



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019- 2021

**Aproximación a la Content-Based Instruction: análisis de manuales de dos
contextos educativos formales en Estados Unidos y en Gran Bretaña**

Rocío Blanco

**Trabajo final de máster
Dirigido por el Dr. Daniel Cassany**

Junio de 2021

Este trabajo representa el fin de una etapa y quiero aprovechar esta página para agradecerles a todos los que formaron parte de ella y de las anteriores:

En primer lugar, agradezco a todo el equipo docente de este máster por sus clases, compartir sus saberes y experiencias y por toda la buena predisposición. En particular, agradezco a mi tutor de este trabajo el Dr. Daniel Cassany por su tiempo, sus comentarios, su predisposición, su ánimo y, muy especialmente, por haber sido uno de los mejores profesores que he tenido. Tampoco quiero dejar de agradecerle a la Dra. Vicenta González tanto por haber dedicado su tiempo a charlar sobre estos manuales durante el curso de su asignatura, cuando abordarlos resultaba una tarea imposible, así como también a calmar mi angustia de expositora novel.

Un especial gracias a mis compañeras y amigas del máster con quienes conformamos El petit comité del error: Delia Lorenzo, Zuleima Santana, Araiz Arranz y Alberto García. Gracias por las horas de estudio, la contención, la inmensa ayuda y, sobre todo, las risas.

Gracias inmensas a mis amigos y amigas Guille, Joaquín, Hernán, Núria, Natàlia, Paloma, Nicolás y Pablo.

A mis hermanos eternos Lucía, Diego, Machi, Marce y Helen, por estar a mi lado desde siempre y para siempre.

A mis padres, por todo lo que no podría escribir acá.

Índice de contenidos

Resumen.....	1
1. Introducción	3
2. Marco teórico - Estado de la cuestión.....	5
2.1 Content-Based Instruction (CBI)	5
2.1.1 Principios de la CBI.....	6
2.1.2 Tipos de curso que adoptan la CBI	7
2.1.3 La naturaleza de los contenidos.....	8
2.2 Estado de la cuestión.....	9
3. Objetos de estudio.....	11
3.1 Advanced Placement Spanish Language and Culture en EUA.....	11
3.2 A-Level: el curso inglés	12
4. Objetivos y preguntas de investigación.....	14
5. Metodología.....	15
5.1 Justificación de la selección de los materiales.....	15
5.2 Descripción de los materiales	16
5.2.1 AP.....	16
5.2.1.1 Estructura del Contexto 4, Tema 1: <i>Las tradiciones y los valores</i>	16
5.2.2 AQA	17
5.2.2.1 Estructura de la unidad 1, tema 1: <i>Los valores tradicionales y los valores modernos</i>	18
6. Instrumentos y procedimientos para el análisis.....	25
6.1 Instrumentos.....	25
6.2 Procedimientos utilizados para el análisis.....	26
7. Resultados y análisis descriptivo de las lecciones y los ejercicios.....	27
7.1 Ejercicios de introducción.....	28
7.1.1 Resultados del análisis de los ejercicios de introducción.....	30
7.2 Ejercicios de capacitación	31
7.2.1 Resultados del análisis de los ejercicios de capacitación.....	36
7.3 Ejercicios de ejecución.....	37
7.2.1 Resultados del análisis de los ejercicios de ejecución.....	41
7.4 Post tareas.....	44
7.4.1 Resultados del análisis de las post tareas.....	45

7.5 Ejercicios aislados.....	47
7.4.1 Resultados del análisis de los ejercicios aislados.....	53
8. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.....	55
8.1 Conclusiones	55
8.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación	59
Referencias bibliográficas.....	61
Referencias a manuales de ELE.....	64
Apéndice A. Instrumentos de análisis.....	65
Apéndice B. Figuras.....	77

Índice de tablas

Tabla 1.....	65
Tabla 2.....	65
Tabla 3.....	66
Tabla 4.....	69
Tabla 5.....	70
Tabla 6.....	70
Tabla 7.....	72
Tabla 8.....	73
Tabla 9.....	74
Tabla 10.....	75
Tabla 11.....	76

Índice de figuras

Figura 1.....	15
Figura 2.....	28
Figura 3.....	29
Figura 4.....	30
Figura 5.....	30
Figura 6.....	32
Figura 7.....	33
Figura 8.....	34
Figura 9.....	35
Figura 10.....	38
Figura 11.....	39
Figura 12.....	40
Figura 13.....	40
Figura 14.....	41
Figura 15.....	44
Figura 16.....	46
Figura 17.....	47
Figura 18.....	48
Figura 19.....	50
Figura 20.....	51
Figura 21.....	51
Figura 22.....	52
Figura 23.....	52
Figura 1B.....	77
Figura 2B.....	77
Figura 3B.....	79
Figura 4B.....	79
Figura 5B.....	81
Figura 6B.....	82
Figura 7B.....	83
Figura 8B.....	84
Figura 9B.....	85

Figura 10B.....	85
Figura 11B.....	86
Figura 12B.....	86
Figura 13B.....	87
Figura 14B.....	87
Figura 15B.....	88
Figura 16B.....	88
Figura 17B.....	89

Resumen

A partir del trabajo científico relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras en ámbitos educativos formales e informales ligados a contextos migratorios, han proliferado diversas corrientes teóricas que han derivado del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas hacia la instrucción basada en contenidos temáticos. Considerada un modo de abordaje de los currículos académicos, uno de los principios de la *Content-Based Instruction* afirma que son los contenidos temáticos los que seleccionan los contenidos lingüísticos necesarios para el abordaje de los mismos. Con el propósito de observar cómo se realiza este principio, en el presente trabajo se analizan los ejercicios de dos unidades temáticas de dos libros de texto de educación pre-universitarios de español como lengua extranjera en dos contextos angloparlantes: Estados Unidos y Reino Unido. El análisis se llevó a cabo considerando, por un lado, la función de cada ejercicio dentro de la secuencia de la lección y, por otro lado, las características cualitativas de los mismos en tanto ejercicios de uso de la lengua, tanto desde la perspectiva de las destrezas comunicativas, como del sistema formal de la lengua, y también de traducciones. A pesar de tratarse de cursos en contextos angloparlantes e idéntica franja etaria de los usuarios, las conclusiones revelan que en el caso estadounidense las destrezas comunicativas están al servicio del andamiaje de la construcción del saber temático, trabajando los contenidos a través de ejercicios diversos y significativos aunque no se observó relación en cuanto a la presentación de los contenidos gramaticales. En el caso británico, el trabajo con la información temática no trasciende un nivel explícito y global, sin hallarse vínculos entre los temas y los contenidos de lingüísticos. Los datos han revelado que el libro, a pesar de centrarse en contenidos temáticos como eje, contiene un componente importante del enfoque gramática-traducción.

Palabras clave: Content-based Instruction, Educación formal, Enfoque por temas, Uso de la lengua.

Abstract

Starting with the scientific work related to the teaching of foreign languages in formal and informal educational environments linked to migratory contexts, various theoretical methods have proliferated, which have derived from the Communicative Approach of Language Teaching towards instruction based on thematic content. Considered a way of approaching academic syllabus, one of the principles of the Content-Based Instruction affirms that it is the thematic contents that determine the necessary linguistic contents for this approach. In order to observe how this principle is carried out, in this Final Master's Thesis uses two thematic units from two pre-university education textbooks of Spanish as a Foreign Language and analyses them in two English-speaking contexts: the United States and the United Kingdom. The analysis was carried out considering, on the one hand, the function of each exercise within the sequence of the lesson and, on the other hand, their qualitative characteristics as exercises in the use of the language, both from the perspective of communication skills and the formal language system, as well as translations which were also included. Despite being courses in English-speaking contexts, working with the same age group, the conclusions reveal that in the American case, communication skills are at the service of the scaffolding of the construction of thematic knowledge, working on the contents through diverse and significant exercises although no relationship was observed regarding the presentation of grammatical content. In the British case, the work with thematic information does not transcend an explicit and general level, without finding links between the topics and the linguistic content. The data reveals that the book, despite focusing on thematic content as its core, contains an important component of the Grammar-Translation Approach.

Key words: Content-Based Instruction - Formal education - Theme-Based Approach - Use of language

1. Introducción

El presente trabajo está enmarcado dentro de los denominados análisis de manuales de español como lengua extranjera (ELE). A diferencia de los trabajos revisados en este campo, este apunta a analizar libros de texto de ELE en dos cursos de educación formal, de nivel pre universitario, en dos contextos angloparlantes diferentes: el curso de *Spanish Language and Culture del Advanced Placement* en los Estados Unidos y el *AS-A Level*, en Inglaterra.

A partir de la revisión de los contenidos de los programas de los cursos y la organización interna de los libros de texto, emprendimos la revisión bibliográfica de un enfoque que, asumido por los teóricos como parte del comunicativo (Dueñas, 2004), propone un tipo de instrucción en lengua extranjera a través de la presentación de contenidos temáticos de corte social, cultural e histórico.

La mayoría de las producciones académicas que estudian este enfoque han proliferado en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y se centran, fundamentalmente, en el abordaje de los contenidos del currículo formal que se imparten en una lengua que no es la de instrucción (COE, 2009). Este enfoque es conocido en los Estados Unidos como *Content-Based Instruction* y en Europa como *Content and Language Integrated Learning*. Además de integrar los contenidos de asignaturas curriculares a la enseñanza de una lengua segunda, existe una rama de este abordaje que, tomando la lengua extranjera como asignatura troncal de la instrucción, adopta la perspectiva de la *Theme-Based Instruction*, en la cual la lengua extranjera es, a la vez, objeto y medio de la instrucción (Dueñas, 2004; Cammarata, 2010).

Dadas las escasas investigaciones presentes en lo que al estudio de este enfoque respecta, en este trabajo hablaremos de *Content-based Instruction* ya que, entendemos, es el concepto que goza de mayor consenso entre los teóricos y que es, asimismo, el que engloba a otros, tales como de *Theme-based Instruction* y *Content-enriched Instruction*.

Gracias a una encuesta realizada a docentes que imparten los cursos anteriormente mencionados, seleccionamos los libros de texto que resultaron ser los más populares: *Temas 2nd edition* (Draggett, P., Conlin, C., Ehram, M. y Millán, E., 2020) y el libro *AQA Spanish A Level Year 1 and AS* (Bond, M., Ian K., Mejías Yedra, F. y Villatoro, F., 2016).

Si bien los objetos de estudio de este trabajo son los ejercicios de una unidad completa de cada uno de los libros, hacemos una breve presentación de las principales características de los currículos de los cursos con el fin de ayudar al lector a trazar las coordenadas de los contextos en los cuales se utilizan estos libros, qué clase de temas se trabajan en los programas, a qué público se dirigen y cuáles son los objetivos generales de los mismos.

Dada la ausencia de investigaciones y de análisis de manuales de este tipo, y respetando los fundamentos teóricos que se exponen en el marco teórico de este trabajo, nos hemos inspirado en trabajos clásicos del campo ELE (Martín Peris, 1996; Ezeiza, 2009), cuyos constructos teóricos y herramientas de análisis de lecciones, tareas y ejercicios, en el caso de Martín Peris (1996) y de manuales y libros de texto en el caso de Ezeiza (2007, 2009) toman su base del enfoque por tareas. De este modo, para plantear los objetivos de la investigación y construir nuestras categorías de análisis, analizamos los ejercicios desde una doble perspectiva: por un lado, por su función en la secuencia de ejercicios que conforman las lecciones y, por otro lado, en tanto ejercicios de uso de la lengua, tanto desde la perspectiva de las destrezas comunicativas como desde la del sistema formal.

Tras realizar los análisis correspondientes y la presentación de los resultados, presentamos las conclusiones que, como se verá, nos presentan dos modos de abordaje y secuenciación cualitativamente diversos, cuestionando, en uno de los casos, el corte comunicativo que, desde la teoría, sostiene este abordaje por contenidos temáticos.

Por último, hacemos una reflexión acerca las limitaciones de este estudio y futuras líneas de investigación ya que, creemos, que este enfoque representa un terreno fértil para ser investigado y estudiado.

2. Marco teórico

En este capítulo expondremos los fundamentos teóricos de la *Content-Based Instruction*, los principios metodológicos que la sustentan, los tipos de curso en los cuáles este enfoque ha cobrado relevancia práctica y la naturaleza de los contenidos que propone, especialmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, hacemos un recorrido por el Estado de la cuestión.

2.1 *Content-Based Instruction (CBI)*

De acuerdo con Richards y Rogers (2001) “Content-Based Instruction refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus” (p. 204). Desde esta perspectiva, la competencia lingüística se alcanza mediante el aprendizaje de contenidos que utilizan la lengua meta como medio de comunicación en el proceso de enseñanza-apropiación de dichos contenidos, en lugar de asumir las categorías lingüísticas o categorías funcionales como objetos de estudio *per se* (Arnau, 2001; Dueñas, 2002, 2004; Leaver y Stryker, 1989, citado en Dueñas 2004). Cabe destacar que para muchos autores (Japinnen, 2005 citado en Cammarata 2010; Ruiz de Zarobe, 2008 citado en Cenoz, 2015) la CBI y la *Content and Language Integrated Learning (CLIC)* son términos y enfoques equivalentes, afirmando que el primero está más extendido en Estados Unidos mientras que el segundo es más popular en Europa. No obstante, en este trabajo nos referiremos solamente a CBI.

En cuanto a sus fundamentos teóricos, se afirma que la emergencia de la CBI es producto de la influencia de la teoría sociocultural en el campo de la lingüística (Cammarata, 2010). En concreto, no es posible tratar la construcción de las formas y de los significados como dos categorías individuales y aisladas así como tampoco pensar en las prácticas comunicativas de los sujetos al margen del contexto de producción de sentidos. En esta misma dirección, Kamsch (1996) define a la enseñanza de lenguas extranjeras como una práctica oposicional (*oppositional practice*), dentro de la cual podemos encontrar al aprendiz en oposición a: a) un idioma al cual él o ella no le ha dado forma y; b) una cultura en la cual tampoco ha participado en lo que respecta a su definición. Por este motivo, sostiene que es deber de los docentes trabajar en pos de hacer de los aprendices potenciales narradores heteroglósicos (*potentially heteroglossic narrators*) en detrimento de constituirlos como enunciadores heteroglósicos deficientes (*deficient monoglossic enunciators*). Para ello Kramsich (1996) afirma que:

The texts they speak and the texts they write have to be considered not only as instances of grammatical or lexical enunciation, and not only as expressing

the thoughts of their authors, but as situated utterances contributing to the construction, perpetuation or subversion of particular cultural contexts. (p.9)

En tanto enfoque, hay autores que sostienen que la CBI es más una forma de abordaje de los currículos que un enfoque metodológico en sí mismo (Cammarata, 2010): “it is mostly about the *what* of the curriculum while also including a focus on *how* balancing language and content instruction can be accomplished” (p.92). Hay quienes afirman que la CBI es un apéndice del enfoque comunicativo (Dueñas, 2004) puesto que el objetivo último de la CBI radica en “allow learners to operate effectively in the new language” (p.74). Para lograr este objetivo, y en consonancia con la influencia de la teoría sociocultural mencionada, se toma como punto de partida el rol activo del aprendiz durante el proceso de asimilación, evaluación e intercambio de los contenidos (Dueñas, 2004; Villalobos, 2013).

2.1.1 Principios de la CBI

Cammarata (2010) menciona estos seis principios fundamentales:

1. Existe una doble misión: tanto el dominio lingüístico como el contenido temático, los significados y las formas son los objetivos de la instrucción;
2. Es el contenido temático el que guía las decisiones en términos de qué contenidos lingüísticos deben trabajarse para alcanzar el primero;
3. Hay un principio de autenticidad de textos y de tareas. La autenticidad de los textos abarca los documentos lingüísticos, no lingüísticos y multimodales que hay en los materiales. Hay varias opiniones entre los teóricos de la CBI (Villalobos, 2013) que defienden la adaptación de materiales auténticos en beneficio de determinados grupos de aprendices, como pueden ser aquellos de niveles iniciales o cuyo contexto de instrucción sea el escolar. La autenticidad de las tareas, actividades, dinámicas y proyectos que los aprendices realizan posibilitará recrear situaciones comunicativas auténticas.
4. Debe utilizarse contenido temático apropiado a las necesidades del aprendiz, a su nivel cognitivo y a su nivel de lengua;
5. Hay un enfoque centrado en el alumno: asegurar que el aprendiz estará motivado para manipular y utilizar el lenguaje para compartir, construir y negociar significados con sus pares;
6. Se utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo para asegurar que los estudiantes se apoyan mutuamente, con el objetivo de fomentar e incrementar su propio entendimiento.

2.1.2 Tipos de curso que adoptan la CBI

Diversos autores (Dueñas, 2004; Brinton, Snow, y Wesche, 1989, citado en Brinton 2013; Villalobos, 2013) coinciden en establecer una triple clasificación prototípica de cursos que adoptan este enfoque. La forma y los objetivos de instrucción que adopte cada uno estarán dados por las características propias del contexto de instrucción y los grupos meta .

Este trabajo se centra solo en uno de ellos¹, los denominados *Theme-Based Instruction* (TBI en adelante), en los que: 1) los temas son el contexto para presentar contenidos lingüísticos nuevos y ponerlos en práctica; 2) la lengua meta es medio de transmisión y apropiación de contenidos, y 3) la adquisición de la lengua es también objetivo *per se* (Dueñas, 2004). Según Dueñas (2004), estos cursos poseen objetivos lingüísticos definidos que se consideran más importantes que los contenidos. Estos últimos se presentan en forma de unidades orientadas alrededor de un tema que, a su vez, se desglosan en varias subunidades para poder abarcar el tema general. Esto no impide que contengan objetivos lingüísticos específicos y una orientación hacia la integración de todas las destrezas que conforman la competencia comunicativa (Dueñas, 2004). Asimismo, la naturaleza del enfoque hace que exista flexibilidad y libertad en cuanto a la selección de contenidos y a su aplicación (ídem).

De acuerdo con Wesche y Skehan (2002), la complejidad de la interfaz entre lengua y contenido es la principal dificultad (*issue*) pedagógica de este abordaje. Si bien la CBI de por sí posee un componente comunicativo fuerte, es posible encontrar versiones más débiles (*weaker*) o más fuertes (*stronger*) dentro de este tipo de abordaje. De acuerdo con la clasificación de Brinton, Snow y Wesche (1989, citado en Wesche y Skehan 2002), “weaker forms include language courses whose main aim is to develop learners’ communicative proficiency in the second language through a curriculum organized around the learning of substantive information and skills” (Wesche y Skehan, 2002, p.222). Por su parte, las formas más fuertes de la CBI pueden ubicarse en los cursos de disciplinas no lingüísticas impartidas en L2 cuyo objetivo académico reside en el aprendizaje y dominio del contenido. Según Dueñas (2004) los cursos basados en temas representan la versión más débil de CBI. A pesar de esto, se reconoce la contribución que los mismos hacen a aprendices de nivel pre-universitario en la medida en que el desarrollo de las habilidades no se circunscribe solo al uso de la lengua, sino que se propicia por contenido histórico y

¹ Los otros dos modelos de instrucción que se establecen, *Sheltered Instruction* y *Adjunct Instruction*, corresponden, en el primer caso, a cursos destinados a aprendices que son diferenciados de los hablantes nativos. En estos últimos, el trabajo se centrará más bien en el contenido sin que por ello se dejen de advertir eventuales necesidades lingüísticas de los alumnos (Dueñas, 2004); en el caso de la *Adjunct Instruction*, los estudiantes toman dos cursos por separado: uno abocado a contenidos puramente lingüísticos, mientras que el otro se centra puntualmente en el contenido (Villalobos, 2013).

cultural de la lengua meta en vistas a prepararse para los estudios de grado y carreras profesionales en sentido amplio (Wesche y Skehan, 2002).

2.1.3 La naturaleza de los contenidos

En lo que concierne a los contenidos, varios autores (Arnau, 2001; Cammarata, 2010; Villalobos, 2013) coinciden en que los mismos deben centrarse en los intereses de los aprendices o ser relevantes para sus contextos o vidas, además de ser acordes con su nivel madurativo, sus habilidades cognitivas y su competencia lingüística. Según Cammarata (2010), las habilidades cognitivas requeridas para el abordaje y el trabajo con estos contenidos son de un nivel superior en comparación con el aula de lenguas extranjeras clásicas, en la medida en que los aprendices son compelidos a trabajar con contenido cultural e histórico de origen disciplinario, con los géneros discursivos propios de cada materia, con registro especializado, alta densidad terminológica, sintaxis especializada, secuencias discursivas académicas que en muchos casos puede ser ajeno al bagaje cultural previo. En este mismo trabajo se afirma que una de las principales preocupaciones de los docentes gira en torno a cómo construir en el aula de lenguas extranjeras el andamiaje necesario para resolver tareas que implican criticar, debatir, hacer juicios sobre diferentes temáticas.

En nuestro caso, los contenidos se orientan más bien hacia objetivos académicos. De acuerdo con Villalobos (2013, p.73): “In high schools and universities content parallels the several subjects that learners study. The only difference is that they are taught from a different perspective and with different instructional objectives”. En este sentido, existen dentro del campo de la CBI diversas discusiones en relación con qué se entiende por contenido (Dickey, 2014). Es así que de la CBI se desprende lo que Dueñas (2002) distingue como una variación de la misma: *Content-enriched Instruction* (CEI en adelante). La diferencia primordial entre CBI y CEI radica en la naturaleza de los contenidos: mientras que la CBI trabaja con temáticas relativas a disciplinas relacionadas con otras asignaturas o campos de conocimiento (como puede ser la geografía, la matemática, la sociología, etc), la CEI utiliza contenidos relacionados con las costumbres culturales y “real-life information” vinculadas a la lengua meta (p.61). De este modo, el docente puede profundizar su trabajo en aspectos lingüísticos, sociales y culturales de la lengua y la cultura meta en lugar de enfatizar la transmisión de saberes de campos de conocimiento que quizás no domina del todo y que quizá no tengan especificidades en la lengua meta con relación a la lengua materna del aprendiz. Dickey (2014) afirma:

The content-enriched language classroom, using a thematic (short-term) subject, is a means for a language teacher to overcome the challenges of

“mastering” a content field, minimizing conflict with teachers of other subject areas, and remaining focused on the course learning objectives. (p.13)

2.2 Estado de la cuestión

En lo que se refiere a análisis de manuales en contextos de educación formal, encontramos el trabajo de Ramirez y Hall (1990) que, desde una perspectiva sociocultural, analiza qué países y grupos de países hispanohablantes son representados en los libros de texto así como también cómo qué aspectos de la sociedad son resaltados. En el marco de la enseñanza del inglés como lengua segunda y desde la perspectiva de la CBI, Dueñas (2002) realiza una reflexión en la línea anteriormente mencionada al realizar una crítica sobre el centralismo de contenidos culturales británicos y estadounidenses en detrimento de otras culturas angloparlantes y, asimismo, del inglés como “recurso para la comunicación global” (Carter y Nunan, 2001, citado en Dueñas, 2002).

Asimismo, hemos explorado diversas propuestas metodológicas elaboradas para el análisis de manuales. La propuesta que más se acerca a las características de nuestro contexto y objeto de estudio es la de Blanco Canales (2010), quien ofrece una herramienta de análisis de manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras de niños y jóvenes en contexto de CBI. La herramienta está construida en base al análisis de documentos educativos tales como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y *National Standards in Foreign Language Education Project* e incluye ocho bloques de análisis del libro de texto: datos identificativos, aspectos formales, situación educativa, objetivos generales, metodología, dinámicas y formas de trabajo, componentes y contenidos. Además, la autora hace en este trabajo una revisión por diferentes propuestas de análisis de manuales y de actividades en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Hemos realizado búsquedas en el repositorio de TFM del máster de *Formación de profesores de español como lengua extranjera* de la Universidad de Barcelona y encontramos trabajos de análisis de manuales referentes al estudio de la pronunciación (Safont, 2019) y de la cortesía en nivel superior (Trigo, 2017). También hemos buscado en relación con CBI, CLIL, AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) y hallamos en el repositorio del máster de *Español como lengua extranjera en ámbitos profesionales* de la misma universidad el trabajo de Mañé (2019), que analiza el uso de la lengua franca en el aula de AICLE. Asimismo, también hemos encontrado el TFM de *Formación de profesores de español como segunda lengua* impartido por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuya autora es González (2016) y analiza la metodología de nueve manuales de ELE, aunque sin encontrar ninguno que responda a los enfoques CBI, TBI o CEI.

En relación al campo que nos compete, el de la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos educativos formales pre-universitarios, nos encontramos ante una laguna bibliográfica y un vacío de investigaciones y trabajos al respecto.

3. Objetos de estudio

Tal como adelantamos en la introducción, si bien en sentido estricto los objetos de estudio son los ejercicios de los libros de texto, entendemos que estos se enmarcan en un contexto anterior, que es el de los cursos que los utilizan. A continuación, presentamos las características de cada uno de ellos.

3.1 Advanced Placement Spanish Language and Culture en EUA

El *Advanced Placement* (AP en adelante) es un programa de *High School* que se imparte en los Estados Unidos y Canadá. *The College Board* creó en 1955 los AP para habilitar a los estudiantes a saltar cursos introductorios durante el primer año de *College* e incluso superar créditos académicos antes de ingresar a la universidad, si bien esta decisión depende de los requisitos de cada asignatura y de la calificación obtenida en el examen.

En lo que respecta a los cursos de español que ofrece este programa, existen dos modalidades: 1) *AP Spanish Language and Culture*; 2) *AP Spanish Literature and Culture*. En el presente trabajo nos centraremos en el primero de ellos.

El objetivo primordial del curso *AP Spanish language and culture* (en adelante *AP Spanish*) es superar un examen con una calificación de 3² o superior a 3 para, así, poder ganar créditos académicos en el grado superior. Actualmente hay más de 3300 instituciones universitarias que aceptan los créditos obtenidos en este programa, aunque cada universidad y estado maneja sus propios criterios y políticas. De acuerdo con *The College Board* (2020):

“While colleges and universities are responsible for setting their own credit and placement policies, most private colleges and universities award credit and/ or advanced placement for AP scores of 3 or higher. Additionally, most states in the U.S. have adopted statewide credit policies that ensure college credit for scores of 3 or higher at public colleges and universities”. (p.3)

Aunque existen numerosos establecimientos educativos que imparten cursos de nivel secundario siguiendo los programas de AP, también es cierto que cualquier estudiante puede presentarse a los exámenes de manera libre. Los requisitos para ingresar al curso de AP o a la examinación es estar cursando el cuarto año del colegio secundario (jóvenes entre 16 y 19 años).

² Las calificaciones en el AP Spanish van de 1 a 5: 1 No recommendation; 2 Possibly qualified; 3 Qualified; 4 Well qualified; 5 Extremely well qualified. (*The College Board*, 2020)

Tanto el curso como el examen del *AP Spanish Language and Culture* toma como base los descriptores establecidos por la *American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL) Performance Descriptors for Language Learners (2012)*³ para establecer los niveles de lengua. También toma los objetivos establecidos en *World Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative Board, 2015) para sentar las bases del curso⁴.

En lo que respecta a los contenidos, este curso se centra en seis unidades temáticas:

- Familias y comunidades;
- Identidades públicas y personales;
- Belleza y estética;
- Ciencia y tecnología;
- Vida contemporánea;
- Los desafíos globales.

3.2 A-Level: el curso inglés

El sistema de educación británico establece 9 niveles de cualificación educativa que van desde la educación media obligatoria en el nivel 1 (*GCSE*) o los certificados de inglés para hablantes de otras lenguas (*entry level*) hasta los estudios de doctorado (nivel 8)⁵. El *AS* y el *A-Level* forman parte de los llamados *entry levels*, ubicándose el *A-Level* en el nivel 3, es decir, en el nivel superior de los niveles iniciales preuniversitarios. Tanto el *AS* como el *A-Level* no forman parte de la educación obligatoria en Reino Unido, aunque sí representan un requisito necesario para el acceso a la educación universitaria. El curso de estas instancias se desarrolla a lo largo de dos años académicos (primer año *AS*; segundo año *A Level*).

Esta certificación se inició en el Reino Unido en 1951 y, al igual que en el caso estadounidense, la gestionan organizaciones externas que, respetando lo establecido por *Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation)* en relación con las especificaciones y evaluaciones, crean sus programas y exámenes. Hay en el Reino Unido cinco organizaciones que imparten la asignatura de español en *AS* y *A Level*: AQA,

³ “The ACTFL Performance Descriptors for Language Learners describe how language learners use language across three ranges of performance (Novice, Intermediate, and Advanced), in three modes of communication (interpersonal, interpretive, and presentational), and according to certain language features” (ACTFL, 2012, p.6)

⁴ “The five “C” goal areas (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) stress the application of learning a language beyond the instructional setting. The goal is to prepare learners to apply the skills and understandings measured by the Standards, to bring a global competence to their future careers and experiences”. (The National Standards Collaborative Board, 2015, p.2)

⁵ <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels>

EDEXCEL, WJEC EDUQAS (Gales) y CCEA (Irlanda del Norte). En este trabajo el análisis se centra en el currículo y materiales de AQA.

Para el ciclo lectivo 2016, se establecen definiciones de contexto y de objetivos para referirse a la enseñanza de lenguas modernas en el contexto de los programas de AS y A Level. Según el Department For Education (2015)

The study of a modern language is understood to be an interdisciplinary subject offering the same cognitive and academic advantages as other disciplines within the humanities. In addition to high level practical language skills, the content of AS and A level in modern languages provides depth of knowledge, understanding and intercultural competence and fosters a range of transferable skills such as communication skills, critical thinking, autonomy, resourcefulness, creativity, and linguistic, cultural and cognitive flexibility. (p.3)

Además de esta definición, que enlaza diversas habilidades tanto lingüísticas como culturales, en el programa se destaca el aprendizaje de aspectos relacionados con la historia presente y pasada de los países donde se habla la lengua meta (ídem). En este sentido, en el curso total de AS-A Level se abordan dos grandes campos de saber:

- Temas y tendencias sociales (*social issues and trends*);
- Cultura/tradición política, intelectual y/o artística (*political and/or intellectual and/or artistic culture*).

4. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este análisis es observar el modo en que los ejercicios del uso de la lengua, tanto aquellos que la abordan desde una perspectiva formal como desde una perspectiva comunicativa, se ponen al servicio de la presentación, aprehensión y trabajo de los contenidos de información temática en cada uno de los libros de texto. De este propósito general, planteamos los objetivos específicos que guían el análisis de los ejercicios de las unidades seleccionadas en cada uno de los libros de texto:

- 1) Analizar y comparar el modo en que los ejercicios en que se instrumentalizan las destrezas comunicativas y su vínculo con los contenidos temáticos en cada uno de los libros de texto;
- 2) Analizar y observar de qué manera se presenta el léxico y qué relación se establece entre éste y los ejercicios que activan destrezas comunicativas en cada uno de los libros de texto;
- 3) Identificar, si es el caso, la relación existente entre la presentación de los contenidos gramaticales y el trabajo del contenido temático en cada uno de los libros de texto.

Para el abordaje del primer objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿De qué manera los ejercicios que activan las destrezas de recepción propician la aprehensión de los contenidos de información temática que se proponen en los libros de texto?
- 2) ¿De qué manera los propósitos y contextos de comunicación en que se enmarcan los ejercicios de producción recogen la presentación y trabajo de los contenidos de información temática?

Para el abordaje del segundo objetivo, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

- 3) ¿Cuál es la relación entre los ejercicios que presentan el léxico y los ejercicios que instrumentalizan destrezas comunicativas?

Para el abordaje del tercer objetivo, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

- 4) ¿Cuál es la relación entre los ejercicios de gramática, los ejercicios que instrumentalizan destrezas comunicativas y los contenidos temáticos de las unidades de análisis?

5. Metodología

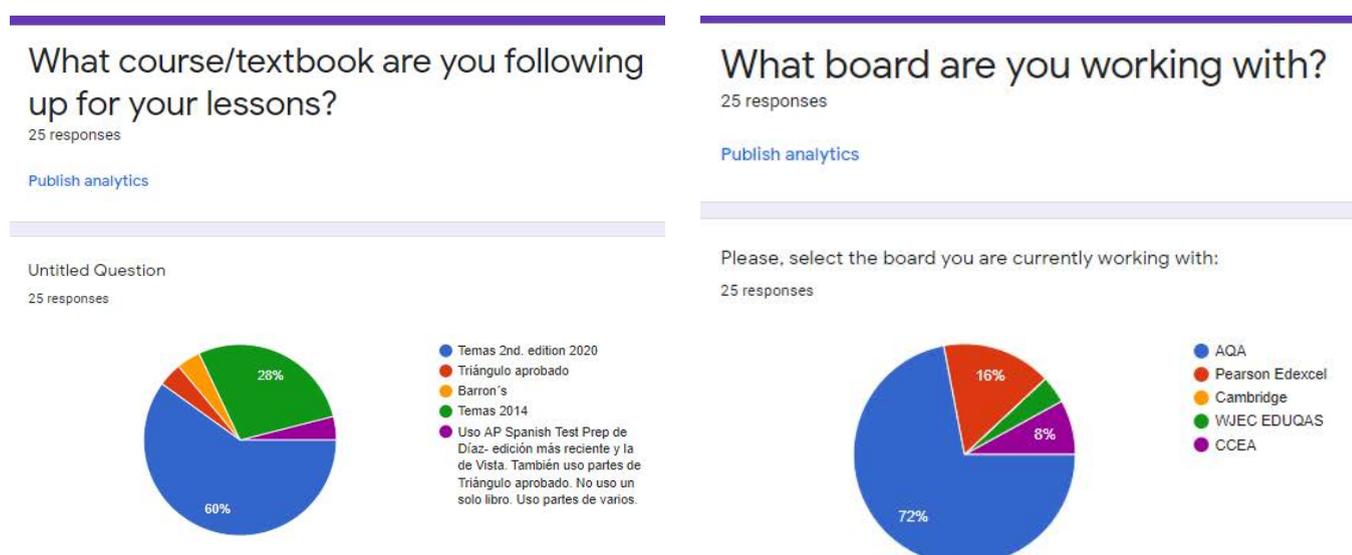
Hemos realizado un análisis descriptivo de los datos recogidos de dos libros de texto para cada uno de los cursos descritos anteriormente. En el apartado siguiente, justificamos las razones para elegir estos manuales; posteriormente, describimos sus características formales; luego, presentamos las categorías de análisis así como las tablas construidas y utilizadas como instrumentos para llevar adelante dicha labor. Por último, detallaremos los procedimientos aplicados para el análisis.

5.1 Justificación de la selección de los materiales

Realizamos una encuesta en enero de 2021 a veinticinco docentes que trabajan en el curso de AP y a otros veinticinco que trabajan en Reino Unido como profesores de español en A Level. En estas encuestas, hicimos la siguiente pregunta: *¿Con qué board utilizas?* para los docentes británicos; *¿Qué libro de texto utilizas en tus cursos?* para el caso estadounidense. Los resultados fueron que de los veinticinco docentes estadounidenses, quince utilizan el libro *Temas 2nd. edition*, mientras que de los veinticinco docentes de Reino Unido dieciocho trabajan con AQA.

Figura 1

Resultados de las encuestas realizadas a docentes en Estados Unidos (izquierda) y Gran Bretaña (derecha).



5.2 Descripción de los materiales

A continuación, describimos las características generales de ambos libros de texto en general y de las unidades que analizamos en particular.

5.2.1 AP

El libro *Temas* fue editado por primera vez en 2013 por la editorial *Vista Higher Learning* a propósito del rediseño del currículo propuesto para *AP Spanish Language and Culture*. Para la segunda edición, realizada en 2020, se han incorporado nuevas lecturas, audios y videos, nuevas actividades, nuevo vocabulario y la posibilidad de acceder a una evaluación *online* y a práctica oral en la plataforma digital que ofrece el libro (Dragget et al. 2020).

Según los autores Parthena Draggett, Cole Conlin, Max Ehram y Elizabeth Millán (2020), los contenidos y ejercicios del libro recogen los requerimientos exigidos por el curso y el examen *AP Spanish Language and Culture* de *The Board College*. Además de estos requerimientos, los autores sostienen que “*Temas* will allow you to use your Spanish in realistic, contemporary settings that prepare you to interact with Spanish-speakers in real life situations, both in writing and in speaking, for a variety of contexts and purposes” (Ídem, 2020, p.iii).

El libro de texto sigue un enfoque por temas y, en cuanto a su organización, respeta las seis unidades temáticas propuestas por el curso. Cada una se subdivide en seis contextos (subtemas). Los cuatro primeros contextos presentan la siguiente estructura: *Desarrollo de vocabulario*, en primer lugar; a continuación dos lecturas y un audio; y finalmente un apartado llamado *Conexiones culturales*. Entre el contexto dos y el tres se presenta un apartado llamado *Léxico*. Entre el contexto cuatro y el cinco hay un apartado llamado *Ortografía y puntuación*. Los contextos cinco y seis son más breves que los anteriores y su objetivo es el desarrollo y la ampliación del vocabulario. A partir del contexto seis, se presenta un apartado llamado *Cinematoteca* en el cual se trabaja en el análisis de una película. Por último, se incluye un apartado llamado *Integración del tema* en el cual se focaliza el trabajo en el desarrollo de textos escritos de diferentes géneros discursivos.

En lo que respecta a los aspectos formales del libro *Temas 2nd. edition*, las instrucciones presentes en todos los contextos de trabajo de todos los temas del libro se imparten en español. Asimismo, la definición de las palabras del glosario y la presentación del uso de estrategias en los contextos de trabajo son también en español. En los casos en los que se observan explicaciones en inglés son en tres apéndices: uno de ellos, llamado *Free Response Strategies*, que apunta a construir y mejorar la respuesta de una parte del examen; el segundo, llamado *Expresiones* que facilitan la comunicación en la que se provee una lista de marcadores textuales y conectores en español y su correspondiente en inglés;

por último, un apéndice llamado *Falsos cognados* en que, también, a modo de lista se presentan las palabras que podrían suscitar confusiones al tratarse de falsos cognados y son asimismo presentadas en español y su correspondiente traducción en inglés.

En cuanto a la autenticidad de los textos, es posible observar que *Temas 2nd. edition* utiliza material auténtico, tanto en el caso de los textos escritos como en el de los orales. Entre los textos escritos, es posible encontrar cuentos, extractos de cuentos, entrevistas, notas de revistas, artículos periodísticos, páginas web de empresas, etc. Por el lado de los textos orales, es posible encontrar extractos de *Ted Talks*, programas de radio, entrevistas televisivas y radiofónicas, entre otros.

5.2.1.1 Estructura del Contexto 4, Tema 1: *Las tradiciones y los valores*

El *contexto* está integrado por cinco núcleos de trabajo: el primero, orientado al desarrollo del vocabulario; el segundo y el tercero, son actividades integradas por diversos ejercicios cuyos *inputs* son textos escritos de diversos géneros discursivos; el cuarto, es de naturaleza semejante a los predecesores aunque el *input* es un texto oral; la última actividad se titula *Conexiones culturales* y su objetivo es que el aprendiz produzca una exposición oral a partir de un texto escrito que funciona como *input* a la vez que integra todos los contenidos vistos a lo largo del contexto.

Para el análisis de este libro de texto, hemos seleccionado [el contexto 4 \(*Las tradiciones y los valores*\)](#) del tema 1 (*las familias y las comunidades*), que incluye un total de 29 actividades, 3 textos escritos y un texto oral en un total de 14 páginas. Como hemos dicho más arriba, en la unidad a analizar hay, en primer lugar, una tarea dedicada a la presentación del vocabulario relacionado con las lecciones subsiguientes; la lectura 1, cuyo texto lleva por título *Los valores los inculcan los padres, no la escuela*, extraído del periódico *ABC* de España; la lectura 2, titulada *Homenaje a la tradición de las madres artesanas*, cuyo texto fue extraído de la página web de la empresa *Artesanías de Colombia*; el audio, cuyo título es *La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad*, texto auténtico aunque adaptado extraído de *Radio ONU*, en el cual una conferencista es entrevistada; por última, en la actividad *Conexiones culturales* se leerá un texto llamado *Formación de valores*.

A pesar de haber realizado el análisis de la tarea inicial *Desarrollo del vocabulario*, este no se incluye en este presente trabajo por cuestiones de espacio.

5.2.2 AQA

Al tratarse de un curso de dos años (primer año AS y segundo año A-Level), los libros de texto también se presentan en dos ediciones diferentes. *AQA Spanish A Level Year 1 and AS* (AQA en adelante) fue editado en 2016 y *AQA Spanish A Level Year 2* en

2017, ambas ediciones a cargo de *Oxford University Press* de acuerdo con las modificaciones realizadas en la especificación en 2016. Según los autores Margaret Bond, Ian Kendrick, Francisca Mejías Yedra y Francisco Villatoro (2016, contratapa): “the course provides a blend of content related to Spanish-speaking world to equip students with the linguistic and thematic knowledge to meet the demands of the new specification”.

Los libros adoptan un enfoque por temas y presentan dos unidades generales respectivamente que, a su vez, se dividen en tres subunidades (un total de 6 unidades por tema). Asimismo, estas seis subunidades se desglosan en tres subtemas (18 subtemas en total). Al final de cada subunidad se presenta un área de repaso y listas del vocabulario presentado y trabajado a lo largo de las páginas de la subunidad. En el índice de contenidos observamos tres categorías de trabajo para cada una de los subtemas: la primera categoría es el objetivo del tema (*topic objectives*), la segunda es la gramática (*grammar*) y, por último, las habilidades (*skills*) trabajadas en la subunidad.

En el libro del primer año, *AQA Spanish A Level Year 1 and AS* (2016), se incluye además un *Dossier de cine y literatura*, un apartado de *gramática* y un apartado de *verbos*. En el libro del segundo año, *AQA Spanish A Level Year 2* (2017), encontramos un apartado llamado *A-Level skills* (*dossier de cine; dossier de literatura; comprehension skills for literary texts; Individual Research Project*) y otros dos de *gramática* y *verbos*. Para acceder a los audios, hay que contar con una clave de acceso (generalmente suministrada a los alumnos por las escuelas) a una plataforma llamada *Kerboodle*.

Cabe destacar que tanto las explicaciones gramaticales que aparecen al final del libro en el apartado llamado *Gramática*, así como la presentación de *Estrategias*, la presentación del vocabulario y la explicación de los objetivos de la unidad están en inglés.

En cuanto a la autenticidad de los textos, se observa que al final de ambas ediciones se mencionan las fuentes de aquellos textos que están protegidos por el derecho de autor. En todos los casos, los textos se encuentran adaptados y no se mencionan sus fuentes en las instrucciones de los ejercicios que los acompañan. Entre los materiales auténticos adaptados que se encuentran en el libro de texto es posible encontrar textos literarios (fragmentos de novelas, poemas), noticias de periódicos, entrevistas. Los textos auditivos fueron producidos especialmente para la edición de los libros de texto, así como también la mayoría de los textos escritos.

5.2.2.1 Estructura de la unidad 1, tema 1: “Los valores tradicionales y los valores modernos”

Como hemos comentado en el apartado anterior, cada unidad temática de los libros de AQA está integrada por tres subtemas que plantean objetivos del tema (*language*), de gramática (*grammar*) y de habilidades (*skills*).

El contenido de trabajo de la unidad se presenta mediante un breve texto introductorio de la temática. Esta presentación o lección introductoria, que ocupa dos páginas en todas las unidades, está integrada por entre 5 y 7 ejercicios, dependiendo de la unidad. En todas las unidades se incluye un texto titulado *¿Lo sabías?* donde se proporcionan datos históricos y estadísticas sobre el tema en cuestión. Al igual que para el apartado *Desarrollo del vocabulario* del libro *Temas 2nd. edition*, hemos dejado de lado el análisis de esta lección introductoria por cuestiones de espacio.

Tras la introducción, comienzan a desarrollarse los tres subtemas o lecciones que integran la unidad. Cada uno de ellos está dividido en A y B y ocupa cuatro páginas (dos el A y dos el B). Al finalizar el desarrollo de los tres subtemas, hay cuatro páginas más que corresponden a un apartado llamado *Repaso* y, por último, dos páginas con listas de vocabulario español-inglés y un recuadro con expresiones clave. Cabe destacar que la estructura aquí descrita se repite a lo largo de la totalidad de ambos libros de texto.

En cuanto al análisis que realizamos en este trabajo, hemos seleccionado [la unidad 1 \(Los valores tradicionales y modernos\)](#) del tema 1 (*Aspectos de la sociedad hispánica: tendencias actuales*), del libro *AQA Spanish A Level Year 1 and AS* (2016). En total tenemos 47 ejercicios, 9 textos escritos y 6 textos orales en 14 páginas. Los títulos de las lecciones son *Los cambios en la familia* (lección 1), *Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio* (lección 2) y *La influencia de la iglesia católica* (lección 3).

5.3 Criterios y categorías de análisis

Para proceder al siguiente análisis, hemos tenido en consideración las definiciones que Martín Peris (1996) propone en su tesis doctoral en lo que concierne a las definiciones de lección⁶, tarea⁷ y ejercicio⁸. De los dos manuales anteriormente descritos, seleccionaremos una unidad temática de cada uno. En el caso del libro *Temas 2nd. edition*, analizamos tres lecciones; en el caso del libro *AQA Spanish A Level Year 1 and AS* analizamos seis lecciones. La razón que motiva esta decisión radica en el hecho de intentar conservar la unanimidad de la unidad temática (en ambos casos analizamos dos unidades temáticas de trabajo completas menos las tareas introductorias, dejadas de lado por cuestiones de espacio como ya ha sido mencionado en el apartado anterior) así como también en mantener la misma densidad de páginas a analizar (13 páginas para el libro *Temas*, 12 páginas para el libro de *AQA*).

⁶ “Conjunto cerrado de textos y ejercicios que tiene una secuencia más o menos fija a lo largo de un libro, y que se repite de forma cíclica.” (Martín Peris, 1996, 344)

⁷ “Unidad de organización del trabajo de aprendizaje de la L2 que consta de conjunto de ejercicios secuenciados y relacionados por su contenido o su finalidad.” (Ídem, 343)

⁸ “Unidad mínima independiente de actuación discente, para realizar en el aula o fuera de ella.” (Ídem)

En vistas a responder la primera pregunta que guía este análisis, consideraremos la clasificación que Martín Peris (1996) propone para el análisis del lugar o la función que el ejercicio cumple en una lección o en una tarea. La clasificación es la siguiente:

- Ejercicio aislado: “No se perciben en el ejercicio rasgos o características que lo relacionen con otros ejercicios de la unidad”. (Martín Peris, 1996, p.388)
- Introducción: “Pertencen a esta categoría todos aquellos ejercicios que tienen por objetivo o bien despertar el interés de los alumnos, o bien activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales.” (Ídem). Para la clasificación de ejercicios de introducción, Martín Peris (1996) propone esta triple subclasificación:
 - Introducción temática: “Activación de esquemas de conocimiento temático”. (Ídem, p.388)
 - Introducción lingüística: “Activación de esquemas de conocimiento lingüístico”. (Ídem, 388)
 - Afectiva/motivacional: “Estímulo del interés y de los lazos personales con los contenidos y actividades de la lección”. (Ídem, p.389)
- Capacitación: “Los ejercicios de esta categoría se caracterizan por preparar al alumno o al grupo de alumnos para la realización de otros ejercicios o actividades” (Ídem, p.389). Dentro de esta clasificación, Martín Peris (1996) propone cinco subclasificaciones:
 - Procesamiento de información temática (para la realización de actividades ulteriores)
 - Procesamiento de información lingüística (para la realización de actividades ulteriores)
 - Práctica, ejercitación (de destrezas o elementos del sistema formal de la lengua)
 - Organización (planificación)
 - Control del proceso (monitorización del desarrollo de las actividades)
- Ejecución: “Por ejercicio de ejecución entendemos todas aquellas actividades en las que los alumnos realizan una determinada tarea de aprendizaje, como estadio final de un proceso de preparación y desarrollo”. (Ídem)
- Post-tarea: Martín Peris (1996) las ubica después de ejercicios de ejecución y se caracterizan por reelaborar y reciclar todos los procesos anteriores, creándose nuevas redes de significado.

En lo referente a las categorías relativas al uso comunicativo de la lengua tomamos en cuenta las cuatro destrezas comunicativas y la categoría de destrezas integradas (Ídem):

- Las destrezas comunicativas:
 - Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Expresión (e interacción) oral
 - Expresión (e interacción) escrita
 - Destrezas integradas

En lo que concierne al sistema formal de la lengua, si bien la clasificación de Martín Peris (1996) incluye seis variables (gramática, vocabulario, fonética, grafía, nociones/funciones, registros lingüísticos), en este trabajo, por cuestiones de espacio y de relevancia vinculada con la CBI, se tomamos en cuenta las dos primeras para el análisis de los ejercicios:

Sistema formal de la lengua:

- Gramática
- Vocabulario

Para la exploración interna de los ejercicios que instrumentalizan destrezas comunicativas, ejercicios de gramática y ejercicios de vocabulario tomamos como marco de referencia la clasificación que Ezeiza (2009) en el *Protocolo para el análisis multidimensional del enfoque metodológico de los materiales de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras*. Como se verá en los instrumentos de análisis, de este protocolo, recogemos los apartados que analizan el tipo de actividad vinculado con destrezas receptivas. Ya sea oral o escrita, la pregunta gira en torno a qué tipo de comprensión debe activar el aprendiz.

A continuación presentamos la variable 5.1 de la tabla de Ezeiza (2009) correspondiente a la comprensión oral y la variable 5.7, que corresponde a la comprensión escrita.

5.1 ¿De qué tipo de actividad (de comprensión oral) se trata?

5.1.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.1.1 Actividad de sensibilización: enfocada al entrenamiento de los mecanismos de percepción (pares mínimos de palabras en contexto, reconocimiento de estructuras gramaticales, reconocimiento de patrones de entonación, el acento...).

5.1.2 Actividad de comprensión focalizada: Incluye alguna instrucción que orienta a los alumnos hacia la comprensión del significado literal (tareas de movimiento; tareas de retención; tareas con imágenes; tareas conversacionales; tareas de verificación...).

5.1.3 Actividad de comprensión global: Incluye alguna instrucción que orienta a los alumnos la comprensión global (identificar el contenido de lo escuchado con elementos de la realidad; comprensión de pasajes de texto; tareas de transferencia de información...).

5.1.4 Actividad holística: se trata de una propuesta situada contextualmente que involucra la comprensión oral integrada dentro de una actividad más general.

5.1.5 Otra(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

Nota. Extraída de “Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, Anexo 2 (p.13), por J. Ezeiza (2009), *MarcoELE*, 9.

5.7 ¿De qué tipo de actividad (de comprensión lectora) se trata?

5.7.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.7.1 Actividad de sensibilización: Incluye alguna instrucción enfocada al entrenamiento de los mecanismos percepción (palabras en contexto, reconocimiento de estructuras gramaticales, reconocimiento de secuencias textuales ...).

5.7.2 Actividad de comprensión local: Incluye alguna instrucción que orienta a los alumnos hacia la comprensión del significado literal (verdadero o falso, elección entre diferentes enunciados, etc.).

5.7.3 Actividad de comprensión global: Incluye alguna instrucción que orienta a los alumnos la comprensión global (identificar el contenido del texto con elementos de la realidad; comprensión de pasajes de texto; tareas de transferencia de información...).

5.7.4 Actividad holística: Se trata de una propuesta situada contextualmente que involucra la comprensión lectora de forma realista, holística y/o integral.

5.7.5 Otra(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

Nota. Extraída de “Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, Anexo 2 (p.14), por J. Ezeiza (2009), *MarcoELE*, 9.

En lo que concierne al segundo par, tendremos en cuenta los propósitos y finalidades que persiguen los ejercicios al activar el uso de destrezas de producción (variable 5.15 para la expresión e interacción escrita; variables 5.21 para la expresión e interacción oral), es decir, para qué se escribe y para qué se habla.

5.15 ¿Qué propósito guía la escritura?

- 5.15.0 No se aplica (por no observable o no pertinente).
- 5.15.1 Escribir para aprender; en el caso que nos ocupa, para aprender sobre la lengua o su cultura (completar o reproducir textos, construir enunciados...).
- 5.15.2 Escribir para recordar: listas, apuntes, crónicas, actas, etc.
- 5.15.3 Escribir para filtrar experiencias, pensamientos o ideas: diarios, crónicas, reflexiones sobre el aprendizaje, etc.
- 5.15.4 Escribir para establecer o mantener relaciones sociales, comerciales, etc. cartas, mensajes electrónicos, trípticos...).
- 5.15.5 Escribir para informar: noticias, artículos, dossiers, etc.
- 5.15.6 Escribir para convencer: artículos, críticas, etc.
- 5.15.7 Escribir para transmitir emociones o sentimientos; para agradecer: columnas periodísticas, literatura, chistes, etc.
- 5.15.8 Otro(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

Nota. Extraída de “Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, Anexo 2 (p.17), por J. Ezeiza (2009), *MarcoELE*, 9.

5.21 ¿Qué finalidad(es) tiene la actividad?

- 5.21.0 No se aplica (por no observable o no pertinente).
- 5.21.1 Preguntar y responder para practicar estructuras, léxico, etc.
- 5.21.2 Dar a conocer el contenido de un texto sin modificarlo: lectura en voz alta, recitación, dramatización, etc.
- 5.21.3 Dar a conocer el contenido de un texto modificado: resumen, paráfrasis, comentario, etc.
- 5.21.4 Hacer una declaración pública: ensayada/improvisada; lectura de un comunicado; etc.
- 5.21.5 Hablar en público: desarrollar una conferencia, realizar presentación académica, etc.
- 5.21.6 Informar o convencer a una audiencia: monólogo sostenido dentro de una conversación; turno de palabra en un debate; reunión de trabajo; intervención en una lección académica, etc.
- 5.21.7 Entrevistar y ser entrevistado: en un entorno laboral; en medios de comunicación; en el contexto de un trabajo académico; etc.
- 5.21.8 Colaborar para alcanzar un objetivo: organizar un acontecimiento; discutir sobre un documento; coordinar una acción; etc.
- 5.21.9 Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones; contrastar puntos de vista; discutir; etc.
- 5.21.10 Otros (¿Cuáles?): _____.

Nota. Extraída de “Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, Anexo 2 (p.19), por J. Ezeiza (2009), *MarcoELE*, 9.

En lo que se refiere al análisis de los procedimientos en juego para abordar el conocimiento gramatical y el conocimiento léxico hemos usado la propuesta de este mismo autor en las variables 7.2 y 7.16 del protocolo anteriormente citado. La razón que motiva la elección de

esta variable es el hecho de que esta pondera el papel que toma el estudiante en relación con la modalidad en que se presentan los contenidos gramaticales y léxicos.

7.2 ¿Mediante qué procedimiento(s) discente(s) se aborda el conocimiento gramatical?

7.2.0 No incluye ninguna instrucción, orientación o sugerencia relacionada con esta cuestión.

7.2.1 Mediante la memorización, repetición, y/o manipulación mecánica de ejemplos descontextualizados.

7.2.2 De forma deductiva: mediante la exposición, análisis y/o aplicación de reglas.

7.2.3 De forma inductiva: análisis de ejemplos, clasificación de estructuras y formas gramaticales, elaboración de reglas, etc.

7.2.4 Mediante la comunicación estructurada: experimentando las posibilidades comunicativas de una determinada estructura mediante una tarea que requiere necesariamente su uso.

7.2.5 De forma contextualizada: mediante actividades de sensibilización, reconocimiento y/o toma de conciencia.

7.2.6 A través del feedback: comparando los usos nativos y no nativos, mediante tratamiento de errores, etc.

7.2.7 Otro(s) (¿Cuáles?): _____.

Nota. Extraída de “Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, Anexo 2 (p.26), por J. Ezeiza (2009), *MarcoELE*, 9.

7.16 ¿Mediante qué procedimiento(s) discente(s) se aborda el conocimiento léxico-semántico?

7.16.0 No incluye ninguna instrucción, orientación o sugerencia relacionada con esta cuestión.

7.16.1 Mediante la enseñanza explícita y/o su ejercitación: identificar, relacionar, memorizar, transformar; uso controlado e intencional de las palabras y expresiones; etc.

7.16.2 De forma deductiva: presentación, semantización, (inter)relación, integración en esquemas previos.

7.16.3 De forma inductiva: atención selectiva, consulta de diccionarios; etc.

7.16.4 De forma contextualizada: comprensión contextual, categorización, relaciones asociativas, posibilidades lexicogénicas, etc.

7.16.5 Mediante tareas que contribuyan a crear ocasiones significativas para actualizar y/o enriquecer el léxico.

7.16.6 A través del feedback: analizando usos erróneos, facilitando recursos adecuados a las necesidades de los alumnos, etc.

7.16.7 Otro(s) (¿Cuáles?): _____.

Nota. Extraída de “Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, Anexo 2 (p.31), por J. Ezeiza (2009), *MarcoELE*, 9.

6. Instrumentos y procedimientos para el análisis

En este capítulo presentamos los instrumentos que construimos para el análisis de las lecciones. Para ello, construimos tres tablas que, como se ha dicho en el apartado anterior, inspiradas en conceptos e ideas tomadas de trabajos anteriores (Martín Peris, 1996; Ezeiza, 2009). Por otro lado, describiremos los procedimientos aplicados para llevar adelante el análisis de las unidades temáticas y los ejercicios.

6.1 Instrumentos

La primera de ellas tiene como objetivo discriminar los ejercicios de acuerdo con la función que cumplen (Véase Tabla 1 en Apéndice A).

A diferencia de la propuesta de Martín Peris, ubicamos la categoría de ejercicio aislado al final de la clasificación con el objetivo de determinar si hay continuidad y coherencia entre las cuatro primeras, y dejar los ejercicios aislados en último lugar.

En segundo lugar, creamos una tabla que cruza los datos relativos a la función de los ejercicios (Véase Tabla 2 en Apéndice A) con la destreza comunicativa o elementos del sistema formal de la lengua que se activa en cada uno de ellos. Además de las variables comentadas en el apartado anterior (comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral, destrezas integradas, gramática y vocabulario), incluimos una octava variable que no estaba contemplada en las tablas de los trabajos anteriormente mencionados: ejercicios de traducción⁹. Una vez iniciado el análisis, observamos una presencia considerable de ejercicios de traducción que merecía ser incluida en la tabla de análisis

Confeccionamos una tercera tabla (Véase Tabla 3 en Apéndice A) para analizar los tipos de recepción que se activan en los diferentes ejercicios y los propósitos de las producciones. Asimismo, incluimos las actividades del uso formal de la lengua (léxico y gramática) desde la perspectiva de los mecanismos discentes activados para su trabajo. Por último, creamos un apartado para los ejercicios de traducción (traducción de palabras/oraciones simples o textos).

Para usar con más claridad estas tablas eliminamos las primeras y últimas categorías que Ezeiza utiliza (No se aplica/ Otros). Consideramos que no son pertinentes, puesto que si el ejercicio está incluido dentro de la clasificación es porque adopta una de las categorías propuestas.

Por otra parte, en las destrezas de recepción incluimos un descriptor sobre el plano crítico de lectura o escucha (Actividad de análisis crítico del texto) por la misma razón que ha sido incluido el apartado de traducción: una vez frente al análisis de los ejercicios,

⁹ Ezeiza (2009) incluye la traducción en el ítem 8.1.5, tratándola como una estrategia de aprendizaje.

observamos actividades que proponían un trabajo sobre las intenciones del texto o del autor/narrador, así como también la selección de ciertos recursos discursivos cuya utilización también opera en dicho sentido.

6.2 Procedimientos utilizados para el análisis

Los procedimientos para el análisis pueden ser resumidos en los siguientes pasos:

1. Selección de una unidad temática por libro. La elección se basó en la proximidad temática de las unidades y en analizar, en términos de número de páginas, una extensión equitativa para cada uno de los libros de texto;
2. Observación holística de cada una de las lecciones y tareas presentes. Observamos los vínculos entre ejercicios y los clasificamos de acuerdo con su función en el interior de la lección (véase Tabla 4 en Apéndice A). Para pensar en ello, nos hemos realizado las siguientes preguntas:
 - Para los ejercicios de introducción: ¿Introducen algún tipo de contenido?;
 - Para los ejercicios de capacitación: ¿Capacita al aprendiz ya sea en términos de contenido temático o lingüístico para la realización de una actividad subsiguiente?;
 - Para los ejercicios de ejecución: ¿Representa este ejercicio la culminación de una secuencia, donde son recogidos contenidos de actividades anteriores?;
 - Para las post-tareas: ¿Se trabaja en esta actividad desde algún otro punto de vista que resignifique los contenidos y las habilidades trabajadas en una actividad de ejecución?;
 - Para los ejercicios aislados: ¿Tiene este ejercicio relación con algún otro?
3. Una vez realizada esta clasificación, la hemos cruzado con las variables correspondientes a las actividades relativas a las destrezas comunicativas o al uso de la lengua (ver Tabla 5 y Tabla 6 en Apéndice A). En esta instancia resultó necesario incluir el apartado de “Traducción” a la tabla, dada la relevante presencia de ejercicios de traducción en el libro de AQA.
4. Análisis descriptivo de cada actividad, organizadas de acuerdo con la primera clasificación (función). El análisis descriptivo incluyó la lectura de los textos, de los ítems que integran las actividades y la utilidad de la hipotética información obtenida en actividades anteriores o ulteriores.
5. Comparación entre los ejercicios de ambos libros de texto.

7. Resultados y análisis descriptivo de las lecciones y los ejercicios

Para realizar el análisis de las actividades, hemos nominalizado a los ejercicios de la siguiente manera:

Como ya hemos mencionado, analizamos tres lecciones *Temas 2nd. edition* (*Temas-EUA* en adelante). De las tres, hay dos cuyos *inputs* son textos escritos y la tercera tendrá un texto auditivo. En el caso de las lecturas, los ejercicios se diferencian en ejercicios de *Antes de leer* (ADL) y de *Después de leer* (DDL). A continuación de estas siglas, se encontrarán los números 1 o 2, ya sea que corresponda a la primera lectura o a la segunda. Por último, el número de ejercicio. En el caso de los ejercicios de escuchar, tenemos *Antes de escuchar* (ADE), *Mientras escuchas* (ME) y *Después de escuchar* (DE), seguido del número de ejercicio. Hay, además, dos ejercicios aparte de los ya descritos: 1) *Estructuras* y, 2) *Conexiones culturales* (CC.CC).

Para las seis lecciones analizadas del libro *AQA Spanish A Level Year 1 and AS* (*AQA-GB* en adelante), la denominación alfanumérica indica el número de lección y su inciso indicado en letra mayúscula (1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B). A continuación, se encuentra una segunda denominación numérica o alfanumérica, correspondiente al número de ejercicio de la lección y a su inciso expresado en letra minúscula, en los casos que corresponda (por ejemplo: 1A.1; 1A.2a).

Presentamos el análisis de acuerdo con la clasificación obtenida en el paso 2 de nuestro procedimiento de análisis¹⁰.

Por último, aclaramos que por cuestiones de espacio eliminamos de las tablas los textos que amplían, ejemplifican y matizan las variables de la Tabla 3¹¹.

¹⁰ Para consultar los resultados, véase Tabla 6 Apéndice A.

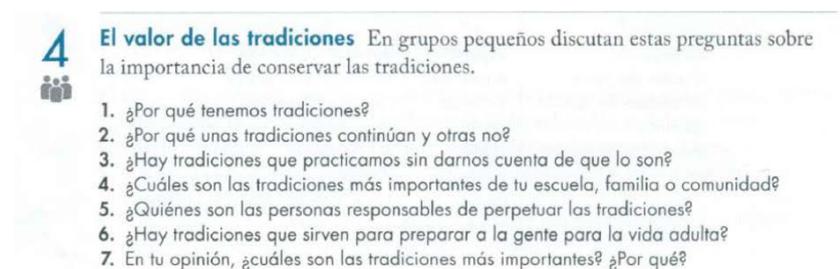
¹¹ Para consultar los resultados del análisis de cada ejercicio, véase tablas 7, 8, 9, 10 y 11 en Apéndice A.

7.1 Ejercicios de introducción

Como se advierte en el ejercicio *El valor de las tradiciones* (ADL.2.4, Figura 2), correspondiente a la segunda lectura del libro *Temas-EUA* titulada *Homenaje a las madres de la tradición artesana*, las preguntas sobre las cuales reflexionar en los ejercicios de introducción apuntan tanto a la activación de conocimientos previos así como también a la activación afectivo-motivacional, orientada a recuperar experiencias personales vivenciadas por los aprendices en tanto parte de una familia y de una comunidad.

Figura 2

Ejercicio de introducción a la lectura 2 “Homenaje a las madres de la tradición artesana” (Temas-EUA)



4 **El valor de las tradiciones** En grupos pequeños discutan estas preguntas sobre la importancia de conservar las tradiciones.

1. ¿Por qué tenemos tradiciones?
2. ¿Por qué unas tradiciones continúan y otras no?
3. ¿Hay tradiciones que practicamos sin darnos cuenta de que lo son?
4. ¿Cuáles son las tradiciones más importantes de tu escuela, familia o comunidad?
5. ¿Quiénes son las personas responsables de perpetuar las tradiciones?
6. ¿Hay tradiciones que sirven para preparar a la gente para la vida adulta?
7. En tu opinión, ¿cuáles son las tradiciones más importantes? ¿Por qué?

Un caso semejante es el de los ejercicios previos a la lectura 1 (Figura 3), titulada *Los valores los inculcan los padres, no la escuela*. Los aprendices deben reflexionar sobre la importancia de los valores y los agentes transmisores de los mismos (ADL.1.1 y ADL.1.3), así como también, a partir de su propia experiencia de vida, a pensar en las instituciones que sido donde han adquirido su educación en valores (ADL.1.2).

Figura 3

Ejercicios previos a la lectura 1 “Los valores los inculcan los padres, no la escuela” (Temas-EUA)

1 **¿Qué son los valores?** Respondan a las siguientes preguntas en grupos pequeños. No es necesario que lleguen a un consenso, pero expliquen sus respuestas. Luego, compártanlas con el resto de la clase.

1. ¿Qué papel cumplen los valores en la sociedad?
2. ¿Qué relación tienen los valores con la vida familiar? ¿Y con la escuela? ¿Y con el trabajo? Expliquen sus respuestas con ejemplos.
3. En su opinión, ¿dónde se aprenden los valores? ¿Por qué se aprenden ahí?
4. ¿Creen que hay valores más importantes que otros o todos los valores tienen la misma importancia? Expliquen sus respuestas con ejemplos.
5. ¿Cuáles son los valores más importantes? Hagan una lista de diez valores y organícenlos jerárquicamente.

2 **Experiencia personal** La tabla de abajo contiene una lista con algunos valores. Lee la lista y menciona dónde aprendiste cada uno de los valores mencionados: en casa o en la escuela. Pueden ser ambos lugares (o ninguno, si es el caso). Al final, incluye otros dos valores no mencionados en la lista y di también dónde los aprendiste. Comparte y discute los resultados con otros/as compañeros/as.

1. la honestidad	7. la humildad
2. la cortesía y el respeto	8. la responsabilidad
3. la gratitud	9. la justicia
4. la generosidad	10. la tolerancia
5. el perdón y la compasión	11.
6. la perseverancia	12.

3 **Reglas y valores** Discute estas preguntas con un(a) compañero/a de clase.

1. ¿Crees que las reglas de tu familia son consistentes y coherentes? Explica.
2. ¿Hay reglas familiares con las cuales no estás de acuerdo?
3. Si tienes algún problema, ¿prefieres hablar con alguno de tus padres o con otro adulto?
4. ¿Crees que las reglas reflejan los valores de tu familia? ¿En qué sentido?
5. ¿Cuáles son los valores más importantes de tu familia?

En el ejercicio *Mis tradiciones* (ADL.2.1¹²), la activación de los conocimientos previos se da mediante la confección de un listado de tradiciones que el aprendiz considere importantes para sí mismo y sus comunidades de pertenencia. Este listado se recupera en la actividad siguiente (ADL.2.2¹³), donde los datos del listado se cotejan y amplían con la información del compañero, promoviendo la retroalimentación para compensar faltas de información y corroboración de la propia producción.

En cuanto a la actividad de comprensión auditiva, cuyo título es *La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad*, en el ejercicio ADE.1 (Figura 4) observamos una serie de preguntas ligadas al conocimiento histórico, social, cultural y político que el aprendiz tenga sobre el tema, vinculado a comunidades originarias en todo el continente americano y específicamente en los Estados Unidos.

¹² Véase Figura 1B en Apéndice B.

¹³ Ídem.

Figura 4

Ejercicio previo a la escucha del texto auditivo “La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad” (Temas-EUA)

ANTES DE ESCUCHAR

1 Comunidades indígenas Para explorar el tema de las familias y las comunidades indígenas, respondan a estas preguntas en grupos pequeños.

1. ¿Qué comunidades indígenas de Hispanoamérica conocen?
2. ¿Dónde viven o vivían? ¿Cuáles son sus raíces étnicas?
3. ¿Qué saben de sus lenguas, su arte, su religión, su vestimenta y otras tradiciones?
4. ¿Qué voz política tienen en el gobierno de sus países?
5. ¿Qué comunidades indígenas de Estados Unidos conocen?
6. ¿Qué saben de sus lenguas, su arte, su religión, vestimenta y otras tradiciones?
7. ¿Qué voz política tienen en el gobierno de Estados Unidos?
8. ¿Cómo la llegada de los conquistadores europeos afectó las tradiciones de las comunidades indígenas de las Américas?

En el caso de AQA-GB, observamos una lógica similar a la de *Temas-EUA* a la hora de introducir el tema de la lección: introducción de contenido de información temática complementada con activación afectiva-motivacional. A modo de ejemplo, observamos que en el ejercicio 3B.1 (Figura 5), tomado de la lección 3B titulada *La influencia de la iglesia católica*, el aprendiz debe reflexionar sobre el papel de la religión en su propio país y en su entorno familiar a través de las generaciones.

La dinámica de presentar preguntas abiertas con el objetivo de activar conocimientos previos y experiencias personales es idéntica en los otros ejercicios clasificados en esta categoría (1A.1, 1B.1, 2A.1, 2B.1 y 3A.1)¹⁴ y es un patrón que se repite en las seis lecciones analizadas.

Figura 5

Ejercicio de introducción a la lección 3B “La influencia de la iglesia católica” (AQA-GB)

1 Discute estos temas con tus compañeros/as.

- Cómo ha cambiado el papel de la religión en tu país.
- Si es importante para ti ir a la iglesia/a la mezquita/a la sinagoga, etc.
- Si la religión es/era más importante para tus padres y tus abuelos que para ti.

7.1.1 Resultados del análisis de los ejercicios de introducción

A partir del análisis de los ejercicios de introducción observamos que, tanto en el caso de *Temas-EUA* como de *AQA-GB*, se apunta a la activación de esquemas temáticos

¹⁴ Véase Figura 2B en Apéndice B.

previos y a la introducción afectivo-motivacional en relación con los contenidos a trabajar, sin encontrar ejercicios de introducción de contenido lingüístico.

A excepción de uno (ADL.2.1), todos los ejercicios de introducción en ambos manuales se realizan por medio de producciones orales. En las instrucciones se propicia la discusión, el diálogo, la reflexión, el intercambio de experiencias, puntos de vista y debate entre pares. Hay un único ejercicio que se vale de la escritura como medio para recordar (ADL.2.1, *Temas-EUA*), en el cual el aprendiz debe hacer una lista de tradiciones que se compara con la del compañero, encuentra su punto útil en el hecho de que se está trabajando una temática compleja que podría despertar emociones e implicancias personales sobre las cuales no necesariamente el aprendiz se haya detenido a reflexionar alguna vez.

Cabe destacar que en *Temas-EUA* todos los ejercicios de introducción son previos a las lecturas y a la escucha de los textos. Vemos en esto una insistencia en el trabajo fundamentalmente afectivo y motivacional que prepara al aprendiz para el abordaje de los textos. En *AQA-GB*, si bien las preguntas introductorias que inauguran las lecciones también se hallan antes de los textos y funcionan como disparador de todo lo que sigue a continuación, no observamos recurrencia en cantidad, calidad y diversidad de actividades como las que observamos en *Temas-EUA*. Por ejemplo, antes de la primera lectura (Figura 2) hay tres ejercicios de introducción de diversa naturaleza, que trabajan la temática de los valores desde una perspectiva social (ADL.1.1) y desde una perspectiva individual (ADL.1.2 y ADL.1.3), mientras que en *AQA-GB* la estructura es idéntica a pesar de la complejidad de las temáticas que trata o de la familiaridad que tenga el estudiante con las mismas. En las seis lecciones la instrucción propone discutir entre compañeros, sin observar ningún tipo de trabajo o quehacer con el producto de esa discusión.

7.2 Ejercicios de capacitación

En *Temas-EUA*, discriminamos ejercicios de capacitación solamente en la lección cuyo *input* es el texto auditivo. Casi todos los ejercicios en esta categoría apuntan a trabajar el procesamiento de la información temática, presentada previamente en los ejercicios de introducción y que sirve, como se verá en el apartado de los ejercicios de ejecución, para realizar la primera actividad posterior a la escucha (DE.1).

Las instrucciones de los ejercicios de comprensión oral (ME.1 y ME.2, Figura 6) orientan al aprendiz en la escucha de aspectos concretos de la información. Por este motivo, los ejercicios se caracterizan tanto por capacitar al aprendiz en cuanto a la organización de la escucha (ME.1) como en relación con la temática (ME.1, ME.2). Si bien estos ejercicios son complementarios, la actividad ME.2 integra destrezas y estrategias al proponer manipular la información que el aprendiz recibe del texto oral y volcarla en las

categorías presentadas en el ejercicio ME.1: se trata de una actividad de comprensión oral holística que requiere que el aprendiz, por un lado, tome apuntes y utilice la escritura como estrategia para recordar y retener información y que, por otro lado, ubique la información en categorías léxicas hiperónimas (*país y lengua; vestimenta; etc.*) y que logre asociar contextualizadamente otras (*tres niveles; diecisiete años; etc.*) con el objetivo de obtener información relevante para el ejercicio de ejecución que se realizará después de la escucha.

Figura 6

Ejercicio que capacita al aprendiz en la escucha del audio “La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad” (Temas-EUA)

🔊 **MIENTRAS ESCUCHAS**

- Escucha una vez** Primero lee la lista de categorías en la Actividad 2 y luego escucha la grabación para captar las ideas generales.
- Escucha de nuevo** Ahora, con base en lo que escuchas, escribe palabras o frases relacionadas con cada una de las categorías de esta tabla.

PALABRAS E IDEAS PARA CADA CATEGORÍA			
país y lengua		cambiar	
líder		modernizar	
tres niveles		vestimenta	
asumirse		reivindicación	
diecisiete años		madre, abuela	

El ejercicio DE.2 (Figura 7), clasificado como una actividad de destrezas integradas cuyo objetivo es interpretar y evaluar la realidad de una comunidad aborigen de Estados Unidos en comparación con los datos recogidos en la actividad de recepción sobre la comunidad quechua, se observa que lo central de la misma no es tanto el trabajo de destrezas comunicativas sino la activación de estrategias de estudio y de trabajo (buscar en internet información sobre un grupo social relacionado con la cultura meta) para luego proceder a un análisis comparativo entre los datos obtenidos en la investigación propia y los recogidos del texto auditivo.

Figura 7

Ejercicio de destrezas integradas posterior a la escucha del audio “La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad” (Temas-EUA)

2 Investigación y comparación Investiga en Internet sobre un grupo indígena de Estados Unidos. Busca datos sobre su integración política, sus comunidades, su vestimenta, sus desafíos, su idioma y sus tradiciones. Después contesta estas preguntas:

1. ¿Cómo se llama este pueblo y dónde se localiza en Estados Unidos?
2. ¿Hay semejanzas y diferencias entre su historia y la de los quechua desde la llegada de los europeos al Nuevo Mundo?
3. ¿En qué consisten sus principales tradiciones y cómo las han preservado?

En *AQA-GB*, observamos el predominio de ejercicios de capacitación con respecto al procesamiento de la información temática y un ejercicio de capacitación en cuanto al contenido lingüístico.

En cuanto a los ejercicios de comprensión oral, encontramos dos tipos de capacitación en torno a la información temática: 1) una ejercicio centrado en el significado literal del texto oral mediante la realización de un *verdadero o falso* (3B.3b¹⁵); 2) ejercicios de comprensión global mediante preguntas abiertas (1B.2a, 2A.2a, 3A.4 y 3B.3a)¹⁶.

En cuanto a la comprensión escrita, hay ejercicios cuyo objetivo es encontrar en el interior del texto los sinónimos de una serie de palabras. Para llevar a cabo esta labor, se activa una lectura de sensibilización y focal, con el fin de hallar unidades léxicas sinónimas. En este sentido, entendemos que la comprensión de texto se alcanza de manera subsidiaria a la relación de significados que el aprendiz debe establecer entre las unidades léxicas que le son presentadas explícitamente en forma de lista y su sinónimo en el texto. No obstante, la información temática del texto es central para la lección y es necesario retomarla para la ejecución de ejercicios posteriores. A modo de ejemplo, presentamos en la Figura 8 el ejercicio 2A.3a en el cual, además de la lectura focal centrada en aislar unidades léxicas dentro del texto, se le añade una actividad de traducción, dado que las palabras *input* están en inglés.

¹⁵ Véase Figura 3B en Apéndice B.

¹⁶ Véase Figura 4B en Apéndice B.

Figura 8

Actividad 3a de la lección 2A “Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio” (AQA-GB)



2b Ahora, en grupo o con un(a) compañero/a, comparad vuestras opiniones con las de los jóvenes de la actividad 2a.

3a Lee el texto y busca palabras o frases que tengan el mismo significado.

1 after a short time	5 from now on	8 old-fashioned
2 the cost of housing	6 to dream	9 to face up to
3 barely a year	7 to carry out	10 expenses
4 take the step		

¿Por qué casarse? Susana da su opinión

Durante los últimos años ha estado de moda que las parejas fueran a vivir juntos quizás para evitar errores futuros, ya que muchos recién casados se divorcian al poco tiempo. Por otro lado, existen también motivos económicos: los jóvenes tardan mucho tiempo en estabilizarse en el mercado laboral, los sueldos son bajos, el precio de la vivienda está por las nubes y organizar una boda puede resultar muy caro.

Nosotros convivimos durante seis meses antes de casarnos. Miguel y yo salimos juntos durante un año escaso y eso no les dio confianza a nuestros padres para ayudarnos a organizar una boda. Sin embargo, lo tuvimos muy claro desde el principio. Estábamos enamorados, teníamos trabajos estables, queríamos formar una familia y sabíamos que la convivencia iba a funcionar. Así que, ¿por qué no dar el paso? Lo dimos el año pasado en una ceremonia sencilla y, desde entonces, los dos notamos que algo ha cambiado. No solo estamos más unidos que nunca sino que vemos al otro como un compañero de vida con quien compartir todas las experiencias que nos sucedan de ahora en adelante.

Nadie ha dicho que adquirir un compromiso de tal magnitud sea un camino de rosas, pero lo bonito es, bajo nuestro punto de vista, justamente eso. Sabemos que existirán momentos para reír, para sonreír para ser felices y apasionados, pero también sabemos que deberemos solucionar nuestras diferencias con respeto y cariño, que habrá momentos en que necesitaremos estar unidos ante la adversidad, que deberemos asumir responsabilidades y ejercer nuestros deberes matrimoniales con honestidad y buena voluntad y que, ante todo, deberemos cuidar nuestra relación por encima de todo.

Podemos parecer anticuados por haber dado un paso que muchos no consideran necesario, o inocentes por pensar que no nos enfrentaremos jamás a una separación; incluso poco prácticos, ya que muchas parejas no dan el paso por no enfrentarse más adelante a los gastos que supondrá el divorcio... Pero bajo nuestro punto de vista, no hay nada mejor en este mundo que dar y recibir amor y, si es a la persona con la que esperas compartir tu vida, esa palabra cobra aún más sentido.

Vocabulario

un año escaso *barely a year*
el cariño *affection*
cobrar *to take on*
por las nubes *through the roof*

3c Escribe un resumen de unas 70 palabras de los párrafos segundo y tercero del texto. Puedes mencionar los siguientes puntos:

- por qué decidieron casarse y por qué tuvieron que esperar
- cómo han cambiado las cosas desde la boda
- cómo piensan enfrentarse a las dificultades futuras.

Nota. Ejemplo de ejercicio de capacitación en donde la comprensión escrita se alcanza por añadidura a otro ejercicio, que sólo requiere comprensión lectora focal.

De idéntica naturaleza es el ejercicio 2B.4a¹⁷. Tanto en este como en el ejercicio representado en la Figura 8, la traducción no funciona como capacitación de ninguna índole dado que los productos obtenidos tras la ejecución del ejercicio no son recuperados por otros. No obstante, la información temática de los textos se utiliza en actividades de ejecución ulteriores (2A.3c en el caso de 2A.3a; 2B.4b¹⁸ y 2B.4c¹⁹ en el caso de 2B.4a). Solo en un caso (Figura 9) las traducciones se recuperan en el ejercicio siguiente, razón por

¹⁷ Véase Figura 5B en Apéndice B.

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Ídem.

la cual la instancia previa funciona no solo como capacitación en relación con la información temática, sino también a la lingüística (vocabulario español-inglés).

Figura 9

Ejercicios 3a y 3b de la lección 2B "Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio" (AQA-GB)



3a Antes de leer el siguiente texto, empareja estas palabras del texto con sus sinónimos y tradúcelas al inglés.

1	derogar	a	aumentar de golpe
2	tras	b	abolir
3	factible	c	la transgresión
4	la violación	d	después
5	las cifras	e	los números
6	dispararse	f	posible

3b Lee y traduce el texto al inglés.

La despedida - la situación del divorcio en España hoy en día

En 1981, 45 años después de que se derogase la primera Ley del Divorcio en España el gobierno permitió de nuevo el fin de los matrimonios siempre que fuera evidente que, tras un amplio período de separación, su reconciliación no era factible, y después de que se demostrase el cese efectivo de la convivencia de las partes o la violación grave o reiterada de los deberes conyugales. En 2005, entraba en vigor la controvertida Ley del 'Divorcio Exprés', y las cifras se disparaban en un 42% respecto al período anterior.

En España existen dos tipos de divorcio, uno que se tramita de mutuo acuerdo entre ambos cónyuges y otro que se interpone de forma unilateral (contencioso).

Hay otros dos ejercicios (3A.2b²⁰ y 3B.2b²¹) de capacitación en cuanto al procesamiento de la información temática presentada por medio de textos escritos y actividades con preguntas de comprensión abiertas que apuntan a obtener algunas de las ideas del texto.

Por último, tenemos en esta clasificación un ejercicio de destrezas integradas²² (3B.4a) cuyo *input* es un texto sobre la opinión de los jóvenes españoles sobre temas ligados al sexo prematrimonial, al aborto y las relaciones homosexuales. A partir de la información estadística que provee el mismo, los aprendices expresan su opinión personal. Tanto la lectura como la opinión del aprendiz lo capacitan para realizar el debate con el grupo que se propone en un ejercicio ulterior (3B.4c). Asimismo, el procesamiento de la información también vuelve a ser recuperado en una ejercicio de ejecución de expresión escrita (3B.5).

²⁰ Véase Figura 6B en Apéndice B.

²¹ Véase Figura 7B en Apéndice B.

²² Véase Figura 8B en Apéndice B.

7.2.1 Resultados del análisis de los ejercicios de capacitación

Como hemos mencionado anteriormente, en el libro *Temas-EUA* los ejercicios discriminados de capacitación son los correspondientes a la actividad de comprensión auditiva. Dado que los ejercicios ME.1 y ME.2 funcionan como capacitadores tanto temáticos como orientadores y organizadores de la escucha, es que se hallan dentro de lo que denominamos una actividad de comprensión auditiva holística: no es posible apartarlos de la actividad de ejecución en sí.

Observamos que uno de los ejercicios de esta clasificación (DE.2) presenta una complejidad que trasciende la práctica de destrezas comunicativas de lengua para intervenir en contenidos temáticos relacionados con la política y la historia, donde la información temática obtenida de la comprensión auditiva será material disparador para la realización de un ejercicio que, por su función en la secuencia de la lección, corresponde a una post-tarea de corte comunicativo (DE.3). Gracias a estos tres ejercicios de capacitación, el aprendiz avanza en dirección creciente en lo que a la manipulación de la complejidad de la información temática en juego respecta.

En cuanto a los ejercicios de capacitación de AQA-GB, podemos clasificarlos en tres grupos: 1) ejercicios que activan destrezas receptivas cuyo objetivo es captar la información temática del texto. Dentro de este grupo, seis ejercicios activan la recepción mediante una actividad de comprensión global del texto mientras que las cuatro restantes proponen actividades de identificación de unidades léxicas aisladas y de traducción. Entendemos que la comprensión de la información temática del texto, si es que sucede, se da sólo como consecuencia de la lectura focal o centrada en la detección de unidades léxicas aisladas y descontextualizadas o, como es el caso de un ejercicio de comprensión oral (3B.3b), a través de la comprensión literal de ciertos pasajes del texto; 2) hay un ejercicio de traducción cuyo producto se recupera en ejercicios de traducción ulteriores, razón que hace que sea discriminado como ejercicio de capacitación lingüística; 3) reconocemos un ejercicio como parte de una actividad más general y holística donde a partir de la lectura de un texto el aprendiz debe esbozar una opinión personal que es utilizada en una actividad ulterior. A pesar de observarse una dinámica distinta a la del primer tipo, este último coincide con éstos en el hecho de funcionar como capacitador en cuanto a la información temática.

El dato más llamativo que recuperamos del análisis de las actividades de capacitación de AQA-GB es el hecho de que el aprendiz acceda a la información temática de la lección a través de actividades de comprensión que, paradójicamente, no apuntan a la comprensión de texto sino a la lectura focal.

7.3 Ejercicios de ejecución

En *Temas-EUA*, clasificamos como ejercicios de ejecución y vinculados con destrezas de recepción los ejercicios DE.1, DDL.1.2²³, DDL.1.3 (Figura 11) y DDL.2.1 (Figura 10). En tres de los cuatro casos, tanto en el caso del ejercicio de comprensión oral como en los de comprensión escrita, los ítems que conforman los ejercicios orientan al aprendiz hacia una comprensión global de los textos con el objetivo de trabajar sobre la información temática que contienen a partir de la identificación de las ideas principales y secundarias que contienen. En todos los casos, hay ejercicios de introducción y, en el caso del ejercicio DE.1, de capacitación. Ubicamos, en estos casos, un continuo de ejercicios que, finalmente, concluye en los productos de estos ejercicios de ejecución.

En cuanto a los ítems que integran las actividades DE.1 y DDL.1.2, hay preguntas de comprensión abiertas, mientras que el ejercicio DDL.2.1 está integrado por seis preguntas de opción múltiple. Las preguntas incluidas en los ejercicios DDL.1.2 y DDL.2.1 guían al aprendiz en la lectura y aprehensión de las ideas principales y secundarias del texto, con el fin de obtener información y profundizar en el núcleo temático que estructura la lección, aislando elementos que son recogidos en actividades ulteriores. Por su parte, como puede verse a continuación en la Figura 10, vemos que los dos primeros ítems que componen el ejercicio DDL.2.1 orientan al aprendiz hacia el análisis crítico del texto.

²³ Véase Figura 9B en Apéndice B.

Figura 10

Ejercicio de comprensión para la lectura 2 “Homenaje a las madres de la tradición artesana” (Temas-EUA)

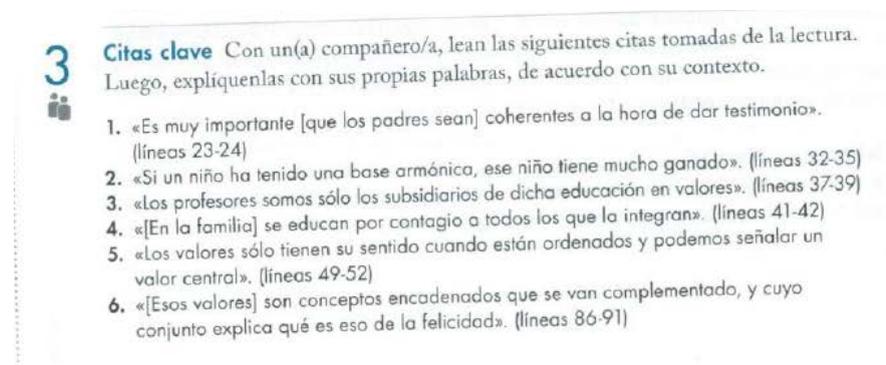
1 Comprensión Elige la mejor respuesta para cada pregunta, según el artículo.

1. ¿Con qué propósito fue escrito este artículo?
 - a. Opinar sobre la situación laboral de la mujer colombiana
 - b. Resaltar el valor del trabajo de las artesanas colombianas
 - c. Divertir al lector con historias tradicionales
 - d. Describir la labor realizada por Artesanías de Colombia
2. ¿Cuál de estas afirmaciones resume mejor el artículo?
 - a. Muchas mujeres colombianas han dejado de trabajar para dedicarse al arte tradicional.
 - b. En Colombia, los hombres ya no hacen artesanías debido al desplazamiento a los cascos urbanos.
 - c. En Colombia, las mujeres hacen mejores artesanías que los hombres.
 - d. Con sus productos tradicionales, las artesanas colombianas aportan cultural y económicamente tanto al país como a sus familias.
3. ¿Cuáles son dos de los problemas que han tenido que superar estas mujeres?
 - a. Tener que irse a la ciudad y no contar con estudios técnicos o profesionales
 - b. Discriminación racial y separación de sus familias
 - c. Falta de mercados y oficios
 - d. El machismo y la maternidad
4. ¿Cómo unen más a sus familias estas artesanas?
 - a. No tienen que salir de casa para ir a otros mercados.
 - b. Les enseñan el oficio a sus descendientes.
 - c. Crean artesanías con la imagen de la familia.
 - d. Practican la talabartería y la orfebrería.
5. ¿Por qué hay cada vez más mujeres haciendo oficios que eran tradicionalmente masculinos?
 - a. Durante el desplazamiento a las grandes ciudades, los hombres se quedaron en el campo.
 - b. Los hombres prefieren no trabajar en microempresas.
 - c. Las mujeres aprenden nuevos oficios para enseñar a las futuras generaciones.
 - d. En Artesanías de Colombia les enseñan oficios tradicionalmente masculinos.

En la Figura 11 tenemos el ejercicio *Citas Clave* (DDL.1.3), clasificado como una actividad de comprensión holística los aprendices deben interpretar pasajes del texto en contexto y resignificarlos utilizando sus propias palabras. La lectura del texto, la posterior interpretación de los fragmentos del mismo situados en contexto y el subsiguiente intercambio entre pares conforman un todo que supera la simple comprensión de la información temática contenida. En el ejercicio, el aprendiz debe manipular y trabajar con la información temática de una manera distinta propiciando, de esta manera, la apropiación del sentido de una manera distinta.

Figura 11

Ejercicio “Citas clave” (DDL.1.3, Temas-EUA)



3 **Citas clave** Con un(a) compañero/a, lean las siguientes citas tomadas de la lectura. Luego, explíquenlas con sus propias palabras, de acuerdo con su contexto.

1. «Es muy importante [que los padres sean] coherentes a la hora de dar testimonio». (líneas 23-24)
2. «Si un niño ha tenido una base armónica, ese niño tiene mucho ganado». (líneas 32-35)
3. «Los profesores somos sólo los subsidiarios de dicha educación en valores». (líneas 37-39)
4. «[En la familia] se educan por contagio a todos los que la integran». (líneas 41-42)
5. «Los valores sólo tienen su sentido cuando están ordenados y podemos señalar un valor central». (líneas 49-52)
6. «[Esos valores] son conceptos encadenados que se van complementado, y cuyo conjunto explica qué es eso de la felicidad». (líneas 86-91)

En lo que respecta a los ejercicios de ejecución cuyos productos son textos escritos, encontramos dos (DDL.1.5 Y DDL.2.4)²⁴ que coinciden en cuanto al propósito guía de la escritura de acuerdo con nuestra clasificación, -retomar y estrechar relaciones sociales por medio de la escritura de una carta en el primero y de un correo electrónico electrónico en el segundo-, aunque difieren en el propósito comunicativo que tiene el aprendiz en tanto emisor: en el correspondiente a la lección de la lectura 1 *Los valores los inculcan los padres, no la escuela*, se trata de él mismo escribiendo a una persona que haya influido en su vida en cuanto a la formación de valores, mientras que en el de la lectura 2 *Homenaje a la tradición de las madres artesanas* el emisor felicita por medio de un correo electrónico el emprendimiento de un grupo de mujeres artesanas en Colombia.

En cuanto al ejercicio ADL.2.3²⁵, el producto es una presentación oral sobre *Las tradiciones*, temática previamente introducida en los ejercicios ADL.2.1 Y ADL.2.2²⁶. El ejercicio condensa los productos de los dos que le preceden, siendo éstos incorporados -aunque transformados- en el resultado del producto final de la actividad en cuestión.

En *AQA-GB*, ocho de los nueve ejercicios categorizados como de ejecución se realizan mediante destrezas de producción. Hay solo un ejercicio (2B.4b)²⁷ que instrumentaliza destrezas de recepción. Dicho ejercicio sucede a la lectura de un fragmento de un texto narrativo titulado *Así es la vida, Carlota*, y se llama a los aprendices a reflexionar en torno a los métodos y las intenciones que la autora vehiculiza para transmitir una situación que, según el propio texto de las instrucciones, necesitaría ser tratada con *empatía*. Tras concluir el análisis crítico del texto y aislar los elementos textuales y literarios que denoten *empatía*, en el ejercicio siguiente el aprendiz debe narrar por escrito los

²⁴ Véase Figura 10B en Apéndice B.

²⁵ Véase Figura 11B en Apéndice B.

²⁶ Véase Figura 1B en Apéndice B.

²⁷ Véase Figura 5B en Apéndice B.

acontecimientos que suceden en el fragmento desde el punto de vista de uno de los protagonistas.

En cuanto a los restantes ejercicios de expresión escrita de esta categoría, observamos tres cuyo objetivo es resumir la información temática contenida en lecturas anteriores que han funcionado, en este sentido, como ejercicios de capacitación. A modo de ejemplo, en la Figura 12 presentamos el ejercicio 3A.5:

Figura 12

Ejercicio 5 de la lección 3A “La influencia de la iglesia católica” (AQA-GB)

5 ¿Cómo ha cambiado la iglesia? Haz un resumen, usando un máximo de 70 palabras de los cambios en la influencia de la iglesia. Debes utilizar tus propias palabras. Puedes mencionar los siguientes puntos:

- el papel histórico de la iglesia en España
- el papel en sitios como las Américas
- los cambios hasta el siglo veinte.

La iglesia de la Compañía de Jesús, en Cuzco, Perú

Ejemplo de ejercicio de expresión escrita cuyo propósito es hacer resúmenes. En este caso, basado en el texto “Un poco de historia”²⁸

En la Figura 13 se puede observar el ejercicio 1B.4, también de expresión escrita, que presenta, con respecto a los tres mencionados anteriormente, otro nivel de complejidad en cuanto a los propósitos de la escritura: consiste en expresar por escrito la cronología y la apreciación individual del estudiante con respecto al papel de la mujer y los cambios en la familia. Aunque propone un análisis comparativo entre la mujer española y la mujer británica, al menos desde las instrucciones, no se indica cómo abordar esta comparativa (investigando en internet, preguntando a adultos, etc).

Figura 13

Ejercicio 4 de la lección 1B “Los cambios en la familia” (AQA-GB)

Escribe 200 palabras expresando tu opinión sobre los cambios en la familia y el papel de la mujer en España.

- ¿Cómo ha cambiado el papel de la mujer en España desde la dictadura?
- ¿Este cambio tiene inconvenientes o no?
- ¿En qué se parecen los cambios de papel experimentados por la mujer española y la británica?

La propuesta para los ejercicios de ejecución de producción oral es que los

²⁸ Para consultar el texto, véase Figura 6B en Apéndice B.

aprendices dialoguen y opinen sobre las temáticas en cuestión. En todos los casos, hubo actividades capacitadoras previas para llegar a esta instancia de debate: 1) Primero se realiza la escucha del texto oral para recoger las opiniones de los ocho sujetos sobre la convivencia antes del matrimonio, para que luego (2A.2b)²⁹ los aprendices esbocen su opinión; 2) a partir de la lectura del texto *Los matrimonios homosexuales* (Figura 14), los aprendices realizan la doble labor de, por un lado, comprender el texto y, por el otro, producir su propia opinión y compartirla con un compañero; 3) de modo idéntico al anterior, el estudiante analiza y comparte su opinión (3B.4c)³⁰ a partir de la lectura de las estadísticas presentes en la lección 3B (3B.4a) sobre el sexo pre-matrimonial, las relaciones homosexuales y el aborto.

Figura 14

Lectura “Los matrimonios homosexuales” de la lección 2A “Actitudes hacia el divorcio y el matrimonio” (AQA-GB)

4a Completa el texto con la forma adecuada del pretérito de los verbos entre paréntesis.

Los matrimonios homosexuales

Por lo que respecta a los matrimonios homosexuales, un cambio del modelo social _____ (tener) lugar en 2005 cuando el gobierno _____ (aprobar) la ley que permitió a los homosexuales casarse. La ley _____ (recibir) el respaldo mayoritario del Parlamento español y desde esa fecha el matrimonio tiene los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes son del mismo o de diferente sexo. Durante la dictadura, la homosexualidad _____ (ser) ilegal y como resultado durante aquella época más de 5.000 personas _____ (ser) encarceladas. Afortunadamente el nuevo gobierno democrático _____ (revocar) las leyes discriminatorias en 1979.

Aunque la ley permitiendo los matrimonios gay tiene sus adversarios, entre ellos miembros de la iglesia católica, en una encuesta reciente, un 80% de los jóvenes que _____ (participar) _____ (declararse) a favor de los matrimonios entre las personas del mismo sexo. Durante el año siguiente a la entrada en vigor de la ley _____ (celebrarse) más de 1.400 matrimonios gay y en el mismo periodo, más de 50 matrimonios gay _____ (solicitar) la adopción de niños.

4b Traduce al inglés estas palabras y frases.

1 el respaldo mayoritario	3 encarcelados
2 ambos contrayentes	4 la entrada en vigor

5a Discute en grupo o con un(a) compañero/a.

- ¿Cómo han cambiado el matrimonio y las actitudes hacia el matrimonio en España?
- ¿Cómo ha cambiado la ley en España con respecto a los homosexuales?
- En tu opinión, ¿por qué hay algunas personas que se oponen al matrimonio gay y a la adopción de niños por parejas homosexuales?

5b Ahora escribe un informe de 150 palabras sobre los cambios y las actitudes hacia el matrimonio en España.

7.3.1 Resultados del análisis de los ejercicios de ejecución

En cuanto a las destrezas receptivas, observamos una mayor cantidad de ejercicios de esta naturaleza en *Temas-EUA* que en *AQA-GB*. De acuerdo con la estructura de las lecciones, observamos que en el caso de *Temas-EUA* el texto goza de una relevante centralidad en el cuerpo de la lección y, en consecuencia, encontramos toda una serie de ejercicios de introducción y de capacitación que se ponen al servicio de la comprensión

²⁹ Véase Figura 4B en Apéndice B.

³⁰ Véase Figura 8B en Apéndice B.

textual. En el caso de *AQA-GB*, en cambio, si bien también en cada lección hay textos escritos y orales, no observamos el esfuerzo por acompañar al aprendiz en el proceso de comprensión del texto que destacamos en el primer caso, ni tampoco los diversos rodeos desde los cuales trabajar los temas, como sí es posible observar en *Temas-EUA*.

Si bien los ejercicios de comprensión que siguen a las lecturas y a la escucha presentan preguntas que apuntan a una comprensión global cuyas respuestas se ubican en el cuerpo del texto existen, no obstante, ítems donde el tipo de comprensión no se limita solamente a la identificación de ideas principales y secundarias sino que indaga acerca de la intención del autor al escribir el texto y se le propone al aprendiz elegir entre diferentes afirmaciones que condensen en su sentido el propósito comunicativo del texto. En el caso de *AQA-GB*, el único ejercicio de ejecución de destrezas receptivas que hemos observado también activa un tipo de comprensión lectora analítica y alejada del sentido literal, hecho que se ve facilitado al ser el *input* un texto de ficción.

Como mencionamos en el apartado 7.3, el ejercicio *Citas clave* (Figura 11) es clasificado como ejercicio de ejecución y refuerza el trabajo de comprensión global y análisis del texto iniciado en un ejercicio anterior. A pesar de este esfuerzo compartido con otros ejercicios de estas lecciones, nos interesa diferenciarlo de los anteriores dado que en este ejercicio el propósito se emprende desde otra perspectiva y activando estrategias diversas: en primer lugar, a nivel cognitivo, fomentando estrategias de lectura (scanning) y de paráfrasis; en segundo lugar, a nivel lingüístico, considerando que la paráfrasis se da en la L2, activándose de esta manera, asimismo, diversas estrategias de compensación que propician la competencia comunicativa del aprendiz.

En relación con las destrezas de producción, consideramos que los propósitos que guían la escritura en ambos libros de texto son diversos: por el lado de *Temas-EUA*, los dos ejercicios de ejecución cuya producto es un texto escrito tienen un claro propósito comunicativo, las tareas son presentadas en escenarios eventualmente significativos y verosímiles para quien realiza la actividad.

Por el lado de *AQA-GB*, encontramos: 1) tres ejercicios en los cuales se escribe para hacer resúmenes del contenido temático de la lección; 2) uno en el cual se escribe un texto de opinión; 3) uno en el cual se propone al aprendiz reinterpretar una situación planteada en un texto de ficción y reescribirla desde el punto de vista de uno de los personajes. Vemos que este último es el más interesante de los ejercicios de expresión escrita propuestos en *AQA-GB* en la medida en que el despliegue de la destreza persigue fines creativos y lúdicos, en el cual el aprendiz tiene que disociarse, no solo de su persona sino del narrador del texto, para convertirse él mismo en escritor.

Cabe destacar que en los ejercicios de producción escrita del libro de texto de *AQA-GB* no se encuentra ningún ejercicio de interacción. En los cinco casos el aprendiz

produce textos escritos para sí mismo, sin ningún objetivo o propósito comunicativo claro. De modo semejante, en el caso de la producción del texto de opinión, no sólo no se proporciona un contexto posible sobre el cual *opinar* sobre los cambios en la familia y el rol de la mujer en la sociedad española, sino que tampoco se proveen herramientas discursivas que orienten en el proceso de producir un texto de opinión propiamente dicho.

En lo que concierne a los ejercicios de producción oral, podemos observar en *Temas-EUA* que el aprendiz debe hacer una presentación oral sobre una tradición elegida y compararla con la tradición de un país hispanohablante. Al igual que en los ejercicios de producción escrita, se observa un ejercicio con un fin comunicativo, en el cual el aprendiz debe, además, emprender un trabajo de investigación comparativo. Como decíamos en el apartado anterior, el producto de este ejercicio está estrechamente vinculado con los ejercicios de introducción precedentes.

En cuanto a *AQA-GB*, los ejercicios de ejecución de expresión e interacción oral no difieren, en términos prácticos, de las habilidades y estrategias cognitivas desplegadas en los ejercicios de introducción, por ejemplo. La diferencia con respecto a estos últimos radica en el hecho de que la discusión y los puntos de vista que se intercambian en los ejercicios de ejecución han sido esclarecidos gracias a la ejecución de ejercicios previos y a todo el recorrido temático de las lecciones en cuestión.

7.4 Post tareas

Tanto en *Temas-EUA* como en *AQA-GB* las post tareas corresponden a ejercicios de producción. Solo la actividad CC.CC (Figura 15) en *Temas-EUA* incluye la lectura de un texto para luego preparar una exposición oral en la que el aprendiz debe comparar la propuesta del texto con una situación próxima a la suya. Esta actividad cierra la unidad temática y la pregunta que guía la presentación oral del aprendiz condensa el recorrido temático y práctico que se ha visto en las actividades anteriores a lo largo de las lecciones.

Figura 15

Ejercicio Conexiones Culturales (CC.CC), que cierra el contextos “Las tradiciones y los valores” (Temas-EUA)

Formación de valores

SI BIEN CADA UNO DE NOSOTROS ES UNA PERSONA ÚNICA e irreplicable, existen diversos agentes que influyen en la formación de nuestros valores y costumbres: la familia, la escuela, los grupos de amigos y, por supuesto, los medios de comunicación.

Eso es algo que tuvo en cuenta el Ministerio de Educación de la República Argentina al crear el Canal Encuentro. Uno de los principales objetivos de este canal de televisión gratuito, y completamente libre de publicidad, es acercar conocimientos a los habitantes de todas las regiones del país. Cada uno de sus programas está diseñado para transmitir los valores y las costumbres de la sociedad argentina. Por ejemplo, en el programa *Lunfardo argento*, especialistas y personalidades de la cultura hablan sobre el lunfardo, una lengua popular argentina que surgió en el submundo del tango a comienzos del siglo xx y que ha dejado huellas en el habla argentina actual.

- ▲ En la Isla de San Andrés, Colombia, se habla un idioma criollo que no existe en ningún otro lugar del mundo. Como en la escuela solamente se enseña español, las familias tienen la importante labor de transmitir su lengua a las generaciones siguientes.
- ▲ Los estudiantes de la escuela preparatoria de Silao, en México, aprenden valores como la justicia y el respeto, participando en programas sociales (por ejemplo, campañas de vacunación) y trabajando en hogares de ancianos.
- ▲ *Corazones abiertos* es una organización no gubernamental paraguaya, integrada por jóvenes voluntarios que ayudan a las personas de menos recursos a obtener todo lo necesario para salir adelante. De esta manera se promueven entre los jóvenes valores sociales como la solidaridad, el mutuo apoyo y el respeto por los demás.

Presentación oral: comparación cultural

Prepara una presentación oral sobre este tema:

- ¿Cuáles son los principales factores que influyen en la formación de los valores de una persona?

Compara la formación en valores que tú has tenido con la que reciben los jóvenes en una región del mundo hispanohablante que te sea familiar.

En cuanto a los ejercicios de producción escrita en *Temas-EUA*, discriminamos dos post tareas: *Ensayo persuasivo* (DDL.1.6)³¹ y *Ensayo de análisis* (DE.3, Figura 16). En ambos casos, se trata de escribir un texto argumentativo cuyas tesis deben sustentarse a partir de los contenidos temáticos trabajados en la lección.

Por último, el ejercicio DDL.2.5³² concluye la lección centrada en la tradición de las madres artesanas apuntando a reflexionar primero de manera individual y luego en grupo acerca de la necesidad de conservar las tradiciones y las responsabilidades en torno a ellas.

En el libro de *AQA-GB* encontramos dos post tareas. Por un lado, la actividad 2A.5b³³, que consiste en escribir un informe sobre la temática trabajada en la lección y,

³¹ Véase Figura 12B en Apéndice B.

³² Véase Figura 13B en Apéndice B.

³³ Véase Figura 14B en Apéndice B.

específicamente, realizar de manera individual y por escrito la misma reflexión que se había realizado en el ejercicio anterior junto con un par y de manera oral. La segunda post tarea identificada en este manual es la del ejercicio que cierra la lección sobre *La influencia de la iglesia católica* (3B.5)³⁴. El aprendiz debe escribir un texto para una revista en el cual vuelque las opiniones de los jóvenes españoles sobre las relaciones prematrimoniales, las relaciones homosexuales y el aborto, información contenida en el cuerpo de uno de los textos que integran la lección. Esta temática viene siendo trabajada en los tres ejercicios anteriores de la secuencia, siendo este ejercicio el punto concluyente de lo que podría entenderse como una tarea.

7.4.1 Resultados del análisis de las post tareas

Los ejercicios discriminados como post tareas, dada la naturaleza de las mismas, son ejercicios de producción que cierran las lecciones en las que se encuentran.

En *Temas-EUA* encontramos dos ejercicios de expresión e interacción escrita cuyos objetivos comunicativos están centrados en la argumentación y persuasión. En el cuerpo del texto de las instrucciones de los ejercicios figuran la estructura y lineamientos básicos esperables en el producto final. En ambos casos existen disparadores, uno a modo de pregunta, el otro a partir de una cita textual (Figura 16).

Asimismo, las dos post tareas de producción oral persiguen propósitos distintos. Por un lado, el ejercicio DDL.2.5 culmina la lección de una manera similar a cómo comienza, reflexionando sobre las tradiciones y la responsabilidad y necesidad de su conservación y transmisión. Si retomamos el primer ejercicio de la lección, se observa que se partía de una actividad de activación de conocimientos previos y activación afectiva en relación con la temática. En la post tarea, la pregunta y el propósito de la actividad cambia, en la medida en que se advierte que el abanico de posibilidades y puntos de vista en relación con la temática de las tradiciones es amplio y puede ser entendido desde múltiples perspectivas, afectando a diferentes sujetos y siendo responsables diferentes actores.

³⁴ Véase Figura 8B en Apéndice B.

Figura 16

Post tarea para la lección centrada en el texto oral “La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad” (DE.3, Temas-EUA)

3 **Ensayo de análisis** Tras considerar el mensaje de *La vestimenta indígena es reivindicación política y de identidad* y pensar en la investigación de la Actividad 2, escribe un ensayo de opinión en el que analices esta afirmación de la congresista:

« Es posible vivir en la modernidad y modernizar nuestra cultura recreándola sin perder la esencia. »

El ensayo debe incluir por lo menos cuatro párrafos, según este esquema:

1. Un párrafo en el que presentes tu tesis, enfocándote en:
 - ◆ el contexto o el tema que tratarás
 - ◆ lo que aprendiste de la fuente auditiva y de las actividades de Antes de leer y Después de leer
2. Dos párrafos de explicación; en cada uno debes:
 - ◆ analizar y apoyar la tesis mediante argumentos lógicos
 - ◆ dar ejemplos y evidencia que sustenten tus argumentos; al citar la fuente auditiva u otra evidencia, debes identificarlas apropiadamente
3. Un párrafo final en el que:
 - ◆ concluyas tu análisis
 - ◆ resumas los argumentos que sustentan tu tesis

En CC.CC, ejercicio que cierra el contexto de *Las tradiciones y los valores* (Temas-EUA), se retoma tanto la temática que ha atravesado todo el contexto como una dinámica de presentación y abordaje del ejercicio que también ha estado presente en algunas lecciones (ADL.2.3, DE.2).

Las dos post tareas discriminadas en el libro de *AQA-GB* son ejercicios de producción escrita cuyo objetivo es, en un caso, escribir un informe y, en el otro, escribir un artículo para una revista. En ninguno de los dos ejercicios se muestran modelos o ejemplos del texto a producir; tampoco se indica qué se espera del aprendiz en tanto productor del texto, así como tampoco se trabaja en la estructura del informe o del artículo de revista en tanto géneros discursivos. Vemos, más bien, que las post tareas consisten en poner por escrito la información recopilada en las lecciones y obtenida tras la consecución de numerosos ejercicios, fundamentalmente de ejercicios de ejecución. Consideramos que el propósito de la escritura no va más allá de resumir textos y aprehender el contenido temático por este medio.

7.5 Ejercicios aislados

En el libro *Temas-EUA* identificamos cinco ejercicios aislados que, sin embargo, en algunos casos refuerzan la comprensión de texto o el trabajo con el vocabulario aunque no tengan un vínculo concatenante con una actividad anterior o ulterior. Tal es el caso del ejercicio DDL.2.3 (Figura 17), en el cual la comprensión avanza en dirección del análisis crítico del texto *Homenaje a las madres de la tradición artesana*: se aborda la fuerza ilocutiva (pregunta 4), los efectos perlocutivos (pregunta 5) y la relación del aprendiz-receptor con la fuente del texto. Del mismo modo, en la actividad de destrezas integradas DDL.1.4³⁵ se observa un refuerzo en la reflexión y debate en torno a los valores presentada a lo largo de toda la lección: el ejercicio no guarda relación con ningún otro, sin embargo, continúa invitando al aprendiz a construir o consolidar su identidad en torno a los valores.

Figura 17

Ejercicio 3 de la lectura 2 “Homenaje a las madres de la tradición artesana” (Temas-EUA)

3 Evaluar Con un(a) compañero/a, contesta estas preguntas para evaluar más a fondo la lectura.

1. ¿Dónde fue publicado el artículo?
2. ¿Creen que es una fuente objetiva y confiable? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es el público al que va dirigido el artículo? (por ejemplo, público general o lectores especializados, niños o adultos, lectores nacionales o extranjeros...)
4. ¿Cuál es el propósito central del artículo?
5. ¿El autor presenta la información de manera objetiva? Sustenten sus respuestas con ejemplos.
6. ¿Consideran que las fuentes usadas por el autor son confiables?

En cuanto a los ejercicios de gramática, hay uno sólo en *Temas-EUA* que, aunque tome como base temática la información de la lectura, el ejercicio no guarda relación con ningún otro de las lecciones que del contexto. A pesar del modelo de lengua que ofrece, no se observan explicaciones gramaticales que se refieran al uso del presente de subjuntivo en oraciones subordinadas ni tampoco a funciones comunicativas que requieran de esta gramática, que es la que se presenta en el contexto objeto de análisis.

³⁵ Véase Figura 15B en Apéndice B.

Figura 18

Ejercicio de gramática “Estructuras” (Temas-EUA)

ESTRUCTURAS

El subjuntivo
Con base en la información de la lectura, combina elementos de cada columna para formar cinco oraciones completas y lógicas en el modo subjuntivo.

MODELO Los expertos insisten en que los padres enseñen los valores.

A	B	C
los expertos	esperar	enseñar los valores
el autor del texto	insistir (en)	aprender los valores
los padres de familia	molestar	respetar al prójimo
los niños	pedir	tener problemas a la larga
uno de los profesores	preferir	ser un ejemplo positivo
yo	pretender	decidir qué valores transmitir
	querer	hacer una jerarquía de valores
	temer	

Por último, en los ejercicios DDL.1.1 y DDL.2.2³⁶ se trabaja el vocabulario presentado en el glosario del texto escrito aunque, en cuanto tales, no guarden relación con otros ejercicios de sus respectivas lecciones. A pesar de ello, el vocabulario se trabaja contextualizadamente, presentando el término, primero, de manera resaltada en el cuerpo del texto de la lectura y acompañado de su definición al margen a modo de glosario. En ambas actividades el objetivo es utilizar los nuevos términos en frases relacionadas con la información temática de las lecturas, apuntando a reforzar tanto la comprensión como la asimilación de estas nuevas unidades léxicas.

En el caso de AQA-GB, encontramos numerosos ejercicios aislados. Para comenzar, hemos discriminado tres ejercicios de comprensión oral (1A.4, 1B.2b y 2B.2)³⁷. Uno de ellos, consiste en responder preguntas abiertas; otro, en completar cada uno de los huecos presentes con la palabra correspondiente obtenida a través de la audición de un texto oral y, el tercero, es un ejercicio de *verdadero o falso*. Para dos de estos ejercicios (1A.4 y 2B.2), tanto el contenido temático del texto auditivo como el trabajo con los ítems que integran la actividad no guardan relación ni con la información temática ni con las destrezas, habilidades o estrategias necesarias para realizar otras actividades de la lección. En el caso del ejercicio 1B.2b, el texto oral coincide con el utilizado en la actividad anterior. En lo que a este ejercicio en particular, que consiste en completar huecos con una unidad léxica específica del audio, no se obtienen datos relevantes que sean capacitadores para la realización de actividades ulteriores ni tampoco hay capacitación alguna en lo que a la mecánica del ejercicio respecta.

³⁶ Véase Figura 16B en Apéndice B.

³⁷ Véase Figura 17B en Apéndice B.

En cuanto a los ejercicios aislados de comprensión escrita, en los seis casos analizados se propone la lectura localizada de un texto con el objetivo de que el aprendiz aisle el significado de palabras dentro del mismo para luego poder unirlos con sus definiciones o sinónimos presentados en columnas a la derecha de las palabras dadas. En ningún caso, las palabras son recuperadas explícitamente en otros ejercicios. La lectura focalizada en ubicar unidades léxicas hace de estos ejercicios un medio para introducir vocabulario. Las unidades léxicas se presentan de manera explícita, descontextualizada, resultando ser ítems aislados los unos de los otros. La mecánica de los ejercicios, que consiste en que el aprendiz relacione dos términos sinonímicos, tampoco se reutiliza en otras actividades ni se reciclan los sentidos de sus productos en otras aplicaciones o contextos. Cabe mencionar que en dos de estos ejercicios, las palabras presentadas en la lista están en inglés y el aprendiz debe buscar el sinónimo en español. Por esta razón, también los clasificamos de traducción.

Anteriormente, habíamos clasificado a dos de estos ejercicios (1A.2a y 2B.4a) como de capacitación ya que el contenido de la información temática de los textos se recupera en actividades de ejecución posteriores. No obstante, en cuanto a la propuesta del ejercicio propiamente dicha, no advertimos diferencias con respecto a los otros clasificados en estas categorías: son ejercicios de lectura focal cuyo fin es aislar formas significantes. A modo ilustrativo, presentamos en la Figura 19 al ejercicio 1A.2a clasificado doblemente como ejercicio de capacitación para realizar el ejercicio 1A.2d y como ejercicio aislado en lo que respecta a las instrucciones de la actividad en sí misma.

Figura 19

Ejercicios 1A.2a y 1A.2d (AQA-GB)

conozco a
mi madre dice/diría que
lo bueno/lo malo es
leí en una revista
están separados/divorciados/
casados
se separaron/se divorciaron/se
casaron.

2a Lee este texto sobre la situación de las mujeres españolas durante la dictadura franquista. Busca un sinónimo para cada palabra en el texto

1 cónyuges	5 obtenido
2 sometiéndose	6 rescindidas
3 obediencia	7 la muerte
4 las faenas	8 esencial



la maternidad era considerada una función esencial. En 1953, esas mujeres recibieron la "Guía de la buena esposa", creada por *La Falange*, el gobierno franquista, en la que se explicaban las reglas que debían seguir, desde las tareas de la casa hasta las relaciones sexuales. Así, las españolas se tuvieron que adaptar a ser esposas y madres, su tarea principal era el cuidado de sus hombres bajo la moral católica de la dictadura.

Este énfasis fue un paso atrás para las mujeres porque en 1931, durante la Segunda República, habían conseguido el derecho al voto y también el derecho a trabajar en lugares públicos. Además, el divorcio había sido legalizado. Después de la Guerra Civil en 1939, perdieron esos derechos después de que esas leyes fueran revocadas. Ahora su función era cuidar al hombre, protegerlo y satisfacerlo, y ser procreadora porque después del fallecimiento de tantas personas durante la Guerra fue imprescindible hacer esfuerzos para aumentar la población.

Durante los años 40, 50 y 60 del siglo veinte y aun hasta el fin de la dictadura de Franco en 1975, los españoles vivían en una sociedad machista en la que la mujer era considerada inferior en todo, incluso intelectualmente. Todas las solteras tenían que participar en la sección femenina del Servicio Social cuyo papel era enseñarles a ser buenas patriotas, buenas cristianas y buenas esposas, subordinándose totalmente a los hombres. Se esperaba de las mujeres su sumisión y docilidad y

2d Escribe un resumen de unas 70 palabras sobre la situación de las mujeres españolas durante la dictadura franquista. Debes utilizar tus propias palabras. Puedes mencionar los siguientes puntos:

- cuándo empezó y terminó la dictadura franquista
- cómo eran consideradas las mujeres en comparación con los hombres
- los valores que se querían inculcar en las mujeres
- la guía de la buena esposa.

En cuanto a los ejercicios aislados que trabajan destrezas de producción, se discriminaron los ejercicios 2A.3c³⁸ para la expresión escrita y 1A.5 para la expresión oral, expuesto en la Figura 20. En ambos casos, la temática tratada no guarda relación ni con ejercicios anteriores ni posteriores así como tampoco lo hace la acción en juego en las actividades. Como puede observarse en el ejercicio 2A.3c, el aprendiz debe resumir un texto cuya información temática no tiene vínculo con la información requerida en otros ejercicios ni resulta siquiera relevante en relación con el tema general de la lección. Similar es el caso del ejercicio 1A.5: si bien el título de la lección es *Los cambios en la familia*, el tema de discusión propuesto (debatir si los abuelos deben cuidar de sus nietos) no tiene vínculo alguno con la temática que se venía tratando en ejercicios anteriores (el rol de la mujer durante el franquismo, qué entienden los jóvenes por familia).

³⁸ Véase Figura 8.

Figura 20

Ejercicio 1A.5 (AQA-GB)

5 Discute este tema con un(a) compañero/a o en grupo.

Al necesitarse dos sueldos para vivir, los abuelos tienen que hacerse cargo de los niños.

Según un estudio reciente del Ministerio de Sanidad en España, el 70% de los abuelos de más de 65 años cuidan de sus nietos y el 49% de ellos lo hace diariamente.

- ¿Crees que los abuelos deberían tener esta responsabilidad?
- ¿Cuáles son las alternativas?
- ¿Cuál de las opciones es mejor para el niño?



En cuanto a los ejercicios de gramática, hay cuatro en *AQA-GB*. Todos presentan la gramática de manera aislada. Para ejecutarlos, basta la repetición mecánica de la conjugación de los verbos para completar los huecos: conjugar los verbos en imperfecto; conjugar los verbos en pretérito indefinido y rellenar los huecos con la conjugación del pretérito correspondiente, el cual puede apreciarse a continuación en la Figura 21.

Figura 21

Ejercicio 3A.3

3 Completa las frases con la forma adecuada del pretérito o del imperfecto de los verbos entre paréntesis.

- 1 A finales del siglo quince los Reyes Católicos _____ en Castilla y Aragón. (*reinar*)
- 2 Durante esa época la Península Ibérica _____ de diversos reinos. (*componerse*)
- 3 La población de Al-Ándalus _____ una mezcla de razas y religiones pero en 1492 los Reyes Católicos _____ a los moros. (*ser/expulsar*)
- 4 El año pasado dos millones de personas _____ a la Semana Santa de Sevilla. (*asistir*)
- 5 Durante la dictadura las mujeres no _____ mucha libertad pero en 1975 cuando _____ Franco todo _____ a mejorar. (*tener/morir/empezar*)

En la Figura 22 observamos el ejercicio 1A.2c, que es el primer ejercicio de gramática por orden de aparición tanto de la unidad como del libro. El aprendiz debe encontrar las formas en imperfecto en el texto y analizar el porqué de su uso en el texto del ejercicio 1A.2a, presente en la Figura 19. En la página siguiente se puede ver una explicación de usos del imperfecto en inglés, de la cual el aprendiz pueda servirse para analizar su uso. A pesar de ello, no se observa ningún camino lógico que conduzca, entre ejercicio y ejercicio, a reflexionar sobre estos usos de manera que se contextualice la actividad.

Figura 22

Ejercicio 1A.2c (AQA-GB)

2c Busca ejemplos del imperfecto en el texto. Para cada uno, analiza por qué ese tiempo ha sido utilizado.

Gramática

The imperfect tense

To revise the formation of this tense refer to the grammar section.

The Imperfect is used to:

- Talk about ongoing actions in the past
- Describe what something was like
- Express the idea of 'used to ...'

The imperfect continuous, which is formed by using the imperfect tense of *estar* (*estaba, estabas, etc.*) followed by a gerund (the form of the verb ending in *-ando/-iendo*), can emphasise the ongoing nature of an action.

Estaba preparando la cena cuando el teléfono sonó.
I was (in the process of) preparing dinner when the phone rang.

See pages 152–153.

Nota. Ejemplo de ejercicio aislado de gramática, en el cual la misma es presentada de manera descontextualizada.

Por último, hay un total de diez ejercicios de traducción, de los cuales seis de ellos son del inglés al español y los otros cuatro restantes español-inglés. No es posible vincular estos ejercicios con ninguna otra actividad. Se podría decir que son un fin en sí mismo. En siete casos, se trata de traducir unidades léxicas de una, dos o tres palabras y frases, mientras que las tres restantes son párrafos de textos de aproximadamente cien palabras de extensión. A continuación en la Figura 22 presentamos uno de ellos, a modo ilustrativo.

Figura 23

Ejercicio 1A.2b (AQA-GB)

2b Traduce las siguientes frases al español.

- 1 After the war unmarried women had to learn how to be good wives.
- 2 The government also considered that women should be patriotic and good Christians.
- 3 The manual explained to them how wives must behave.
- 4 Before the war women could vote but afterwards they lost that right.
- 5 The population of the country had diminished because many people had died in the civil war.

7.5.1 Resultados del análisis de los ejercicios aislados

Tras analizar los ejercicios aislados, lo primero que llama la atención es la cantidad presente en cada uno de los libros de texto: mientras que en *Temas-EUA* se contabilizan cinco ejercicios, en *AQA-GB* veintidós. Algunos de los ejercicios de *AQA-GB* están incluidos en diferentes categorías, dado que trabajan diversos aspectos a nivel de destrezas, uso formal de la lengua o traducción. A pesar de esto, no es posible encontrar en ninguna de estas tres vertientes de trabajo conexión alguna con ejercicios de ejecución o post tareas, ni tampoco refuerzo de comprensión de la información temática presente en los textos.

En lo que respecta a *Temas-EUA*, se podría afirmar que, a pesar de no estar conectados con ejercicios anteriores o ulteriores, todos los ejercicios -exceptuando el de gramática-, refuerzan la comprensión (DDL.1.1, DDL.2.2, DDL.2.3), la motivación e implicación (DDL.1.4) y la asimilación de unidades léxicas complejas recientemente presentadas en las lecciones (DDL.1.1, DDL.2.2).

En *AQA-GB*, se observa que dos de los ejercicios de comprensión oral no comparten, ni siquiera, la información temática observable en actividades anteriores y posteriores. En otro caso, la información temática ya se había trabajado en un ejercicio anterior: si tomamos en consideración a este ejercicio *per se*, la mecánica propuesta en la actividad no aporta capacitación ni ejecución de ninguna índole, más bien solo trabaja en focalizar la atención en la detección de ítems léxicos.

En cuanto a los ejercicios de producción, los temas propuestos son irrelevantes e inconexos con respecto a los ejercicios anteriores.

Tanto en *Temas-EUA* como en *AQA-GB*, la gramática se trabaja en ejercicios aislados descontextualizados, carentes de un hilo conductor que le dé sentido a la introducción de los contenidos gramaticales. Si bien se podría hacer una salvedad a nivel cualitativo entre el ejercicio de gramática de *Temas-EUA* y los cuatro ejercicios de *AQA-GB*, dado que en el primer caso el aprendiz al menos debe producir frases coherentes retomando información temática de la lección, aunque sin ninguna clase de explicación acerca de la función o la intención comunicativa que la utilización de esta gramática conlleva, y en el segundo caso el aprendiz debe manipular ítems mecánicamente, ejercitando la morfología del tiempo verbal, operando por tanteos y reflexionando sobre usos gramaticales a los que pareciera que por inducción arribaría, no podemos establecer una diferencia sustancial en cuanto al trabajo de la gramática que proponen las lecciones de estos dos libros de texto.

En lo que respecta a *AQA-GB*, la presentación y el trabajo del vocabulario va en la misma dirección que la gramática: presentación de ítems aislados que no vuelven a

utilizarse; repetición mecánica de un procedimiento que no se reutiliza en ningún ejercicio de ejecución o post tarea.

Por último, encontramos diez ejercicios de traducción aislados de los demás ejercicios de las lecciones. Si bien la información temática de los textos a traducir coincide con la de las lecciones, no vemos en la gramática necesaria para realizarlas aquella que se trabaja en los ejercicios de gramática anteriormente descritos, -pretérito imperfecto, pretérito indefinido y su alternancia-, ni la utilización del léxico localizado en ejercicios anterior, salvo las excepciones ya descritas en este análisis. Los ejercicios de traducción aparecen como un fin en sí mismo, teniendo una predominancia considerable en cuanto a la cantidad presente si se los compara con las otras clases de ejercicios presentes en el libro de texto.

8. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

En este capítulo expondremos las conclusiones a las que arribamos tras el análisis. Para ello, responderemos las preguntas planteadas. Asimismo, presentamos otros hallazgos que consideramos relevantes a pesar de no haber sido planteados como objetivos inicialmente.

8.1 Conclusiones

Afirmamos, en primer lugar, que hemos cumplido el objetivo general de este análisis, al haber podido observar el modo en que los ejercicios del uso de la lengua, tanto aquellos que la abordan desde una perspectiva formal como desde una perspectiva comunicativa, se ponen al servicio de la presentación, aprehensión y trabajo de los contenidos de información temática en cada uno de los libros de texto.

Retomaremos cada uno de los objetivos específicos planteados en el capítulo 4.

El primer objetivo consistía en analizar y comparar el modo en que los ejercicios en que se instrumentalizan las destrezas comunicativas y su vínculo con los contenidos temáticos en cada uno de los libros de texto. Para cumplir con este propósito, nos planteamos dos preguntas de investigación, que responderemos a continuación:

- 1) ¿De qué manera los ejercicios que activan las destrezas de recepción propician la aprehensión de los contenidos de información temática que se proponen en los libros de texto?

Temas-EUA

La aprehensión de contenidos se lleva adelante por medio de destrezas receptoras de diferentes niveles de análisis textual, mediante una variedad, riqueza y complejidad diversa de ejercicios y de ítems.

Todas las tareas de ejecución que activan destrezas receptoras están precedidas por una considerable cantidad de ejercicios de introducción y capacitación. Las secuencias de ejercicios preparan al aprendiz para que, llegado el momento de abordar los textos, este se encuentre lo suficientemente familiarizado con los temas como para poder trabajar los contenidos desde diversas perspectivas.

AQA-GB

La información temática se presenta con textos escritos y orales, acompañados por ejercicios que instrumentalizan las destrezas receptoras aunque, en la mayoría de los casos, lo hacen más como activación de una estrategia que como el trabajo de destrezas comunicativas: hay un importante número de ejercicios donde la recepción se basa en

implementar estrategias de comprensión focal, es decir, detección de ítems léxicos aislados, lo cual permite concluir que ésta en nada acompaña la progresión de la comprensión y aprehensión del contenido temático.

Consideramos que los ejercicios de ejecución compuestos por preguntas de comprensión abiertas son el mejor intento por acompañar al aprendiz en la aprehensión y trabajo de la comprensión temática, aun cuando las preguntas no trascienden la localización de la información en el texto.

Comparación

Tal como mencionamos en el párrafo anterior, observamos en *Temas-EUA* una variedad, complejidad y lógica en la secuencialidad de los ejercicios, débil o ausente en *AQA-GB*. No creemos que, en este último, el aprendiz consiga la misma capacitación a la hora de abordar los temas que en *Temas-EUA*.

- 2) ¿De qué manera los propósitos y contextos de comunicación en que se enmarcan los ejercicios de producción recogen la presentación y trabajo de los contenidos de información temática?

Temas-EUA

Las destrezas receptoras se ponen al servicio de las productivas, conjunto tan complejo y variado como el primero. Sostenemos la idea de que, en este libro de texto, se mantiene una lógica en la secuencia de ejercicios que acompaña a la progresión del trabajo del contenido de información temática. Los ejercicios de producción recogen la información temática que presentan los textos escritos y el texto oral, que funcionan como presentadores de los temas.

Observamos propósitos comunicativos claros, en cuanto que se plantean contextos de producción verosímiles y significativos que retoman los contenidos de información temática, así también como guías para la escritura. Así, el aprendiz debe exponer, comparar y justificar sus puntos de vista, así como también hacer aportaciones personales, en lo intelectual y situando en escenarios posibles las respuestas a tareas de producción que implican la interacción con otras personas o textos.

AQA-GB

También observamos en este caso que los textos *input* que activan destrezas receptoras se ponen al servicio de las destrezas productivas. En cuanto a los propósitos de la escritura, observamos que predomina el escribir para hacer resúmenes o plantear cronologías a propósito de la evolución de algún tema. No se proponen propósitos comunicativos, ni escenarios de comunicación verosímiles (audiencias reales o verosímiles, registro, contexto espacio-temporal). Tampoco existen guías para la escritura.

En cuanto a la producción oral, se activa principalmente para introducir las temáticas y consolidar la adquisición de la información nueva. Al igual que con las destrezas receptivas, no observamos ni variedad ni riqueza en cuanto a los ejercicios, cada lección es igual o parecida a la anterior. El propósito gira siempre en torno a discutir con los compañeros, sin un objetivo comunicativo claro.

Comparación

En ambos libros, la expresión y la interacción oral son la destreza predominante para recuperar e intercambiar conocimientos y experiencias previas. La presentación de los contenidos de información temática se basa fuertemente en el despertar afectivo de esquemas emocionales, de experiencias y saberes previos. Creemos que al tratarse de contenidos temáticos tan subjetivos como son las tradiciones y los valores, en un caso, y la evolución de la familia y de las relaciones de pareja, en el otro, es plausible que los aprendices tengan algún tipo de opinión o, al menos, de experiencia personal. En este sentido, la reflexión y recuperación de experiencias previas son fundamentales para el abordaje de estos contenidos.

Sin embargo, en *Temas-EUA* observamos una variedad y diversidad de propuestas que conducen al aprendiz por diferentes caminos de reflexión sobre el tema, posicionándolo desde diversos puntos de vista aun cuando el contenido temático siga siendo el mismo. En *AQA-GB*, la presentación del contenido se da siempre con tres preguntas inaugurales de la lección que, en algunos casos, son abstractas y aisladas, sin otras tareas o contextualizaciones que complementen la aprehensión en vistas a abordar de una manera más elaborada la complejidad del tema que se está tratando.

Una situación semejante sucede con la producción escrita: por un lado, en *Temas-EUA* observamos diversos ejercicios de ejecución, donde la temática se aborda desde diversas perspectivas y se suscita la producción de una variedad de textos en escenarios verosímiles, en los cuales el aprendiz como productor y el texto como producto tienen propósitos comunicativos claros. En *AQA-GB*, los propósitos predominantes de producción de textos escritos son escribir para resumir la información temática contenida en los textos escritos y orales.

El segundo objetivo consistía en analizar y observar de qué manera se presenta el léxico y qué relación se establece entre éste y los ejercicios que activan destrezas comunicativas en cada uno de los libros de texto. Para cumplirlo, nos planteamos la siguiente pregunta:

- 3) ¿Cuál es la relación entre los ejercicios que presentan el léxico y los ejercicios que instrumentalizan destrezas comunicativas?

Temas-EUA

Al igual que en los ejercicios que activan destrezas comunicativas, observamos una notable diversidad y riqueza en cuanto a los ejercicios de trabajo con el léxico. Gracias a ello, el aprendiz puede utilizar y transferir estrategias y habilidades, tales como la paráfrasis, deducir significados de palabras a partir del contexto, formación de palabras y el reciclaje de los ítems nuevos, al reutilizarse en ejercicios de producción.

En pocas palabras, la relación entre los ejercicios de presentación del léxico y los ejercicios que activan destrezas están ligados, no solo por el reciclaje de los ítems presentados, sino por el hecho de que ambos tipos de ejercicios implementan estrategias que pueden ser transferidas del uno al otro.

AQA-GB

El léxico se presenta con un listado de palabras cuyo sinónimo debe encontrar el aprendiz en el cuerpo de textos escritos, activando estrategias de lectura focal con el fin de identificar los ítems. No obstante, hemos observado que prácticamente en ningún caso el aprendiz recupera estos ítems con fines productivos. Como decíamos anteriormente, la relación entre los ejercicios que presentan el léxico y aquellos que instrumentalizan destrezas se centra, en pocas palabras, en activar una forma de lectura cuyo objetivo es, simplemente, la detección de ítems léxicos que no se recuperan en ninguna producción ulterior, salvo en casos aislados en que los ítems se utilizan en ejercicios de traducción.

El último objetivo consistía en identificar, si es el caso, la relación existente entre la presentación de los contenidos gramaticales y el trabajo del contenido temático en los dos libros de texto. Para ello, nos planteamos la siguiente pregunta:

- 4) ¿Cuál es la relación entre los ejercicios de gramática, los ejercicios que instrumentalizan destrezas comunicativas y los contenidos temáticos de las unidades de análisis?

Temas-EUA

En lo que al sistema formal de la lengua desde la perspectiva de la gramática, la presentación y la ejercitación de la misma en ningún caso complementan a los ejercicios que instrumentalizan destrezas comunicativas ni acompañan a la progresión de la información temática. No hemos podido establecer ningún vínculo entre la una y la otra así como tampoco podemos afirmar que la gramática presentada sea consecuencia de una necesidad del contenido de la información temática.

AQA-GB

Tampoco se observa ninguna relación de necesidad comunicativa entre la información temática y los ejercicios de gramática. No obstante, creemos que esto responde más a una falta de claridad en cuanto al planteo de los objetivos lingüísticos y temáticos que

a la falta de conexión entre los contenidos. Se plantea como objetivo gramatical *Usar el pretérito* y como objetivo temático el trabajo sobre la evolución de ciertas instituciones sociales a lo largo del tiempo, aunque careciendo de todo tipo de nexo lógico, práctico y funcional entre un objetivo y el otro cuando, en otra circunstancia, podrían resultar congruentes. Los contenidos gramaticales tampoco guardan relación con los ejercicios de traducción.

En conclusión, y retomando el objetivo general de este trabajo, en el cual nos proponíamos observar de qué modo los contenidos temáticos guían las decisiones en cuanto a los contenidos lingüísticos con el objetivo de alcanzarlos afirmamos que, fundamentalmente en lo que a las destrezas comunicativas se refiere, en el libro *Temas-EUA* existe una variedad de ejercicios, situaciones comunicativas y contextos en los que se genera un terreno fecundo para crear el andamiaje necesario para operar con los contenidos temáticos en diversos niveles de complejidad. No obstante, tal como ya ha sido mencionado, no vemos relación alguna entre la progresión del contenido de la información temática y el de la gramática.

En cuanto a *AQA-GB*, no vemos que los contenidos temáticos guíen en ningún aspecto la decisión en cuanto a la presentación de contenidos lingüísticos. En este libro de texto, se trata más bien de presentar ejercicios en los que las destrezas se instrumentalizan para adquirir información, pero no observamos el proceso de construcción de ningún tipo de andamiaje. De hecho, a pesar de ser un libro de texto basado en un currículo que presenta la lengua extranjera a través de contenidos temáticos sociales y culturales interesantes, vemos que la metodología subyacente al mismo está más cerca de enfoques tradicionales centrados en la ejercitación mecánica de la gramática y de la traducción que de una perspectiva comunicativa.

8.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Cuando comenzamos a pensar en el abordaje del análisis de estos libros de texto, la primera dificultad con la que nos topamos fue la ausencia de instrumentos de análisis para analizar esta clase de manuales, tanto en ELE como en otras lenguas segundas. Así fue que decidimos tomar instrumentos clásicos en el mundo del español como lengua extranjera y adaptarlos a nuestras necesidades. No obstante, entendemos que la herramienta puede ser ajustada, lo cual nos podría derivar en una posible línea de investigación.

Desde otra perspectiva, crear las nominalizaciones de los ejercicios -fundamentalmente para el libro de *AQA-GB*- también lo reconocemos como un problema dado que, entendemos, que el texto de este trabajo pueda ser difícil de llevar para el lector. Desafortunadamente, al carecer estos ejercicios de títulos o nombres, hemos encontrado en

la denominación alfanumérica presente y en la referencia a los apéndices la forma más idónea para poder expresarnos.

Por otro lado, entendemos que estos libros cobran su sentido real si los vemos a la luz de los exámenes para los que prepara a los aprendices. En este sentido, para comprender mejor la naturaleza y calidad de los mismos, creemos necesario cotejarlos con los objetivos, la estructura y los contenidos de los exámenes.

Por último, también creemos necesario realizar observaciones e investigaciones sobre cómo se lleva adelante este enfoque dentro del aula, cómo el docente plantea los ejercicios aquí descritos, qué actividades complementarias se proponen y qué otros materiales son soporte de estos libros de texto.

Referencias bibliográficas

Advanced Placement. (9 de junio de 2021). En *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Advanced_Placement&oldid=1026210610

American Council on the Teaching of Foreign Language, (2012). *Performance Descriptors for Language Learners*.

Arnau, J. (2001). La enseñanza de la lengua extranjera a través de contenidos: principios e implicaciones prácticas. *Actas del Congreso Internacional "Adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas"*. Oviedo: Anaya. MEC.

Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, 23, 71-91.

Cammarata, L. (2010). Foreign language teachers' struggle to learn content-based instruction. *L2 Journal*, 2 (1), 89-118.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28:1, 8-24.

College Board, AP (2020). *AP Spanish Language and Culture: course and exam description*. Recuperado de <https://apcentral.collegeboard.org/pdf/ap-spanish-language-and-culture-course-and-exam-description.pdf>

Council Of Europe (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223c>

Department for Education (2015). *GCE AS and A level modern foreign languages*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/gce-as-and-a-level-modern-foreign-languages>

Dickey, R. (2014). Content (adj) or Content (n) With Your English Classes? *Education International*, 1 (3), 10-15.

Dueñas, M. (2002). Acquiring cultural knowledge through content - enriched instruction, *Babylonia* 3, 58-62.

Dueñas, M. (2004). The whats, why, hows, and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *IJES*, Vol 4 (1), pp. 73-96.

Ezeiza, J. (2009) Analizar y comprender materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, 9, Anexo 2.

GCE Advanced Level (United Kingdom). (9 de junio de 2021). En *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=GCE_Advanced_Level_\(United_Kingdom\)&oldid=1022519885](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=GCE_Advanced_Level_(United_Kingdom)&oldid=1022519885)

González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [TFM, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez>

Kramersch, C. (1996). The cultural component of language testing. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm

Mañé, H. (2019). *La lengua franca, una herramienta facilitadora de competencias en contextos AICLE* [TFM, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/142044>

Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/286731/02.%20EMP_1de3.pdf, https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/02.%20EMP_2de3.pdf?sequence=2&isAllowed=y, https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/02.%20EMP_3de3.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ramirez, A. G., y Hall, J. K. (1990) Language and culture in secondary level Spanish textbooks. *The Modern Language Journal*, 74(1), 48–65.

Richards, J., y Rodgers, T. (2001). Content-Based Instruction. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 204-222

Safont, L. (2019). *La pronunciación al ritmo del manual: Integración de rasgos suprasegmentales en un libro de aula de ELE*. [TFM, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/173075>

Trigo, R. (2017). “¿Cortés yo? ¡Y un jamón!” *Análisis de la evolución del tratamiento de la cortesía en manuales de ELE de nivel superior*. [TFM, Universidad de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/131802>

The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author.

Villalobos, O. B. (2013). Content-Based instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *Journal of Innovation Education*, 15 (2), 71-83.

Wesche, M. B. y Skehan. P (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. En R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, 207-228.

Referencias a manuales de ELE

Bond, M., Ian K., Mejías Yedra, F. y Villatoro, F. (2016). *AQA Spanish A Level Year 1 and AS*. Oxford University Press.

Bond, M., Ian K., Mejías Yedra, F. y Villatoro, F. (2017). *AQA Spanish A Level Year 2*. Oxford University Press.

Draggett,P., Conlin,C., Ehram, M. y Millán, E. (2020). *Temas 2nd edition*. Vista Higher Learning.

Apéndice A. Instrumentos de análisis

Tabla 1

Tabla de clasificación de los ejercicios según su función

	Introducción	Capacitación	Ejecución	Post tarea	Aislado
TEMAS-EUA					
AQA-GB					

Tabla 2

Tabla para cruzar los ejercicios según su función y el uso de la lengua que se activa

	Introducción	Capacitación	Ejecución	Post tarea	Aislado
Comprensión oral					
Comprensión escrita					
Expresión escrita					
Expresión oral					
Destrezas integradas					
Vocabulario					
Gramática					
Traducción					

Tabla 3

Tabla para analizar pormenorizadamente los tipos de recepción que activa el ejercicio (comprensión oral y comprensión escrita), los propósitos de las producciones (expresión e interacción escrita y expresión e interacción oral), los mecanismos discentes en juego en la presentación de la gramática y el vocabulario y los ejercicios de traducción.

COMPRENSIÓN ORAL	<p>Actividad de sensibilización: entrenamiento de los mecanismos percepción (pares mínimos de palabras en contexto, reconocimiento de estructuras gramaticales, etc)</p> <p>Actividad de comprensión focalizada en el significado (Verdadero o falso; elegir entre diferentes enunciados, etc)</p> <p>Actividad de comprensión global (identificar ideas principales y secundarias; comprensión de pasajes de texto; tareas de transferencia de información, etc).</p> <p>Actividad holística (se trata de una propuesta situada contextualmente que involucra la comprensión oral integrada dentro de una actividad más general)</p> <p>Actividad de análisis crítico del texto (fuerza ilocutiva, efectos perlocutivos, posicionamiento del locutor con respecto al público, etc)</p>
COMPRENSIÓN ESCRITA	<p>Actividad de sensibilización: entrenamiento de los mecanismos de percepción (palabras en contexto, reconocimiento de estructuras gramaticales, de secuencias textuales ...)</p> <p>Actividad de comprensión literal del texto (actividades de Verdadero o Falso, elegir entre diferentes enunciados)</p> <p>Actividad de comprensión global del texto (identificar ideas principales y secundarias; comprensión de pasajes de texto; tareas de transferencia de información, etc)</p> <p>Actividad holística (se trata de una propuesta situada contextualmente que involucra la comprensión del texto integrada dentro de una actividad más general)</p> <p>Actividad de análisis crítico del texto (fuerza ilocutiva, efectos perlocutivos, posicionamiento del autor con respecto al público, etc)</p>
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	<p>Actividad de escritura orientada a aprender (hacer resúmenes de textos o ideas, utilizando ciertas estructuras gramaticales y repertorio léxico, etc)</p> <p>Actividad de escritura para recordar (listas, apuntes, crónicas, etc.)</p> <p>Actividad de escritura para filtrar experiencias, pensamientos o ideas: diarios, crónicas, reflexiones sobre el aprendizaje, etc.</p>

**EXPRESIÓN E
INTERACCIÓN
ESCRITA**

Actividad de escritura para establecer o mantener relaciones sociales, profesionales, comerciales, etc. (cartas, mensajes electrónicos)

Actividad de escritura para informar (noticias, artículos, dossiers, etc.)

Escribir para convencer (artículos, críticas, etc.)

Escritura como un instrumento de creatividad, de interpretación y de evaluación crítica de la realidad y del propio pensamiento

**EXPRESIÓN E
INTERACCIÓN
ORAL**

Preguntar y responder para practicar estructuras, léxico, etc.

Dar a conocer el contenido de un texto sin modificarlo (lectura en voz alta, recitación, dramatización)

Dar a conocer el contenido de un texto modificado (resumen, paráfrasis, comentario, etc.)

Hablar en público (conferencia, presentación académica).

Informar o convencer a una audiencia (monólogo sostenido dentro de una conversación, turno de palabra en un debate, etc).

Entrevistar y ser entrevistado.

Colaborar para alcanzar un objetivo (organizar un evento; discutir sobre un documento; coordinar una acción; etc).

Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones contrastar puntos de vista; discutir; etc.

GRAMÁTICA

Mediante la memorización, repetición, y/o manipulación mecánica de ejemplos descontextualizados.

De forma deductiva: mediante la exposición, análisis y/o aplicación de reglas.

De forma inductiva: análisis de ejemplos, clasificación de estructuras y formas gramaticales, elaboración de reglas, etc.

Mediante la comunicación estructurada: experimentando las posibilidades comunicativas de una determinada estructura mediante una tarea que requiere necesariamente su uso.

De forma contextualizada: mediante actividades de sensibilización, reconocimiento y/o toma de conciencia.

A través del feedback: comparando los usos nativos y no nativos, mediante tratamiento de errores, etc.

VOCABULARIO	<p>Mediante la enseñanza explícita y/o su ejercitación: identificar, relacionar, memorizar, transformar; uso controlado e intencional de las palabras y expresiones; etc.</p> <p>De forma deductiva: presentación, semantización, (inter)relación, integración en esquemas previos.</p> <p>De forma inductiva: atención selectiva, consulta de diccionarios; etc.</p> <p>De forma contextualizada: comprensión contextual, categorización, relaciones asociativas, posibilidades lexicogénicas, etc.</p> <p>Mediante tareas que contribuyan a crear ocasiones significativas para actualizar y/o enriquecer el léxico.</p> <p>A través del feedback: analizando usos erróneos, facilitando recursos adecuados a las necesidades de los alumnos, etc.</p>
TRADUCCIÓN	<p>Palabras/ Oraciones simples</p> <p>Textos</p>

Tabla 4*Clasificación de los ejercicios según su función*

	Introducción	Capacitación	Ejecución	Post tareas	Aislado
TEMAS-EUA	ADL.1.1 ADL.1.2 ADL.1.3 ADL.2.1 ADL.2.2 ADL.2.4 ADE.1	ME.1 ME.2 DE2	DDL.1.2 DDL.1.3 DDL.1.4 DDL.1.5 DE.1 ADL.2.3 DDL.2.1 DDL.2.4	DDL.1.6 DE.3 DDL.2.5 CC.CC	DDL.1.1 DDL.2.2 DDL.2.3 ESTRUCTURAS
Total	7	3	8	4	4
AQA-GB	1A.1 1B.1 2A.1 2B.1 3A.1 3B.1	1A.2a 1B.2a 2A.2a 2A.3a 2B.4a 3A.2b 3A.4 3B.2b 3B.3a 3B.3b 3B.4a	1A.2d 1B.4 2A.2b 2A.3c 2A.5a 2B.4c 2B.4b 3A.5 3B.4c	2A.5b 3B.5	1A.2a 1A.2b 1A.2c 1A.3 1A.4 1A.5 1B.2b 1B.3a 1B.3b 2A.3a 2A.3b 2A.3c 2A.4a 2A.4b 2B.2 2B.3b 2B.4a 3A.2a 3A.2c 3A.3 3B.2a 3B.4b
Total	6	11	9	2	22

Tabla 5

*Cruce de la clasificación de los ejercicios según su función y el tipo de ejercicio en Temas
2nd. edition*

	Introducción	Capacitación	Ejecución	Post tareas	Aislado
Comprensión escrita	-	-	DDL.1.2 DDL.1.3 DDL.2.1	-	DDL.2.3
Comprensión oral	-	ME.1	DE.1	-	-
Expresión e interacción escrita	ADL.2.1	-	DDL.1.5 DDL.2.4	DDL.1.6 DE.3	-
Expresión oral	ADL.1.1 ADL.1.2 ADL.1.3 ADL.2.2 ADL.2.4 ADE.1	-	ADL.2.3	-	-
Destrezas integradas	-	ME.2 DE2	DDL.1.4	DDL.2.5 CC.CC	-
Gramática	-	-	-	-	ESTRUCTURAS
Vocabulario	-	-	-	-	DDL.1.1 DDL.2.2
Traducción	-	-	-	-	-

Tabla 6

Cruce de la clasificación de los ejercicios según su función y el tipo de ejercicio en AQA

	Introducción	Capacitación	Ejecución	Post tareas	Aislado
Comprensión escrita	-	1A.2a 2A.3a 2B.4a 3A.2b 3B.2b 3B.4a	2B.4b	-	1A.2a 1B.3a 2A.3a 2B.4a 3B.2a
Comprensión oral	-	1B.2a 2A.2a 3A.4 3B.3a 3B.3b	-	-	1A.4 1B.2b 2B.2

Expresión e interacción escrita	-	-	1A.2d 1B.4 2A.3c 2B.4c 3A.5	2A.5b 3B.5	2A.3c
Expresión oral	1A.1 1B.1 2A.1 2B.1 3A.1 3B.1	-	2A.2b 2A.5a 3B.4c	-	1A.5
Destrezas integradas	-	2B.4a 3B.4a	-	-	-
Vocabulario	-	2B.3a	-	-	1A.2a 1B.3a 2A.3a 2B.4a 3A.2a 3B.2a
Gramática	-	-	-	-	1A.2c 1A.3 2A.4a 3A.3
Traducción	-	2B.3a	-	-	1A.2b 1A.3 1B.3b 2A.3a 2A.3b 2A.4b 2B.3b 2B.4a 3A.2c 3B.4b

Tabla 7*Clasificación ejercicios de introducción*

DESTREZA		TEMAS	AQA
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	Actividad de escritura para recordar.	ADL.2.1	
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones; contrastar puntos de vista; discutir; etc.	ADL.1.1 ADL.1.2 ADL.1.3 ADL.2.2 ADL.2.4 ADE.1	1A.1 1B.1 2A.1 .2B.1 3A.1 3B.1

Tabla 8

Clasificación ejercicios de capacitación

DESTREZA/SISTEMA FORMAL DE LA LENGUA	TEMAS	AQA
COMPREENSIÓN ORAL	Actividad de comprensión focalizada en el significado.	3B.3b
	Actividad de comprensión global del texto.	1B.2a 2A.2a 3A.4 3B.3a
	Actividad holística.	ME.1 ME.2
COMPREENSIÓN ESCRITA	Actividad de sensibilización: entrenamiento de los mecanismos de percepción.	1A.2a 2A.3a 2B.4a
	Actividad de comprensión global.	3A.2b 3B.2b
	Actividad holística.	3B.4a
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	Actividad de escritura para recordar.	ME.2
	Escritura como un instrumento de creatividad, de interpretación o de evaluación crítica de la realidad y del propio pensamiento	DE.2
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones; contrastar puntos de vista; discutir; etc.	3B.4a
VOCABULARIO	Mediante la enseñanza explícita y/o su ejercitación.	2B.3a
	De forma contextualizada.	ME.2
TRADUCCIÓN	Palabras/ Oraciones simples.	2B.3a

Tabla 9*Clasificación ejercicios de ejecución*

DESTREZA		TEMAS	AQA
COMPRENSIÓN ORAL	Actividad de comprensión global	DE.1	
	Actividad de comprensión global	DDL.1.2 DDL.2.1	
COMPRENSIÓN ESCRITA	Actividad holística	DDL.1.3	
	Actividad de análisis crítico del texto	DDL.2.1	2B.4b
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	Actividad de escritura orientada a aprender (hacer resúmenes de textos o ideas, utilizando determinadas estructuras gramaticales y repertorio léxico, etc)		1A.2d 2A.3c 3A.5
	Actividad de escritura para establecer o mantener relaciones sociales, profesionales, comerciales, laborales, etc.	DDL.1.5 DDL.2.4	
	Escritura como un instrumento de creatividad, de interpretación y de evaluación crítica de la realidad y del propio pensamiento		1B.4 2B.4c
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	Hablar en público: hacer una conferencia, realizar una presentación académica	ADL.2.3	
	Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones; contrastar puntos de vista; discutir; etc.		2A.2b 2A.5a 3B.4c

Tabla 10

Clasificación post tareas

DESTREZA		TEMAS	AQA
COMPRENSIÓN ESCRITA	Actividad de comprensión global del texto.	CC.CC	
	Actividad de escritura para recordar	DDL.2.5	
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	Actividad de escritura para informar		2A.5b 3B.5
	Escribir para convencer (artículos, críticas, etc)	DDL1.6 DE.3	
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	Hablar en público	CC.CC	
	Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones; contrastar puntos de vista; discutir; etc.	DDL.2.5	

Tabla 11

Clasificación ejercicios aislados

DESTREZA/SISTEMA FORMAL DE LA LENGUA		TEMAS	AQA
COMPRENSIÓN ORAL	Actividad de comprensión focalizada en el significado		1B.2b 2B.2
	Actividad de comprensión global		1A.4
COMPRENSIÓN ESCRITA	Actividad de sensibilización: entrenamiento de los mecanismos percepción		1A.2a 1B.3a 2A.3a 2B.4a 3A.2a 3B.2a
	Actividad de análisis crítico del texto	DDL.2.3	
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	Actividad de escritura para recordar	DDL.1.4	
	Actividad de escritura orientada a aprender		2A.3c
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; contrastar puntos de vista; discutir; etc.	DDL.1.4	1A.5
GRAMÁTICA	Mediante la memorización, repetición, y/o manipulación mecánica de ejemplos descontextualizados.	ESTRUCTURAS	1A.2c 1A.3 2A.4a 3A.3
VOCABULARIO	Enseñanza explícita y su ejercitación: identificar, relacionar, memorizar, transformar; uso controlado e intencional de las palabras y expresiones; etc.		1A.2a 1B.3a 2A.3a 2B.4a 3A.2a 3B.2a
	De forma contextualizada: comprensión contextual, categorización, relaciones asociativas, posibilidades lexicogénicas, etc.	DDL.1.1 DDL.2.2	
TRADUCCIÓN	Palabras/ Oraciones simples		1A.2b 1B.3b 2A.3a 2A.3b 2A.4b 2B.4a 3A.2c
	Textos		1A.3 2B.3b 3B.4b

Apéndice B. Figuras

Figura 1B

Ejercicios ADL.2.1 y ADL.2.2

ANTES DE LEER

- 1 **Mis tradiciones** Las tradiciones toman muchas formas diferentes: vestido, alimentación, celebraciones, narraciones, música, actos de generosidad, artesanías y mucho más. Haz una lista de algunas tradiciones importantes de tu familia, escuela, comunidad o religión.
- 2 **¿Cómo son tus tradiciones?** Comparte tu lista de la Actividad 1 con un(a) compañero/a de clase. Pídele más información sobre sus tradiciones, usando estas preguntas u otras similares.
 - ◆ ¿Quiénes practican la tradición? ¿Dónde? ¿Cuándo?
 - ◆ ¿Dónde se originó la tradición?
 - ◆ ¿Cómo ha cambiado durante los años recientes? ¿Por qué?
 - ◆ ¿Es una tradición popular? ¿Te gusta? ¿Por qué?
 - ◆ ¿Hay valores o lecciones que transmite esta tradición?
 - ◆ ¿Por qué se sigue practicando?

Figura 2B

Ejercicios 1A.1, 1B.1, 2A.1, 2B.1 y 3A.1

1.1 A: Los cambios en la familia

Expresiones claves

según (mis abuelos)
(no) me sorprende
entre la gente que conozco
conozco a

1 Trabaja con un(a) compañero/a. Discutid los siguientes puntos y luego compartid vuestras ideas con el grupo.

- Considerad cuántos modelos de familia distintos conocéis (o reconocéis)
- Considerad si la situación era distinta cuando vuestros padres y abuelos eran jóvenes. ¿Por qué/por qué no?

1.1 B: Los cambios en la familia

1 Compartid con un(a) compañero/a y luego en grupo vuestras opiniones sobre los siguientes puntos.

- ¿Cómo afecta a la familia la incorporación de la madre al trabajo?
- ¿Cómo cambia la vida de una soltera tras incorporarse al mercado laboral y conseguir su independencia económica?
- ¿Quién debería cuidar a los niños?

1.2

A: Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio

1 Discute con un(a) compañero/a los siguientes puntos sobre la convivencia que hoy en día, en España, como en Gran Bretaña, es muy corriente.

- ¿Es una buena idea que una pareja viva junta antes de casarse? ¿Por qué/por qué no?
- Puesto que hoy en día está aceptado convivir, ¿por qué casarse?

1.2

B: Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio

Expresiones claves

es importante que sea/que tenga...
lo más importante es...
confiar en/compartir/respetar/sentir

1 Discute con un(a) compañero/a o en grupo.

- ¿Cuáles son las cualidades más importantes que buscarías en una pareja?
- ¿Es importante que tú también tengas las mismas cualidades? ¿Por qué/por qué no?

1.3

A: La influencia de la Iglesia Católica



1 Discute estos puntos con tus compañeros/as.

- En tu país, ¿juega la religión un papel importante? ¿Y cómo era en el pasado?
- En tu opinión, ¿cómo contribuye la religión a la vida moral y cultural de un país?
- ¿Qué sabes de la historia de la religión en España?

Figura 3B*Ejercicio 3B.3b*

3b  Escucha otra vez y decide si las frases son Verdaderas (V) o Falsas (F). Corrige las frases que sean falsas.

- 1 El estudio trata solo del problema en la iglesia católica.
- 2 Parece que las iglesias protegen demasiado a la gente.
- 3 Los adolescentes entienden lo que significa tener fe.
- 4 Según el estudio la percepción entre los jóvenes es que la iglesia se opone a los avances científicos.
- 5 En relación con la sexualidad, la Iglesia muestra una actitud comprensiva.
- 6 Las iglesias no muestran mucha simpatía por los que tienen dudas.
- 7 Las iglesias se relacionan mejor con los que siguen un modo de vida más tradicional.
- 8 Las iglesias tratan de relacionarse con los jóvenes que viven una vida 'normal' para nuestra época.

Figura 4B*Ejercicios 1B.2a, 2A.2a, 2A.2b, 3A.4 y 3B.3a*

2a  Escucha el reportaje sobre la libertad de las mujeres y contesta estas preguntas en español.

- 1 ¿Por qué se menciona el año 1975?
- 2 ¿En qué año fue creada la Constitución?
- 3 Anota los tres ejemplos citados de cosas que las mujeres no podían hacer sin el permiso marital.
- 4 Según el reportaje, ¿por qué las mujeres no necesitan un hombre para vivir hoy en día?
- 5 ¿Cuántas madres dependen de los abuelos para cuidar de los niños?
- 6 Menciona una ventaja social de este acuerdo.

- 2a**  Escucha lo que dicen unos españoles sobre la convivencia. Anota sus opiniones y decide quiénes están a favor, quiénes están en contra, y quiénes ven ambos lados del asunto.

	Ana	Bea	Daniel	Carlos	Esteban	Francisca	Luisa	Isabel
A favor								
En contra								
Ven los dos lados								



- 2b** Ahora, en grupo o con un(a) compañero/a, comparad vuestras opiniones con las de los jóvenes de la actividad 2a.

- 4**  Escucha este informe sobre el papel de los españoles en la conversión al cristianismo en el nuevo mundo. Luego contesta las preguntas.

- ¿Qué partes de las Américas fueron conquistadas por los españoles?
- Completa el texto con las palabras o frases adecuadas.

Con una simple mención de aquella parte del mundo enseguida nos vienen _____ imágenes de _____, playas con surfistas o actores de Hollywood. Sin embargo, los _____ de esta tierra nada tienen que ver con el inglés ni con el 'brillo' de las _____. Aunque sorprenda, fueron un _____ de hispanos católicos los que, a finales del siglo dieciocho, ocuparon el territorio y dieron nombre a sus ríos, _____ y montes.

- Además de colonizar las tierras, ¿qué más tenían que cumplir los conquistadores?
 - ¿Con quién habían firmado un tratado los Reyes Católicos?
- ¿Qué hicieron los españoles para cumplir con ese reto?
 - ¿Cómo consideraban a los indios nativos?
 - ¿A qué se refiere la cifra 31.000?

- 3a**  Escucha los motivos por los que los jóvenes dejan la iglesia y anota seis razones.

Figura 5B

Ejercicios 2B.4a, 2B.4b y 2B.4c

1 Los valores tradicionales y modernos

4a Este fragmento de "Así es la vida, Carlota", de Gemma Lienas, una novela para adolescentes, cuenta el momento en que Carlota aprende que sus padres van a separarse. Léelo y luego busca las frases o palabras abajo que tengan el mismo significado.

Carlota acaba de volver a casa:

Mamá estaba en la sala, de pie junto a la ventana. Cuando notó que entrábamos, se dio la vuelta para mirarnos y tenía los ojos hincharados de tanto llorar. La punzada de incomodidad que antes sentía se me convirtió en miedo, y se me pasó la piel de gallina.

Marcos y yo nos sentamos en el sofá y papá se derrumbó en la butaca de piel gastada.

Mamá se acercó, se puso a mi lado y me acarició el cabello

Papá se aclaró la garganta. Mamá empezó a enredar con un encendedor de alabastro que hay sobre la mesa baja

Mamá tamborileaba con sus uñas sobre el alabastro. Me estaba poniendo nerviosa.

..... Observé a Marcos de reojo para saber si también él se ponía nervioso, pero le vi sereno, como siempre.

Mamá dejó de jugar con aquella pieza de alabastro, encendió con ella un cigarrillo, dio una fuerte calada y aspiró el humo profundamente.

Bien, no es fácil decir lo que tenemos que comunicarnos, pero, como ya somos mayores, lo mejor será que os lo expliquemos sin ambages.

-Al grano, pues, continuó papá. Mamá y yo hemos decidido que durante un tiempo nos hacen falta, digamos, vacaciones matrimoniales. Es decir, que nos conviene no vivir juntos.

Fue como si me hubiesen arrojado de golpe sobre la cabeza un saco de arena. Me sentía tan escufacefa que no podía ni siquiera hablar. La situación era mucho más grave de lo que yo había sospechado.

Vocabulario

el alabastro alabaster (a type of stone)
aspirar to breathe
la butaca armchair
dar una calada to take a drag on a cigarette
enredar to fidget with
la punzada a stinging pain, jab
la uña fingernail

1 she turned round
2 swollen eyes
3 goose bumps
4 a cigarette lighter
5 I looked out of the corner of my eye
6 straight to the point (2 ways)
7 astonished

4b Este fragmento trata de un tema universal cada vez más común. Discutid en grupo si la autora lo trata con empatía. ¿Qué métodos ha empleado para hacerlo? ¿Es importante que tales novelas estén disponibles para ayudar a los jóvenes a enfrentarse a tales problemas?

4c Imagina que eres Marcos, el hermano de Carlota, y escribe un párrafo de unas 150 palabras en el que describes los acontecimientos desde tu punto de vista.



Gemma Lienas, la autora de "Así es la vida, Carlota"

Estrategias

Knowing when to use accents

- On interrogatives (question words): ¿Qué? ¿Cuánto? ¿Quién? ¿Dónde? etc.
- To distinguish between two words with the same spelling: si (sí), sí (yes); ovo (ovo), óvo (egg).
- To indicate where the stress falls on a word if it doesn't follow the rules. The rules are: if a word ends in a vowel, -n or -s, the stress falls on the penultimate syllable. Otherwise it falls on the final syllable. *Sociólogo* follows the rules, but *Mólogo* doesn't and therefore needs an accent.
- When pronouns are added to the end of a gerund or imperative an accent may be required to keep the stress in the right place: *levantate, estuy fúndebote*.
- When some words are made plural they gain an accent to keep the stress in the right place: *jóven - jóvenes*. Also, some lose their accent in the plural: *imón - imones*.

17

Figura 6B

Ejercicios 3A.2a y 3A.2b

2a Lee el texto. Luego empareja las palabras del texto con sus sinónimos.

Un poco de historia

Por casi toda España hoy vestigios de un pasado que no era católico, sino musulmán. Entre ellos quizás los más famosos son la Alhambra en Granada, la Mezquita en Córdoba (arriba en la foto) y la Giralda en Sevilla.

Durante el siglo ocho los moros invadieron la Península Ibérica y fundaron un califato, Al-Ándalus, donde permanecieron, y convivieron bastante pacíficamente con la población indígena hasta el siglo quince – es decir, durante unos 700 años. Durante el período de la Reconquista, los Reyes Católicos, Fernando e Isabel de Castilla, les expulsaron y restablecieron la religión católica como la única verdadera fe.

Los Reyes Católicos expulsaron también a los judíos que durante el califato musulmán habían cohabitado tranquilamente con la gente de otras religiones.

Durante aquellos setecientos años la civilización árabe jugó un papel muy importante en el desarrollo de la península y su herencia ha sobrevivido en muchas formas – su arquitectura, su ingeniería, su agricultura, y su contribución a la lengua castellana.

Desde la Reconquista, y hasta los últimos 40 años, España siguió siendo un país católico donde la mayoría de la población practicaba su fe activamente. Durante la Guerra Civil muchos oficiales y miembros de la Iglesia apoyaron a los nacionalistas y, posteriormente, al régimen vencedor de Franco. Bajo la dictadura todo el mundo tenía que cumplir con las normas católicas; el divorcio, el aborto, la anticoncepción, la homosexualidad estaban todos prohibidos. No es de extrañar entonces, que al acabar la dictadura mucha gente diera la espalda a este tipo de opresión religiosa y política.

Vocabulario

el aborto *abortion*
la anticoncepción *contraception*
apoyar *to support*
el desarrollo *development*
fundar *to found*
los judíos *the Jews*
no es de extrañar *it's not surprising*
la norma *rule*
posteriormente *subsequently*
vencedor *winning, victorious over*

1 vestigios	a conquistar
2 musulmán	b el credo
3 invadir	c huellas
4 pacíficamente	d reglas
5 indígena	e islámico
6 la fe	f rechazar
7 herencia	g nativa
8 normas	h en tranquilidad
9 dar la espalda	i legado

2b Contesta estas preguntas sobre el artículo.

- 1 ¿Cuánto tiempo perduró la civilización árabe en la península?
- 2 ¿Por qué expulsaron los Reyes Católicos a los moros?
- 3 Después del fin de la dictadura ¿por qué, en tu opinión, comenzó la iglesia a perder su influencia?

Figura 7B

Ejercicios 3B.2a y 3B.2b

2a Lee este artículo. Luego empareja las palabras del artículo con sus sinónimos.

LA DESAFECCIÓN HACIA LA IGLESIA

En los últimos años las encuestas muestran que se ha acelerado la desafección de los españoles hacia el catolicismo y particularmente entre los jóvenes hasta tal punto que algunos



expertos predicen que en un plazo de 20 años España puede dejar de tener mayoría católica.

Poco a poco desde el fin de la dictadura, el catolicismo obligatorio ha sido suplantado por una práctica más relajada, en la que los fieles han reducido mucho su compromiso. Primero se vaciaron las iglesias, luego empezó a caer lentamente la adhesión sentimental al catolicismo. No obstante, el porcentaje de la población que se consideraba católica siguió rozando el 90% hasta principios de la década de 1990. A partir de ahí, el descenso fue constante, pero suave, hasta que a mediados de la década de 2000 se aceleró la

desafección, mucho más pronunciada entre los jóvenes. En contraste con la generación de sus padres, la pérdida de fe de la juventud española ha sido muy acelerada: entre 1992 y 2010, el porcentaje que se define como católico entre los jóvenes de 15 a 24 años pasó del 82% al 52%. Una caída de 30 puntos en solo 18 años.

En el mismo periodo, el conjunto de los españoles que se consideran católicos ha pasado del 87% al 73%. Tradicionalmente, la adhesión de los jóvenes al catolicismo ha sido siempre menor a la del conjunto de la población, pero las diferencias nunca han sido tan destacadas.

- | | |
|---------------|----------------|
| 1 la encuesta | a sustituir |
| 2 predecir | b la bajada |
| 3 poco a poco | c el grupo |
| 4 suplantar | d pronosticar |
| 5 vaciar | e gradualmente |
| 6 el descenso | f el sondeo |
| 7 el conjunto | g obvio |
| 8 destacado | h desocupar |

Estrategias

Connecting nouns with their corresponding verbs

An efficient way of improving your vocabulary is to make it 'work' for you: whenever you learn a new noun, learn the corresponding verb at the same time – and vice versa.

- la reducción – reducir
- el descenso – descender
- la pérdida – perder
- la sustitución – sustituir
- la adhesión – adherir

2b Contesta las siguientes preguntas.

- 1 ¿Qué demuestran los recientes sondeos?
- 2 Según ciertos expertos, ¿qué cambio habrá dentro de veinte años?
- 3 Describe brevemente las diferencias entre el catolicismo de la dictadura y del de los años siguientes.
- 4 ¿Cuál fue la primera señal de un cambio en la adhesión al catolicismo?
- 5 A pesar de no asistir tanto como antes a misa, durante las últimas décadas del siglo veinte ¿qué porcentaje de la población española se consideraba católica?
- 6 La pérdida de fe, ¿fue más notable entre los adultos o entre los jóvenes?
- 7 Explica lo que quiere decir 'una caída de 30 puntos'.

Figura 8B

Ejercicios 3B.4a, 3B.4b, 3B.4c y 3B.5

- 4a** Lee el reportaje a la derecha y da tu opinión sobre cada uno de los tres temas.
- 4b** Traduce el tercer párrafo del texto.
- 4c** Con un(a) compañero/a, discute las estadísticas.
- ¿Qué opinan los jóvenes españoles sobre temas sociales y morales respecto a los cuales la iglesia católica mantiene una postura muy clara?
 - ¿Coinciden sus opiniones con la doctrina moral católica?
 - Estas opiniones, ¿se parecen a las de los jóvenes de vuestro grupo?
- 5** Una revista española busca artículos sobre las actitudes de los jóvenes hoy en día sobre varios asuntos sociales. Utiliza la información del reportaje y escribe un artículo de 150 palabras. Puedes mencionar los siguientes puntos:
- la opinión de los jóvenes sobre las relaciones prematrimoniales
 - su opinión sobre la homosexualidad
 - su opinión sobre el aborto.

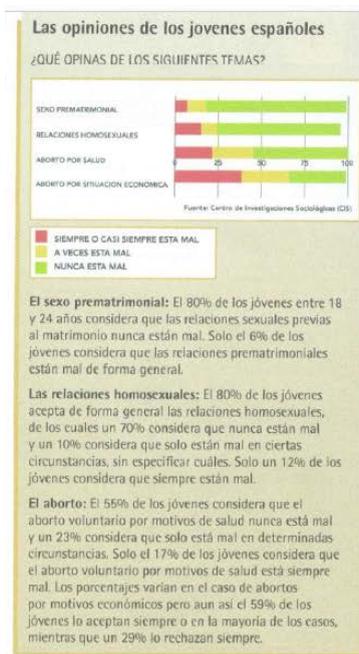


Figura 9B

Ejercicios DE.1 y DDL.1.2

DESPUÉS DE ESCUCHAR

1

Comprensión Contesta las preguntas según la información presentada y los apuntes que has escrito en la tabla.

1. ¿De dónde es Tania Pariona Tarqui y qué lengua habla al comenzar el audio?
2. ¿Cuál es su papel como líder quechua?
3. ¿Cuál es el objetivo de su lucha?
4. ¿Cuál fue la importancia de asumirse como indígena?
5. ¿Qué pasó cuando la congresista tenía diecisiete años?
6. ¿Qué era traumático para ella?
7. ¿Qué decisión tomó y cuál fue el resultado?
8. ¿Qué le ayuda a cumplir con la labor de reivindicación de los derechos de su pueblo?
9. ¿Cómo explica la importancia del traje tradicional quechua para ella?
10. Según la congresista, ¿cuál es el mayor reto en la reivindicación de los pueblos indígenas?

2

Comprensión y análisis Trabaja con un(a) compañero/a. Respondan a las siguientes preguntas con información de la lectura.

1. ¿En qué están de acuerdo todos los expertos consultados?
2. ¿Trabajan todos los expertos en el mismo campo? ¿Cuáles son algunas de las profesiones de los expertos? Mencionen tres profesiones.
3. De acuerdo con Victoria Cardona, ¿por qué deben saber los padres que los niños imitan todo?
4. ¿Cree Cardona que todas las familias tienen el mismo estilo? ¿Qué debe hacer cada familia, según ella?
5. Según Javier Borrego, ¿por qué no todos los valores tienen la misma jerarquía?
6. Según Borrego, ¿en cuáles tipos de familia crecen más felices los niños?
7. ¿Cuál es el primer valor que debe enseñarse, según Borrego?
8. ¿Coinciden las opiniones de Borrego y Victoria Camps? Para Camps, ¿por qué todos los valores son importantes?

Figura 10B

Ejercicios DDL.1.5 Y DDL.2.4

5

Una carta importante Piensa en una persona que te haya enseñado un valor muy importante y escríbele una carta. Puede ser un miembro de tu familia, un(a) maestro/a de la escuela u otro miembro de tu comunidad. Utiliza las siguientes preguntas como guía para escribirle la carta.

- ◆ ¿Qué valor (o qué valores) aprendiste de esta persona?
- ◆ ¿Cómo aprendiste este valor? ¿Te dijo algo la persona que te lo enseñó o la observaste haciendo algo?
- ◆ ¿En qué momento(s) de tu vida has aplicado este valor? Puedes narrar una anécdota.
- ◆ ¿Cuáles han sido los resultados de este valor? Por ejemplo, ¿te hizo más feliz a ti o a otras personas de la sociedad?
- ◆ ¿Crees que es un valor que todas las personas deberían aprender? ¿Por qué sí o por qué no?
- ◆ ¿Cómo sería el mundo si todas las personas aplicaran este valor en su vida?



4 Un mensaje de felicitaciones Después de leer este artículo quieres felicitar a las mujeres artesanas de Colombia. Escribe un mensaje electrónico a la empresa Artesanías de Colombia para que se lo comuniquen a ellas. Incluye estos elementos en tu mensaje electrónico:

- ◆ Expresa tu admiración por el trabajo de estas mujeres.
- ◆ Explica por qué consideras que su labor es importante.
- ◆ Felicítalas por sus logros y sus contribuciones familiares y sociales.
- ◆ Diles que has visto fotos de sus artesanías y expresa tu opinión sobre ellas.
- ◆ Pregúntales si exportan sus productos o si han pensado en hacerlo.
- ◆ Termina con un mensaje de ánimo para que continúen con su trabajo.

Utiliza este modelo para empezar tu mensaje electrónico:

Mensaje

Para Artesanías de Colombia

Asunto Saludo a las artesanas

Enviar

Estimados señores:
Artesanías de Colombia
Bogotá

Escribo porque acabo de leer su artículo «Homenaje a las madres de la tradición artesana» y me gustaría unirme a este homenaje. Les agradecería que hicieran llegar este mensaje a todas las mujeres artesanas de Colombia.

En primer lugar...

Figura 11B

Ejercicio ADL.2.3



3 Presentación oral Elige una de las tradiciones de tu país y haz una presentación oral en la que respondas a las preguntas de la Actividad 2. Además, compara la tradición de la que vas a hablar con una tradición de un país hispanoparlante que te sea familiar.

Figura 12B

Ejercicio DDL.1.6



6 Ensayo persuasivo ¿Cómo pueden las reglas y costumbres de una familia reflejar sus valores? Usando ejemplos de la lectura y de tus propias experiencias, escribe un ensayo persuasivo en el que respondas a la pregunta anterior. El ensayo debe incluir por lo menos tres párrafos, según este esquema:

- ◆ Un párrafo en el que presentes tu tesis
- ◆ Un párrafo de explicación en el que analices y apoyes la tesis mediante argumentos lógicos
- ◆ Un párrafo final en el que concluyas tu análisis y resumas los argumentos que sustentan la tesis

Apéndice 13B**Ejercicio DDL.2.5**

5 Las tradiciones de mi país Haz una lista de cinco tradiciones de tu país (o de tu estado), que en tu opinión se deben mantener o rescatar (por ejemplo, un tipo de música, la comida de una región especial, una celebración o una cultura particular –como los *amish*–). Luego compartan la lista en pequeños grupos y discutan por qué es importante mantener vivas esas tradiciones. ¿Quiénes son los responsables de conservarlas o transmitir las?

Figura 14B**Ejercicios 2A.5a y 2A.5b****5a** **Discute en grupo o con un(a) compañero/a.**

- ¿Cómo han cambiado el matrimonio y las actitudes hacia el matrimonio en España?
- ¿Cómo ha cambiado la ley en España con respecto a los homosexuales?
- En tu opinión, ¿por qué hay algunas personas que se oponen al matrimonio gay y a la adopción de niños por parejas homosexuales?

5b **Ahora escribe un informe de 150 palabras sobre los cambios y las actitudes hacia el matrimonio en España.**

Figura 15B
Ejercicio DDL.1.4

4

Jerarquía de valores La primera oración de la lectura menciona ocho valores distintos. Escríbelos en una lista con números del 1 al 8 de acuerdo con su orden de importancia, según tu opinión. Finalmente, compara tu lista con la de un(a) compañero/a. Explicale cómo decidiste la jerarquía. ¿Cuál es el valor más importante para ti y por qué? ¿Cuál es el menos importante para ti y por qué?

Figura 16B
Ejercicios DDL.1.1 y DDL.2.2

DESPUÉS DE LEER

1

Vocabulario en contexto Completa las oraciones con términos tomados del Glosario, para explicar algunas ideas centrales de la lectura. Cuando uses un verbo, conjúgalo en su forma adecuada.

1. Quiero hacer _____ en algo muy importante: los valores se aprenden en casa.
2. La educación de los niños no es fácil; es un verdadero _____.
3. Darles todo a los niños no es un beneficio para ellos. De hecho, es muy _____.
4. Si les das a los niños todo lo que te piden, es posible que, en ese momento, sean más felices. Sin embargo, esa actitud será, _____, un verdadero problema para ellos.
5. Es importante enseñarles a los niños el respeto y la tolerancia hacia el _____, para que toda la sociedad se beneficie.
6. Los valores están todos _____: un valor complementa a otro valor.
7. Uno de los valores más elementales es la _____: todos los niños deben ser buenos con otras personas.
8. Si aprendemos ciertos valores desde pequeños, podemos _____ como personas morales.
9. Los niños tienen muchas necesidades, pero _____ todas estas necesidades es un error.
10. Los profesores no son los primeros que deben enseñar los valores. Ellos son sólo _____ de los padres.

2

Relaciones Relaciona las siguientes oraciones con una de las palabras del Glosario de las páginas 55-56.

MODELO La manifestación se llevará a cabo en la zona central de la ciudad. casco urbano

1. Los campesinos han logrado mejorar su calidad de vida. _____
2. El artista transformó una piedra en una obra de arte. _____
3. Las artesanas han liderado muy bien el proyecto. _____
4. La comunidad indígena ha logrado revivir antiguas tradiciones. _____
5. En el museo local hay una exposición de artículos de cuero. _____

Figura 17B

Ejercicios 1A.4, 1B.2b y 2B.2

4  Escucha a los tres jóvenes españoles dar sus opiniones sobre la importancia de la familia. Contesta las preguntas.

- 1 **a** Según el primer chico, ¿cuáles son los beneficios de tener una familia?
b De estos beneficios, ¿cuál es el mejor?
- 2 **a** La chica dice que "una familia es un conjunto de personas que se quieren". Da un sinónimo para la palabra 'conjunto'.
b ¿Por qué sería casi imposible vivir sin una familia? Menciona al menos tres razones.
- 3 **a** Según el segundo chico, ¿qué se aprende dentro de la familia?
b Rellena los espacios en blanco con las palabras usadas por el segundo chico.

Dentro de la familia _____ y nos _____ adultos, con la familia _____ a compartir.

2b  Escucha otra vez y completa las frases con las palabras adecuadas del reportaje.

- 1 El 'permiso _____' les prohibía trabajar, tener _____ e incluso viajar sin el permiso de su marido. Así, no es sorprendente que las mujeres españolas de hoy _____ de su libertad – la libertad que les _____ a sus abuelas.
- 2 Para muchas mujeres el deseo de _____ es muy fuerte, más fuerte que el deseo de _____, que en el pasado era solo _____ a través del matrimonio.
- 3 Este sistema tiene _____ para todos porque se crean nuevas y _____ relaciones entre los jóvenes y sus _____.