

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO Y LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE SEGUNDA LENGUA

Pascuala Morote Magán (*Universidad de Valencia*)
María José Labrador Piquer (*Universidad Politécnica de Valencia*)

Introducción

La lengua oral ha estado durante mucho tiempo relegada a un segundo plano con respecto a la escrita tanto en la enseñanza de lengua materna como en la de segundas lenguas. Las nuevas concepciones que plantean la enseñanza de la lengua como comunicación requieren un nuevo planteamiento que tenga en cuenta que los estudiantes necesitan la lengua oral en todos sus ámbitos (académico, profesional, social...).

Nos encontramos sumergidos en una sociedad donde las comunicaciones tanto orales como escritas son abundantes e inmediatas. Los profesionales y los estudiantes, a menudo, se encuentran en situaciones de comunicación en las que tienen que hablar para expresar opiniones, exponer trabajos, convencer, informar, argumentar... donde la corrección es fundamental para un resultado exitoso; una mala comunicación puede ser la consecuencia de un suspenso, un puesto de trabajo perdido, una negociación que no llega a un final feliz...

Nuestro objetivo, como docentes, es proporcionar al alumno técnicas para que a través de su ejercitación lleguen a una expresión y comprensión correctas. Para ello, seleccionaremos con precisión las actividades o tareas en el aula, los manuales que recojan métodos o enfoques que lleven a buen fin el desarrollo de estas competencias, materiales auténticos que relacionen al alumno con situaciones reales de la vida cotidiana, etc.

Por eso nos proponemos con este trabajo, además de reflexionar en torno a las pautas que el *Marco de referencia europeo* nos ofrece a los profesores de segundas lenguas, resaltar el valor de las diversas competencias y examinar algunas actividades de manuales de ELE para observar el tratamiento que se le da a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral.

Marco de referencia europeo: aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas

El documento ha sido elaborado por un grupo de expertos en Lingüística Aplicada, responsables de programas de enseñanza de lenguas y profesores. Incorpora los avances en investigación de disciplinas que se consideraban ajenas al campo de la enseñanza de lenguas y presenta descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, pautas para aplicaciones prácticas y un largo etcétera. Al final de cada uno de los capítulos, ofrece sugerencias para la reflexión e indicaciones de posibles aplicaciones prácticas.

En el Marco de referencia queda plasmada la posición del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Uno de los principales objetivos de su política lingüística es el interés por fomentar el *plurilingüismo*, a diferencia del concepto de *multilingüismo*; mientras este último se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, la idea de *plurilingüismo* pone énfasis en que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a la mente en compartimentos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente.

El Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe. Pero va más allá y amplía la perspectiva con lo que denomina *pluriculturalismo* (relacionar de modo significativo las distintas culturas). Estas dos competencias (plurilingüe y pluricultural) se definen en el Marco como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y la de participar en una relación intercultural en que una persona domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia en varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja —e incluso compuesta— que el usuario puede utilizar.

Actualmente, los nuevos enfoques teóricos abordan la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de la comunicación; por ello, el *Enfoque Comunicativo* es el nuevo modelo dominante. Álvaro García de Santa-Cecilia sintetiza en el *Anuario del Instituto Cervantes* (2002:50) las aportaciones de tres décadas en la enseñanza de las lenguas según se refleja en el *Marco*:

- Aplicación del enfoque del estudio sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de *autonomía* para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es solo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.
- Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivaciones, negociaciones en el aula, procesos interculturales.
- Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagogía, y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior se desprende la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento no solo lingüístico sino social y cultural.

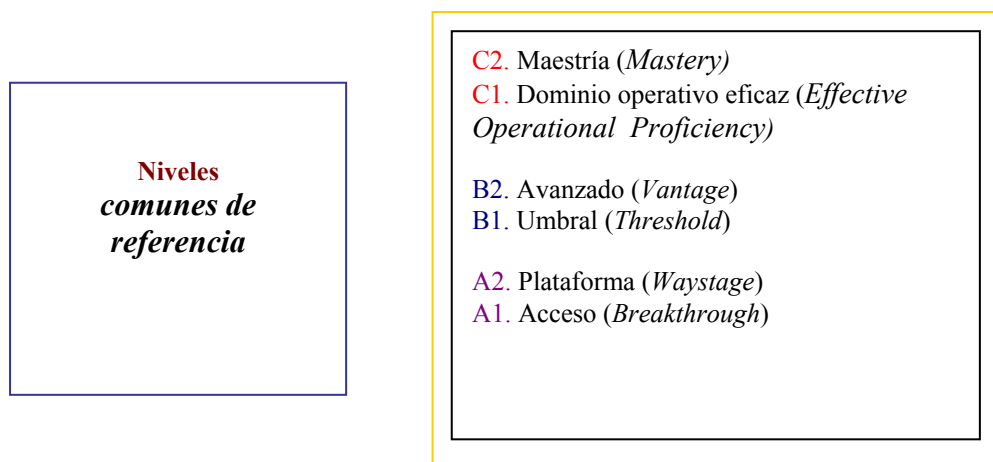
El concepto de *dominio* de una lengua, la forma de abordar los objetivos y contenidos y los enfoques más adecuados para evaluar la competencia de los alumnos han sido otros factores de estudio en la enseñanza de lenguas. Los métodos de enseñanza, los materiales

didácticos, los manuales... que especificaban todo de antemano dejando un papel pasivo tanto al alumno como el profesor resultaron insatisfactorios. A principios de los ochenta, la perspectiva humanista de la educación y el concepto de autonomía del alumno proponía una mayor responsabilidad del mismo e impulsaba nuevos enfoques de enseñanza. El profesor deja su papel habitual para pasar al de facilitador y orientador del desarrollo de la competencia de los alumnos.

El modelo que propone el Marco se basa en un *enfoque centrado en la acción* que considera a los usuarios de la lengua, como *agentes sociales*, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en un entorno específico. Este enfoque centrado en la acción reflexiona sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en diversas interacciones.

En sentido amplio, introduce distintos elementos determinados en dos grandes dimensiones: vertical y horizontal. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla. Al relacionar ambas dimensiones de forma sistemática, el *Marco* construye un sistema de escalas de descriptores sobre lo que puede hacer un alumno mediante el uso de la lengua. La existencia de un sistema de niveles y categorías comunes facilita el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados.

Los niveles descriptivos del grado de dominio lingüístico (dimensión vertical) se presentan en tres: A, B y C (en el sistema tradicional corresponderían a los niveles inicial, intermedio y avanzado), cada uno de ellos se subdivide en dos como se observa en el siguiente cuadro:



Cuadro 1: Niveles del grado de dominio lingüístico

El Marco señala prudencia a la hora de asignar el tiempo necesario para alcanzar cada uno de los niveles, ya que el aprendizaje de una lengua no supone ascender en una escala vertical y el alumno puede ampliar su aprendizaje hacia otras categorías. El corte de niveles no es inamovible sino que los distintos usuarios pueden cortar la escala de niveles según sus propias necesidades, sin que pierdan por ello la relación con el sistema común; esto daría lugar a una especificación superior a seis niveles o más.

Respecto a las actividades comunicativas y a las estrategias, el *Marco* identifica las siguientes subcategorías:

- *Expresión o producción*: oral y escrita
- *Comprensión o recepción*: oral, escrita y audiovisual
- *Interacción*: oral y escrita
- *Mediación*

Estas subcategorías suponen un avance novedoso respecto al sistema tradicional de clasificación de destrezas que se limitaba a la expresión y comprensión orales y escritas, ya que aporta la comprensión o recepción *audiovisual*, tan habitual en nuestra sociedad donde las tecnologías han tomado un papel relevante (multimedia, cederrón...). Asimismo, aparecen dos nuevas categorías, *interacción* y *mediación*, que nos permiten una valoración distinta desde el aspecto comunicativo de la lengua, en el que la relación entre los interlocutores es fundamental. La mediación hay que tenerla en cuenta en aquellos casos donde la comunicación directa entre personas no es posible, como por ejemplo, cuando se necesita una traducción.

En cuanto a las denominadas competencias comunicativas de la lengua el *Marco* distingue:

- Las competencias lingüísticas, que incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas...
- La competencia sociolingüística, que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, como por ejemplo, las normas de cortesía.
- Las competencias pragmáticas, que comprenden la competencia discursiva (capacidad de organizar las oraciones en secuencias) y la competencia funcional (referida tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones, como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo).

Los descriptores ilustrativos

Los descriptores, basados en las experiencias recogidas por instituciones y por profesionales de la enseñanza, están claramente formulados, lo que permite variadas aplicaciones prácticas: establecer los criterios de evaluación, especificar el contenido de los exámenes, etc. Además, esta escala es de gran utilidad para el alumno y para el mundo profesional; al primero le permite conocer sus progresos puesto que están perfectamente especificados, y a los profesionales, saber lo que el individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua. Por ejemplo, si en un puesto de trabajo se emplea continuamente la comunicación telefónica, el empresario podrá consultar en el *Marco* qué nivel recoge estas habilidades.

La muestra de escala de descriptores que se presenta a continuación recoge el tipo de actividad de expresión oral correspondiente a los niveles B1 y B2:

B1

Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.

B2

Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones.
Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

Cuadro 2: Escala de descriptores ilustrativos de un tipo de actividad de expresión oral

En síntesis, el *Marco de referencia* presenta una serie de reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua y sobre su evaluación; aunque no propone una metodología determinada, sí invita a elegir la que sea más adecuada a las necesidades de los alumnos. Para ello, ofrece una serie organizada de opciones sobre textos, actividades, tareas, tratamiento del error, papel del profesor y del alumno... todas ellas inscritas en un enfoque centrado en la acción, que permite al profesor tener una visión de conjunto.

El último capítulo está dedicado a la evaluación y ofrece hasta trece tipos, junto a una reflexión sobre las opciones disponibles y la importancia de la validez, la fiabilidad y la viabilidad de las pruebas.

Consideramos que las aportaciones del *Marco* han sido valiosas y necesarias, ya que permiten, en función de las necesidades de los alumnos, establecer los objetivos en una de las categorías descritas en el modelo, de tal forma que el alumno se convierte en el eje fundamental de las decisiones que se deben adoptar. Asimismo, amplía la idea de *competencias* de tal manera que un programa puede centrar sus objetivos en el desarrollo de las generales, en alguna de las competencias comunicativas, en uno de los ámbitos identificados en el contexto de uso, en el enriquecimiento y diversificación de estrategias, en tareas específicas para el desarrollo profesional de un grupo de individuos, etc. Todo lo cual implica que el dominio en todas las dimensiones de la lengua es imposible conseguirlo incluso en la propia lengua materna.

En resumen, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* constituye un documento fundamental para lograr unos objetivos comunes en política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante a otras lenguas y culturas.

Desarrollo de los principios de la enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera

La enseñanza comunicativa del español como segunda lengua empezó a sentir su influencia a raíz de la publicación del Nivel Umbral por el Consejo de Europa. Este documento se caracterizaba por promover la enseñanza con fines comunicativos, mediante el análisis de necesidades de los alumnos y la consiguiente fijación de objetivos y selección de contenidos; sin embargo, no contenía una propuesta metodológica de enseñanza ya que daba respuestas al qué aprender y para qué aprender, pero no planteaba el *cómo*. Sin embargo, el *Marco de referencia europeo*, como hemos visto anteriormente, pretende ser un documento base para una enseñanza-aprendizaje activa de las lenguas.

La delimitación del ámbito conceptual de la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde esta perspectiva comunicativa ha de fundamentarse teóricamente y elaborar propuestas curriculares.

Hutchinson y Waters (1987) cuando se refieren a cómo diseñar un curso indican:

Designing a course is fundamentally a matter of asking questions in order to provide a reasoned basis for the subsequent processes of syllabus design, materials writing, classroom teaching and evaluation. We need to ask a very wide range of questions: general and specific, theoretical and practical. Some of these questions will be answered (at last in part) by research; others will rely more on the intuition and experience of the teacher; yet others will call on theoretical models (Hutchinson & Waters, 1987:21).

Ausubel (1986) señala que los aprendizajes realizados por el alumno deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo *significativo*, es decir, que las nuevas adquisiciones deben relacionarse de manera lógica con lo que ya sabe, y no arbitrariamente. Para que esos aprendizajes significativos se consigan es necesario:

- a) Que los contenidos propuestos como objeto de aprendizaje estén bien organizados para que le permitan al alumno establecer relaciones con los conocimientos que ya posee.
- b) No basta con que los contenidos estén bien organizados; es preciso que el alumno manifieste una buena disposición ante ellos y, por tanto, debe estar motivado, tener interés y creer que puede adquirir ese aprendizaje.
- c) Es necesario, además, activar los conocimientos previos para establecer relaciones con los nuevos aprendizajes propuestos, mediante lo que Ausubel llama *diferenciación progresiva y reconciliación integradora*.

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994:78), por su parte, plantea un enfoque que permite responder a las necesidades comunicativas de los alumnos y una metodología desde una perspectiva que considera la comunicación como un fenómeno que implica mucho más que la mera corrección gramatical. Así, por ejemplo, en el desarrollo de una conversación, el hablante deberá cuidarse de que su actuación lingüística, aparte de ser formalmente correcta, esté de acuerdo con la intención que subyace en ella, con el tipo de relación que se establezca entre los interlocutores, con el lugar, con el tema, con el contexto lingüístico, etc.

Este *Plan* parte de la convicción de que la articulación coherente de los bloques de contenidos y de las orientaciones metodológicas constituye el procedimiento más adecuado para posibilitar que el proceso de enseñanza-aprendizaje conduzca al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. De igual forma, en el ámbito de los contenidos,

propone una ampliación de las propuestas tradicionales en favor del enfoque sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje que permite responder a sus necesidades comunicativas. En el capítulo dedicado a *orientaciones generales* presenta una reflexión sobre distintos aspectos de especial relevancia en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las orientaciones prácticas proporcionan una serie de informaciones que pueden servir de base para la práctica docente de los profesores.

Principios metodológicos generales que deberán tenerse en cuenta en el currículo para una enseñanza comunicativa de lengua son, pues, los siguientes:

- *La individualización* del método de enseñanza, que supone considerar al individuo como un ser único que se realiza en una educación integral, acomodando sus características individuales a sus necesidades profesionales.
- *El enfoque constructivista*, que supone entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción de estructuras mentales y «[...] actuar como la forma primera y original de la formación de experiencias, y el saber mediante la acción, como el saber primero y original del hombre» (Ausubel, 1986:324).
- *La autonomía del alumno* para «aprender a aprender», para trabajar de manera independiente y ser capaz de tomar decisiones por sí mismo reflexionando sobre su propio trabajo.
- *El aprendizaje por descubrimiento*, lo que supone una metodología en la cual el contenido principal que se tiene que aprender no se ofrece de antemano al alumno sino que tiene que descubrirse. Una metodología así entendida requiere una etapa de tanteo entre ensayo/error, anterior a la propia captación del significado y que lleva finalmente a la interiorización de la información descubierta¹.
- El aprendizaje *significativo* supone una metodología que debe estar construida sobre las bases de la estructura cognitiva del alumno y de lo que él mismo es capaz de hacer por sí solo tras la realización de una experiencia en compañía del profesor.
- Por último, hay que tener en cuenta que una *metodología cooperativa e interactiva*, supone la integración permanente de profesor con el alumno, de tal forma que, aunque el profesor en muchas ocasiones aparezca como participante ausente, está orientando en todo momento las secuencias de enseñanza.

Estos principios metodológicos básicos nos permiten abordar la enseñanza de la lengua desde nuevas perspectivas y diferentes enfoques y técnicas.

La enseñanza basada en tareas² constituye la última versión de las propuestas de una enseñanza comunicativa de la lengua. Actualmente hay manuales de ELE como *Socios*, *Planeta*, etc. que se basan en el aprendizaje por tareas. El tratamiento de la lengua oral en los manuales comunicativos es una parcela de estudio de gran interés que puede dar lugar a investigaciones sobre resultados de aprendizaje.

Enseñanza comunicativa de la lengua oral

El término *comunicativo* desempeña un papel unificador en medio de todas las opciones actuales, por lo que apenas encontramos hoy en día manuales que no se declaren comunicativos; sin embargo, una integración de todas las competencias que implica dicho enfoque sigue siendo difícil de realizar.

¹ Por ejemplo, en el manual *Ven 2*, unidad 1, sección de pronunciación y ortografía, los alumnos tienen que descubrir las reglas de acentuación.

² Una tarea es una unidad de trabajo que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera, mientras su atención se haya centrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

De la concepción nueva de enseñar lengua para la comunicación se discernen una serie de principios:

- Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones (componentes lingüísticos, sociales, estratégicos...).
- Trabajar el discurso global y no enunciados aislados.
- Equilibrar el sentido con las estructuras sintácticas (relacionar semántica y sintaxis en los programas).
- Enseñar la lengua en su dimensión social.
- Adaptar contenidos y métodos de formación a cada situación particular de aprendizaje.

El enfoque comunicativo ha producido varias generaciones de métodos, así como un discurso teórico nutrido, esforzándose ambos (teoría y métodos) en integrar nuevos aportes con más o menos acierto. Actualmente, la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha asimilado los mejores principios del enfoque comunicativo que, durante casi tres décadas, ha dado sus pruebas.

En síntesis, el mensaje fundamental del Enfoque Comunicativo es que la enseñanza se ha de ocupar de la realidad: «de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula. Como estas dos realidades son tan complejas y de difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva» (Littlewood, 1996:91).

Asimismo, Littlewood (1996:5) resalta cuatro amplios campos de habilidad que constituyen la competencia comunicativa de una persona y que deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- El estudiante tiene que alcanzar un nivel de competencia tan alto como sea posible. Es decir, ha de desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible a fin de expresar el mensaje que intente transmitir.
- El estudiante tiene que distinguir entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que las mismas realizan. En otras palabras, los elementos que controla como parte de un sistema *lingüístico* también se han de entender como parte de un sistema *comunicativo*.
- El estudiante ha de desarrollar habilidades y estrategias a fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas. Ha de aprender a usar las reacciones que provoca para valorar su éxito y, si es necesario, solucionar los fallos usando un nivel de lengua diferente.
- El estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas. Para muchos estudiantes puede ser que esto no implique la habilidad de variar su propia habla para ajustarla a circunstancias sociales diferentes, sino más bien la habilidad de usar formas aceptables en general y evitar las que sean potencialmente ofensivas.

Tratamiento didáctico de la expresión y comprensión orales en algunos manuales de ELE

Como hemos visto, la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, ya que se han superado los modelos tradicionales basados

en la transmisión de contenidos conceptuales, como los modelos conductuales, centrados en la repetición, la imitación y el refuerzo.

Como ejemplo, vamos a analizar el tratamiento de la expresión y comprensión orales de dos actividades de manuales de ELE que aunque ambos son comunicativos presentan técnicas diferentes, debido con toda seguridad a la distancia de fechas en que están publicados (1991, 2003).

El primero (*Ven 2*) está dirigido a alumnos adultos que ya poseen unos conocimientos aproximados al nivel Básico del *Diploma Español Lengua Extranjera* (DELE). En el prólogo se indican las características metodológicas más destacables: integración de actividades comunicativas y contenidos gramaticales; gran variedad de actividades y ejercicios; flexibilidad y adaptabilidad a situaciones y alumnos diferentes.

El segundo (*Prisma, Continúa*) marca como objetivo general dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos precisos para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico. Este manual indica en el título el nivel común de referencia A2, según señala el *Marco*.

Como punto de partida hemos planteado dos cuestiones: ¿el modelo didáctico que presentan está actualizado?, ¿son coherentes con los nuevos métodos de enseñanza de la comprensión y expresión orales?

Así pues, pasamos a analizar la actividad de expresión oral de la unidad temática *Viajes* del manual *Ven 2*. En dicha actividad señalamos su localización, las indicaciones que ofrece al alumno para poder realizarla y el contexto en que aparece, es decir, las actividades que preceden o suceden a la tarea concreta que se propone.

Viajes, Ven 2 (pág. 78)

- Enunciado de la actividad de expresión oral:

DEBATE

*Los servicios públicos de tu ciudad (transportes, restaurantes, hoteles, etc.).
¿Funcionan bien?*

Contexto:

Los alumnos han leído un folleto turístico de un viaje planificado por una agencia y han contestado a preguntas de comprensión del texto. Posteriormente, han formulado protestas, por diversos motivos que se sugieren en el texto (por ejemplo, *Os han dado una habitación sin baño*).

- Enunciado de la actividad de comprensión oral:

Contesta³ (se dan tres opciones y tras la escucha de la grabación hay que marcar cuál es la correcta).

En esta actividad hemos observado lo siguiente:

- Las actividades anteriores no conducen, a nuestro juicio, a la realización del debate por no proporcionar los elementos necesarios (léxico adecuado, verbos, estructuras...).
- Propone un debate y sólo le pregunta al alumno si funcionan bien los servicios públicos de su ciudad.
- La actividad de comprensión oral consiste simplemente en identificar la opción correcta.

³ Se trata de mensajes dentro de un avión (duración del vuelo, causas del retraso, hora de aterrizaje...).

Consideramos que las actividades de expresión oral de este manual requieren una participación del profesor; por ejemplo, ante la pregunta *¿funcionan bien?*, alumnos parcos en palabras o tímidos pueden responder simplemente *sí* o *no*. Respecto a la actividad de comprensión oral, se parte del texto escrito y el alumno se limita simplemente a escuchar, leer y marcar una opción.

Manual Prisma, CONTINÚA

Unidad 3: *De vacaciones* (pág. 42)

- Enunciado de la actividad de expresión oral:
EPÍGRAFE 2.1.1: CUENTA EL PEOR VIAJE DE TU VIDA
Contexto:

Los alumnos han realizado diferentes actividades escritas de léxico y gramática reseñadas en el epígrafe 1 (palabras concernientes a diferentes medios de transporte, uso del pretérito indefinido, marcadores temporales...). En el epígrafe 2 se plantea contestar a un cuestionario sobre la forma de viajar del alumno y después de comentar el resultado en parejas, pide que le cuente a su compañero el *peor viaje de su vida*.

Después, se realizan actividades de audición (en los epígrafes 2.2, 3.1) en las que los alumnos tienen que marcar si ciertas afirmaciones son verdaderas o falsas, identificar verbos, estructuras y situaciones.

En esta actividad hemos observado lo siguiente:

- En primer lugar se propone contar un viaje, cuando posteriormente proporciona muchas más herramientas útiles para que el alumno pueda realizar correctamente dicha actividad (consignas, epígrafe 2.2; verbos, epígrafe 2.4, estructuras, epígrafe 3.1, etc.).
- Las actividades de comprensión oral plantean tareas de identificación y escritura que suponen una comprensión total por parte del alumno de la audición.
- Este manual propone el comentario con el compañero de diversas actividades-

Consideramos que aunque la tarea citada de expresión oral de este manual está planteada después de otras actividades de expresión y comprensión escrita, al tratarse de un ejercicio totalmente abierto podía haberse incluido después de todos los ejercicios del epígrafe 2, ya que les habría proporcionado más vocabulario, nuevos verbos, variedad de estructuras, etc.

La respuesta a las preguntas que planteábamos al comienzo de este epígrafe (*¿el modelo didáctico que presentan está actualizado? ¿son coherentes con los nuevos métodos de enseñanza de la comprensión y expresión orales?*) las podemos encontrar en esta síntesis: el manual *Ven 2* ofrece actividades orales herméticas que se basan en la repetición del modelo, muy alejadas del planteamiento de una enseñanza comunicativa de la lengua. Como contraste, hay actividades totalmente libres, que vistas muy positivamente permiten al profesor plantear la tarea del modo más adecuado a las necesidades de aprendizaje del alumno y por otra parte, el estudiante puede encontrarse perdido y no saber qué contestar.

El manual Prisma, en esta unidad, tan solo presenta dos actividades de audición aunque con un planteamiento muy diferente del otro manual.

Ambos manuales se limitan en muchas ocasiones a ejercicios de identificación y carecen de actividades de audición donde el alumno tenga que realizar más trabajos que demuestren su comprensión, como por ejemplo, tomar notas, sintetizar el mensaje, relacionar y comparar la información con la de sus países de origen, etc.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la concepción de la lengua como un proceso creativo que pone de relieve la necesidad de llevar a clase actividades que generen en el estudiante una inquietud real de producir (Fernández, C. y M. Sanz, 1997). Como dice Nunan (1998:12) «hoy en día se entiende la lengua como un instrumento activo para la creación de significado. En lo que se refiere al aprendizaje, se acepta en términos generales que debe distinguirse entre *aprender qué* y *saber cómo*. En otras palabras, tenemos que distinguir entre el conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación».

Diseñar actividades motivadas y contextualizadas son aspectos fundamentales que deben contemplar los manuales basados en la enseñanza comunicativa de la lengua, es decir, llevar al aula situaciones del contexto natural para que el alumno pueda enfrentarse con seguridad a situaciones de la vida real.

Conclusiones

- Compartimos con Littlewood (1998:IX) la idea de que hay que sugerir actividades por medio de las cuales los profesores puedan ayudar a los estudiantes a ir más allá del dominio de las estructuras hasta que puedan utilizarlas para comunicar significados en situaciones reales.
- En nuestro estudio, hemos observado que los manuales de ELE todavía no ofrecen un tratamiento equilibrado en cuanto al número de tareas escritas y orales.
- Los libros de texto constituyen una guía para profesor y alumno, pero nunca pueden erigirse en instrumentos únicos, sino que el profesor debe elaborar o llevar al aula otros materiales que completen o enmienden las posibles carencias y deficiencias de los manuales, que puedan ir en detrimento del desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión orales.
- Consideramos que es necesario ampliar, tanto en el número como en la calidad, el diseño de las actividades orales de los manuales para sumergirnos completamente en una auténtica enseñanza comunicativa de la lengua.

Bibliografía

- ANCEAUX, H.: «Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, núm. 8, 1991, 11-15.
- AUSUBEL, D. P.: *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, N. York, Trillas, México, 1986.
- BARALO M.: «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, núm. 47, SGEL, 2000
- BELINGA BESSALA, S.: «¿Cómo analizar, seleccionar y utilizar los materiales didácticos en las aulas de lenguas extranjeras», *Cuadernos Cervantes*, núm.12, 1997, 39-41.
- BLANCO, R. *et al.* (Equipo prisma): *Prisma, Continúa*, Madrid, Editorial Edinumen 2003.
- BORDÓN, T.: «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE», *Carabela*, núm. 49, 2001, 77-101.
- CASTRO, F., *et al.*: *Ven 2*, Edelsa, Madrid, 1991.

CONSEJO DE EUROPA: *Marco de referencia europeo, para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo (versión castellana), Instituto Cervantes, Madrid, 2001.

GARCÍA SANTA-CECÍLIA, A.: *Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas*, Anuario del Instituto Cervantes 2002, Madrid, 2002..

INSTITUTO CERVANTES: *Plan curricular*, Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 1994.

LABRADOR PIQUER, M. J.: *Una metodología interdisciplinar: enfoque por tareas*, *I Jornadas de Innovación educativa*, ICE, UPV, 2002.

LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

— *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Paidós, 1994.

— *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque*

NUNAN, D.: «Communicative tasks and the language curriculum», *TESOL Quarterly*, 25/2, 279-295, 1991.

— *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.