

Revisión de manuales de español para extranjeros.

Revision of Spanish course books for foreigners

Ramón Pérez Parejo (1), Francisca Miranda Paredes (2), Montserrat Pons Tovar (2)

(1) Dto. Didáctica de las CC. Sociales, las Lenguas y las Literaturas. Universidad de Extremadura.

(2) Cursos de Español para Extranjeros. Universidad de Málaga.

Fecha de recepción 10-09-2012. Fecha de aceptación 14-12-2012

Resumen.

En nuestro estudio analizamos un gran número de manuales de ELE vigentes en el mercado editorial con el objeto de señalar tanto sus fortalezas como sus carencias didácticas. Presenta dos partes: la primera consiste en la descripción de una muestra de manuales acompañada de una encuesta a profesores; en la segunda, observamos si la destreza oral, en su plano comunicativo, se ha reflejado en los manuales contemporáneos. Para ello examinamos una serie de aspectos que afectan a distintos planos metodológicos: modalidad oral, dinámica de grupos planteada, etc. Y extraemos las conclusiones oportunas. La base teórica en la que nos apoyamos parte de la corriente lingüística denominada Gramática funcional dikeana, ya que consideramos que es la que mejor se adapta a la indicación fundamental del MRE: la metodología enfocada a la acción.

Palabras clave: *Español para Extranjeros; manuales; enfoque comunicativo.*

Summary.

In our study we analyze a large number of ELE course books in the market at the moment with the aim of presenting both their strengths and weaknesses from a didactic point of view. Our work is divided into two parts: the first is the description of samples taken from different course books accompanied by a survey conducted to find out teachers' opinions about these materials; in the second, we try to observe if the oral skills, concentrating on the communicative competence, are worked by those course books. To do this we examine a number of issues affecting different methodological levels --oral skills, group dynamics, etc.-- and draw the appropriate conclusions. The theoretical basis on which we rely comes from the so called Dik's Functional Grammar, as we believe that it is the most suitable trend to understand the CEFR: methodology focused on action.

Keywords: *Spanish as a Second Language; coursebook; Communicative Approach.*

1.- INTRODUCCIÓN

Los autores de este estudio, que investigaban en la misma temática por separado, coincidieron en el Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua de Jaén en diciembre de 2010 y, ante las coincidencias temáticas y metodológicas, decidieron aunar esfuerzos, sumar bases de datos y contrastar puntos de vista a fin de emprender un estudio que resultara más vasto y exhaustivo partiendo de unas conclusiones parciales que eran semejantes. El punto de partida no es otro que la preocupación por la elección del manual adecuado para los alumnos de Español para Extranjeros entre la gran oferta editorial que se halla en la actualidad. Este trabajo, por tanto, es uno de los frutos de esta colaboración, en el que presentamos el punto de partida, la metodología, la base teórica, los materiales consultados y las primeras conclusiones que estamos alcanzando. Constituye, por tanto, el primer resultado de la articulación de dos investigaciones previas una vez que sus bases de datos han confluído en un mismo documento.

Con todo, el estudio presenta dos partes: la primera consiste en la descripción de una muestra de manuales habituales en nuestros centros de enseñanza que va del nivel A1 al B2 y en virtud de la cual se realiza una encuesta a profesores; en la segunda, nos proponemos analizar si la destreza oral, en su plano comunicativo, se ha reflejado en los manuales de ELE. Para ello se examinan una serie de aspectos que afectan a distintos planos metodológicos, desde la señalización como orales de las actividades pasando por la modalidad oral solicitada o la dinámica de grupos planteada.

2.- FUNDAMENTACIÓN Y METODOLOGÍA

La base teórica en la que se apoya el estudio de la corriente lingüística denominada Gramática funcional dikeana, la cual se ajusta a las orientaciones fundamentales del MRE: la metodología enfocada a la acción. Los tres principios básicos de dicha teoría, formulada por Simon C. Dik, son los siguientes (Dik, 1989, 1997):

- Concepción teleológica del lenguaje. La teoría funcional de Dik está orientada a la finalidad del lenguaje humano: la interacción social por medio de la comunicación.

-Control externo de la sintaxis. La gramática funcional postula la disolución de la sintaxis en la semántica y en la pragmática, puesto que la información que aporta de una expresión lingüística se deriva de un contexto y de una situación. Este principio queda validado por dos criterios de adecuación. En primer lugar, el estándar de adecuación pragmática, que recoge los parámetros que rigen el funcionamiento de la interacción verbal a las reglas, principios y estrategias que determinan el uso comunicativo natural de la lengua. Estas, a su vez deben contener las especificaciones de los contextos sociales y discursivos en los que un determinado fragmento de lenguaje se produce y comprende (Dik, 1997). En segundo lugar, hallamos el principio de adecuación psicológica, que se ocupa de los mecanismos psicológicos que se activan en los procesos de producción e interpretación de la lengua (Dik, 1978).

-Vocación universalista del modelo. Dik aboga por una teoría interlingüística

y valida este principio por medio del estándar de adecuación tipológica, es decir, que la Gramática funcional debe ser capaz de proporcionar gramáticas para lenguas de cualquier tipo al mismo tiempo que inventariar de un modo sistemático las semejanzas y diferencias entre las diversas lenguas (Dik, 1997).

3.- ELABORACIÓN, CRITERIOS Y RESULTADOS DE LA PRIMERA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestas estas consideraciones teóricas previas que determinan

las bases metodológicas del estudio, pasamos a abordar las fases de la primera parte del mismo.

En la primera fase nos encargamos de elaborar el elenco de los manuales con los que trabajamos más frecuentemente en los niveles comprendidos entre el A1 y el B2, los cuales aparecerán en la tabla correspondiente.

En la segunda fase procedimos a la elaboración de una ficha técnica de los mismos que recogía los siguientes aspectos de cada uno de ellos:

TÍTULO Y NIVEL	
ENFOQUE	
NÚMERO DE HORAS	
TIPO DE ALUMNO	
OTROS MATERIALES	
NÚMERO DE UNIDADES Y ESTRUCTURA	
CONTENIDOS	
ASPECTOS GRÁFICOS	
TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES	

Tabla 1. Ficha técnica de libros consultados.

En la tercera fase, procedimos a la valoración de los manuales. Les ofrecimos a profesores de Español para Extranjeros las fichas que acabamos de presentar a fin de que con estas y la tabla de puntuación que mostraremos seguidamente pudieran valorar el material de la manera más objetiva posible con miras a la elaboración de un listado definitivo de calidad de los manuales ordenados de mayor a menor puntuación. Para ello, basándonos en la

teoría lingüística funcional propugnada por Dik y en las directrices que ofrece el MCER, decidimos que se debían calificar los siguientes criterios: adaptabilidad, estructura de la unidad, sistema formal (gramática), componente léxico, expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, comprensión oral, aspectos socio-culturales, aspectos pragmáticos y aspectos gráficos. La puntuación se hizo del 1 al 5:

1: mal, 2: regular, 3: bien, 4: muy bien, 5: excelente.

La tabla de puntuación, por manual, quedó elaborada de esta manera:

	Adaptabilidad	Estructura	Gramática	Léxico	Oralidad	Escritura	Lectura	Audio	Cultura	Pragmática
Pr.1										
Pr.2										
Pr.3										
Pr.4										
Pr.n										
Media										

Tabla 2. Recogida de datos.

Los resultados finales fueron los siguientes:

	MANUAL NIVEL A1	MEDIA
1º	VV.AA. <i>Nuevo Avance A1</i> . (Libro del alumno, CD Audiciones, Cuaderno de Sugerencias en Internet). Editorial Sgel.	3,48
2º	ARAGONÉS, Luis y PALENCIA, Ramón. <i>Gramática de uso del español</i> . Editorial S.M.	3,26
3º	VV. AA. <i>Prisma Comienza</i> . (Libro del alumno+cuaderno de Ejercicios CD Audiciones).Editorial Edinumen.	3,09
4º	MARÍN, E. y SANS, N. <i>Gente 1</i> . (Libro del alumno + CD Audiciones, Libro del Profesor +CD audiciones, Libro de trabajo). Editorial Difusión.	3,04
5º	VV. AA. <i>Sueña 1</i> . (Libro del alumno+Libro del profesor+ Cuaderno de Ejercicios+CD Audiciones). Editorial Anaya.	2,81
6º	VV. AA. <i>En Acción 1</i> . (Libro del alumno+Cuaderno de Ejercicios+guía Didáctica+DVD+CD ROM). Editorial Enclave.	2,81

Tabla 3. Manuales A1.

Revisión de manuales de español para extranjeros.

	MANUAL NIVEL A2	MEDIA
1°	MORENO, Concha <i>et al.</i> <i>Nuevo Avance A2</i> . Editorial Sgel.	3,60
2°	EQUIPO PRISMA. <i>Prisma A2</i> . (libro del alumno + CD). Editorial Edinumen.	3,53
3°	CASTRO, F. <i>et al.</i> <i>Español en marcha 2</i> . (Libro del alumno + CD). Editorial Sgel.	3,08
4°	SÁNCHEZ LOBATO, F. <i>ET AL.</i> <i>Nuevo español sin fronteras</i> . (Libro del alumno + CD). Editorial Sgel.	2,84
5°	GRUPO DIDASCALIA S.A. <i>Nuevo Ven</i> . (Libro del alumno). Editorial Edelsa.	2,62
6°	UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. <i>Vuela 3</i> . (Cuaderno de ejercicios + CD). Editorial Anaya.	2,59

Tabla 4. Manuales A2.

	MANUAL NIVEL B1	MEDIA
1°	VV. AA. <i>Español lengua viva 2</i> . (Libro del alumno + CD + Cuaderno de actividades + CD). Editorial Santillana.	3,30
2°	CASTRO, F. <i>et al.</i> <i>Español en marcha 3</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades). SGEL.	3,19
3°	EQUIPO PRISMA. <i>Prisma B1 Progresiva</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades). Edinumen.	3,18
4°	MARTÍN PERIS, E. <i>et al.</i> <i>Gente 2</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades), Difusión.	3,09
5°	CABRERIZO RUIZ, M ^a . A. <i>et al.</i> <i>Sueña 2 B1</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades). Anaya.	3
6°	VERDÍA, E. <i>et al.</i> <i>En acción 2</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades). Enclave ELE.	2,90

Tabla 5. Manuales B1.

	MANUAL NIVEL B2	MEDIA
1º	VV.AA. <i>Español lengua Viva 3</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades + CD). Editorial Santillana.	3,93
2º	VV.AA. <i>Español en marcha 4</i> . (Libro del alumno + CD + cuaderno de actividades + CD). Editorial SGEL.	3,66
3º	VV.AA. <i>Prisma B2 Avanza</i> . (Libro del alumno + CD + libro de ejercicios). Editorial Edinumen.	3,65
4º	VV. AA. <i>Actividades para el Marco Común Europeo B2</i> . (Libro del alumno + CD). Enclave ELE.	3,54
5º	VV.AA. <i>Gramática de uso del español B1-B2</i> . (Libro del alumno). Editorial SM.	2,98
6º	VV.AA. <i>Gramática y vocabulario 4</i> . (Libro del alumno). Editorial SGEL	2,66

Tabla 6. Manuales B2.

Tras dicho análisis, llegamos a la siguiente conclusión general: en cursos de inmersión lingüística como los que se imparten en los Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Málaga, todos los métodos que no están enfocados a la acción, llegados al nivel intermedio, quedan anticuados, ya que no responden a los principios didácticos actuales y, por ende, no motivan al alumno, que no se encuentra motivado al experimentar muy a menudo la falta de utilidad de los contenidos y actividades que ofrecen. Por ello invitamos a las editoriales a que insten a sus autores a enfocar sus manuales a la acción.

4.- ELABORACIÓN, CRITERIOS Y RESULTADOS DE LA SEGUNDA INVESTIGACIÓN

La segunda parte de nuestro estudio se basa en el análisis concreto de algunos criterios significativos de la destreza oral en el nivel A1-A2. Los manuales de

Español para Extranjeros no siempre se han hecho eco de los nuevos enfoques metodológicos que han ido surgiendo o lo han hecho con considerable retraso. Casi siempre, la metodología teórica se adelanta y tarda en verse reflejada en los manuales con que trabajan profesores y alumnos. Por eso, nuestro propósito ahora consiste en analizar si la destreza oral, en su plano comunicativo, se ha reflejado en los manuales de ELE. Así, de paso, destacaremos las novedades más interesantes y señalaremos las deficiencias o el camino que queda por recorrer. En concreto, vamos a analizar las siguientes cuestiones:

- Temática que abordan
- Tipo de aprendizaje que contienen
- Modalidad oral que desarrollan
- Función del lenguaje que ponen en juego

- Modo de señalización como destreza oral dentro del conjunto de actividades.

- Participación (individual o colectiva) que se propone

- Metodología que utilizan.

A fin de que nuestras estadísticas resulten representativas, en este caso hemos optado por seleccionar una decena de libros de orientación generalista y de editoriales tradicionalmente potentes en el sector¹, destinados a un segmento de edad juvenil-adulto y restringiendo el campo al

libro del alumno y al nivel principiante, bien A1 o bien A1-A2. Entendemos que nuestro campo de análisis cubre al menos un 50 % del mercado e intenta resultar representativo del estado actual de la cuestión. El objetivo de este análisis no es realizar un análisis comparativo entre libros o editoriales, sino observar el estado de la cuestión en lo concerniente al carácter de la incorporación de actividades orales en los libros de texto.

1. Algunos gráficos de interés y análisis de datos.

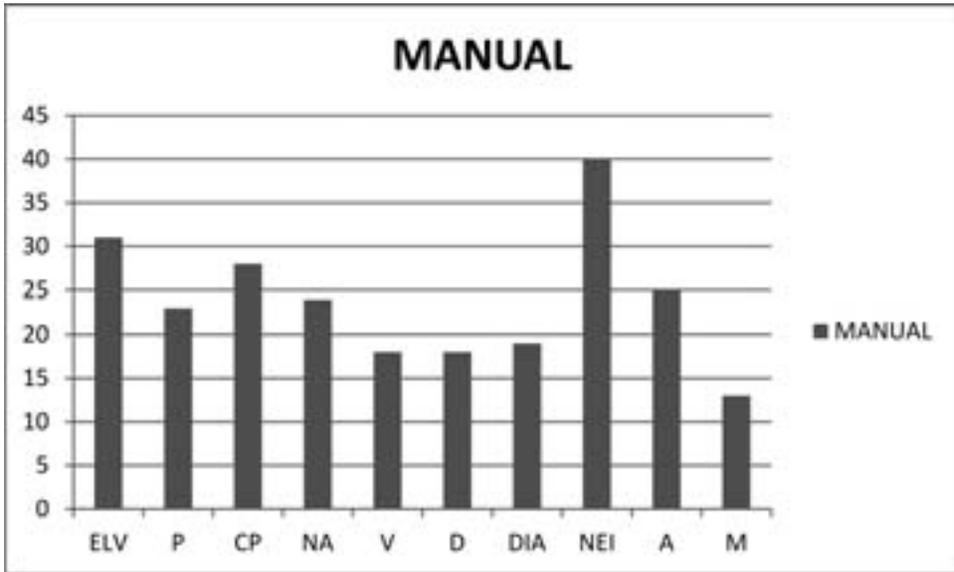


Gráfico 1. Número de actividades por manual.

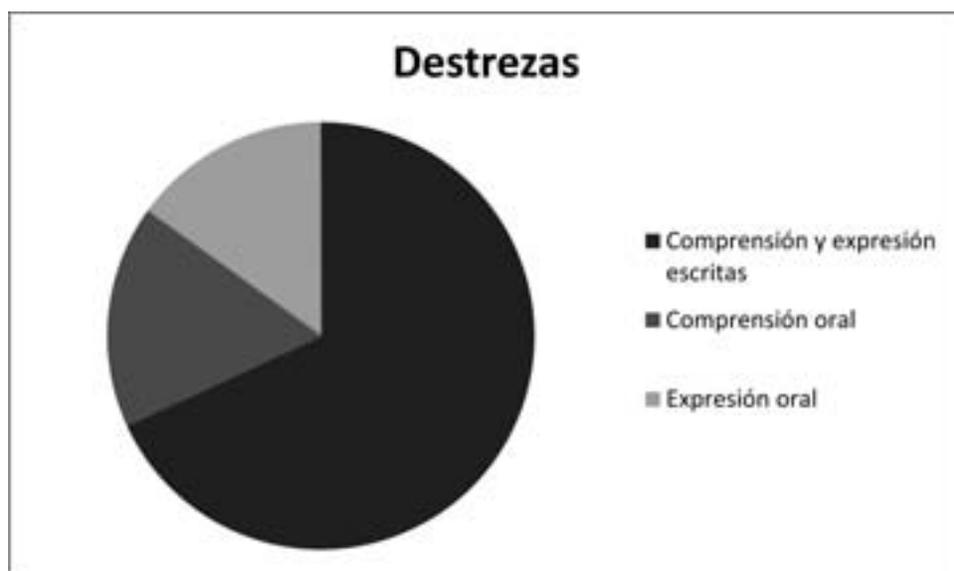


Gráfico 2. Reparto de las destrezas.

Las destrezas suelen estar mezcladas en el transcurso de la unidad didáctica. La media del conjunto de los libros es de 23,3 actividades en las tres primeras unidades, lo que significa que, por término medio, cada unidad didáctica presenta 7,76 actividades relacionadas con la destreza oral (lo que supone casi un 15 % del total de actividades). Esta media, comparándola con manuales de años anteriores, demuestra una presencia progresiva de la destreza oral en los manuales contemporáneos. En relación a las demás destrezas, puede afirmarse que es la que más ha aumentado su presencia. De todos modos, aún sigue siendo cuantitativamente la menos presente (la media de actividades

planteadas es de 55 por tema). Las actividades que combinan comprensión y expresión escrita siguen siendo las más numerosas (68 %). La comprensión oral, gracias entre otras cosas a la difusión de las nuevas tecnologías y el abaratamiento de los soportes, también ha aumentado considerablemente su presencia en los libros de texto (17 %). Lo que nos interesa aquí subrayar es que las destrezas se nivelan progresivamente y, a pesar de que aún hay mayoría de actividades centradas en la expresión/comprensión escrita, las otras dos destrezas tienen ya una presencia estimable, ocupando casi un tercio del total de actividades.

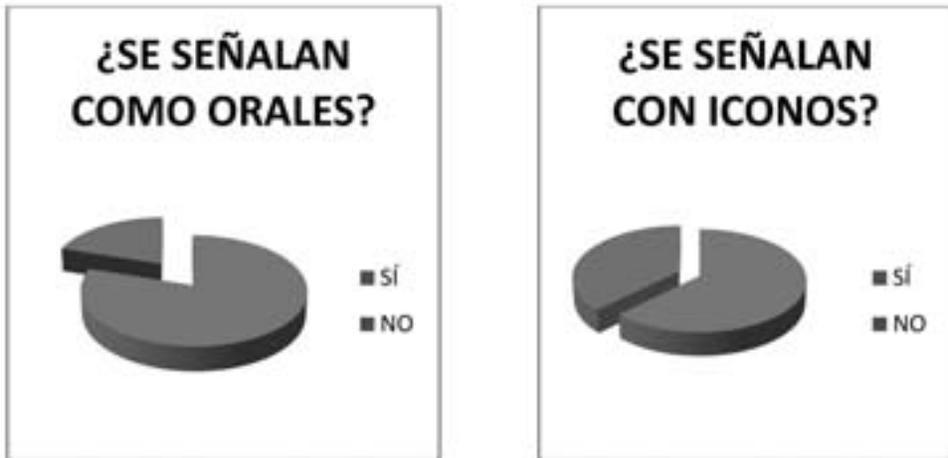


Gráfico 3. Señalización como actividades orales.

Los nuevos libros de texto, por lo general, señalan el carácter oral de las actividades propuestas como tales con un dibujo representativo fácilmente identificable (caras minimalistas; bocas; onomatopeyas, sintagmas, etc.) La tendencia general que acabará por imponerse es la de señalarlo con un icono, del mismo modo que las actividades de comprensión

oral se vienen señalando desde hace años con el dibujo de unos auriculares. Sin embargo, en más ocasiones de las deseadas existe cierta ambigüedad y no se especifica si la resolución de las cuestiones planteadas debe ser oral o escrita (por ejemplo P: 21, 22; M: 52).



Gráfico 4. Participación del alumnado.

Dentro de los que señalan su carácter oral, suele especificarse con un icono distinto dependiendo de si la intervención del alumno es individual o por grupos. En la mayoría de los manuales (hay excepciones) no se llega al punto de concretarse el número de componentes del grupo

(3, 4, 5, grupo clase). Son habituales las expresiones “Coméntalo con tus compañeros...” (por ejemplo NEI: 12; A: 31,32; ELV:14), sin especificar cómo ni con cuántos. Esa falta de concreción en las instrucciones es una deficiencia bastante generalizada.

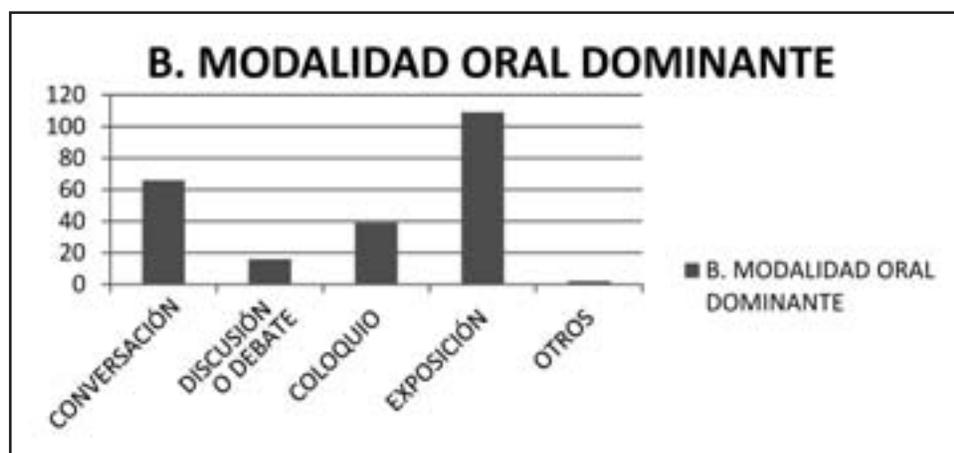


Gráfico 5. Modalidad oral dominante.

Algunos coloquios consisten en realizar encuestas entre compañeros. A veces se trata de auténticas microtarefas lingüísticas orales o *planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final* (Zanón, 1999: 17). Así, por ejemplo, en V: 16 se propone un ejercicio que consiste en elaborar una agenda con todos los números de teléfono de los compañeros de clase, información que deben obtener mediante preguntas y respuestas en L2. Lástima que este tipo de microtarefas orales, tan sencillas como originales, no sean más frecuentes. También las encontramos en NEI: 13, uno de los que otorga más protagonismo a la expresión oral. El libro D es el que más tareas o microtarefas orales contiene, presentando una serie

de actividades relacionadas (orales o no) que el alumno debe realizar dentro de una misma temática o con un mismo fin.

No existe demasiada variedad en la tipología de las actividades orales. Quizá se debería acudir a otras modalidades a fin de que los ejercicios propuestos sean más variados y se atendiera a las distintas modalidades de expresión oral (Recasens: 134 y ss.) Como excepción a la regla, en D: 19-20 hallamos un conjunto de actividades orales que presentan cierta variedad tipológica. Así, se pide al alumno que realice cuatro actividades orales relacionadas: presentación individual, exposición de un tema, diálogos basados en láminas y conversación con el entrevistado. Esa estructura se repite puntualmente en to-

das las unidades. Completa este esquema una serie de modelos previos para que el alumno tenga una guía y, finalmente, una

temporalización orientativa para ejecutar los ejercicios.



Gráfico 6. Función del lenguaje dominante.

Las tres principales funciones del lenguaje son las predominantes en el conjunto de actividades. La presencia de actividades de claro carácter metalingüístico tiene también una presencia notable, lo cual resulta interesante para que el alumno tome conciencia de su aprendizaje gra-

matical. Carlos Aller (1995: 9) señala la conveniencia de introducir el componente lúdico en las actividades de expresión oral para aprovechar el juego como clave de la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No son muchas las actividades que incorporan este elemento.

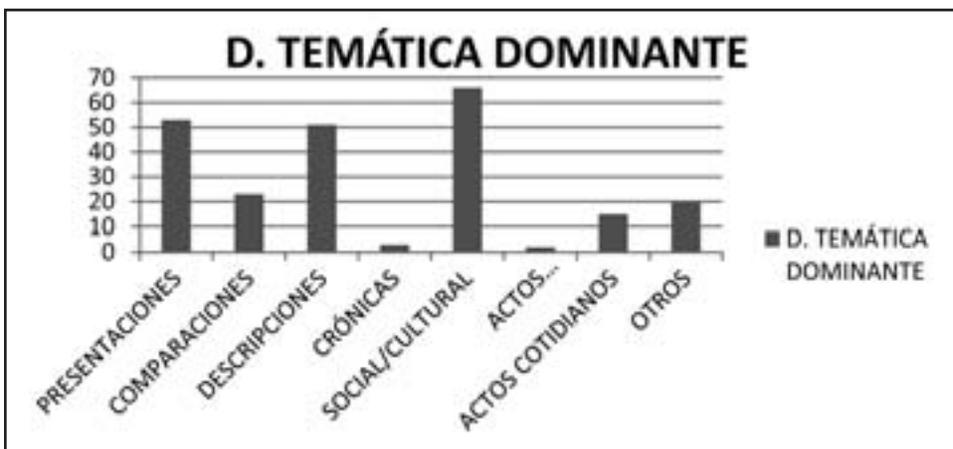


Gráfico 7. Temática dominante.

Es lógico que las presentaciones, las breves descripciones y la temática cultural dominen. Esto se debe a la propia temática de las tres primeras unidades seleccionadas (presentación personal, sa-

ludos, descripción física, nacionalidades y comparación, entre otras). Por esta misma razón no aparecen las crónicas, ya que éstas utilizan otros tiempos verbales que no se enseñan en estos primeros niveles.



Gráfico 8. Contenidos de aprendizaje dominantes.

Llama la atención en NA: 29 que en algún ejercicio se inste al alumno a preguntar oralmente a su compañero por una forma verbal, es decir, un ejercicio inequívocamente gramatical. En muy pocas ocasiones se practican este tipo de actividades orales de claro signo meta-

lingüístico. No es que estemos a favor o en contra de ello pues el trabajo cooperativo entre iguales siempre ha obtenido buenos frutos y es recomendado en todos los estudios de didáctica de la lengua oral (Abril Villalba, 2003: 19). Lo señalamos aquí por lo inusitado.

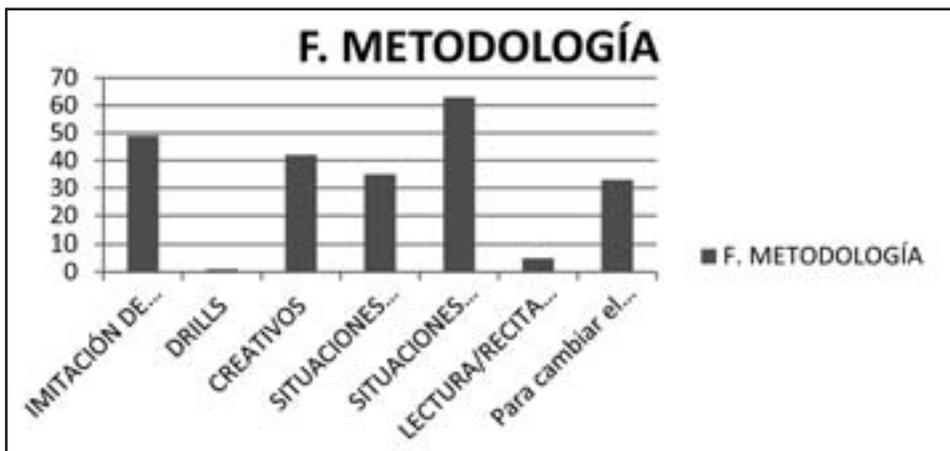


Gráfico 9. Metodología empleada.

En el apartado “Imitación de modelos (escucha y repite/respone)” englobamos una serie de ejercicios clásicos que consisten en responder a preguntas más o menos dirigidas. Los drills llevan al extremo estos ejercicios mediante una repetición continuada y monótona de ejercicios que insisten en una estructura gramatical sin introducir ningún tipo de reto ni creatividad por parte del alumno. En el contexto de las actividades orales no hemos hallado apenas auténticos drills.

En ocasiones se formulan preguntas como “¿Tiene tu lengua alguna palabra de origen español? ¿Y de otras lenguas? Coméntalo con tus compañeros” (ELV: 14). Este tipo de cuestiones exige una competencia filológica alta en los alumnos y, por tanto, resulta poco apropiada. En algunos manuales se pide al alumno que realice alguna actividad oral sin haber sido previamente preparado para ello con modelos anteriores o con entrenamiento previo. Por ejemplo, en P: 37 se dice “¿Cómo es Asunción? Descríbela” sin haber realizado previamente ejercicios al respecto. Esta falta de adecuación la percibimos en muchos libros. Por poner otro ejemplo, en DIA: 25 se lanza al alumno la siguiente cuestión: “Conoces algún ejercicio especial para reducir el dolor de espalda” o en A: 44 aparece “¿Usáis palabras usadas en vuestra lengua?”

Pero quizá la cuestión que más nos haya llamado la atención es la del planteamiento de situaciones. Se percibe en los manuales un impúdico atrevimiento para pedir a los alumnos que dramaticen cualquier situación, a veces insólita o poco preparada previamente, lanzando al alumno a representar cuando quizá no tenga dotes dramáticas. No se atiende aquí a los distintos modelos de aprendizaje ni a las inteligen-

cias múltiples (Gardner, 1983). Por otro lado, se echa en falta más variedad en la tipología y las técnicas de la didáctica de la expresión dramática o la dramatización en el aula (Cañas, 1992; Cervera, 1981: 17-19; Slade, 1983: 140-161).

5.- CONCLUSIONES

--El número de actividades de expresión oral en los manuales ha aumentado en los últimos años, si bien el porcentaje aún es muy inferior a las actividades de comprensión y expresión escrita. Sin embargo, el número de las actividades no es la cuestión decisiva pues por regla general a las actividades de expresión oral se les dedica más tiempo en las clases reales de idiomas.

--Otro aspecto positivo es su correcta y progresiva señalización como actividad oral.

--Desaparecen casi por completo los contenidos explícitamente gramaticales. Éstos se integran en actividades superiores.

--Cada vez son más las actividades que apelan a la vida personal del alumno, que quieren involucrarle de forma real en el discurso de forma significativa, lo cual es muy interesante para la motivación.

--Se incorpora progresivamente el componente cultural.

--Aunque no se ha llegado a la frecuencia deseada, las actividades de expresión oral comienzan a incorporar cada vez más el componente lúdico.

--Se detecta una ausencia de conocimiento de los géneros discursivos en la línea de lo que apunta Carlos Lomas (1999: 306-307) para conseguir un verdadero *escenario comunicativo*. Es necesario preocuparse por que el alumno adquiera

una (sub)competencia discursiva (Alonso Belmonte: 553-572) dentro de la destreza oral mediante el conocimiento de los géneros discursivos y su adiestramiento previo.

--Buen número de actividades dedicadas a la destreza oral se basan en la dramatización de una escena o situación comunicativa. Sin embargo, muchos alumnos carecen de dotes dramáticas y les resulta por tanto muy violento “salir al escenario”. Esto se produce aún más cuando se proponen situaciones absolutamente ficticias, sin ninguna relación con el contexto del alumno ni del aula. No se atienden así los distintos estilos de aprendizaje ni se instruye al alumno en las artes de la dramatización previamente.

--En pocas ocasiones hemos detectado tareas o microtareas en los manuales, sino actividades orales aisladas.

--Muchas actividades son demasiado planas, no introducen reto ni motivación para el alumnado.

--La falta de concreción en las instrucciones es una deficiencia generalizada. A veces son demasiado libres, con instrucciones muy vagas. En otras ocasiones no se explicita si la resolución de las cuestiones planteadas es oral o escrita o no existe in-

formación sobre cuántos alumnos forman el grupo de trabajo.

--Algunas actividades exigen mucha competencia en el alumno, no son adecuadas a su nivel. Es más que probable que el alumno carezca de estas habilidades oratorias y conversacionales incluso en su propia lengua. Si se piden este tipo de ejercicios, habría que proporcionar a los alumnos ciertas enseñanzas discursivas y textuales: estrategias, conectores, distribución del discurso, etc. (Sánchez, 1983: 62-69).

--En las situaciones planteadas a veces no hay realidad, o sólo una realidad, la del estudiante internacional que viaja, que es el lector implícito. Sin embargo, pocas actividades se dirigen por ejemplo a un inmigrante.

--Algunas actividades carecen de objetivos claros o no tienen conexión con el resto de la unidad didáctica ni con la programación didáctica.

--No hay suficientes indicaciones relativas a los criterios de evaluación de las actividades orales: características, aspectos a los que hay que prestar atención, evaluación de la expresión y de la comprensión, etc. (Mendoza Fillola, 2003: 279-280)

LISTADO DE MANUALES CONSULTADOS Y SIGLAS EMPLEADAS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a. Á. *et al. Vuela 1. Español Lengua Extranjera (Libro del alumno)*. Madrid: Anaya. 2008. SIGLA: V
- ARAGONÉS, L. y PALENCIA R. *Gramática de uso del español*. Madrid: SM. 2009.
- BOROBIO, V. *Nuevo ELE inicial (Libro del alumno)*. Madrid: SM. 2001. SIGLA: NEI
- BUESO, I. *et al. Club Prisma. Método de español para jóvenes A1 (Libro del alumno)*. Madrid: Edinumen. 2008. SIGLA: CP
- CASTRO, F. *Uso de la Gramática Española, Nivel Elemental*. Madrid: Edelsa. 1996.
- CASTRO, F. *et al. Español en marcha 1*. Madrid: SGEL. 2005.

- CASTRO, F. *et al. Español en marcha 2*. Madrid: SGEL. 2005.
- CASTRO, F. *et al. Español en marcha 3*. Madrid: SGEL. 2006.
- CASTRO, F. *et al. Español en marcha 4*. Madrid: SGEL. 2006.
- CENTELLAS, A. *et al. Español lengua viva 1 (A1-A2 Libro del alumno)*. Madrid: Santillana. 2007. SIGLA: ELV
- CERROLAZA ARAGÓN, M. *et al. Pasaporte (A1 Libro del alumno)*. Madrid: Edelsa. 2007. SIGLA: P
- EQUIPO PRISMA. *Prisma Comienza*. Madrid: Edinumen. 2002.
- EQUIPO PRISMA. *Prisma Continúa*. Madrid: Edinumen. 2004.
- EQUIPO PRISMA. *Prisma Progresa*. Madrid: Edinumen. 2004.
- EQUIPO PRISMA. *Prisma Avanza*. Madrid: Edinumen. 2004.
- ESPAÑOL GIRALT, M. (coord.). *El día a día en ESPAÑOL 2. Nivel principiante*. Barcelona: Publicacions y Edicions de la Universitat de Barcelona. 2010. SIGLA: DIA
- FABIANA HIDALGO, A. DELE. *Preparación al diploma de Español Nivel A1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia. 2009. SIGLA: D
- LÓPEZ BARBERÁ, I. *et al. Mañana. Curso de español 1. A1*. Madrid, Anaya. 2007. SIGLA: M
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. *Gente 1*. Madrid: Difusión. 2004.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. *Gente 2*. Madrid: Difusión. 2004.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. *Gente 3*. Madrid: Difusión. 2004.
- MORENO, C. *et al. Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid. SGEL. 2002. SIGLA: A
- MORENO, C. *et al. Nuevo Avance 1. Curso de español (A1 Libro del alumno)*. Madrid: SGEL. 2009. SIGLA: NA
- MORENO, C. *et al. Nuevo Avance 2. Curso de español*. Madrid: SGEL. 2009.
- MORENO, C. *et al. Avance B.1.1/ B.1.2. Curso de español*. Madrid: SGEL. 2010.
- VV.AA. *Abanico Nueva Edición*. Madrid: Difusión. 2010.
- VV.AA. *Actividades para el Marco Común Europeo B2*. Madrid: Enclave E/LE. 2006.
- VV.AA. *A fondo*. Madrid: SGEL. 2006.
- VV.AA. *Aprende gramática y vocabulario 4*. Madrid: SGEL. 2007.
- VV.AA. *En acción 1*. Madrid: Enclave E/LE. 2005.
- VV.AA. *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana. 2007.
- VV.AA. *Español lengua viva 3*. Madrid: Santillana. 2007.
- VV.AA. *Gramática de uso del español B1-B2*. Madrid: SM. 2009.
- VV.AA. *Pasaporte ELE 3*. Madrid: Edelsa. 2008.
- VV.AA. *Pasaporte ELE 4*. Madrid: Edelsa. 2010.
- VV.AA. *Puesta a punto*. Madrid: Edelsa. 2009.
- VV.AA. *Redes Nivel 3*. 2003.
- VV.AA. *Sueña 1, Nueva Edición*. Madrid: Anaya. 2000.
- VV.AA. *Sueña 2, Nueva Edición*. Madrid: Anaya. 2007.
- VV.AA. *Sueña 3, Nueva Edición*. Madrid: Anaya. 2007.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL VILLALBA, M. *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*. Málaga: Aljibe. 2003.
- ALLER MARTÍNEZ, C. y ALLER GARCÍA, C. *Juegos y actividades de lenguaje oral. Procesos didácticos*. Alcoy: Marfil. 1995.
- ALONSO BELMONTE, I. “La subcompetencia discursiva”. En J Sánchez Lobato. E I. Santos Gargallo, (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, pp. 553-572.
- CAÑAS, J. *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro. 1992.
- CERVERA, J. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel. 1981.
- DIK, S. C. *Functional Grammar*. Amsterdam: North Holland. 1978.
- DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar. Part 1: The structure of the clause*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter. 1997.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- LOMAS, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Madrid: Paidós. 1999.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Madrid: Pearson Educación. 2003.
- RECASENS, M. *Comprensión y expresión oral. Actividades para niños de 6 a 12 años*. Barcelona: CEAC. 2003.
- SÁNCHEZ, A. *Una metodología de la lengua oral*. Madrid: Editorial Escuela Española. 1983.
- SLADE, P. *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana. 1983.
- ZANÓN, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. 1999.

NOTA

1. En adelante nos referiremos a ellos mediante sus siglas (véase bibliografía). Dentro de la lista de manuales consultados, los analizados en esta estadística son los que concluyen con su sigla. Las estadísticas se elaboran sobre las tres primeras unidades didácticas, ya que el diseño y la frecuencia de aparición de actividades de destreza oral se suelen repetir en el resto del manual. Todos los libros, en el nivel A1, que es que analizamos, suelen presentar la misma estructura y semejantes contenidos de comunicación, gramaticales, léxicos y socioculturales, con pequeñísimas variaciones, ya que todos se ajustan a los criterios del Marco de Referencia.