas, en función del enfoque y año de publicación:

-) Antes del Marco, métodos gramaticales.
-) Antes del Marco, enfoques nocio-funcionales y comunicativos (años 80). Threshold Level, Nivel Umbral en la versión española de Slagter (1979), como base. Por tareas (años 90).
-) Tras el Marco, editado en España en 2002.

Una vez reunidos los datos, analizamos los resultados sometimos a una validación interna y externa (Seliger y Shohamy, 1984: 24-40), con la pretensión de responder a las preguntas de investigación. La validación externa nos confirmó que los datos respondían a un caso generalizable (Goetz y LeCompte, 1988: 255, Pérez Invernón, 2012: 288) y la validación interna se apoyó en un análisis por triangulación y saturación (Invernón, 2012: 275) contando con un alto índice de objetividad por la naturaleza misma de los datos con los que se ha trabajado (Blaxter, Hughes y Malcom, 2000: 94-95).

Campos de análisis para la descripción

En la descripción de los manuales hemos considerado necesario definir una serie de elementos o características en el que el tratamiento dado a cada uno de ellos determinaba un enfoque y concepción de la lengua y su enseñanza.

Enfoque metodológico y concepto de la lengua

Conocer el enfoque metodológico ha sido necesario para nuestro estudio ya que ha sido uno de los cambios fundamentales de los últimos tiempos. En los métodos llamados tradicionales, el objetivo era la enseñanza de unos contenidos de lengua que se transmitían con un enfoque eminentemente morfológico y normativo-descriptivo desde una concepción de la lengua estructuralista y formal, como por ejemplo en *Español 2000* (1981), *A que no sabes?* (1983), *Español Avanzado* (1988) o *Curso de perfeccionamiento* (1991). En ellos, la enseñanza de la lengua se transmitía desde un enfoque lingüístico y gramatical con resultados positivos pero también negativos y privativos para ciertos fines (Sánchez Pérez, 1992: 129). El curso de perfeccionamiento combina un enfoque por tareas y un peso mayor de los contenidos gramaticales que relega a un segundo plano las tareas propuestas en cada lección.

Los enfoques comunicativos de la década de los 80 y 90 desde una visión de la lengua nocio-funcional, irrumpieron en Europa tras la publicación de *Threshold Level* (Van Ek, 1975), cuatro años más tarde en España (Slager, 1979). Centra el objetivo en el significado y la capacidad de comunicar mensajes, reduciendo la importancia de la forma. Se prima la introducción de situaciones y se da una mayor importancia al léxico, relacionando en cada unidad situaciones comunicativas, temas tratados, léxico necesario para desenvolverse en dichas situaciones y la enseñanza del uso de la lengua con un enfoque nocio-funcional que removi6 los cimientos pedag6gicos en Espa1a (Arizpe y Aguirre, 1987; Ezeiza, 2009). Estos enfoques no se ocupan de la ense1anza de la fon6tica, pues se cuestionaba la importancia que la correcci6n lingüística pudiera tener en la efectividad comunicativa, centrándose en el significado y en alcanzar un dominio comunicativo, conceptos que en estos momentos consideraban reñidos con el uso correcto de la lengua, en un intento de reducir la presi6n que el tratamiento del error había tenido en épocas anteriores y sus efectos desmotivadores en el aprendiz (Martín Peris, 1988; Moreno Fernández, 2002).

Libros como *Para empezar y Esto funciona* (1985) o *F6rmula* (1990) responden a estas perspectivas; propuestas m6s ecl6cticas las encontramos

en Ven (1990) que mezcla enfoques comunicativos situacionales, hace hincapié en el léxico y la comprensión de textos orales y escritos, pero presenta los contenidos de lengua a través de una visión estructuralista centrada en la forma. En cuanto a Avance (1997), existe un mayor peso en la forma que en el significado con una presentación de la gramática inductiva, combinada con la exposición expresa de contenidos gramaticales descriptivo normativo. Pero ninguno de ellos dedica espacio a la instrucción de la pronunciación, reduciendo las destrezas orales a las competencias comunicativas y las de comprensión de textos. En los años 90, los métodos comunicativos evolucionaron con enfoques por tareas, incidiendo en la atención a la forma mediante tareas de concienciación formal (Zanón et al., 1994: 77).

Por último, la publicación del Marco (2001) supuso una evolución y mejora del enfoque comunicativo: el enfoque orientado a la acción (Pérez, Miranda y Pons, 2012). Al aprendiz se le convierte en usuario que ha de resolver tareas en distintos contextos y registros, hasta alcanzar un dominio de las distintas destrezas escritas y orales que las necesidades familiares, sociales y profesionales requieren. En este aspecto, se produce un giro pedagógico, con perspectivas, objetivos y procedimientos sustancialmente diferentes, como se recoge en las recomendaciones del Marco (capítulo 2): en Aula (2003), Tema a tema (2013), Gente hoy (2014) o Método (2014) hacen uso de nuevos enfoques. Se mantiene una visión comunicativa y social de la lengua, según se considera a la lengua un instrumento necesario para una población en movimiento que ha de integrarse en otra cultura (CE, 2001). Los nuevos objetivos en el aprendizaje y enseñanza generan nuevas formas de enfocar la enseñanza de una lengua que no es un fin en sí mismo sino que adquiere un valor instrumental que modificará la metodología.

La instrucción de las destrezas orales

En algunos de los campos registramos la instrucción oral, en producción y recepción, especificando si se trabajan los elementos suprasegmentales, si existe una atención al significado, instrucción a las destrezas de expresión e interacción, etc. De nuevo, es otra característica que enmarca el manual en una línea metodológica y temporal. El aspecto

fónico y la entonación se tuvieron en cuenta en los métodos audiolinguales desde los años 60, olvidados por los enfoques comunicativos a lo largo de los años ochenta y noventa y, aunque recuperado poco a poco en los últimos tiempos, sigue sin haber propuestas realmente planificadas e integradas para actuar a lo largo del proceso educativo, problema compartido por otros idiomas (Pavón, 2006). En ocasiones, algunos manuales (Español en marcha, Sueña) ofrecen ejercicios de forma regular en cada unidad pero son casos excepcionales y no es representativo. Nuevo Avance, Método, Gente emplean la parte de textos orales para la comprensión de significado o algún uso de la lengua y no trabaja la pronunciación ni la entonación. En definitiva, los manuales no responden a esta recomendación del Marco a pesar de que se insista en su importancia (Castillo et al., 2009).

Componentes culturales, pragmáticos y no verbales

Se incluyen campos para registrar la instrucción de componentes culturales, pragmáticos y aspectos no verbales de la comunicación (CE, 2001: 86, 154), además de los mecanismos para transmitir dichos contenidos. Estos contenidos y su integración en la unidad de estudio forman parte de las recomendaciones del Marco. En tiempos pasados podemos encontrar propuestas con ausencia total de este aspecto, como ocurre en Español 2000. Pero la tendencia general de los libros de texto es tratar contenidos culturales, de costumbres y otras particularidades de hechos históricos o personajes relevantes, material más o menos integrado en el tema de estudio de la unidad (como parte del contenido y recurso para trabajar la comprensión textual, oral, modelos para la producción textual, debates, etc.), desde las propuestas más tradicionales con textos auténticos y literarios o formales (Español avanzado, Avance, ven, A que no sabes?) a los contenidos comunicativos (Fórmula, Para empezar / Esto funciona, Abanico) o las últimas propuestas de Aula, Tema a tema, Gente hoy, por poner algunos ejemplos, convertidos en contenidos curriculares, según las directrices del Marco (CE, 2001: 131).

Presentación del uso de la lengua, la gramática

Otro rasgo diferenciadores el tratamiento dado al uso de la lengua y de la gramática que está en relación directa con la concepción de la lengua y la enseñanza. Por una parte, en los métodos de corte tradicional, se proponen exposiciones de la gramática morfológica y descriptiva, en la que en ocasiones no hay una gradación de los contenidos según un nivel de dominio real. En Ven (1992), Avance (1997) o en Curso de perfeccionamiento (1991), cada lección presenta una relación completa de un contenido como, por ejemplo, tiempos verbales, tipos de oraciones, uso de conjunciones subordinantes; un planteamiento que requiere de estudiantes con conocimientos filológicos, resultando cuadros abrumadores por la cantidad de contenidos, buena parte de los cuales se ignoran, después, en los ejercicios y actividades. Este planteamiento tan extremo no es el común, sino que suele ser más selectivo. Español 2000 (1981) presenta todos los usos de cada contenido gramatical, a modo de inventario ya que se considera que antes de usar algún recurso de la lengua habría que tener una visión general de su funcionamiento lingüístico. Español 2000, a pesar de esta concepción tradicional, no presenta explicaciones sobre cada fenómeno sino que se vale de cuadros esquemáticos o marcas visuales que resaltan su funcionamiento seguido de ejemplos explicativos, en los que es necesaria la implicación del estudiante para comprender el mecanismo dando un enfoque próximo a la mecánica inductiva o un profesor que guíe o se ocupe de las explicaciones.

En los enfoques comunicativos, se concibe la enseñanza de la lengua desde una visión nocio – funcional, con listas de estructuras morfosintácticas y nocio-funcionales, como en Para empezar / Esto Funciona, además de listas de vocabulario como en Procesos y recursos (1999); También con una perspectiva funcional y con una casi total ausencia de explicaciones gramaticales, Fórmula (1990), basado en situaciones, presenta cuadros escuetos y funcionales que recogen los recursos lingüísticos útiles en las actividades de cada lección, aunque no se trata de inventarios estructurales sino de pocas estructuras morfosintácticas para poner en práctica en las situaciones de cada lección. Es un manual que presenta los contenidos y ejercicios de gramática en un apéndice final. Esta doble presentación de los contenidos de lengua es común en Aula (2007),

Gente hoy (reimpresión en 2014) y otros, con un fuerte enfoque pragmático y gramática funcional pero sigue siendo anecdótico el estudio gestual o de cortesía (Gente hoy, reimpresión en 2014), contenidos estos recomendados por el Marco aunque apenas trabajado por ningún libro de texto. Existen excepciones en manuales anteriores al Marco, en Abanico (1995) o Esto funciona (1985).

Enfoque por tareas y enfoque orientado a la acción

Este primer enfoque aparece en manuales de la década de los 90, como evolución de los enfoques comunicativos y paso intermedio hasta llegar a las propuestas enfocadas a la acción, como señala el Marco. Desde esta perspectiva, se retoma la atención a la forma a través de tareas de concienciación formal, entre otras (Zanón et al., 1994: 77) pero se compagina con la idea de que una lengua se aprende usándola. El error es un elemento educador y el funcionamiento de la lengua forma parte de las actividades de manera que se reflexiona sobre la misma, con lo que se requiere de una mayor participación del alumno. Hallamos mayor variedad de textos (auténticos y adaptados), y cada unidad se organiza en torno a una tarea final, ofreciendo instrucción de las destrezas orales y promoviendo el uso de la lengua para aprender (CE, 2001: 15 y 155).

El enfoque por tareas (Candlin, 1990; Zanón, 1990) organiza el currículo y las unidades en torno a tareas donde se entremezclan contenidos culturales y lingüísticos. Estas tareas pueden resolverse piramidalmente con el fin de gestionar los contenidos de lengua:

-) Se elige un tipo de texto (género discursivo) adecuado a la tarea que ha de resolverse. Esta tarea y texto discursivo articulan la unidad.
-) La elaboración del texto requiere de unos contenidos lingüísticos que serán los que se trabaje en la unidad: estructuras sintácticas que aporten coherencia y fluidez, vocabulario, tiempos verbales, enlaces, registro....

El enfoque orientado a la acción puede interpretarse como evolución y desarrollo del enfoque por tareas, donde las tareas no son ya el objetivo sino un medio para convertir al aprendiz en usuario de una nueva lengua y cultura. El aprendiz supera la frontera de la lengua y es tratado como un

agente social que tiene tareas no únicamente relacionadas con la lengua, que ha de resolver dentro de un contexto de acción concreto. Normalmente las acciones las realizan uno o más individuos por lo que la interacción entre los usuarios ocupa su propio espacio en la enseñanza, aumentando el número de destrezas a 5. Esta nueva habilidad requiere de estrategias lingüísticas y no lingüísticas, todas ellas comunicativas, producidas simultáneamente, además de recursos de distinta índole (cognitivos, emotivos, etc.) y pueden ser resueltas gracias a otros agentes sociales, mediadores o interlocutores (CE, 2001: 9). En este nuevo enfoque hay que añadir otros elementos fundamentales para que el aprendiz se incorpore a la vida social, elementos que han de trabajarse en un libro de texto:

-) Conocimientos culturales, de tratamiento social y contenidos pragmáticos (CE, 2001: 86, 99, 106, 131).
-) Práctica de las 5 destrezas e instrucción para su aprendizaje (CE, 2001: 106).
-) La implicación del aprendiz para que aprenda a aprender (CE, 2001: 104)
-) Organizados los contenidos y las competencias según el sistema de niveles de referencia y su descripción (capítulo 3 del Marco).
-) Eclecticismo en los procedimientos para enseñar la gramática y los usos de la lengua (CE, 2001: 14).

Ejemplos de este enfoque lo vemos en Aula (2003), Tema a tema (2013), Gente hoy (2014) y en Método (2014).

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Español 2000 (1981), de la editorial SGEL, veintiuna ediciones en el año 2000. Es un método de tres volúmenes y cada uno de ellos está dedicado a un nivel: elemental, medio y superior. Los dos primeros se componen de libro del alumno, cuaderno de ejercicios y material auditivo (en soporte cassette, años después, en CD). Sin embargo, el nivel superior se reduce a un libro del alumno. Todos ellos se organizan en lecciones. Cada una de las 23 lecciones del nivel elemental se inicia con un diálogo en el que existe algún elemento de lengua que se desarrolla seguidamente en

la lección, aunque en realidad este diálogo de corte situacional no se explota nada más que con ejercicios de comprensión. El resto de la lección ignora por completo el único texto "comunicativo" y no hay ningún tipo de explotación gramatical ni comunicativa, tarea que se deja a la imaginación del profesor. Los textos (reducidos a los diálogos iniciales y, en contadas ocasiones, algún texto al final de la lección) no son auténticos y resultan poco naturales, forzando el lenguaje para adaptarlo a los temas de estudio. Los ejercicios de cada lección son de corte estructuralista de repetición, sustitución, conjugación, transformación y completar huecos. Es un claro ejemplo de método tradicional con atención a la forma, poco espacio dedicado al léxico, apenas a la expresión oral, y menos aún a la escrita (en los niveles iniciales), excepto algunas actividades limitadas a oraciones. Aparecido en 1981, algunos ejercicios podrían explotarse como microactividades por iniciativa del profesor pero no hay una instrucción organizada sino que cuenta con la intuición del profesor.

¿A que no sabes? De la editorial Edelsa (1983) trabaja cada unidad a partir de un texto auténtico pero literario, de ensayo o formal en cualquier caso, ofreciendo a lo largo del manual un variado tipo de géneros discursivos. Se explota desde el análisis de la frase con ejercicios estructurales (comprensión, expresión y pronunciación aunque con escasos ejercicios) para la práctica de los contenidos gramaticales, el léxico y algunas destrezas orales. En una segunda parte de cada unidad se propone una actividad final para la elaboración de un texto a partir de una imagen (se trata de una historieta del dibujante argentino Quino) donde poner en práctica todo el material que se había estado estudiado en la primera parte con un refuerzo de ejercicios y listados de léxico y estructuras sintácticas.

Español Avanzado, publicado por el Colegio de España (1988, 3ª edición en 1994) es un manual enfocado al estudio de estructuras y léxico con especial interés en los usos de la conjugación. Es un modelo gramatical normativo, organizado en 20 capítulos en torno a un texto (auténticos con leves adaptaciones para el estudiante) al que siguen ejercicios de repetición, transformación, rellenar huecos y otros de tipo estructural. La gramática se presenta en cuadros unas veces organizado gramaticalmente y aportando su valor funcional, apoyado con explicaciones descriptivas y

ejemplos. Las destrezas orales se reducen a los ejercicios de comprensión textual y preguntas para generar debate sobre los textos. El manual no da instrucciones de cómo explotar las imágenes ni guía los debates de forma que haya relación entre los contenidos de lengua y comunicativos (los debates propuestos).

No es así en libros como Abanico (1995) o procesos y recursos (1999) que dedican un espacio considerable a las instrucciones de explotación de cada actividad, propio de los enfoques por tareas (Zanón, 1990: 6). Estos manuales exigen la implicación del estudiante y abarca distintos campos de acción, cultural, pragmático y las cuatro destrezas comunicativas entrelazadas desde un enfoque comunicativo de la lengua.

Fórmula (1990) es un método de 3 volúmenes comunicativo de enfoque situacional. Cada tema trabaja una situación diferente y se aportan recursos lingüísticos con cuadros funcionales del uso de la lengua y actividades para la práctica oral. Los ejercicios se presentan en un libro de ejercicios y son de corte estructural sobre contenidos morfológicos y sintácticos, de la conjugación verbal, etc.

Procesos y Recursos (1999) es un ejemplo representativo de los enfoques por tareas y con mayor atención a la forma como se aprecia en las tareas de concienciación formal y las instrucciones para el profesor.

Sueña (2006) es un libro comunicativo con atención a la forma y al significado que gira en torno a un contenido de lengua (la expresión del pasado y uso del pretérito indefinido, por ejemplo) y situaciones comunicativas, especial atención al léxico y otros elementos de lengua necesarios en su objetivo comunicativo. No es un enfoque por tareas sino situacional, con microactividades en cada unidad, con atención a la forma y al significado.

Tema a Tema (2013) está enfocado por tareas, parcialmente orientado a la acción pero con más peso de la tarea o tareas, y en torno a ellas se monta cada unidad que está dedicada a un contenido de lengua (géneros textuales) y no lingüísticos, con una atención al léxico y un estudio de géneros textuales pero mantiene mayor atención a la forma que al significado centrandó cada unidad en un contenido sintáctico y

morfosintáctico, con especial interés en la conjugación verbal y el estudio de estructuras sintácticas complejas (complejas, subordinación y conectores según su función y su valor en el texto).

Método (2014) se divide en unidades que trabajan las 5 destrezas de forma equilibrada y coherente, con acciones que se resuelve por distintas tareas y una presentación de los contenidos de lengua mediante técnicas inductivas y, también deductivas, para practicar en actividades guiadas pero con un carácter abierto (CE, 2001: 78), ejercicios para rellenar huecos, con atención a la forma en los contenidos de uso de la lengua y al significado en las actividades de interacción y expresión oral (CE, 2001: 14)

Gente hoy (2014) está más cerca de un enfoque orientado a la acción en la que el estudiante es un agente social que aprende usando la lengua (con acciones concretas según el tipo de género textual estudiado) e interactuando en distintas destrezas de la lengua. Cada unidad desarrolla contenidos de lengua necesarios para la interacción y la expresión escrita y oral y se llevan a cabo actividades y tareas formales, pocos ejercicios estructurales de revisión (estos normalmente se presentan como material extra asequible en la plataforma on line, con lo que se marca una diferencia física entre material estructural y actividades enfocadas a la acción estructuradas pero abiertas). Los contenidos gramaticales son cuadros nocio-funcionales que rescatan los inventarios de Para Empezar y Esto funciona del Equipo Pragma (1985).

Tras cotejar los resultados de los datos con los que hemos trabajado, apreciamos una evolución o unos cambios paulatinos en las concepciones metodológicas y su plasmación en las propuestas editoriales. A tenor de lo dicho, podríamos establecer tres fases, sin que exista una separación drástica entre ellas sino un cambio progresivo y de enriquecimiento, sumando y no restando (Melero, 2006), teniendo en cuenta que se trata de una agrupación metodológica y que no implica exclusividad:

-) Métodos gramaticales, orientados al estudio de la lengua como un fenómeno lingüístico y formal estructuralista al entender que esta se adquiere mediante su análisis. Manuales como Español 2000 (SGEL, 1988), Español avanzado (Colegio de España, 1988 y edición renovada en 1994), Avance (1997) y Nuevo Español 2000

(2007). Presenta la gramática como la suma de estructuras, verbos y léxico que se aprenden tras el análisis y la reiteración de ejercicios sistemáticos y repetitivos. Actividades cerradas y dirigidas para poner en práctica algún contenido gramatical.

) Métodos con un enfoque de la lengua instrumental que concibe la lengua como un material de uso y no como un material para el análisis lingüístico o filológico; el conocimiento de la lengua no es un fin en sí mismo sino un medio. Los manuales que siguen esta idea organizan las unidades según situaciones, con desarrollo de un léxico relacionado y un enfoque nocio-funcional del lenguaje. El texto es la unidad de trabajo aunque se siga trabajando la frase en los ejercicios sistemáticos. En este periodo se evoluciona a un enfoque por tareas que implica un cambio en la enseñanza de la lengua, que vuelve a tomar un papel relevante y explícito en la enseñanza. Ejemplos como Para empezar, Esto funcional, Fórmula, Abanico, A que no sabes?, Procesos y recurso, Sueña. En ellos hay actividades de interacción, otras con vacío de información que ha de completarse preguntando a un interlocutor y otro tipo de actividades abiertas y dirigidas porque hay que utilizar una serie de recursos que se han enseñado en la lección. Estos manuales emplean un método comunicativo pero con un fuerte peso aún de la enseñanza de la lengua atendiendo a la forma y mediante ejercicios estructurales y de sistematización.

) En este grupo, se reúnen aquellas propuestas que tienen como objetivo convertir al aprendiz en un usuario, que resuelve tareas y la lengua es considerada un instrumento. Cada unidad gira en torno a la resolución de una actividad de lengua (elaborar noticias, cv, reclamaciones, historias) o no (buscar un piso, solicitar información) y al aprendizaje de la elaboración de textos de distinto género discursivo en función de la tarea. Así los contenidos son de naturaleza lingüística y cultural, con un léxico y recursos de lengua coherentes en la unidad. Se requiere un papel activo del estudiante que ha de ir elaborando su propia gramática por lo que se combinan distintas formas para su presentación:

inductiva, deductiva, funcional, cognitiva o estructural, ecléctico pero siempre desde una visión instrumental de la lengua.

CONCLUSIONES

El análisis sobre una misma plantilla para cada uno de los manuales ha dado resultados positivos, en el sentido de que han permitido alcanzarlos objetivos buscados según unos criterios de fiabilidad. Por otra parte, los resultados obtenidos han sido coherentes con la documentación bibliográfica cotejada, reforzando la fiabilidad externa.

Tras los análisis realizados, confirmamos que los manuales reflejan los cambios que se producen en la concepción de la enseñanza de lenguas (Melero, 2006) debido a la influencia del Marco, aunque no de forma inequívoca. Con la publicación de Nivel Umbral (1979) se inició una nueva forma de actuar en el aula como se comprueba en los manuales aunque no supuso un abandono completo de los enfoques formalista - estructuralistas. Las propuestas del Equipo Pragma (1985 y 1988) fueron un claro ejemplo de enfoque nocio-funcional que revisaba y consolidaba los contenidos de lengua con ejercicios de corte estructural (por repetición, rellenando huecos, transformación de estructuras con el mismo valor funcional). Fórmula (1990) era un ejemplo de enfoque situacional-funcional que consolidaba los contenidos de lengua con el mismo tipo de ejercicios estructurales aunque los presentaba de forma expresamente separada, en unidades cada tres o cuatro lecciones a modo de autoevaluación o en un cuaderno de ejercicios, publicado en un volumen distinto.

En el ámbito de ELE, los enfoques orientados a la acción (propios de las tendencias resultantes de las recomendaciones del Marco) se han impuesto finalmente en la mayoría de las ofertas editoriales, como podemos apreciar en muchos manuales (método, Tema a tema, Aula a modo de ejemplo) pero este cambio no se ha producido desde el enfoque tradicional atendiendo al estudio formal de la lengua sino tras un periodo de transición.

Durante los años 80 y 90 del pasado siglo, el enfoque comunicativo sirvió de formación para asimilar una nueva concepción en la enseñanza de la lengua. Estas dos décadas de puesta en práctica de los planteamientos

de Threshold Level han facilitado la asimilación de los nuevos enfoques. Ejemplos de esto sería Abanico (1995), Ven (1990) o Procesos y recursos (1999). De todas formas, y posiblemente debido a que el enfoque comunicativo no logró desbancar el enfoque gramático-tradicional (Melero, 2006), la aceptación de nuevas formas surgidas de los enfoques orientados a la acción no ha sido inmediata ni absoluta sino que se produjo una adecuación progresiva donde aún hoy se siguen publicando manuales comunicativos en los que no se aplican las nuevas aportaciones, como es el caso de Sueña (2006) que es un método comunicativo.

Por otra parte, la adaptación del Marco sólo es apreciable a partir de 2004 en adelante, cuando contamos con propuestas según sus directrices: secuenciación por niveles de referencia para los objetivos y el grado de dificultad, la concepción de la lengua como instrumento para la comunicación, se trabajan todas las destrezas orales y desde el texto como medida. La metodología para la enseñanza de la gramática es ecléctica dentro de un mismo manual, en parte de forma inductiva y en parte deductiva, con prácticas abiertas y cerradas (ejercicios estructurales), como en Gente hoy, tema a tema, Método, Aula; en menor grado los nuevos volúmenes de Nuevo Avance.

El libro de texto sigue siendo una entidad con fuerza en el proceso de enseñanza e instrucción de un idioma en nuestro país y en el ámbito de ELE. No sólo es un medio requerido por el aprendiz – estudiante sino por el propio profesor, que lo emplea como material base o curricular, de ahí su importancia en la formación del profesor (López Rupérez et al., 2013).

La efectividad de una propuesta tiene mayor garantía de éxito cuando hay una implicación de las instituciones educativas. No en vano, el éxito del método gramatical-traducción se debió en gran parte al apoyo institucional, que lo convirtió en el método de trabajo en las aulas (en el siglo XIX) hasta ser definido como tradicional y clásico. Tal vez, el hecho de que los enfoques orientados a la acción y las recomendaciones del Marco se estén implantando desde las propias instituciones educativas permita augurar un futuro mejor.

En futuras investigación valoraremos las opiniones del profesorado sobre la efectividad en el aula de las propuestas de este material,

ampliando el número de profesores entrevistados de manera que sus apreciaciones sean significativas. Otro tema de estudio en futuras investigaciones podría centrarse en estudiar la efectividad de estos libros de texto en el aula. Consideramos un tema de gran interés para el futuro de la enseñanza de las lenguas extranjeras como es el caso del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA¹

Sánchez Lobato & García Fernández, N. (1981). Español 2000. Madrid: SGEL

Miquel López & Sans Baulenas, N. (1983). ¿A que no sabes? (1983).
Madrid. Edelsa

Equipo PRAGMA (1985). Para empezar y Esto Funciona. Madrid: Edelsa.

Navas Ruiz, Alegre & López (1994). Español Avanzado. Salamanca: Colegio
de España.

Ezquerria, Gutiérrez & Martín Vara (1990). Fórmula. Editorial Santillana.

Castro, F. & Roses (1990). Ven. Madrid: Edelsa

Moreno, C. & Tuts, M. (1991). Curso de perfeccionamiento. Madrid: SEGEL.

Sans, N. (coordinadora) (1995). Abanico. Barcelona: Difusión.

Moreno, C. & Zurita, P. (1997 a 2009). Avance. Madrid: SGEL.

López, Rodríguez & Topolevsky (1999). Procesos y recursos. Editorial
Edinumen.

Moreno, C., Zurita, P. & Moreno, V. (2009). Nuevo Avance.

Cabrerizo, Gómez & Ruiz (2006). Sueña. Editorial Anaya.

Corpas, Garmendia, Sánchez & Soriano (2003). Aula. Editorial Difusión

Castro Viudez, F., Rodero & Benítez (2010). Español en marcha. Madrid:
SGEL.

Coto Bautista, V. & Turza Ferré, A. (2013). Tema a tema. Madrid: Edelsa.

Martín Peris, Martínez & Sans, N. (2014). Gente hoy. Barcelona: Editorial
Difusión

¹ Anotados por orden de año de publicación

Esteban Ramos, D., Miranda Paredes, F., Peláez Santamaría, S. & Zayas López, P. (2014). Método de español. Editorial Anaya.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA CIENTÍFICA

Areizaga Orube, E. (1997). Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos con sus materiales. Bilbao: Servicio de publicaciones de la Universidad de Bilbao.

Areizpe, V., & Aguirre, B. (1987). "Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First – Year College-Level Spanish Textbooks" en The Modern Language Journal, 71, 2: 125-137.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2000). Cómo se hace una investigación. Barcelona: Gedisa.

Broek, S. & Ende (2013). La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos. Bruselas: Parlamento Europeo.

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Ezeiza Ramos, J. (2009). "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional" en MarcoELE, 2009, N° 9

Ezquerro, R. (1974). "Análisis de métodos para la enseñanza del español" en Boletín de AEPE, 11, p. 31-46.

Fernández López, M. C. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). SGEL, 2008, primera reimpresión, p. 715-734.

Gutiérrez Rivilla, R. (2004). "Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)" en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español

- como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). SGEL, 2008, primera reimpresión, p. 619-641.
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- López Rupérez, F., García García et al. (2013). Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado.
- Llorián González, S. (2008). Entender y utilizar el Marco Común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas. Madrid: Santillana
- Martín Peris (1988). "La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos" en revista Cable nº 1.
- McKenna Gleeson, J. (2005). "The common European Framework: one experience of syllabus adaptation" en TESOL-Spain Newsletter, 29, Julio: 4-8.
- Moreno Fernández, F. (2002). Producción, expresión e interacción oral. Madrid, Arco Libros, Cuadernos de didáctica del español / LE, 2002.
- Melero Abadía, P. (2004). "Detrás de un manual (I)" en Didactired. Instituto Cervantes.
- Melero Abadía, P (2005). "Detrás de un manual (II)" en Didactired. Instituto Cervantes.
- Melero Abadía, P. (2006). "Detrás de un manual (III)" en Didactired. Instituto Cervantes.
- Pavón Vázquez, V. (2006). "Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora" en Amengual, Garau y Salazar (editoras). Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas, p- 417-431. Baleares: Universitat les Illes Balears, AESLA.
- Pérez Invernón, América (2012). Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en

el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía. Córdoba: Universidad de Córdoba (tesis doctoral).

Ramírez & Hall (1990). "Language and culture in Secondary Level Spanish Textbooks", *The Modern Language Journal*, 74, 1: 48-65

Richards & Rodgers (1989). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Roldán Tapia, A., Lucena Serrano, Mesenger Coca, Roldán Ruiz & Mónica Sánchez Carmona (2009). "Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)" en *Porta Linguarum* 11, 189-206.

Rosen, E. & Varela (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: Colección enclave-ELE/CLE Internacional, Grupo Adrizar.

Rueda Bernao, J. (1994). "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera" en *Problemas y métodos en la enseñanza de ELE del IV Congreso Internacional de ASELE*, publicado en *REALE*, 2, 195-203.

Salaberri, R. (2012). "Implementación de un plan de plurilingüismo en Educación Superior". Conferencia impartida el 26 de enero de 2012.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español*. Madrid: SGEL.

Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Ur, P. (1995). *A course in Language Teaching*. Cambridge: University Press

Zanón, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras" en la revista *Cable*.

Zanón, J., et al. (1994). "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales" en las actas del V Congreso de ASELE.