

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE DESTREZAS
DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITAS
EN MATERIALES DIDÁCTICOS ESPAÑOLES DE ELM Y EL2/LE**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF
WRITTEN PRODUCTION AND COMPREHENSION SKILLS
IN ELM AND EL2/LE SPANISH TEACHING MATERIALS**

PILAR ONTÍN DE LA HOZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
montin1@alumno.uned.es

MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO
Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED)
maandion@flog.uned.es

Fecha de recepción: 08-11-22
Fecha de aceptación: 27-02-23

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis comparativo del tratamiento dado a la producción y la comprensión escritas en diez manuales de español LM (ESO y Bachillerato) y L2/LE (niveles intermedio y avanzado). El estudio se detiene en si estas destrezas están interrelacionadas en actividades complejas y con modelos variados, y cómo capacitan para una ejecución competencial integrada pues su elección determina el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluimos que es así en el caso de EL2/LE, campo en el que actividades y tareas globales están relacionadas con todos los ámbitos y competencias comunicativos para ejercitar las

destrezas de modo secuenciado e interdependiente. Este proceder solo aparece en los manuales de ELM del Proyecto Galaxia. A pesar de que todos ellos están orientados hacia el método comunicativo, en la lengua materna predominan la teoría y descripción exhaustiva del sistema lingüístico y las actividades de reflexión gramatical, sin atender a su finalidad práctica.

PALABRAS CLAVE: comprensión escrita; español lengua materna; español lengua extranjera; manuales; producción escrita.

ABSTRACT

This article presents a comparative analysis of the treatment given to written production and comprehension in ten manuals of Spanish LM (ESO and Baccalaureate) and L2/LE (intermediate and advanced levels). The study focuses on whether these skills are interrelated in complex activities and with a variety of models, and how skills enable an integrated competence execution, because their choice determines the teaching and learning process. We conclude that this is the case in EL2/LE, a field in which global activities and tasks are related to all areas and communication skills to exercise abilities in a sequenced and interdependent way. This procedure only appears in the Project Galaxy ELM manuals. Despite the fact that all of them are focused on the communicative method, theory and exhaustive description of the linguistic system and activities of grammatical reflection predominate in the mother tongue, without regard to their practical purpose.

KEYWORDS: written comprehension; Spanish mother tongue; Spanish as a foreign language; manuals; written production.

1. INTRODUCCIÓN

Los materiales didácticos, y en especial los manuales, son recursos aplicados de gran protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de la lengua materna (LM) como de la segunda/extranjera (L2/LE)¹, y de frecuente uso. Para su correcto análisis es necesario revisar la concepción teórica que subyace a las propuestas curriculares elegidas en ambos

¹ Desde el punto de vista sociolingüístico, la «segunda lengua» es la que se aprende-enseña en un contexto donde es medio de comunicación, y la «extranjera», donde no lo es (Richards, Platt y Platt, 1997), entornos homosiglósico y heterosiglósico para Moreno (2010). Parte de la bibliografía especializada suele hacer esta distinción. En el caso de España, donde se llevó a cabo la experimentación, sería SL (o también L2). No obstante, no usaremos esta diferenciación por no ser rentable en el presente trabajo.

ámbitos: modelos de enseñanza, orientación lingüística, currículo² en que se sustentan los contenidos que transmiten, papel del profesor y del estudiante.

Desde la concepción comunicativa de la lengua, es especialmente relevante observar en los manuales los modelos de exposición de dos importantes destrezas, la producción y la comprensión escritas, sobre todo en el sentido de comprobar si se presentan interrelacionadas en actividades lingüísticas complejas (Coronas, 2010). Ello permite tener indicios de si estos materiales y sus actividades capacitan para la ejecución integrada de dichas destrezas (Núñez Delgado, 2010) y si se diseñan actividades con modelos variados (De Santiago y Fernández, 2017), dado que su elección determina el proceso de enseñanza y aprendizaje que proponen.

En nuestra investigación ofrecemos los resultados del análisis comparativo de materiales didácticos seleccionados, en concreto, de manuales de español como LM y como L2/LE de uso frecuente y producidos en España para ambos ámbitos³. Nos centramos en las destrezas comunicativas de producción y comprensión escritas para estudiar si estas se presentan en interrelación en actividades lingüísticas complejas y con modelos variados que garanticen capacitar a los estudiantes para una ejecución de integrada pues su elección determina el proceso de enseñanza y aprendizaje que proponen.

2. MARCO TEÓRICO: LAS DESTREZAS DE PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ESCRITAS

Para el diseño e implementación de nuestra investigación, partimos de un marco teórico que propone diversos modelos que explican la comprensión lectora a través de una interesante bibliografía cuyos planteamientos merecen ser presentados brevemente. Méndez Santos (2019) indica los constantes cambios respecto de otorgarle un determinado valor a esta destreza en el proceso comunicativo. Rodrigo (2018), por su parte, recuerda el modelo **ascendente** (*bottom up*) y su carácter jerárquico; pone también al lector —y sus habilidades para descodificar el texto a partir de la percepción— como centro esencial del conocimiento, sin precisar la intervención de otros factores extratextuales y determinado únicamente por el contenido explícito del texto. Este autor señala un paradigma integrador, el interactivo, con una perspectiva cognitivista.

² Andión *et al.* (2020: 376-377) definen el *currículum* como el «marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje. Su función es conseguir la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo en su marco de referencia».

³ En cuanto al nombre de la lengua, utilizaremos «español» y no «castellano» para prever equivalencias con el ‘español’, entendido como la lengua general (compartida por todos los hispanohablantes), y el ‘castellano’, una de las variedades o realizaciones de la lengua (la de los hablantes septentrionales de la España peninsular).

Comprender será actualizar los esquemas (Kintsch, 1974) que permiten inferir la información esencial, generar hipótesis que luego deberán ser confirmadas (Goodman, 1976). Frente al modelo anterior, se encuentra el **descendente** (*top-down*), de Goodman (1968) y Smith (1973), que tiene en cuenta los conocimientos previos y los contextos discursivos como facilitadores de la interpretación. Kintsch (1998) defiende que la obtención de la información de un texto es un proceso metacognitivo consciente que posibilita construir una representación semántica a partir de jerarquizar, ordenar y generar inferencias. Complementariamente, Cassany (2010) insiste en el valor de la perspectiva sociocultural para atender a las variaciones contextuales del uso escrito y conocer las prácticas de la lengua meta. De Santiago y Fernández (2017) hacen hincapié en la integración de orientaciones debida a la complejidad de la lectura.

Con respecto de las diferencias entre la lectura en EL2/LE y en ELM, otro aspecto de interés en nuestro estudio, es evidente que en la primera el lector se enfrenta a una nueva lengua (gramática, léxico... y cultura) por lo que le requiere mayor empeño cognitivo. Para Cassany (2006), en el no nativo existe menor nivel de automatización al descodificar e integrar el significado de los textos, que perjudica su poca facilidad para inferir e interpretar información y establecer relaciones con su contexto sociocultural. Todo ello debe tenerse en cuenta en la elaboración de secuencias didácticas.

Es razonable pensar que el desarrollo de la destreza lectora en EL2/LE dependerá del nivel de competencia lingüística, tal y como sostiene la Hipótesis del Umbral Lingüístico o HUL (*Linguistic Threshold Hypothesis*; Clarke, 1979; Carrel, 1991), en el sentido de que la poca capacidad lingüística de un no nativo dificultará y, a veces, impedirá la utilización de las habilidades que usa en su LM. Pero también, como plantean Goodman (1968), Coady (1979) y Cummins (1979), en contextos de multilingüismo, existe transferencia de competencias cognitivo-académicas entre LM-L2/LE (Hipótesis de la Interdependencia Lingüística [HYL] o Hipótesis de la habilidad subyacente común, *Common Underlying Proficiency*). Así, la habilidad lectora en EL2/LE será proporcional a la que el hablante tiene en su lengua materna y hará posible que la didáctica de la comprensión lectora se establezca con bases similares, lo cual justifica un análisis comparativo como el que nos proponemos.

En cuanto a la expresión escrita, es posible plantear su aprendizaje desde el punto de vista del producto, del resultado final del proceso, cuando el escritor adquiere la suficiente competencia comunicativa. Las actividades y tareas propuestas suelen centrarse en la copia, imitación y elaboración de frases a partir de palabras clave, o en el desarrollo de párrafos y frases a partir de modelos. Predomina la intención de escribir para fijar conocimientos lingüísticos. Desde un enfoque procesual, este es un proceso dinámico, compuesto por tres

macroprocesos (planificación, formulación y revisión) de modo recursivo, tal y como señalan Bereiter y Scardamalia (1987), De Beagrande (1983) y Flower y Hayes (1984). Se reproducen los mismos patrones si se escribe en la propia lengua y en L2/LE, lo cual permite establecer comparativas. La escritura se entiende como un proceso de resolución de problemas (Smith, 2004; Uzawa, 1996; Zamel, 1983), que sigue las mismas estrategias de planificación (Whalen y Menard, 1995) y de revisión (Hall, 1990), y un mismo modelo mental de composición (Devine *et al.*, 1993). No obstante, el grado de dominio de la L2 dificulta llevar a cabo las tareas de planificación, evaluación y revisión de los escritos a nivel pragmático y textual porque se les presta mucha más atención a los temas lingüísticos y léxicos (Gosden, 1996; Krings, 1994; Zamel, 1983).

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura se han ido diseñado con distintos enfoques metodológicos —hasta cierto punto— complementarios. Cassany (1990) y Archibald y Jeffery (2000) los distinguen según los aspectos que consideran determinantes. En el gramatical, más prescriptivo, lo esencial es la adquisición de reglas morfosintácticas y ortográficas. En el comunicativo, descriptivo y funcional, se pone énfasis en la participación en actividades reales de comunicación y en el aprendizaje en contextos significativos para el estudiante (Lomas, 1999; Lomas, Osoro y Tusón, 1996). Según las tesis de Wertsch (1985), Vila (2004) y Kozulin (1990), hay que tener en cuenta el origen social del lenguaje, la interacción (Cassany, 1999, 2000). Otros modelos inciden en el contenido, tales como el trabajo por proyectos (Zabala, 1995; Dolz, 1994). En ELM existen numerosas referencias bibliográficas: *Proyectos para aprender lengua*, 1994, del grupo de la Universidad de Ginebra (Dolz y Schneuwly, 1996); *Enseñar a escribir*, 1996; los trabajos de Camps y Colomer (1996); los de Hernández Aguilar y Sepúlveda Barrios (1991), entre otros. Estas propuestas están emparentadas con la tradición del trabajo por tareas comunicativas en ELE, unidades de actividad en el aula representativas de los procesos de comunicación de la vida real (Zanón, 1990). Para autores como Candlin y Murphy (1987), Nunan (1989) y Giovannini *et al.* (1996), la enseñanza de la lengua debe realizarse a través o para la comunicación.

Los libros de texto de L2/LE se sustentan cada vez con más determinación en el enfoque cognitivo. Por ello, no presentan reglas que explican las formas lingüísticas ni muestran lo correcto o lo incorrecto, sino que proporcionan principios operativos con la intención de formar usuarios competentes y capaces (García Llopis, 2016). Sus propuestas metodológicas facilitan la explicación de los fenómenos gramaticales con los mismos principios que hacen posible la interpretación conceptual de todo tipo de información (Muñoz-Basols *et al.*, 2018). La

gramática es, desde esta orientación, un aspecto esencial para conocer cómo las lenguas se organizan y estructuran (Alhmoud *et al.*, 2015).

3. LA ENSEÑANZA DE ELM Y EL2/LE: DESTREZAS Y CONTENIDOS EN EL CURRÍCULO DE ELM Y EL2/LE

Los documentos curriculares que orientan la enseñanza en ELM (etapas de Secundaria y Bachillerato⁴) a lo largo del periodo de tiempo en que se publican los manuales analizados (2002-2012) son: el R. D. 1631/2006, que establece las enseñanzas mínimas en la Secundaria Obligatoria; el R. D. 1467/2007, para Bachillerato; la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa; y el R. D. 1105/2014 por el que se establece su currículo básico. Los preámbulos de estos documentos señalan como objetivo prioritario el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en sus vertientes pragmática, lingüística y sociolingüística, e indican que la materia se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas.

En lo que respecta a EL2/LE, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001) orienta y unifica la enseñanza de L2 en el ámbito territorial de Europa. Este documento rector defiende el mismo enfoque comunicativo que la legislación de ELM: el hablante es un actor social capaz de interactuar en distintos contextos. Sus objetivos son entendidos como capacidades y se considera a los emisores de una lengua como sus usuarios. Además, el MCER anima a considerar al estudiante como un agente social que actúa en situaciones comunicativas reales (enseñanza orientada a la acción), y a presentar tareas cooperativas que permiten usos auténticos en un proceso que vincula distintos componentes de la lengua (enfoque por tareas).

A diferencia de la legislación de ELM, el MCER analiza detalladamente el contexto de uso de la lengua y desarrolla los distintos ámbitos o áreas de interés subrayando que la motivación aumenta si se tienen en cuenta las posibles situaciones comunicativas de los estudiantes. Asimismo, aconseja considerar el contexto externo y cómo este puede ser interpretado de acuerdo con sus experiencias perceptivas, memoria, motivaciones, necesidades,

⁴ El sistema educativo de España está dividido en cuatro niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior; el segundo y tercero son obligatorios. La educación inicial o infantil es voluntaria y comprende de 0 a 6 años. La primaria tiene tres ciclos con seis cursos (1.º a 6.º) y se extiende hasta los 12 años. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se compone de dos ciclos y cuatro cursos (1.º a 4.º), entre los 12 y 16 años. Le sigue una etapa también secundaria pero no obligatoria, el Bachillerato, con **dos cursos** académicos (1.º y 2.º) y que suele llegar hasta los 18 años. La siguiente etapa incluye ciclos formativos de grado superior (con título de Técnico superior) y estudios universitarios.

ideas, intereses y expectativas. Por ello insta a que los materiales didácticos tengan en cuenta estos aspectos en las actividades de enseñanza.

El *MCER* parte de que, en un acto comunicativo, el emisor debe ser consciente también de los valores y creencias de su interlocutor, de sus normas de cortesía, expectativas sociales, etc. Los materiales deben preparar al aprendiz para adaptarse a ellos y es preciso prestar atención a los temas de cada relación comunicativa, de acuerdo con la clasificación de subtemas y «nociones específicas» presentadas en el *Threshold Level* (Van Ek y Trim, 1991).

Para el documento europeo, las destrezas de comprensión y expresión deben estar conectadas con el fin de acercar las experiencias de aula a la realidad. De hecho, el *MCER* aconseja enfoques comunicativos y por tareas para que los materiales didácticos impulsen la integración de destrezas. No encontramos un examen similar en la organización curricular en ELM en las etapas y el periodo estudiado. La legislación para ELM presenta las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en bloques separados. Es cierto que se habla de que existe interconexión y que se recomienda unificar dichos aspectos al elaborar las programaciones y llevar al aula las secuencias de actividades, pero esta relación no se lleva a cabo.

El *MCER* ofrece escalas ilustrativas para las destrezas que debe desarrollar el aprendiz en el cumplimiento satisfactorio de tareas comunicativas (hablar, escribir, escuchar y leer), e insiste en que las destrezas se podrán presentar interrelacionadas en las actividades. Dicha gradación va seguida de una descripción pormenorizada del aprendizaje en cada uno de los niveles establecidos⁵ de acuerdo con las capacidades, conocimientos y dominio de destrezas necesarias en el uso eficaz de una lengua: comprensión auditiva, lectora, interacción oral, expresión oral y escrita. Las actividades que propone el documento se basan en su finalidad y en los modelos textuales (académicos, periodísticos, jurídicos), tal y como señalan Santiago y Fernández (2017: 528).

Aunque en las normativas de ELM analizadas encontramos también escalas que determinan los objetivos de logro del aprendizaje, no se establece una ordenación secuencial similar de la capacidad comunicativa. Enfatizan otros aspectos: que la finalidad primordial es mejorarla para ayudar al estudiante a comprender y producir textos, que los objetivos se fijan en progresión, que se irá ampliando la diversidad de prácticas discursivas hasta hacerlas más

⁵ El *MCER* (Consejo de Europa, 2010) establece unos estándares nivelados que sirven para medir el grado de comprensión en una determinada lengua. Estos niveles son de usuario básico: A1. Acceso y A2. Plataforma; de usuario independiente: B1. Intermedio y B2. Intermedio alto; y de usuario competente: C1. Dominio operativo eficaz y C2. Maestría.

complejas... Sin embargo, los niveles siguen manteniendo los mismos epígrafes a la espera de que los materiales didácticos establezcan alguna gradación. La documentación de referencia analizada no establece una progresión explícita del nivel de competencia comunicativa que el alumnado debe desarrollar en la ESO para alcanzar la madurez y el dominio lingüísticos necesarios al finalizar el Bachillerato⁶.

Debe reconocerse que, en el momento actual, los documentos que ordenan la enseñanza en ELM⁷ sí establecen una progresión similar a la del *MCER* en los criterios de evaluación, referentes al nivel esperado en el estudiante al finalizar la etapa, y animan a vertebrar la programación de aula para activar saberes lingüísticos y comunicativos de modo gradual y complementario en situaciones reales, tal y como ocurre en EL2/LE. También los saberes básicos, contenidos propios de la materia, se organizan en bloques diferenciados como vemos en las normas precedentes. Sin embargo, la presentación de las competencias clave (desempeños considerados imprescindibles para el progreso del estudiante) se formulan con ambigüedad (López Rupérez, 2022).

En EL2/LE, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007)* insiste en la consideración del aprendiz como hablante con unas intenciones comunicativas, como un sujeto que aprende, un agente social y un hablante intercultural, con una actitud abierta ante la diversidad cultural y en vías de convertirse en autónomo, progresivamente responsable de su propio aprendizaje. Coincide con lo planteado en la normativa revisada en ELM.

Sin embargo, en el *PCIC* cada nivel de referencia se ordena en cinco componentes para atender a todas las dimensiones comunicativas: el *gramatical* tiene descriptores y pretende que el aprendiz produzca enunciados y oraciones correctos teniendo en cuenta el uso comunicativo; el *pragmático-discursivo o funcional* relaciona tácticas y estrategias para conseguir eficiencia en los intercambios; el *nocional* presenta conceptos referidos en actos de habla; el *cultural* atiende a los factores sociales y culturales; y el *de aprendizaje* muestra recursos para lograr mayor autonomía en los intercambios desde la reflexión consciente. El objetivo global que determina la inclusión de los contenidos relacionados en cada uno de los componentes es siempre el uso comunicativo.

El *PCIC* presenta inventarios gramaticales según factores de uso de los valores funcionales y semánticos de los verbos, las perífrasis y el comportamiento de los adverbios; un análisis de los componentes oracionales según su estructura informativa o sus valores

⁶ Serrano y Marqueta (2022) señalan esa misma carencia en lo que respecta, específicamente, a los contenidos morfológicos.

⁷ Nos referimos a los Reales Decretos: el R. D. 217/2022, para la ESO y el R. D. 243/2022 para el Bachillerato.

pragmáticos; determinaciones en torno a la subordinación por niveles de uso y repertorios verbales y oracionales según las posibilidades combinatorias y las exigencias semánticas de los verbos.

No encontramos en la legislación de ELM una exposición similar a la del *PCIC*. Analizaremos a continuación la repercusión que pueden tener estas diferencias.

4. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Examinamos diez manuales de enseñanza del español: seis a las etapas de ESO y Bachillerato en ELM (*Para narrar 1º de ESO, Para informar(se) 2º de ESO, Lengua castellana y Literatura. 1º de ESO, Lengua castellana y Literatura* para 1.º y 3.º de ESO; y *Lengua castellana y Literatura*, para 1.º de Bachillerato) y cuatro a los niveles intermedio y avanzado de EL2/LE (*Aula internacional 2, Aula internacional 4, A fondo B2 y A fondo 2 C1*). Este estudio forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es confirmar la efectividad del entrenamiento (adaptado) de López *et al.* (2003) en alumnos de EL2/LE (nivel intermedio y avanzado) y de ELM. La selección de los materiales responde a que fueron los utilizados por los sujetos que conformaron dicha muestra.

En todos los casos, se trata de libros de texto o manuales, formados por unidades didácticas con estructura uniforme y niveles correspondientes a fases de desarrollo competencial, que parten de una programación progresiva de contenidos e incluyen materiales de apoyo para el estudiante/aprendiz y guías para el profesor (Andión, 2003). Cuentan con un libro del alumno, un libro del profesor o guía didáctica y otros componentes tales como material auditivo, audiovisual, etc., y están organizados en un corpus de contenidos coordinados.

Aula internacional 2 y *Aula internacional 4* están estructurados en diez unidades conformadas por distintos ámbitos dirigidos al entrenamiento de aspectos lingüísticos: gramaticales, léxicos, textuales y pragmáticos (*Portadilla, Comprender, Explorar y reflexionar, Practicar y comunicar, Viajar*). Se completan con otras secciones (*Más ejercicios, Más cultura y Más gramática*). Presentan libro del profesor y del alumno, que incluye un cederrón con material sonoro. Lo mismo sucede en *A fondo B2* y *A fondo 2 C1*. El material para el aprendiz consta de nueve unidades didácticas organizadas en grupos de tres, una sección denominada «Lee a tu aire» y una más de repaso al final de cada uno de estos grupos. Todas las unidades incluyen contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. En ambos casos se indica que han sido elaborados de acuerdo con los requerimientos del *MCER* y el *PCIC*.

Los manuales de ELM disponen de un libro del alumno y otro del profesor o guía didáctica. Solo presentan materiales sonoros las guías del profesor de *Para narrar* y *Para informarse*, del proyecto Galaxia, que incluyen otros para los cursos tercero y cuarto de la ESO (*Para imaginar(nos)*). En el resto de los libros de ELM analizados, la distribución de contenidos se organiza de modo diferenciado en torno a los grandes núcleos temáticos establecidos por la normativa legal: conocimientos discursivos, discurso literario y conocimiento de la lengua.

5. DISCUSIÓN Y REVISIÓN COMPARATIVA

5.1. Modelos de lengua y modelo docente

Nunan (1989), Littlewood (1992), Bello Estévez (1990) y Pastor Cesteros (2004), entre otros, señalaron los rasgos didácticos del método⁸ comunicativo, exitosa metodología de gran impacto en la elaboración de los libros de texto citados. La interacción, la práctica oral y el trabajo en grupo serán los procedimientos que permitan al aprendiz desarrollar destrezas a través de la manipulación del lenguaje y de la percepción de su función social. Son los libros de EL2/LE los que han afianzado las novedades metodológicas de este método (González y Andión, 2021).

5.1.1. Cuestiones pragmáticas

Si nos detenemos en los manuales analizados, *Aula internacional 2* y *4* dedican una sección en cada unidad a cuestiones pragmáticas, y *A fondo B2* y *C1* atienden en todas las unidades a la presentación de estas estrategias. Los cuatro manuales entienden la lengua como una actividad cooperativa que precisa negociar la interacción y conocer reglas que aseguren la previsibilidad. Los contenidos comunicativos se van introduciendo de forma progresiva con actividades que imitan situaciones comunicativas reales y requieren materiales que simulen ser auténticos (páginas web, entrada de blogs, billete de metro, artículos periodísticos...). Las tareas de ficción pretenden reforzar el conocimiento y utilización de contenidos gramaticales siempre en relación con funciones comunicativas (*dar y pedir información, influir en el receptor con mayor o menor grado de atenuación, relacionarse socialmente, estructurar el discurso mediante fórmulas, etc.*).

⁸ Entiéndase *método* como el «conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque. El método de enseñanza determina el programa (contenidos), sus objetivos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, así como las funciones de profesores, aprendices y materiales didácticos. 2. Procedimiento de aprendizaje, deductivo o inductivo. 3. Manual o libro de texto en enseñanza de segundas lenguas» (Andión *et al*, 2020: 385).

Los manuales de ELM analizados solo se acercan a dicho método a pesar de que la legislación específica tiene planteamientos coincidentes con los del *MCER* y *PCIC*. Aunque las unidades didácticas inician con bloques centrados en la comunicación, los contenidos de los textos, en la lectura y la escritura, suelen aparecer aislados de los dedicados al conocimiento de la lengua y no son la clave que articula el trabajo. Ferrer y Rodríguez (2010) ya indicaban, en un artículo dedicado al análisis de la Lingüística del Texto, que los manuales de la ESO «parece[n] olvidarse que las habilidades discursivas no se desarrollan de una manera espontánea, sino que necesitan una reflexión explícita y un determinado conocimiento metalingüístico» (pág. 105). En la mayoría de los libros estudiados no se atiende a estos aspectos ni se presentan actividades sobre los mecanismos lingüísticos y discursivos que intervienen en la construcción del texto, tal y como también observan Rodríguez, Martínez y Zayas (1995) y Ferrer (2000).

Al igual que en EL2/LE, los manuales del proyecto Galaxia entienden la enseñanza desde una perspectiva interactiva. Las guías didácticas y el diseño de actividades consideran la comunicación como una actividad cooperativa: quién habla y cuándo, cómo se empieza o acaba la conversación, cómo se acuerdan los temas tratados, qué reglas y convenciones rigen cada situación y aseguran cierto grado de previsibilidad y orden (Levinson, 1983). El estudiante es considerado «hablante» de la lengua y, a su vez, actor social que interactúa en distintos contextos comunicativos. Esta concepción permite adaptarse a circunstancias específicas y evita la rigidez estructural que vemos en el resto de libros de ELM analizados.

5.1.2. Enfoque por tareas

Las actividades de los materiales didácticos de EL2/LE analizados inciden en el enfoque por tareas. Las unidades crean un marco de comunicación real donde el aprendiz puede aportar su propio conocimiento y plantear actividades en contextos asociados a la expresión de distintos contenidos gramaticales. Proponen tareas comunicativas, interactivas, cercanas al uso real de la lengua y con muestras verosímiles, que dan lugar a procesos de negociación y permiten compartir información en distintos contextos lingüísticos (Ortega, 2003). El *PCIC* (2006) recomienda la utilización y experimentación con ellas. Estas son las predominantes en *Aula 2* y *4*, y en el ámbito gramatical y léxico de *A fondo 2 C1* y *B2*. Se presentan como planes de trabajo que llevan a la ejecución de una tarea final, y esta organiza cada sección en que se dividen las unidades. En los manuales de ELM, las actividades de escritura y lectura que se han analizado giran alrededor de los temas de los textos, no se presentan secuenciadas y tampoco

posibilitan el trabajo en torno a su tipo de discurso. No se hallan tareas de reflexión y trabajo sobre los procedimientos lingüísticos; solo es así en las de *Para narrar* y en *Para informar(se)*, de la editorial Octaedro.

5.1.3. Lingüística cognitiva: Participación y reflexión en el aprendizaje

La lingüística cognitiva es la base didáctica en la elaboración de los materiales analizados en EL2/LE. Estos entienden el lenguaje como una actividad que se origina a partir de procesos mentales que funcionan en conjunción, tales como la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención, y que responde a un proceso de conceptualización desde la información mental recogida, tal y como señala Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2019). Se concibe al hablante no nativo desde la perspectiva del *PCIC* (2006): como sujeto aprendiente en un progreso responsable para convertirse en autónomo.

Desde este planteamiento, el aprendizaje de secuencias lingüísticas supone recibir instrucciones gramaticales de procesamiento basadas en la explicación gramatical y actividades de comprensión e interpretación. Los estudiantes prestan atención a las formas gramaticales y aprenden a procesarlas e interpretarlas. Serán capaces de identificar de forma efectiva la estructura estudiada y posteriormente, tras establecer conexión entre forma y significado mediante actividades de interpretación, podrán efectuar tareas de producción que les permitirán desarrollar fluidez en la lengua (Cadierno, 2010).

El trabajo de Navarro Carrascosa (2021) expone una guía de observación de materiales que permite detectar si las aplicaciones didácticas siguen este planteamiento. Subraya la importancia de observar dónde y cómo se presentan los contenidos gramaticales (en un lugar relevante, antes o después del primer *input*, de forma deductiva o inductiva; si se atiende a los usos y excepciones y se resaltan con la tipografía y si se aportan imágenes para atender a problemas comunicativos, al ser la metáfora base de nuestro sistema conceptual, entre otras).

Así pues, mientras que los manuales analizados de ELM solo presentan instrucciones gramaticales y ejercicios mecánicos en los que no es preciso prestar atención al significado del enunciado, los manuales de EL2/LE revisados favorecen la participación y la reflexión en el aprendizaje de contenido gramatical para organizar tareas, asumir responsabilidad y tomar decisiones. En el mismo sentido apuntan los libros del profesor de *Aula 2*, pues piden al estudiante un trabajo activo (observación y reconocimiento del funcionamiento de la lengua, práctica guiada, fomento del conocimiento gramatical explícito), como se evidencia en la imagen 1.

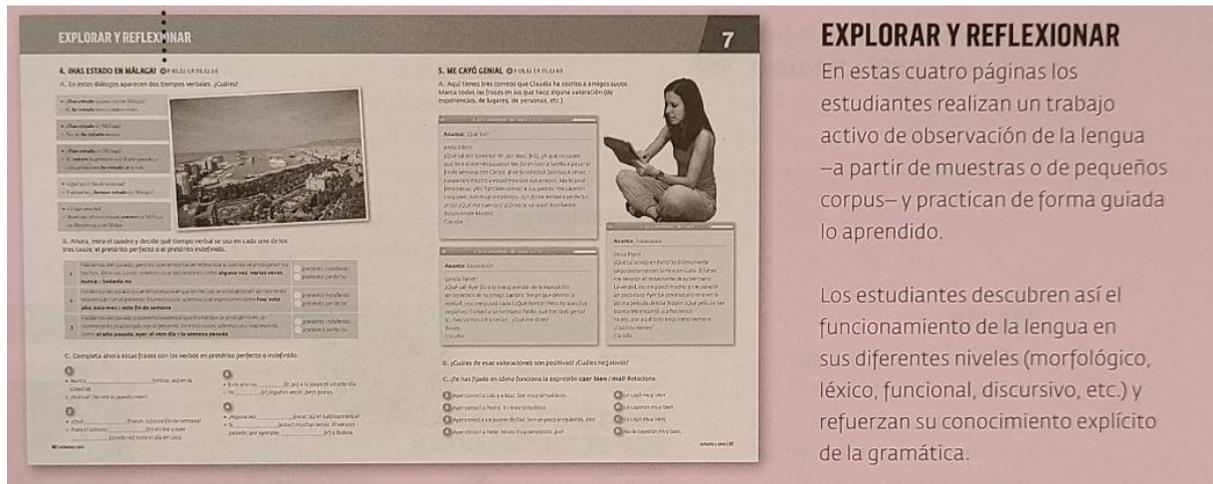


Imagen 1. Aula 2, Guía didáctica, pág. 5.

También la guía didáctica de *A fondo B2* y *A fondo 2 C1* subrayan la presentación inductiva a partir de muestras de lengua para que el aprendiz elabore y contraste hipótesis de actuación y llegue a utilizarlas (imagen 2).

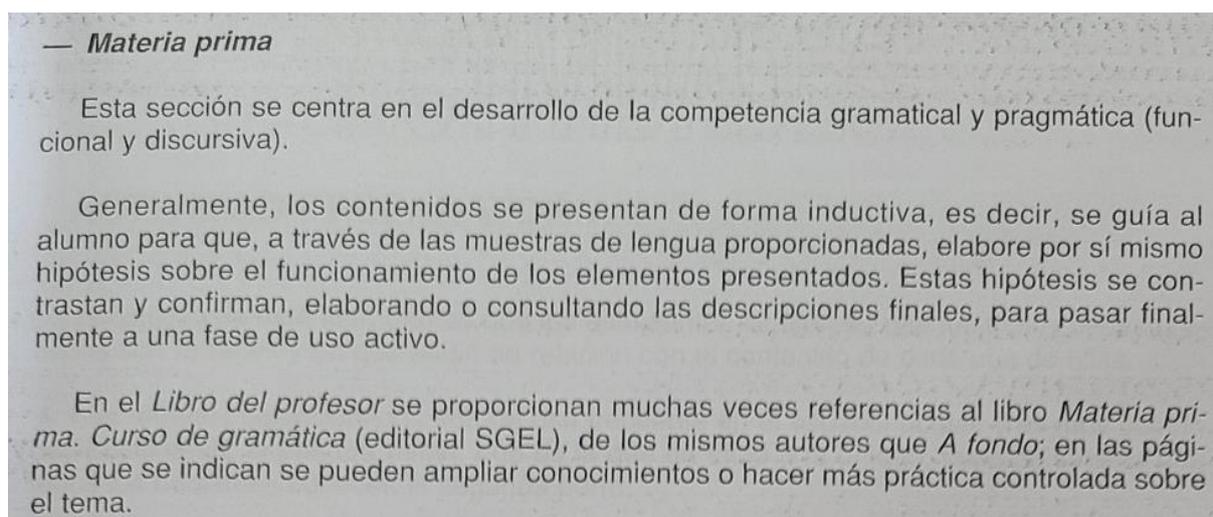


Imagen 2. *A fondo 2 B2*, Guía didáctica, pág. 7.

No es así en la mayor parte de los libros de ELM analizados —excepto en los de la propuesta de Octaedro—, pues promueven una interacción controlada por el profesor o los materiales y presentan explicaciones gramaticales y ejercicios de producción. Este es un transmisor de información y se tienen menos en cuenta las necesidades y el perfil psicológico y sociocultural del estudiante.

En los manuales analizados de ELM, el modelo docente es un profesor centro de atención en el aula: muestra contenidos lingüísticos, organiza y conduce, censura fallos y evidencia el progreso. En EL2/LE, y en el proyecto Galaxia (ELM), colabora, es mediador y presentador de actividades, ayuda a decidir la forma de trabajar, coopera en la evaluación y facilita el aprendizaje mejorando la motivación y el estado emocional del aprendiz (Hollet,

1986), observa sus necesidades, orienta, instruye y participa en la interacción comunicativa. Como numerosas investigaciones confirman, el rendimiento mejora cuando los estudiantes pueden describir lo que saben y lo que no, y son capaces de regular su aprendizaje (Bonilla *et al.*, 2018).

5.2. Papel de estudiante

Los manuales revisados para EL2/LE siguen los requerimientos del *MCER*, por lo que tratan de desarrollar en el aprendiz las cualidades que le permitan el cumplimiento satisfactorio de las tareas comunicativas. Las guías didácticas señalan que el objetivo fundamental de la intervención didáctica es lograr que sea capaz de participar eficazmente en interacciones lingüísticas de acuerdo con sus necesidades y objetivos (agente social). La sección inicial de estos libros persigue despertar el interés del lector y sensibilizarlo, relacionándolo con sus propias vivencias. Como ya hemos indicado, los contenidos se muestran de modo inductivo como apartados de reflexión y práctica para contrastar y confirmar hipótesis, y para después pasar a una fase de uso activo (imagen 3).

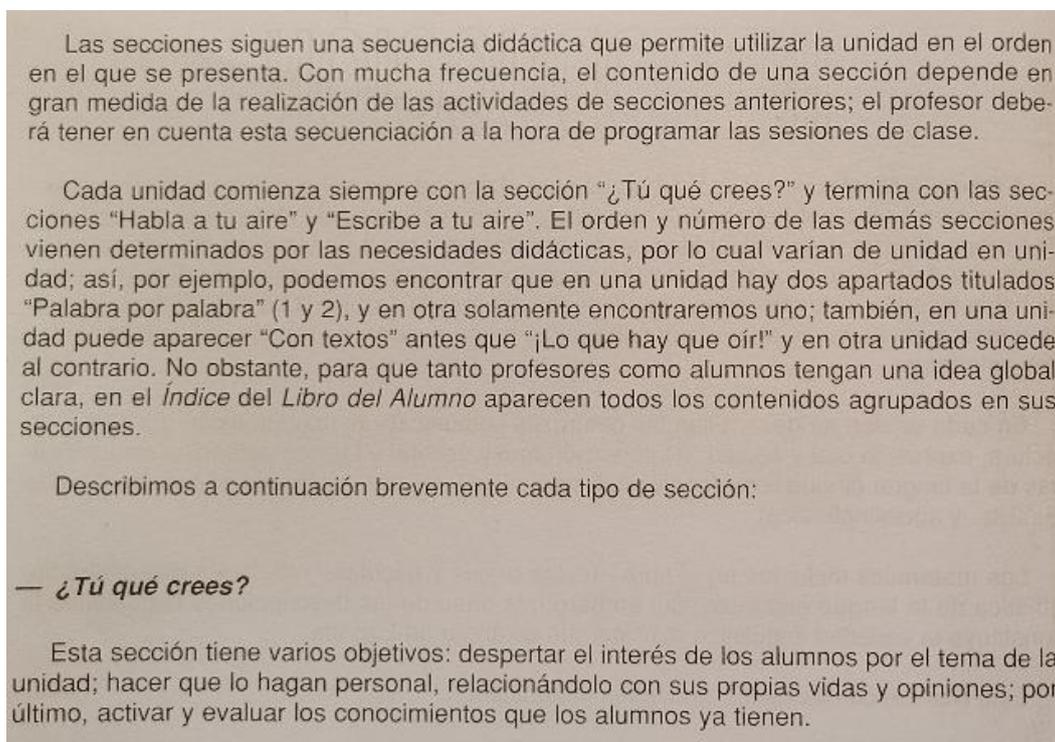


Imagen 3. A fondo 2 B2, Guía didáctica, pág. 6.

A fondo 2 C1 y A fondo B2 incluyen actividades de reflexión y revisión final (la sección *Materia Prima*), y *Aula internacional* 2 y 4 proponen al aprendiz situaciones imaginarias (decidir si se vende un pueblo, celebrar una asamblea popular en una localidad...), juegos y

actividades creativas para usar la lengua en el aula teniendo presente el mundo real donde pondrá en práctica lo aprendido, mecanismos para promover la autorreflexión (índices globales, epígrafes de secciones y enunciados iniciales de unidades, por ejemplo, «En esta unidad vamos a...», «Para ello vamos a repasar»), claves didácticas de los diferentes bloques, estrategias que estimulan el razonamiento lingüístico y símbolos gráficos para guiar al aprendiz.

Aunque los manuales de ELM pretenden implicar al estudiante en el aprendizaje y habituarlo a la autoevaluación con apartados de recapitulación, ninguno incluye actividades iniciales que promuevan su participación reflexiva en la elección de la ruta para aprender, ni intercambios comunicativos con autonomía progresiva, y no hay apenas espacios pensados para que construya creativamente, como vemos en *Aula internacional 2 y 4*. Solo los materiales del Proyecto Galaxia se preocupan por este aspecto: antes de comenzar cada unidad, exponen los contenidos y objetivos en el apartado «Presentación». Estos son una clara y breve llamada de atención (redactada en primera persona) sobre las intenciones de las sesiones: «Vamos a aprender que», «Sabremos que»... Además, proponen proyectos de composición y lectura en cada unidad en los que es preciso planificar, observar textos modelo, revisar borradores, tomar conciencia de los propios errores y reflexionar en pequeño o gran grupo (imagen 4).

| Presentación | |
|---|--|
| VAMOS A APRENDER QUE: | VAMOS A APRENDER A: |
| Muchas de las acciones que efectuamos a diario son acciones verbales, es decir, acciones que se llevan a cabo mediante el lenguaje con alguna finalidad. | |
| Las acciones verbales se realizan dentro de situaciones de comunicación, en la que intervienen los siguientes elementos: un emisor, un destinatario, un canal o medio de comunicación, un contexto temporal y espacial y un contexto social. Las situaciones de comunicación se diferencian unas de otras según los elementos que intervienen en ellas. | Distinguir clases de acción verbal y situaciones de comunicación diferentes por los elementos que intervienen en ellas, especialmente el contexto social y la finalidad. |
| Hay diferentes clases de textos relacionados con diferentes clases de acciones verbales. | Reconocer diferentes clases de textos por su finalidad y por el contexto social donde se usan, es decir, por la situación de comunicación a que corresponden. |
| La finalidad de los textos literarios es diferente de la que tienen los otros textos: se escriben para que queden escritos y para que podamos disfrutar con ellos. | Hacer un plan de lecturas para el curso. |
| La actividad de contar o narrar puede tener finalidades diferentes: informar por medio de un relato, divertir, convencer de algo, etc. Por ello hay relatos en clases de textos muy diferentes: cuentos, noticias, anuncios, etc. | Planificar relatos diferentes según su finalidad y el lugar social al que están destinados. |
| | Escribir y revisar los relatos para que estén de acuerdo con la situación de comunicación correspondiente. |

Imagen 4. *Para narrar*, pág. 6.

5.3. *Secuenciación y adecuación de contenidos*

En los manuales de EL2/LE, el orden, la secuenciación y estructuración de los contenidos responden al desarrollo del proceso comunicativo, como subraya el *PCIC* (2006). Sin embargo, en los de ELM los elementos conceptuales referidos al conocimiento gramatical forman bloques de contenido independientes de las actividades de escritura y comprensión, en forma de «lista de conocimientos que se deben impartir sin funcionalidad clara» (Camps *et al.*, 2010: 71).

Como hemos indicado, la legislación de ELM reduce las posibilidades de interpretaciones más globales. También en sus manuales prevalece una concepción menos integradora que en EL2/LE. Es cierto que presentan algunas experiencias al estudiante, pero se da mucho más espacio a la teoría y a las actividades de reflexión gramatical. Aunque en LM siguen las mismas directrices metodológicas que en L2/LE, no establecen conexión entre los distintos apartados de cada unidad. Ello dificulta la integración de destrezas, el conocimiento de estrategias de expresión, comprensión e interacción en distintos marcos comunicativos y el uso de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

Además, la organización del contenido en los manuales de EL2/LE se fundamenta en la combinación de distintos principios organizativos: funcional, que presenta funciones o usos comunicativos; estructural, que recoge las distintas estructuras lingüísticas y pragmáticas); y nocional, que se basa en conceptos generales y temas. Incluyen muchas actividades de corte conductista, en las que la relación estímulo-respuesta forma hábitos mediante la ejercitación mecánica y el reforzamiento, como en las secciones *Más ejercicios*, *Más cultura* y *Más Gramática de Aula*. Estos manuales también se ven influidos por las teorías cognitivas pues les interesa cómo piensa el aprendiz y si es consciente de lo que hace, y por las afectivas al centrarse en sus sentimientos, necesidades e intereses y recurrir a técnicas participativas como el uso de canciones, frases, concursos y poemas o el intercambio de mensajes positivos. Observamos la presencia de actividades distendidas, juegos, concursos, debates... que son, de acuerdo con esta concepción, condiciones favorables para el aprendizaje de una lengua (imagen 5). Se trata de orientaciones muy poco frecuentes en ELM.

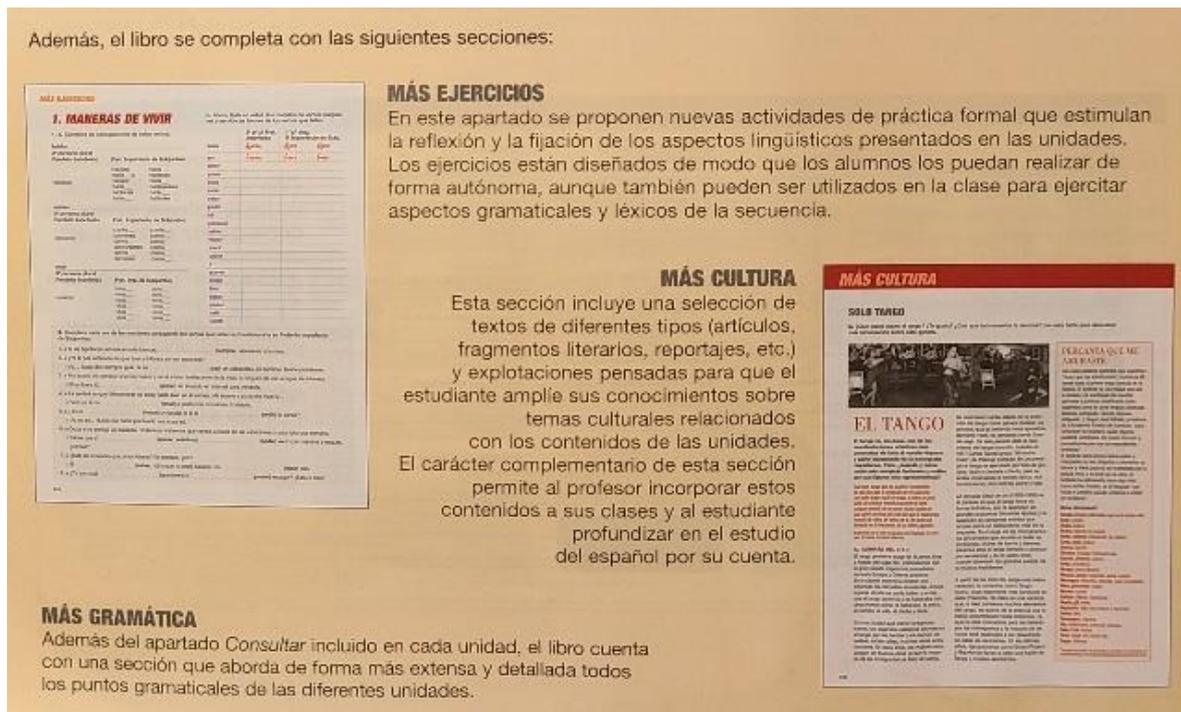


Imagen 5. *Aula 4*, pág. 6.

Respecto de la distribución de contenidos, hay diferencias entre los propios manuales de EL2/LE. En *A fondo 2 C1 y B2*, los culturales y léxicos determinan los funcionales y gramaticales pues aquellos establecen el eje temático de la unidad. *Aula internacional 2 y 4* diseñan las unidades didácticas en forma de actos comunicativos completos y globales (enfoque por tareas). El aprendiz expresa condiciones y argumenta, busca a un compañero para compartir piso y diseñar una vivienda (unidad 2, *Aula 2*), describe a otros o a sí mismo (unidad 3, *Aula 2*), planifica un día en una ciudad española (unidad 5, *Aula 2*), decide cuál ha sido la época de la historia más interesante (unidad 9, *Aula 2*), diseña una campaña publicitaria (unidad 11, *Aula 2*), crea un paraíso donde vivir (unidad 1, *Aula 4*), celebra una asamblea popular (unidad 3, *Aula 4*) o escribe una escena para una obra de teatro (unidad 5, *Aula 4*), entre otras. No es así en los libros de ELM, donde no relacionan los contenidos del currículo. Solo los materiales del Proyecto Galaxia vinculan y organizan los contenidos de acuerdo con las diferentes tipologías textuales. También Bosque (2018) e Ibarretxe (2022) señalan este problema en la presentación de contenidos lingüísticos en los manuales de Secundaria.

5.4. *Análisis de las destrezas de comprensión y expresión escritas*

5.4.1. Integración de destrezas

Como ya mencionamos, la integración de las destrezas de comprensión y expresión escritas en una secuencia posibilita la interacción, igual que en la realidad comunicativa (Coronas, 2010). No es frecuente encontrar este planteamiento en los manuales de ELM analizados, solo en los del Proyecto Galaxia. Sin embargo, los de EL2/LE presentan muchas tareas globales en las que se van ejercitando distintas destrezas —no solo escritas— de modo secuenciado: se lee para expresar acuerdo sobre temas, escoger la mejor opción, extraer información, redactar informes en grupo, exponer ideas propias y defenderlas en público, comentar la conveniencia de una explicación, etc. También incluyen actividades con diferentes registros. Así sucede en *Aula internacional 2 y 4*, con la presencia de expresiones coloquiales como recursos de intensificación para suavizar, justificarse y exponer con más distancia acusaciones; de frases hechas para que el aprendiz reaccione con su propia opinión; de textos con diferentes grados de formalidad; de pasajes publicitarios para analizar la presencia de pronombres relativos; de anuncios para perfeccionar conocimientos lingüísticos; de memorias escritas en un registro informal que es preciso pasar uno formal... Sin embargo, en ELM se presenta la lengua estándar como modelo más habitual, de la que son ejemplo la mayoría de los textos incluidos.

Por otra parte, en los libros de EL2/LE no interesa tanto el resultado final de la redacción o la comprensión del texto, sino el proceso y los medios de creación de sentido. Así lo observamos en el desarrollo de estas destrezas en la sección *Escribe a tu aire* de *A fondo 2 C1* y *A fondo B2*, relacionadas con las estrategias de aprendizaje y comunicación. Se incide en mecanismos para planificar, compensar, controlar y corregir la expresión escrita; en estrategias para mejorar la comprensión lectora; en procesos de adquisición, deducción y memorización de léxico; en buscar términos en el diccionario, etc. Unas veces el enunciado recuerda la necesidad de planificar antes de escribir; otras, recalca la de seguir modelos ya leídos. Se ofrecen características, posibilidades, limitaciones y convenciones textuales. Se promueve la reflexión sobre la estructura y finalidad del texto a medida que se estimula la redacción. Se menciona la necesidad de revisar el trabajo y corregir lo necesario en colaboración con un compañero...

En cuanto a los manuales de ELM, solo los del *Proyecto Galaxia* atienden pormenorizadamente las habilidades de escritura: incluyen preparar una revisión entre los criterios de aprendizaje, presentan actividades para buscar información relevante y componer otros textos, para estructurar los contenidos de acuerdo con las convenciones de género, para

usar los conectores necesarios o tratar de que los estudiantes reflejen el proceso seguido mediante notas con la información buscada, guiones previos, los borradores, revisiones y producto final. No vemos esta preocupación en el resto de los materiales de ELM analizados.

5.4.2. Leer

En los manuales de EL2/LE existe equilibrio entre el desarrollo de las microdestrezas perceptivas, que permiten reconocer rápidamente el significado de palabras/frases y distinguir diferentes tipos de textos según su organización espacial, y las cognitivas, de análisis y de síntesis, que sirven para comprender textos y procesar su significado (identificar ideas, palabras/frases principales, inferir el significado de nuevas palabras o fragmentos no leídos al relacionarlos con lo ya conocido...). En los manuales de ELM prevalece el desarrollo de estas últimas microdestrezas, aunque en los del Proyecto Galaxia, también se atiende a las perceptivas (análisis contextual tras la lectura, examen de la posición del emisor ante lo descrito, observación de su reflejo lingüístico...).

La presentación de distintos ámbitos en cada una de las unidades didácticas de *A fondo B2* y *A fondo 2 C1* sitúa la lectura como destreza inicial que conduce a la conversación, al conocimiento de temas culturales, al dominio del vocabulario, a la distinción de registros y a la reflexión y la práctica de cuestiones formales. En *Aula 2 y 4*, la tarea que lleva a la lectura suele ser la conversación. Las abundantes actividades de lectura son la base para el desarrollo de otras destrezas y conocimientos. Lo mismo sucede en los manuales del Proyecto Galaxia. Sin embargo, en el resto de los libros revisados de ELM, las actividades de lectura aparecen en secuencias separadas de las actividades de reflexión gramatical y no son un instrumento que lleve a la reflexión lingüística (imagen 6).

3. HOY EN DÍA

A. ¿Sabes alguna cosa sobre Ibiza? Coméntalo con tus compañeros.

- Ibiza es una isla.
- Sí, claro, y está en...

B. Una persona nos ha contado cosas sobre Ibiza. Lee las frases. ¿Habla de la actualidad o de los años 60/70?

- Hoy en día Ibiza es uno de los centros de la música electrónica de todo el mundo.
- Actualmente muchas estrellas del cine, de la música y de la moda pasan sus vacaciones en Ibiza.
- Entonces era una isla más tranquila y menos turística.
- En aquella época, había muchos hippies que vivían en cuevas.
- En estos momentos la población es de unas 90 000 personas, pero en verano llega a las 300 000.
- En aquellos tiempos, los hippies de todo el mundo viajaban a la India, a Tailandia o a Ibiza.
- Ahora muchos de los hippies que vivían en Ibiza son niños directivos de empresas.

C. ¿Qué palabras (verbos y expresiones) te han ayudado a saber si se trata del presente o del pasado? Subráyalas.

4. A LOS 18 AÑOS

A. Aquí tienes una serie de informaciones sobre la vida de Angel, un hombre de 70 años. ¿A qué etapa de su vida crees que pertenece cada una? Márcale en el cuadro.

| | Infancia | Juventud | Madurez |
|---|----------|----------|---------|
| 1. A los 18 años aún no sabía qué quería estudiar. | | | |
| 2. Cuando era pequeño, siempre recogía animales de la calle y los llevaba a casa: gatos, perros, pájaros... | | | |
| 3. Cuando iba a la universidad, en Madrid, salía mucho de noche e iba muy poco a clase. | | | |
| 4. Cuando vivía en Madrid con su segunda mujer, tenían una casa en Marbella, donde pasaban los veranos. | | | |
| 5. Cuando tenía 55 años, trabajaba mucho: era el director de una empresa multinacional y viajaba por toda Europa. | | | |
| 6. De niño era muy tímido y no tenía muchos amigos; le encantaba leer y quedarse en casa con sus hermanas. | | | |

B. Fíjate en las estructuras marcadas en negrita. Escribe ahora tu tres frases sobre tres momentos de tu vida.

5. LAS FOTOS DE LA ABUELA

A. Elsa está mirando unas fotos con su abuela, que tiene 101 años. ¿A qué conversación corresponde cada foto?



A.

- Mira esta foto en la playa.
- ¿La playa?
- Sí, en mis tiempos la playa era muy diferente. Cuando íbamos, nos cambiábamos de ropa en casetas como esta y luego nos bañábamos. No tomábamos nunca el sol. Estar morena no estaba de moda.
- ¿Y esto son los bañadores? Eran enormes, ¿no?
- Sí, y siempre tenían dos piezas: camisa y pantalón.

B.

- Mira, este es un amigo de tu abuelo.
- ¡Qué gracioso!
- Sí, se llamaba Juan y era el mejor amigo de tu abuelo.
- ¡Qué elegante! ¿no?
- Es que antes no nos hacíamos tantas fotos como ahora. Y el día que íbamos al fotógrafo nos poníamos la mejor ropa.

C.

- Y esto es tu padre.
- ¡Qué guapo! ¿Cuántos años tenía aquí?
- Dos. Era un niño muy guapo, sí. Y muy bueno.

B. En los diálogos, algunos verbos están en un nuevo tiempo del pasado: el Pretérito Imperfecto. Subráyalos. ¿Para qué crees que se usa este tiempo? Márcale.

Para describir circunstancias o cosas habituales en el pasado.

Para hablar de hechos que solo ocurrieron una vez.

6. YA NO TOMO CAFÉ

A. Piensa en cosas que hacías antes y que ya no haces (hábitos o características que han cambiado) y escríbelo.

Antes Ahora ya no

B. Piensa en cosas que hacías antes y que todavía haces (hábitos o características que no han cambiado) y escríbelo.

Antes y todavía

Imagen 6. Aula 2, pág. 76.

En muchas ocasiones, en los materiales de EL2/LE, el aprendiz tiene que leer para resumir información y transferirla. Sucede en *Aula 2 y 4*: las actividades en las que se le solicita leer forman parte de tareas de comunicación más extensas en que es preciso efectuar operaciones previas de selección. No es frecuente encontrar en los manuales de texto de ELM tareas que pidan al estudiante operaciones como las expuestas.

Aula 2 y 4 presentan muchos juegos, a saber, sopas de letras, crucigramas, juegos de interacción para ejercitar la imaginación o de tipo lógico (imagen 7). Suelen formar parte de apartados fijos, como el denominado *Más gramática* o *Más cultura*. No son tan frecuentes en *A fondo B2* y *A fondo 2 C1*; tampoco en los libros de texto analizados de ELM.

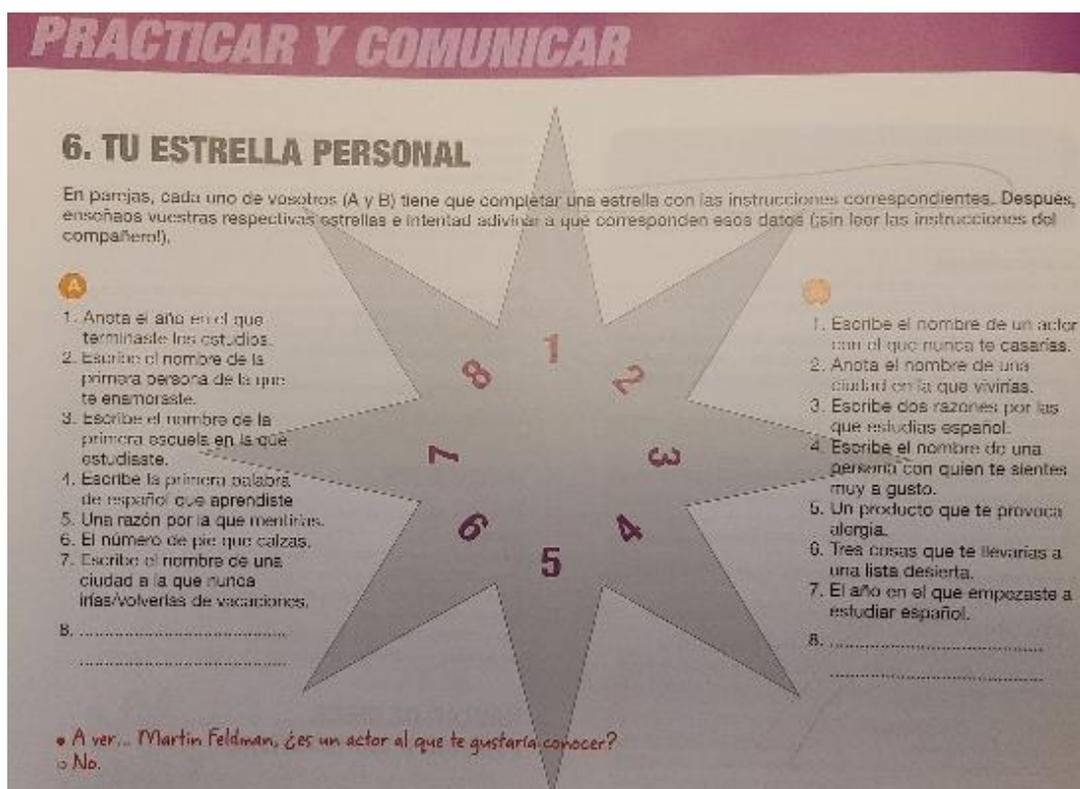


Imagen 7. Aula 4, pág. 79.

En EL2/LE, las primeras actividades de las unidades suelen ser preguntas anteriores a la lectura; animan al lector a pensar en lo que va a leer y activan sus conocimientos previos del mundo y de la lengua. Se trata de expresiones llamativas y cuestiones generales para debatir en pequeños grupos, interpelaciones globales o expresiones llamativas que introducen el tema de la unidad y estimulan la conversación. No hay preguntas previas que lleven a la conversación o al desarrollo de otras destrezas en los libros de ELM analizados. Aunque los textos se eligen contando con las preferencias de los estudiantes, no se activa la comunicación de experiencias entre ellos, al menos no de modo explícito. No suele haber conversaciones de apertura y si se proponen, son posteriores a la lectura; tampoco frases llamativas como preámbulo de las unidades. Creemos que hacerlo favorecería la motivación de los estudiantes hacia las tareas y los materiales serían más atractivos y cercanos a sus circunstancias personales o sociales.

Hay muchas tareas en los manuales de EL2/LE que precisan leer para escribir. Encontramos numerosos ejemplos que promueven ambas destrezas en apartados específicos de todas las unidades: *Escribir a tu aire* (A fondo 2 C1 y B2), *Practicar y comunicar* y *Proyectos de trabajo* (Aula internacional 2 y 4). Las tareas de estos proyectos desarrollan ambas destrezas proponiendo muchas veces la lectura de textos modelo. Además, en *Aula internacional 2 y 4*, muchas tareas forman parte de proyectos en los que la clase asume roles imaginarios (imagen 8).

PRACTICAR Y COMUNICAR

11. LA ASAMBLEA

A. Estas son algunas de las personas que viven en Roquedal y que asisten a la asamblea. ¿Quiénes crees que se posicionarán a favor y quiénes en contra? ¿Quiénes estarán indecisos? ¿Por qué? Tened en cuenta el folleto informativo repartido al comienzo de la asamblea.

- ▶ **Marta**, la dueña de la discoteca del pueblo.
- ▶ **Paco**, propietario de un chiringuito de hamburguesas en la playa. Trabaja cuatro meses en verano.
- ▶ **Algunos pescadores** que venden el pescado en el puerto.
- ▶ **Antonio**, un pastor de ovejas que elabora queso artesanal.
- ▶ **Joaquín**, el maestro del pueblo.
- ▶ **Lorena**, una joven de 18 años que suele ir a divertirse a la ciudad más próxima los fines de semana.
- ▶ **Begoña**, de 23 años, miembro de la asociación ecologista.
- ▶ **Roque**, el dueño de un taller de reparación de coches y motos.
- ▶ **Pascual**, un jubilado al que le aturde la vida moderna.
- ▶ **Algunos agricultores** de producción intensiva.
- ▶ El matrimonio **Cepeda**, dueños de una inmobiliaria.

Para formar parte de la asociación Tranquitar deben cumplirse todas las condiciones obligatorias y seis de las recomendaciones

CONDICIONES OBLIGATORIAS

- * Pueblo peatonal: solo bicicletas y patines.
- * Medioambiente: recogida selectiva de basuras, paneles de energía solar.
- * Conexión a Internet en todos los lugares públicos.
- * Límite de altura de nuevos edificios: dos plantas.
- * Agricultura biológica.
- * Gastronomía tradicional.

RECOMENDACIONES

- * Prohibición de fumar en todo el pueblo.
- * Solo música en directo y tradicional.
- * Supermercados, no. Solo mercado y pequeños comercios.
- * Uso de materiales naturales (piedra en las calles, madera en las ventanas, bolsas de la compra de esparto...).
- * Potenciación del consumo de alimentos de temporada y de producción local tanto en restaurantes como en casas particulares.
- * Promoción del alojamiento en casas particulares y de la convivencia de los turistas con las familias del pueblo.
- * Organización de cursos y talleres para recuperar la artesanía local: alfarería, bolillos, repostería...
- * Cierre de los bares a partir de las doce de la noche.
- * Uso de la ropa tradicional durante las fiestas del pueblo.



B. Entre todos, decidid como cuál de esas personas actuará cada uno de vosotros en la asamblea. Formad grupos con las personas que van a defender la misma postura (a favor, en contra e indecisos) y preparad vuestros argumentos.

C. Celebrad la asamblea y votad al final de ella. ¿Va a ser Roquedal un pueblo tranquilo? ¿Qué recomendaciones cumpliréis?

- Pues en primer lugar, la ventaja que veo es que pertenecer a un movimiento así promocionará nuestro pueblo...

D. Escribid el acta de la asamblea, que recogerá los principales acuerdos a los que habéis llegado.

Imagen 8. Aula 4, pág. 38.

También la lectura es una operación fundamental en otras actividades globales de *A fondo 2 C1 y B2*; por ejemplo, cuando se pide colocar en un esquema los elementos desordenados de una carta o la redacción de una memoria para solicitar ayuda en un anuncio, entre otras. Los manuales de la Propuesta Octaedro (ELM) también presentan numerosos proyectos de trabajo con actividades previas a la lectura; sin embargo, los restantes libros de ELM no tienen secuencias ni proyectos de trabajo que relacionen las distintas destrezas.

5.4.3. Escribir

En los manuales de EL2/LE, muchas propuestas didácticas inciden en la práctica de aspectos gramaticales, vocabulario, ortografía y puntuación. Estas tareas suelen estar incluidas en otras actividades de carácter global. Su intención es tanto aprender lengua como aprender a escribir, permitiendo al aprendiz ser consciente de las finalidades perseguidas. Ello se observa en el apartado *Practicar y comunicar* de las unidades didácticas de *Aula 2* y *4*. En él se proponen actividades gramaticales contextualizadas y verosímiles: escribir una crónica para un periódico aprovechando las indicaciones dadas sobre su estructura; escribir, en grupos, las bases para convocatorias a un concurso, etc. Lo mismo sucede en las tareas de escritura de *A fondo 2 C1* y *B2*, siempre aparecen en la sección *Escribe a tu aire*.

No observamos ese interés en la mayor parte de los libros de ELM revisados, excepto en *Para narrar y Para informar(se)*, del Proyecto Galaxia. Sus guías didácticas subrayan la relación entre la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de habilidades lingüísticas, y las tareas de composición propuestas ejercitan los recursos gramaticales que podrían utilizarse en textos narrativos y expositivos.

Las tareas de escritura de los manuales de EL2/LE proponen el aprendizaje a partir de la manipulación de los recursos lingüísticos trabajados en las unidades, teniendo en cuenta las posibles situaciones comunicativas. Así, en *A fondo 2 C1* se pide seguir un modelo de texto analizado para hablar de estadísticas (expresión del porcentaje, concordancias, contraste y comparación) y escribir un texto periodístico similar utilizando otros datos, para utilizar construcciones concesivas (*estés donde estés*), oraciones sustantivas y causales, y escribir el comienzo de cartas de amor, para poner por escrito las condiciones de diferentes convocatorias utilizando el pretérito perfecto de subjuntivo o los pronombres relativos, o para elaborar una lista de acciones y finalidades que ayudarán a cambiar radicalmente de vida a dos concursantes, utilizando la preposición *para* más infinitivo o subjuntivo, entre otros muchos ejemplos.

Lo mismo sucede en *Aula 4*, muchas de las tareas del apartado *Practicar y comunicar* están diseñadas para utilizar los recursos lingüísticos o pragmáticos trabajados en cada ámbito: escribir una crónica periodística basándose en contenidos gramaticales estudiados (usos del pretérito imperfecto, recursos para precisar cuándo sucede una acción y uso de *entonces*), elaborar una lista de acciones y finalidades que ayudarían a cambiar radicalmente de vida a dos concursantes utilizando la preposición *para* más infinitivo o subjuntivo...

No sucede lo mismo en los manuales de ELM analizados. Sus tareas de escritura no rentabilizan contenidos gramaticales ni están diseñadas para trabajar recursos lingüísticos o pragmáticos; se plantean como actividades aisladas incluidas en bloques de contenidos

independientes. Únicamente los libros del Proyecto Galaxia pretenden, como ocurre en los manuales de EL2/LE, relacionar los recursos lingüísticos y la reflexión metalingüística; así, entre otros muchos ejemplos, es posible encontrar actividades que proponen redactar titulares de prensa cuyo sujeto tenga valor semántico de causa o utilizar conscientemente diferentes exponentes temporales para la expresión del orden de las acciones.

Las tareas de escritura de los manuales de EL2/LE tienen en cuenta la transferencia de lo aprendido a la vida real. Se trata de actividades relevantes y útiles en relación con las necesidades e intereses del alumnado (elaborar una memoria para pedir una beca, de una carta de solicitud de trabajo, redactar cartas formales con la intención de quejarse y protestar, planificar un día en una ciudad española...). En los libros de texto de ELM no es muy frecuente encontrar tareas similares, a excepción de aquellas que presentan textos periodísticos (cartas al director, noticias y titulares) o que se refieren a situaciones cercanas a la realidad del estudiante. Lamentablemente se pierden oportunidades de aumentar la finalidad práctica del aprendizaje.

Los libros de EL2/LE ofrecen muchas propuestas que promueven el desarrollo de la destreza de la expresión escrita, situando las tareas de escritura en una secuencia. Suelen advertir al aprendiz de la necesidad de seguir todos los pasos para la elaboración del escrito: planificación del mensaje, elaboración de borradores, revisiones sucesivas y redacción final. Unas veces se recuerda en el enunciado la necesidad de planificar antes de escribir (*Practicar y comunicar, ¿Cómo lo dices?* en *Aula 4*); otras, se recalca la necesidad de seguir los modelos de otros textos que ya leídos (*Practicar y comunicar, ¿Está bien escrito?* en unidad, 9, *Aula 4*). En todos estos casos —y en muchos otros—, se ofrecen las características, posibilidades, limitaciones y convenciones de cada tipo de texto presentado. Además, se promueve la reflexión sobre su estructura y finalidad a medida que se estimula la redacción.

No ocurre lo mismo en los manuales de ELM, aunque en los del Proyecto Galaxia siempre se recuerda a los estudiantes que deben planificar los escritos, seguir los modelos de otros textos, elaborar de borradores y hacer revisiones sucesivas antes de la redacción final. Por ejemplo, en el manual *Para narrar 1º de ESO*, todos los proyectos de escritura se refieren a ese proceso de elaboración y, en *Para informarse 2º de ESO*, se ofrecen las características, posibilidades, limitaciones y convenciones de cada tipo de texto presentado (expositivo y argumentativo) y se promueve la reflexión sobre su estructura y finalidad a medida que se estimula la redacción de los distintos proyectos de escritura propuestos.

En cuanto a la secuencia de escritura, en los manuales de EL2/LE estudiados los comentarios orientan al aprendiz para que siga una línea de pensamiento: trabajos previos de ordenación de ideas, realización de borradores (tanto al comienzo como tras sucesivas

evaluaciones) y correcciones forman parte de las indicaciones dadas antes del proceso de escritura. En *A fondo B2* (unidad 1), por ejemplo, se recuerda la necesidad de seguir unas pautas antes de escribir, tales como determinar el objetivo, pensar a quién va destinado, generar ideas, organizar las principales...; o se señalan nuevas indicaciones durante el proceso de escritura: transformar el esquema en texto de acuerdo con los apartados que se indican y escribir leyendo el texto para seguir el desarrollo del esquema y corregir lo redactado comprobando la consecución de los objetivos propuestos. Lo mismo sucede en distintas actividades de *Aula 2* y *4*, donde se proponen textos que sirven como modelo, por ejemplo, al redactar una crónica (*Practicar y comunicar*, unidad 2) o al escribir el acta de una asamblea (*Practicar y comunicar*, unidad 3).

En ELM, las indicaciones y orientaciones con respecto a la secuencia ideal de escritura aparecen en pocos casos. Sin embargo, en los libros de la editorial Octaedro, sí es frecuente solicitar al estudiante que vaya revisando el trabajo, corrigiendo lo necesario, leyendo los textos en grupo y haciendo una lista de los errores observados a medida que sigue la secuencia indicada. Muchas actividades de los dos manuales de esta editorial recogen el proceso de escritura, tal y como ocurre en los de EL2/LE. Cada apartado señala y separa en distintas actividades consecutivas los pasos que deben seguirse antes de escribir, tales como determinar el objetivo, pensar a quién va destinado, generar ideas, organizar las principales, etc., o se hacen nuevas indicaciones durante el proceso de escritura del texto: transformar el esquema en texto de acuerdo con los apartados y, después de escribir, leer el texto para comprobar el desarrollo del esquema y corregir lo redactado verificando la consecución de los objetivos propuestos. Así sucede en todas actividades planteadas en los *Proyectos de escritura* de cada unidad.

En EL2/LE, los escritos son tareas comunicativas, motivadoras y realistas; tienen en cuenta las necesidades e intereses de los aprendices a los que van dirigidos y responden a la clasificación de los tipos de textos considerados por Hedge (1989)⁹. Así, encontramos escritos personales, anotaciones en diarios, agendas o libros de notas... Tienen como finalidad recordar y pensar en las experiencias vividas. En *Aula 2* se le pide al aprendiz que cuente anécdotas personales (*Practicar y comunicar*, unidad, 10); en *Aula 4*, que diseñe un paraíso para vivir (*Practicar y comunicar*, unidad 1) y que escriba la crónica de un suceso (*Practicar y comunicar*, unidad 2); en *A fondo 2 C1*, que narre un viaje (*Escribe a tu aire*, unidad 3). Asimismo, son muy frecuentes los escritos públicos (cartas de solicitud de información, quejas o peticiones, formularios, solicitudes de admisión...): en *Aula 4*, por ejemplo, en *Practicar y comunicar*

⁹ Escritos personales, públicos, creativos, sociales e institucionales.

(unidad 3), es preciso establecer las condiciones para una convocatoria; en *A fondo B2*, en *Escribe a tu aire* (unidad 3), se debe escribir una carta solicitando trabajo.

También encontramos numerosos ejemplos de escritos creativos (poesías, cuentos, rimas, obras de teatro, canciones, autobiografías...). En cuanto a los escritos sociales, *Aula 2* y *4* presentan infinidad de actividades de este tipo: transformar el anuncio de un producto estrella de una cadena de comida en una entrada de diccionario (actividad 13, *Más ejercicios*, unidad 9, *Aula 4*); transformar textos formales en coloquiales (actividad 1, *Más ejercicios*, unidad 6, *Aula 4*); redactar crónicas de sociedad (sesión 3.1, *Saber cultura*, unidad 2, *Aula 4*). También lo hace *A fondo B2*: redactar una carta de protesta a una asociación de animales (unidad 6, actividad 3.3.1) y *A fondo 2 C1*: escribir cartas formales para un Consejo de Administración de una empresa (unidad 4, actividad 1). Con respecto a los escritos para el estudio, observamos que *A fondo B2* y *A fondo 2 C1* incluyen resúmenes y sinopsis como tareas poslectura, y que *Aula 2* y *4* dedican distintas actividades a la redacción y corrección de textos académicos, exámenes escritos, etc. En los materiales de ELM analizados se presentan principalmente resúmenes y sinopsis como tareas posteriores a la lectura y algunas tareas creativas.

6. CONCLUSIONES

La investigación realizada nos permite concluir que, para los manuales de EL2/LE analizados, es esencial presentar las destrezas de comprensión y expresión escritas de forma integrada. Las actividades verbales (escribir, leer, hablar y escuchar) se consideran acciones interrelacionadas en secuencias de trabajo que atienden a las distintas circunstancias que rodean la comunicación. Son propuestas de intercambios con un grado de naturalidad y verosimilitud muy cercano a la de la vida real. Se presentan actividades y tareas globales en relación con todos los ámbitos de la comunicación y con todas las competencias comunicativas para ejercitar las distintas destrezas de modo secuenciado e interdependiente. Interesa incidir no sobre el producto o resultado final en los trabajos de redacción y de comprensión textuales sino en el proceso y los medios de creación de sentido. No ocurre lo mismo en los libros de ELM analizados; solo las unidades de trabajo del Proyecto Galaxia son secuencias de tareas que intentan desarrollar las distintas destrezas. Es cierto que en los manuales analizados prevalece el método comunicativo. Aunque presentan algunas experiencias de comunicación, dedican mucho más espacio a la teoría y a las actividades de reflexión gramatical.

Es evidente que el objetivo, en los manuales de EL2/LE, es producir enunciados comunicativos; mientras, en la mayoría de manuales de ELM analizados, lo es la reflexión

metalingüística: los contenidos gramaticales se incluyen de modo diferenciado en apartados específicos «sobre» la lengua y su presencia no está condicionada por las necesidades lingüísticas que requieren los objetivos comunicativos de las unidades. Recordemos que la presentación en el currículo oficial de los elementos conceptuales y de las actividades de escritura/comprensión en bloques de contenido independientes dificulta la relación entre elaboración e interpretación de los textos. De hecho, comprobamos que la mayor parte de los libros de ELM no establece conexión entre los apartados dentro de las unidades.

Es cierto que hoy la coincidencia entre las orientaciones curriculares de ambas enseñanzas es evidente: subrayan la relación entre el uso de los recursos lingüísticos y la reflexión gramatical. Sin embargo, en los libros de ELM analizados no encontramos vinculados estos dos aspectos. Su lógica de presentación de contenidos es tradicional: descripción exhaustiva del sistema lingüístico sin atender a su finalidad práctica. Solo se incluyen tareas de manipulación, transformación, reescritura o cohesión gramatical en los libros del proyecto Galaxia.

Por su parte, los manuales de EL2/LE analizados entienden la lengua como una sucesión de actos cooperativos en los que es preciso negociar la interacción. Abundan las tareas implicadas en los procesos de comunicación. Al llevarlas a cabo, los aprendices realizan actividades que llevan a relacionarse usando la lengua que están aprendiendo y es constante el uso de materiales que persiguen autenticidad. Atender a la lengua en su contexto social hace posible que estos manuales acerquen el contenido didáctico a las necesidades funcionales del aprendiz intermedio y avanzado, y a sus intereses.

Respecto del tratamiento de las destrezas, es evidente que los manuales de EL2/LE atienden la lectura de manera específica. Las actividades en que es preciso leer con múltiples finalidades son muy numerosas y suelen ser la base para el desarrollo de otras destrezas. En la mayoría de los de ELM, aunque también hay muchas actividades de lectura, estas aparecen en secuencias separadas, no parecen ser un instrumento eficaz para la reflexión gramatical y no son modelos para que el estudiante produzca escritos coherentes de acuerdo con esquemas estructurales propuestos; siempre con la excepción de los libros del Proyecto Galaxia.

También la destreza de la escritura recibe atención y tareas específicas en todas las unidades de los materiales de EL2/LE analizados. Las actividades de redacción permiten aprender lengua y, a la vez, a escribir de forma contextualizada y verosímil; así, encontramos numerosos proyectos de trabajo, como espacios pensados para que el aprendiz construya creativamente. Es muy frecuente que se solicite escribir sobre temas relevantes y útiles en relación con las necesidades e intereses del alumnado con la intención de insistir en la

transferencia de lo aprendido a la vida real. Las tareas de escritura llevan a redactar textos con finalidades comunicativas cercanas a sus motivaciones. En cambio, en los manuales de ELM no abundan tareas que establezcan una relación entre lo aprendido y la vida real, con textos de tan variada tipología o que se refieran a situaciones cercanas a la realidad.

Tras estas afirmaciones, podemos afirmar que los manuales de EL2/LE analizados son más coherentes con el método comunicativo en cuanto al desarrollo de las distintas destrezas. En los de ELM, parece necesario que la normativa determine de forma más precisa la progresión curricular de acuerdo con las competencias que debe alcanzar el alumnado para atender a la pluralidad de dimensiones comunicativas, tal y como hace el *MCER* y el *PCIC* en EL2/LE. Aproximarse en mayor grado a un modelo metodológico comunicativo incidirá en el aumento de la motivación de los estudiantes (Rodríguez-Pérez, 2012) y en la mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI, Rosana (2004): «La comprensión lectora», *Vademécum para la formación de profesores*, coord. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, SGEL, pp. 943-967.
- AEBERSOLD, Jo Ann, y Mary Lee FIELD (1997): *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ALHMOUD, Zeina *et al.* (2015): «Más de gramática, más que gramática: de lingüística cognitiva y enseñanza de ELE», *Doblele: revista de lengua y literatura*, 1, pp. 102-135.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2003): «El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones», *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales*, I, ed. Francisco Moreno *et al.*, Madrid, Arco/Libros, pp.105-126.
- , María GONZÁLEZ SÁNCHEZ, y Alicia SAN MATEO VALDEHÍTA (2020): *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores*, Madrid, Editorial UNED.
- ARCHIBALD, Alasdair, y Gaynor JEFFERY (2000): «Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach», *Learning and instruction*, 10.1, pp. 1-11.
- BELLO ESTÉVEZ, Pilar, FERIA RODRÍGUEZ, Aurora, y Josep María FERRÁN SALVADÓ (1990): *Didáctica de las Segundas Lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.

- BEREITER, Carl, y Marlene SCARDAMALIA (1987): «An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-order Skills in Reading and Writing», *Curriculum inquiry*, 17.1, pp. 9-30.
- BONILLA, Mariel y Claudio DÍAZ LARENAS (2018): «La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: estrategias, instrumentos y evaluación», *Revista de Educación*, 42.2, pp. 2215-2644.
- BOSQUE, Ignacio (2018): «¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?», *Universidad de la Habana*, 285, pp. 8-24. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0253-92762018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt.
- CADIerno, Teresa (2010): «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua», *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, pp. 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152532012.pdf>.
- CAMPS MUNDÓ, Anna, Oriol GUASCH BOYÉ, y Uri RUIZ BIKANDI (2010): «La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, pp. 71-80.
- CANDLIN, Christopher (1987): «Towards Task-based Language Learning», *Language learning tasks*, ed. Christopher Candlin and Dermot Murphy, Prentice Hall, pp. 5-22.
- CASSANY, Daniel (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 2.6, pp. 63-80.
- (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- (2000): *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- (2004): «Aprendizaje cooperativo para ELE», *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, Munich, Instituto Cervantes de Munich, pp. 11-30.
- (2005): *Expresión escrita L2/ELE*, Madrid, Arco/Libros.
- (2006): *Taller de textos*, Barcelona, Paidós.
- (2010): «Sobre las inferencias en ELE y L2», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 7, pp. 33-49.
- (2015): «Redes sociales para leer y escribir», *Enseñar a leer ya escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación*, ed. Gerardo Bañales, Norma Vega y Montserrat Castelló, México, Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 187-208.
- <https://www.researchgate.net/publication/313160424> Ensenar a leer y escribir en l a educacion superior Propuestas educativas basadas en la investigacion.

- COADY, James (1979): «A Psycholinguistic Model of the ESL Reader», *Reading in a Second Language: Hypothesis, Organization and Practice*, eds. Ronald MacKay, Bruce Berkman y R. R. Jordan, Rowley, Massachusetts, NewburyHouse, pp. 5-12.
- COLOMER MARTÍNEZ, Teresa, y Anna CAMPS (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, París, Celeste Ediciones.
- CORONAS, Ricardo (2010): «Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana», *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, coords. Teresa Ribas Seix, et al., Barcelona, Graó, pp. 117-134.
- 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. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- CUMMINS, James (1979): «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of educational research*, 49.2, pp. 222-251.
- DE BEAUGRANDE, Robert (1983): «Linguistic and Cognitive Processes in Developmental Writing», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 21.2, pp. 125-44.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, Javier, y Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- DEVINE, Joanne et al. (1993): «The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing», *Journal of Second Language Writing*, 2, pp. 203-225.
- DOLZ, Joaquim (1994): «La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación», *Comunicación, lenguaje y educación*, 6.3, pp. 17-27.
- DOLZ-MESTRE, Joaquim, y Bernard SCHNEUWLY (1996): «Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande», *Enjeux*, 37/38, pp. 49-75.
- FERRER, Montserrat, y Carmen RODRÍGUEZ (2010): «La lingüística del texto en los manuales de la ESO», *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, coord. Teresa Ribas Seix, Barcelona, Graó, pp. 97-116.
- FLOWER, Linda, y John R. HAYES (1984): «Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing», *Written communication*, 1.1, p. 120-160.
- GARCÍA LLOPIS, Reyes (2016): «Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar», *Hesperia: anuario de filología hispánica*, 19, pp. 29-50.
- GIOVANNINI, Arno et al. (1996): *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.

- GOODMAN, Kenneth S. (1968): *The Psychological Nature of the Reading Process*, Detroit, Wayne State University Press.
- (1976): «Reading: A Psycholinguistic Guessing Game», *Theoretical Models and the Processes of Reading*, ed. Harry Singer and Robert Ruddell, Newark, DE, International Reading Association, pp. 470–508.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, María, y María Antonieta ANDIÓN HERRERO (2021): «Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 86, pp. 213-231.
- GOSDEN, Hugh (1996): «Verbal Reports of Japanese Novices' Research Writing Practices in English», *Journal of second language writing*, 5.2, pp. 109-128.
- HALL, Chris (1990): «Managing the Complexity of Revising Across Languages», *Tesol Quarterly*, 24.1, pp. 43-6
- HEDGE, Tricia (1989): *Writing. Resource Books for Teachers*, Oxford, Oxford University Press.
- HERNÁNDEZ AGUILAR, José María, y Félix SEPÚLVEDA BARRIOS (1993): *Diseño de unidades didácticas de Lengua y Literatura en la Secundaria Obligatoria. Un enfoque comunicativo basado en tareas*, Madrid, Ed. Cincel.
- HOLLETT, Mike (1986): «Video Active Learning: Preparing Science Students for Real Future Professional Communication Needs», *Cahiers de l'APLIUT*, 6.2, pp. 103-111.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide *et al.* (2022): «Semántica», *Avances de la Lingüística y su aplicación didáctica*, coord. Bárbara Marqueta, Natalia López-Cortés y Andrea Ariño-Bizarro, Madrid, Akal, pp. 83-110.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide, y Javier VALENZUELA (2019): «La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL)», *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, coord. Iraide Ibarretxe Antuñano, Teresa Cadierno López y Alejandro Castañeda Castro, London, Routledge, pp. 19-51.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- KINTSCH, Walter (1974): *The Representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- (1988): «The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model», *Psychological review*, 95.2, pp. 163-182.
- (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, New York, Cambridge University Press.

- KRINGS, Hans P. (1994): «What Do We Know About Writing Processes in L2? The State of the Art», *Odense Working Papers in Language and Communication*, 6, pp. 83-114.
- KOZULIN, Alex (1990): «Mediation: Psychological Activity and Psychological Tools», *International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning*, 1.2, pp. 151-159.
- LEVINSON, Stephen (1983): *Pragmatics*, Cambridge University Press, Littlewood.
- LITTLEWOOD, William (1992): *Teaching Oral Communication: A Methodological Framework*, Oxford, Blackwell (Applied Language Studies).
- LÓPEZ MORALES, Humberto *et al.* (2003): *Producción y comprensión de textos*, La Coruña, Netbiblo.
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (2022): «El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE», *Revista Española de Pedagogía*, 80.281, pp. 55-68.
- LOMAS GARCÍA, Carlos *et al.* (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- LOMAS GARCÍA, Carlos *et al.* (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós.
- MAHON, Bradford (2015): «What Is Embodied About Cognition?», *Language, Cognition and Neuroscience*, 30.4, pp. 420-429.
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2019): Reseña del libro *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica* de Victoria Rodrigo, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*. E-JournALL, 6.1, pp. 78-84.
- MORENO, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco/Libros.
- MUÑOZ-BASOLS, Javier *et al.* (2018): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Taylor & Francis Group.
- NAKANISHI, Takayuki (2015): «A Meta-Analysis of Extensive Reading Research». *TESOL Quarterly*, 49, 1, pp. 6-37
- NAVARRO CARRASCOSA, Carles (2021): «La Gramática Cognitiva en los manuales de ELE: análisis y propuesta metodológica», *Foro de profesores de E/LE*, 17, pp. 135-160.
- NUNAN, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press,
- NÚÑEZ-DELGADO, Pilar *et al.* (2010): «La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de las lenguas: bases para una pedagogía del texto», *Interacció*

- comunicativa i ensenyament de llengües*, ed. Manuel García *et al.*, Valencia, Universitat de València, pp. 175-182.
- OCAMPO GONZÁLEZ, Aido (2018): «Competencia y comprensión lectoras desde una perspectiva de Educación inclusiva: Entrevista a Andrés Calero», *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20.3, pp. 135-146.
- ORTEGA, Rosario (2003): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona, Graó,
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- RAMÍREZ PEÑA, Pamela, ROSSEL RAMÍREZ, Katherine y Gabriela NAZAR CARTER (2015): «Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico», *Estudios pedagógicos*, 41.2, pp. 213-231.
- RICHARDS, Jack C., John PLATT, y Heidi PLATT (1997): *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- RIFFO, Bernardo, CARO, Natalia, y Katia SAÉZ (2018): «Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora», *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56.2, pp. 175-198.
- https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832018000200175&script=sci_arttext.
- RODRÍGUEZ HERNANDO, Carmen, Ana MARTÍNEZ, y Felipe ZAYAS (1995): «La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, pp. 37-46.
- RODRÍGUEZ-PÉREZ, Nieves (2012): «Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932.
- RODRIGO, Victoria (2018): *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*, London, Routledge.
- SERRANO DOLADER, David, y Bárbara MARQUETA GRACIA (2022): «Morfología», *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica*, ed. Andrea Ariño Bizarro, Bárbara Marqueta y Natalia López Cortés, Madrid, Akal, pp. 29-48.
- SMITH, Frank (1973): *Psycholinguistics and Reading*, Michigan, Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, Bryan (2004): «Computer-mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 26.3, pp. 365-398.
- URBANO LIRA, Clara (2004): «El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE», *RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 1,

https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff.

- RUMELHART, David E., y Andrew ORTONY (1977): «The Representation of Knowledge in Memory», *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, ed. Richard C. Anderson, Rand J. Spiro y William E Montague, London, Routledge, pp. 99-135.
- UZAWA, Kozue (1996): «Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2», *Journal of Second Language Writing*, 5.3, pp. 271-294.
- VAN EK, Jan A., y Jonh L. M. TRIM (1991): *Threshold Level 1990. A Revised and Extended Version of de Threshold Level*, Council of Europe Press.
- VILÁ, Montserrat (2004): «La actividad oral e intervención didáctica en las aulas», *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 12, pp. 113-120, <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>.
- VV. AA. (2012): *Aula internacional 2. Curso de español de nivel A2*, Madrid, Editorial Difusión.
- VV. AA. (2012): *Aula internacional 4. Curso de español de nivel B2*, Madrid, Editorial Difusión.
- VV. AA. (2006): *A fondo 1. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado B2 y B2*, Madrid, Editorial SGEL.
- VV. AA. (2006): *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera. Nivel Superior C1*, Madrid, Editorial SGEL.
- VV. AA. (2002): *Para narrar 1º de ESO*, Madrid, Editorial Octaedro (Proyecto Galaxia).
- VV. AA. (2002): *Para informar(se) 2º de ESO*, Madrid, Editorial Octaedro (Proyecto Galaxia).
- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura. 1º de ESO*, Madrid, Editorial Santillana.
- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura. 3º de ESO*, Madrid, Editorial Santillana.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura. 1º de ESO*, Madrid, Editorial Oxford.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura. 3º de ESO*, Madrid, Editorial Oxford.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura. 1º de Bachillerato*, Madrid, Editorial Akal.
- WERTSCH, James V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- WHALEN, Karen, y Nathan MENARD (1985): «L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-level Discourse Processing», *Language Learning*, 45.3, pp. 381-418.
- ZABALA, Antoni (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.

- ZAMEL, Vivian (1983): «The composing processes of advanced ESL students: Six case studies», *TESOL quarterly*, 17.2, pp. 165-188.
- ZANÓN, Javier (1995): «La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14.6, pp. 52-67.
- ZAYAS HERNANDO, Felipe, Ana M. MARTÍNEZ LAÍNEZ, y Carmen RODRÍGUEZ GONZALO (1995): «La reflexión gramatical en un proyecto de escritura. Manual de procedimientos narrativos», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, pp. 37-46.
- ZWAAN, Rolf A. (2016): «Situation Models, Mental Simulations, and Abstract Concepts in Discourse Comprehension», *Psychonomic Bulletin & Review*, 23.4, pp. 1028-1034.