

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO
ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA

BIENIO 2002-2004

TESIS DOCTORAL

**LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN FRANCIA**

**UN ESTUDIO DE DIRECTRICES CURRICULARES,
LIBROS DE TEXTO Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

PRESENTADA POR VANESSA ANAYA MOIX
DIRIGIDA POR EL DR. MIQUEL LLOBERA CÀNAVES

BARCELONA, 2007

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO QUE REFLEJAN LAS FORMULACIONES CURRICULARES

En el capítulo anterior señalábamos que hasta hace poco la enseñanza del ELE en la *classe de seconde* se regía por un currículo publicado en la década de los ochenta. Así, hasta la aparición del nuevo currículo, en 2002, los libros de texto se ceñían a los presupuestos que dictaba el currículo de 1986. Recientemente, los editores han sacado al mercado nuevos manuales que se amoldan a las especificaciones contenidas en el currículo de 2002. Cuando empezamos a concebir los fundamentos de este trabajo de investigación, los libros que ocupaban los estantes de las salas de profesores eran aquellos basados en el currículo de 1986. Por este motivo, hemos creído conveniente analizar los viejos y los nuevos libros, y así determinar los cambios que se han producido. El presente análisis tiene por objetivo determinar el modo en que los componentes curriculares del capítulo anterior se plasman en los libros de texto. Cabe señalar, sin embargo, que no analizaremos todas las actividades que contienen los manuales, sino que nos centraremos en aquellas cuya frecuencia de aparición sea mayor.

Nos centraremos en el llamado *libro del alumno*. No prestaremos, por tanto, atención a los libros de ejercicios, ni a otros materiales complementarios. Los manuales escogidos se utilizan en los llamados *lycées d'enseignement général et technologique* para la enseñanza del español como primera lengua extranjera, segunda o tercera. Hemos intentado que los libros basados en un mismo currículo pertenezcan a editoriales diferentes, con el fin de evitar que una misma editorial pudiera ceñirse a unos métodos

de trabajo propios. En este capítulo incluiremos ejemplos de actividades extraídas de los manuales analizados, que también pueden encontrarse en los anexos 2. 1. y 2. 2.

Los libros de texto que se basan en el currículo de 1986 son los siguientes:

- *Caminos del idioma. Seconde.* París, Didier, 1991 (M. Boutboul-Zeitoun, P. Fourneret, S. Kourim-Nollet, A. Valero).
- *Gran Via. Seconde.* París, Didier, 1991 (P. Fourneret, S. Kourim-Nollet, A. M. Pla Arnold, A. Valero, C. Val Julián).
- *¿Qué pasa?. Seconde.* París, Nathan, 1993 (E. Beaumatin, M. GARCÍA, Y. Martin-Saudax, J. J. Montelescaut, I. Piera Aristizábal, C. Pierre, C. Puren, C. Tagliante).
- *Encuentro. Seconde.* París, Hachette, 1994 (E. Cuñat, H. Knafou, N. Offroy).
- *Tengo. Seconde.* París, Delagrave, 1997 (J. Alonso, A. Bensoussan, J. Guéran, M. F. Raffy).

A continuación presentamos los manuales que se centran en el currículo de 2002:

- *¡Anda!. Seconde.* París, Nathan, 2001 (J. Badet, C. Chaze, E. Clemente, N. Malaret, S. Martin-Perotin).
- *Nuevos Rumbos. Seconde.* París, Didier, 2003 (F. Bannier, L. Capdevila, J. Fauré, D. GARCÍA, J. P. Morro, T. Polirsztok, M. Tekeyan).
- *Enlaces. Seconde.* París, Bordas, 2004 (B. Cohen-Clougher, E. Muñoz Larrouturou, E. Pastor, R. Tang Andújar).
- *Cuenta conmigo. Seconde.* París, Hatier, 2005 (C. Brion, C. Desgigot, J. Y. Kerzulec, A. M. Palomo Delfa).
- *Puerta del Sol. Seconde.* París, Delagrave, 2005 (B. Ausejo Aldazábal, M. Córdoba, A. Fleccchia, E. Fonta, S. Oliu).

Como puede apreciarse, la fecha de publicación de *¡Anda!* (2001) es anterior a la aparición del nuevo currículo. Sin embargo, según hemos podido comprobar, la elaboración de este manual se ajusta a los presupuestos que contiene el currículo de 2002. Ello también ha sido puesto de manifiesto por uno de sus autores.

6. 1. Libros de texto basados en el currículo de 1986

6. 1. 1. Objetivos generales

Anteriormente hemos señalado que el currículo de 1986 insiste en que la finalidad principal de la enseñanza del ELE es que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en esa lengua. Pues bien, hemos podido apreciar que los manuales basados en el currículo de 1986 ponen el énfasis en la lectura y comentario de textos, en su mayoría literarios, sobre los cuales se genera una dinámica de pregunta-respuesta

para su comprensión y una ausencia notable de actividades organizadas de manera coherente que promuevan una interacción como la que se da en la vida cotidiana. Y es que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos exige que se reproduzcan en el aula, en la medida de lo posible, los procesos de comunicación de la vida cotidiana. Conviene, además, que las distintas destrezas se desarrollen de forma integrada, de tal manera que la práctica de una de ellas sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás.

El currículo de 1986 también insistía en que la gramática nunca debe enseñarse a expensas de la comunicación. Sin embargo, hemos podido comprobar que en los libros de texto la reflexión lingüística no está al servicio de la comunicación, puesto que se trata la oración aisladamente sin tener en cuenta las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas.

Por último, ese currículo insistía en que era necesario dar a los alumnos la oportunidad de descubrir la cultura de España y América Latina; y proponía un buen número de temas relacionados con la literatura, el arte o la historia de los países hispanohablantes. Anteriormente hemos comentado que la Cultura (en mayúsculas) no debería constituir el eje sobre el que gira el bloque de contenido temático. Y es que reivindicar la capacidad del alumno de comunicar en la lengua extranjera exige que se tome en consideración el conocimiento operativo -también llamado “cultura a secas”- que posee cualquier nativo y que le permite participar adecuadamente en todas las posibles situaciones de comunicación. Los libros de texto analizados ponen al alcance de alumnos y profesores una gran variedad de textos auténticos que reflejan distintos aspectos de naturaleza política o cultural de los países hispanohablantes.

6. 1. 2. Objetivos específicos

■ *Comprensión auditiva*

Los libros de texto que hemos analizado dan, por lo general, poca importancia a la práctica de esta destreza en el aula de ELE. Ni *Tengo ni Caminos del idioma* presentan actividades de comprensión auditiva. *Gran Vía*, *¿Qué pasa?* y *Encuentro* ponen al alcance de alumnos y profesores audiciones en las que la comprensión oral puede aparecer de forma aislada o relacionada con la expresión oral en una conversación. Los cinco libros, por lo general, promueven el uso de textos orales extraídos del ámbito público (relatos, cuentos, canciones, películas, etc.) y académico, en consonancia con lo que dispone el currículo.

En lo que respecta a las actividades de comprensión auditiva, ninguno de los manuales propone actividades previas a la audición. Se realizan, solamente, ejercicios de comprensión intensiva -destinados a obtener una información específica-, y actividades posteriores. En *Gran Vía* y en *¿Qué pasa?* las actividades que se realizan durante la audición consisten en responder a preguntas sobre el texto:



LA CASA



Expedición nocturna



1. le rossignol (croquet).
2. contenir la respiración, retenir son souffle.
3. ici, le crissement du métal.
4. léger.
5. quebrarse, ici, s'interrompre.
6. Gros maladroït.
7. rastroat, fauteur.
8. aliviar, ici, atténuer.
9. tirar, ici, laisser tomber.
10. (fam.) ça y est.
11. correr, glisser.
12. guardar, ranger.
13. el limitado recibidor, la petite entrée.
14. nette.
15. C'est du tout cuit (fam.).
16. entornar, entrouvrir.
17. adelantar, avancer.
18. temer, craindre.
19. fêlat.
20. torcer a, tourner à.
21. vacilar, hésiter.
22. (fam.), ne prenons pas de gants.
23. le défilé.
24. desgarrar, déchirer.
25. clavados, cloués sur place.
26. respirations oppressées et souffles saccadés.
27. démantibulée.
28. entregar, livrer.

La ganzúa¹ penetró y el Lentes comenzó a manipular con cuidado. En el silencio, redoblado por la contenida respiración², se escuchaba el hormigueo del alambre³, algo parecido a un tenue⁴ rumor de roedores. El rumor se quebró⁵ de pronto. La ganzúa se le había ido de las manos al Lentes.

5 — Dios – juró.
— Manazas⁶ – insultó Sariegos.

Había rebotado en la tarima. Jacinto y don Florín se pusieron en seguida a buscarla, rastreando⁷ presurosos en la apenas aliviada⁸ oscuridad. Jacinto la encontró y se la devolvió al Lentes, que permanecía encogido sobre la puerta.

10 — Si vuelves a tirarla⁹, te la tragas – amenazó.

A Olegario le sudaban las manos. El concierto de los roedores se prolongaba monótono. Don Florín que difícilmente podía contenerse, se acercó a la barandilla para comprobar que todo estaba en calma.

— Ya¹⁰ – dijo el Lentes, cuando sintió correr¹¹ el pestillo.

15 Guardó¹² la ganzúa, se limpió las manos en el pantalón y empujó con suavidad la puerta, que fue abriéndose sin ruido. Jacinto y don Florín asomaron con él. Del limitado recibidor¹³ partía un pasillo al que llegaba más nítida¹⁴ la claridad.

— Venga, Olegario – requirió don Florín, empujándole.
— No me atosiguéis.

20 — Vamos, que esto es pan comido¹⁵. ¿Dónde guardan el baúl?
— En un trastero, al final del pasillo. Dejar que me sitúe, no tengáis tanta prisa.

Quedó entornada¹⁶ la puerta y avanzaron por el pasillo detrás del Lentes, que adelantaba¹⁷ las manos temeroso¹⁸ de chocar con algo. Una ventana, abierta a un patio interior, filtraba el relumbre¹⁹ lunar. El Lentes se detuvo donde el pasillo torcía²⁰ a la izquierda.

25 Antes había una puerta.
— No sé si es ésta – susurró, vacilando²¹.
— El piso está vacío, no andemos cogiéndonosla con papel de fumar²² – decidió don Florín –. Abre.

Con mucho cuidado abrió el Lentes y nada más hacerlo, como ampliado en el eco del desfiladero²³ nocturno, se escuchó un desgarrado²⁴ ronquido. Se quedaron clavados²⁵. El ronquido tuvo en seguida una paralela contestación. Era un dúo de agobiadas respiraciones y resquebrajados escapes²⁶.

En la tibia penumbra pudieron distinguir una destartalada²⁷ cama matrimonial, en la que dormían dos ancianos entregados²⁸ a la más persistente trompetería del sueño.

LUIS MATEO Díez, *La fuente de la edad*, 1986.

42

Comentar

- 1 ¿Dónde se encuentran el Lentes y sus compañeros y qué están haciendo allí?
- 2 Líneas 1 - 10: Intenta caracterizar el ambiente que reinaba en aquel lugar. ¿Qué papel hace Olegario alias el Lentes? Comenta su apodo. ¿Cómo se manifiesta y se explica su torpeza? ¿No resulta divertido el incidente? ¿No se complace el escritor en jugar con los nervios del lector?
- 3 Líneas 11 - 16: ¿Va progresando el relato? ¿De qué manera mantiene el escritor el suspense?
- 4 Líneas 17 - 28: ¿Dónde se hallan ahora los compañeros? ¿Cómo se advierte que el Lentes conocía el lugar? ¿Qué nuevo obstáculo encuentran los cómplices? Comenta las reacciones de cada uno.

(Fourneret y otros, 1991: 42)

6. Análisis de libros de texto que reflejan las formulaciones curriculares

Encuentro propone, sobre todo, actividades de tipo formal: rellenar huecos con las palabras que faltan, apuntar las formas verbales que están en primera persona del singular, responder a preguntas del tipo verdadero/ falso, etc.

Como actividades posteriores a la audición destacan, por lo general, aquellas en las que el alumno debe dar su opinión, oralmente, sobre aspectos relevantes del contenido de los textos; por ejemplo, ideas expresadas por este o lo que el autor intenta comunicar (actividad 4):

Variaciones

2. TIERRA AMERICANA

Vienen los pájaros

Todo era vuelo en nuestra tierra.
Como gotas de sangre y plumas
los cardenales¹ desangraban
el amanecer de Anáhuac².

5 El tucán era una adorable
caja de frutas barnizadas³,
el colibrí guardó las chispas
originales del relámpago
y sus minúsculas hogueras⁴
10 ardían en el aire inmóvil.

Los ilustres loros llenaban
la profundidad del follaje
como lingotes de oro verde
recién salidos de la pasta
15 de los pantanos sumergidos,
y de sus ojos circulares
miraba una argolla⁵ amarilla,
vieja como los minerales.
Todas las águilas del cielo
20 nutrían su estirpe⁶ sangrienta
en el azul inhabitado,
y sobre las plumas carnívoras
volaba encima del mundo
el cóndor, rey asesino,
25 fraile solitario del cielo,
talismán negro de la nieve,
huracán de la cetrería⁷.

Mas, húmedo como un nenúfar,
el flamenco abría sus puertas
30 de sonrosada catedral,
y volaba como la aurora,
lejos del bosque bochornoso⁸
donde cuelga la pedrería
del quetzal⁹, que de pronto despierta,
35 se mueve, resbala y fulgura
y hace volar su brasa virgen.

Pablo Neruda (chileno), *Canto general* (1955).

1. el cardenal: *le cardinal (passereau d'Amérique)*.
2. Anáhuac: *nom du plateau sur lequel est construite la ville de Mexico*.
3. barnizado: *vernissé*.
4. las hogueras: *(ici) les brasiers*.
5. la argolla: *l'anneau*.
6. la estirpe: *la descendance*.
7. la cetrería: *la fauconnerie*.
8. bochornoso: *étouffant*.
9. el quetzal: *le quetzal (oiseau aux plumes vertes et rouges)*.



Águila azul (1982), Alejandro Obregón (colombiano).

1. ¿Qué describe Pablo Neruda en este poema?
2. ¿Cómo relaciona a los pájaros con la naturaleza?
3. Analizad la descripción de los diferentes pájaros: ¿cuáles son los

- elementos comunes? ¿cuál es el elemento dominante?
4. Comparad la visión de los pájaros en el poema con la del águila en el cuadro.

LECTURA

1. "El loro centinela", cuento de Horacio Quiroga (argentino).

(Beaumatín y otros, 1993: 29)

Finalmente, ninguno de los manuales fomenta la utilización de estrategias que permitan al alumno avanzar en el aprendizaje de la comprensión auditiva.

■ *Expresión oral*

Según hemos podido comprobar, los libros analizados animan a los estudiantes a que lleven a cabo actividades orales en las que no es necesaria la comprensión auditiva. No se trata, sin embargo, de actividades que respondan a necesidades comunicativas reales, sino actividades de comentario de textos, en su mayoría literarios, que se asemejan a aquellas que tienen lugar en la práctica didáctica para la lengua materna.

Si bien los distintos manuales que hemos analizado incluyen actividades iniciales, cabe señalar que son siempre las mismas: se intenta mantener la atención de los alumnos mediante la presentación del tema por medio de textos modelo. Los libros también incluyen actividades de práctica controlada. Por ejemplo, en ocasiones los alumnos realizan entrevistas con las preguntas ya escritas o con preguntas que preparan en grupos. En lo referente a las actividades posteriores, no hemos encontrado ninguna.

Finalmente, ninguno de los libros analizados fomenta el uso de estrategias que contribuyan al desarrollo de la expresión oral y que eviten que la comunicación se interrumpa.

■ *Comprensión de lectura*

Los manuales que hemos analizado promueven el uso de textos reales extraídos del ámbito público y académico, en consonancia con lo que dispone el currículo. Por lo general, esos manuales incluyen, únicamente, actividades de lectura intensiva, y actividades posteriores. Las actividades que se llevan a cabo durante la lectura consisten en responder, oralmente, a preguntas sobre el texto. Fijémonos en la actividad 3:



No sé qué ponerme

Los hombres se ríen mucho de esa frase que las mujeres decimos todo el rato. Nunca hablamos tan sinceramente como cuando decimos « no sé qué ponerme ». Ellos no lo entienden [...]. El problema no es, como los hombres piensan, que sólo nos vestimos para ellos o para los demás o simplemente para gustarnos a nosotras mismas. Creo que la complicación surge de que debemos vestirnos para los demás y para nosotras mismas. Esa mezcla es lo que dificulta todo. Casi nunca tenemos en el armario algo que cumpla las dos funciones. Es importante que la ropa nos esté bien, pero también es importante con quién vamos, adónde vamos y para qué vamos. Los hombres, claro, no lo entienden. Ellos con cualquier cosita están perfectos, se sienten perfectos. Es raro que un tío se sienta incómodo en algún lugar por la ropa que lleva. A nosotros en cambio nos sucede a menudo. Al menos me ocurre a mí.

En eso las jóvenes nos llevan ventaja. Mi hija Marta, que tiene quince años, se viste como le sale de las narices. Poco importa a dónde vaya, si ella se encontrará favorecida, se va en shorts a un restaurante o en vaqueros rotos al teatro. Le importa un bledo lo que piensen los otros.

Carmen Rico Godoy, *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*, Temas de Hoy, 1990

1 En conjunto

1 Compléter.

- La primera persona del plural se justifica porque la narradora habla en nombre de En cambio el pronombre «ellos» se refiere a
- El tiempo de la narración es
- La frase «no sé qué ponerme» resume el tema de estas líneas, que es
- En el último párrafo, la narradora da el ejemplo de ... diciendo que ésta viste

2 Pistas para avanzar

2 Comprendre le vocabulaire.

- **Ponerse un vestido** : vestirse ; nos vestimos... se viste...
- **La ropa** : los vestidos
- **Con cualquier cosita** : avec n'importe quoi
- **Nos llevan ventaja** : tienen una superioridad sobre nosotras
- **Como le sale de las narices** : como le da la gana, como quiere
- **Vaqueros rotos** : blues-jeans troués

3 En detalle

3 Compléter ou répondre.

- Los hombres piensan que las mujeres se visten para ... cuando en realidad, las mujeres se visten

- ¿Qué es lo importante para una mujer en el momento de elegir su ropa?
- ¿Por qué no entienden los hombres esta dificultad?
- ¿Por qué dice la autora que las jóvenes les llevan ventaja a las mujeres?

4 ¿Cómo se dice?

4 Retrouver dans le texte la traduction de :
tout le temps / seulement / bien sûr / souvent / au moins / peu importe.

5 Traduire en espagnol.

- *Il m'arrive* (deux verbes différents)
- *Remplir une fonction.*
- *Ce vêtement me va bien.*
- *Elle s'en fiche éperdument.*

6 Traduire en français.

- «Por la ropa que lleva»
- «algún lugar.» «Ellos no lo entienden».

5 En resumen

7 ¿Por qué tienen problemas las mujeres cuando escogen un vestido?
¿Y los hombres, tienen los mismos problemas?
Y las jóvenes, ¿cómo se visten?

13 CONTACTO

1. Entre nosotros

(Cuñat y otros, 1994: 13)

Encuentro contiene, por el contrario, actividades de tipo formal: rellenar huecos con las palabras que faltan, responder a preguntas del tipo verdadero/ falso, etc.

Las actividades que se realizan con posterioridad a la lectura ponen el énfasis en que los alumnos den su opinión, oralmente, acerca de aspectos relevantes del contenido de los textos (ejercicio 5 de la actividad anterior).

Por último, los manuales no promueven el uso de estrategias que permitan a los alumnos avanzar en el aprendizaje de la comprensión lectora.

■ *Expresión escrita*

La expresión escrita es la destreza a la que se ha prestado menor atención en los distintos manuales. Y es que ni *Tengo*, ni *Gran Vía* ni *Caminos del idioma* promueven su práctica. *Encuentro* y *¿Qué pasa?* contienen pocas actividades de expresión escrita, si bien cabe señalar que, por lo general, son próximas a los intereses y a las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, *Encuentro* anima a los estudiantes a que escriban una carta de motivación como respuesta a un anuncio de empleo:

escribir

Contestar a un anuncio

Que réviser ?

- Tener, ser, poder, creer...
- Usted, Ustedes.
- Les formes verbales d'atténuation : me gustaría, preferiría, podría decirme si..., quisiera saber... etc.

**EMPRESA MULTINACIONAL
selecciona**

**VENEDORES
JUNIOR**

SE REQUIERE :

- Edad de 16 a 22 años
- Vocación comercial
- Buena presencia
- Ambición y entusiasmo
- Incorporación inmediata

SE OFRECE :

- Sueldo y Seguridad Social
- Formación inicial y continuada
- Jornada completa o a tiempo parcial
- Posibilidades de promoción

**Interesados, escribir carta para
presentarse
y solicitar entrevista.
Apartado de Correos 3475 Madrid**

**MULTIASISTENCIA
SOCIEDAD ANÓNIMA
precisa**

**OPERADORA-
TELFÓNICA**

**PARA SU DEPARTEMENTO DE
ASISTENCIA EN MADRID**

Se ofrece :

- Contrato de trabajo.
- Alta en Seguridad Social.
- Formación.

Se requiere :

- Estudio nivel COU.
- Edad de 20 a 25 años.
- Mecanografía.
- Imprescindible hablar catalán.

Llamar de 9 a 13 y de 16 a 18 horas
para concertar entrevista al teléfono
577 90 45

Rédiger une lettre de motivation en répondant à l'une de ces annonces.

En la carta, darás las precisiones siguientes :

- Te presentas (nombre, apellido, edad, estudios,...).
- Manifiestas tu disponibilidad de incorporarte a la empresa y explicas que tienes las condiciones requeridas en el anuncio.
- Pides algunas aclaraciones sobre el trabajo que ofrecen.
- Solicitas una entrevista.

1. Entre nosotros

17

CONTACTO

(Cuñat y otros, 1994: 17)

Las actividades iniciales que proponen *Encuentro* y *¿Qué pasa?* son variadas y tienen por objetivo que los estudiantes tomen consciencia de las diferencias que existen entre los diferentes tipos de texto y que aprendan a utilizar los recursos que estructuran el texto escrito: leer muestras auténticas de un determinado tipo de texto, rellenar huecos en blanco en un texto previamente preparado, o cambiar la persona gramatical.

Esos libros de texto también incluyen actividades de práctica controlada. Por ejemplo, animan a los alumnos a que redacten textos a partir de los modelos trabajados en clase previamente. En lo que respecta a las actividades posteriores o de práctica libre, no hemos encontrado ninguna.

Finalmente, los manuales no fomentan el uso de aquellas estrategias que habrán de permitir a los alumnos avanzar en el aprendizaje de la expresión escrita.

6. 1. 3. Contenidos

Más arriba hemos puesto de manifiesto que los manuales fundamentan la enseñanza del ELE en conocimientos de tipo ideacional, basados en información sobre la cultura y la descripción gramatical de la lengua, y ponen poco énfasis en conocimientos procedimentales que faciliten un uso interactivo de la lengua o una actitud exploratoria en relación con la cultura. Esta organización del material didáctico en base a criterios formales y no comunicativos puede provenir de una falta de reflexión sobre cómo se construye la competencia comunicativa. Según hemos podido comprobar, la enseñanza del ELE que proponen los distintos manuales se reduce al dominio de un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical, y se resta importancia al ejercicio de procesos de comunicación.

Los autores de los manuales escogen textos que, por un lado, proporcionan a los alumnos un conjunto de conocimientos de tipo léxico y gramatical; por otro lado, les ayudan a enriquecer su cultura general. Los alumnos, una vez han leído o escuchado esos textos, deben poner en práctica los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones habladas y escritas. Es probable que esos componentes léxicos y estructuras gramaticales aparezcan en otros textos, por lo que el alumno podrá volverlos a utilizar y, de este modo, irá asimilándolos poco a poco.

En los manuales analizados, los ejercicios de gramática no están enfocados hacia la comunicación. Suelen aparecer en los libros una vez que los alumnos han terminado de comentar los textos y tienen por objetivo, según hemos podido apreciar, evaluar los conocimientos que poseen los estudiantes. Son frecuentes los ejercicios de traducción y conjugación de verbos (actividades B y C de la página 12, y A y B de las páginas 16-17):



1.1. Un mundo perdido

IDILIO

La noche en que colocan¹ a Osvaldo (tres años recién cumplidos) por primera vez frente a un televisor (se exhibe un drama británico de hondas resonancias), queda hipnotizado, la boca entreabierta, los ojos redondos de estupor.

La madre lo ve tan entregado² al sortilegio de las imágenes que se va tranquilamente a la cocina. Allí, mientras friega³ ollas y sartenes⁴ se olvida del⁵ niño.

Horas más tarde se acuerda, pero piensa : «Se habrá dormido.» Se seca las manos y va a buscarlo al living.

La pantalla⁶ está vacía⁷, pero Osvaldo se mantiene en la misma postura y con igual mirada extática⁸.

«Vamos. A dormir», conmina⁹ la madre.

«No», dice Osvaldo con determinación.

«Ah, no. ¿ Se puede saber por qué ? »

« Estoy esperando.»

«¿ A quién ?»

«A ella.»

Y señaló el televisor.

«Ah. ¿ Quién es ella ?»

«Ella.»

Y Osvaldo vuelve a señalar la pantalla. Luego sonríe, candoroso¹⁰, esperanzado, exultante¹¹.

«Me dijo : querido.»

1. Colocar = poner
 2. Absorbé
 3. Fregar : *laver, récurer*
 4. Ollas y sartenes : *marmites et poêles*
 5. Olvidarse de : *oublier*
 6. L'écran
 7. Vide
 8. Extático : *extasié*
 9. Conminar : *ordonner*
 10. Candide
 11. Débordant de joie

Mario BENEDETTI (Uruguay),
Despistes y Franquezas, 1994.

LO ESENCIAL

- ¿ Dónde y cuándo se verifica la escena ?
- ¿ Quiénes son los personajes ?
- ¿ Qué experiencia está haciendo el protagonista ?

JUGANDO CON LAS IDEAS

- 1 - ¿ Cómo se explica la actitud del niño frente al televisor ? ¿ Qué quiere dar a entender el autor con lo de «hondas resonancias» ?
- 2 - ¿ Qué opinas de la madre ?
- 3 - Relaciona el título **Idilio** con la última réplica del niño.
- 4 - ¿ Es esta escena cómica, graciosa, conmovedora o dramática ? ¿ Por qué habrá escrito esto Mario Benedetti ?

EN TORNO AL IDIOMA

A - L'EXPRESSION DU PASSÉ : IMPARFAIT ET PRÉTÉRIT (gr. p. 212)
 Transpose le texte au passé depuis le début jusqu'à la ligne 13 (... «mirada extática.»). Choisis, pour chaque verbe, entre l'imparfait et le prétérit, compte tenu du sens.

B - Traduis le texte de la ligne 14 jusqu'à la fin.

C - Traduis les phrases «Se habrá dormido» (ligne 10) et «Vuelve a señalar la pantalla» (ligne 23). Exprime-les à l'aide d'une tournure équivalente. (gr. p. 221).

12

(Alonso y otros, 1997: 12)



LA TONTA

Hija mía, ¿por qué eres tan ... tonta¹?
- solía decirme, y al oírle me echaba a²
llorar.

No sabía a quién hacer caso³ y cómo comportarme. Sí,
era una tonta ; para empezar, carecía⁴ del más mínimo
sentido de la propiedad y regalaba⁵ a los demás todas mis
pertenencias⁶. Las muñecas⁷, todas las que me quedaban
de mi antigua colección, se las di a las enclenques⁸ hijas de
una viuda⁹ que vivía junto a nosotros. ¡ Y si sólo fueran las
muñecas ! Daba también anillos, libros, tebeos, plumas esti-
lográficas, cuadernos, vestidos, calcetines¹⁰, bragas¹¹, zapa-
tos... Cuanto¹² me pedían lo regalaba, y me quedaba tan tran-
quila.

— Pero Débora, ¿tú crees que somos millonarios? – gritaba
a veces mi padre.

Una tarde en que él y su amiga habían ido a recorrer la
costa¹³ en coche, me fui a jugar con las hijas de la viuda y les
pedí que me dejaran un poco las muñecas que les había rega-
lado. Me quedé muy alelada¹⁴ cuando me dijeron que no, que
lo que se da no se quita, y que las muñecas ya no me perte-
necían.

— No quiero que me las devolváis¹⁵ – les dije –, sólo quiero
jugar un poco.

— ¡ Ni hablar¹⁶ ! – gritaron las dos al unísono.

Me alejé de ellas y anduve muy preocupada toda la
tarde.

Jesús FERRERO (Español) *Débora Blenn*, 1988.

1. *Idiotie, bête*
2. Echarse a : *se mettre à*
3. A quien hacer caso : *(ici) qui écouter*
4. Carecer : *manquer*
5. Regalar : *offrir*
6. *Affaires*
7. *Poupées*
8. *Chétives*
9. *Veuve*
10. *Chaussettes*
11. *Culottes*
12. *Tout ce que*
13. Recorrer la costa : *faire un tour sur la côte*
14. *Toute bête*
15. Devolver : *rendre*
16. *Pas question !*

LO ESENCIAL

- ¿ Quién habla y qué quiere confesamos ?
- ¿ Cómo ilustra su confesión ?

JUGANDO CON LAS IDEAS

- 1 - Dice Débora que «carecía del más mínimo sentido de la propiedad» (l. 5). Muéstralo analizando el párrafo entero.
- 2 - ¿ No se puede explicar ese comportamiento por la situación familiar ? (Fíjate en las líneas 1 y 2, 14 y 15, 16 y 17).
- 3 - ¿ Cómo se oponía el carácter de Débora al de las hijas de la viuda ? ¿ Qué opinas tú de ellas ?

- 4 - Explica por qué anduvo Débora «muy preocupada toda la tarde». ¿ Qué reflexiones pudo sacar de esta experiencia ?
- 5 - ¿ No deja suponer cierta evolución de Débora la evocación de estos recuerdos de su padre, de las hijas de la viuda y de sí misma ? ¿Cuál ?

EN TORNO AL IDIOMA

- **A** - « -No quiero que me las devolváis » (l. 22).
Règle : **Querir que est toujours suivi du subjonctif.**
• *Complète les amorces suivantes* : 1. El padre no quiere

(Alonso y otros, 1997: 16-17)



© Succession Picasso, 1997.

Pablo Picasso, *Retrato de Maya con muñeca*, París, 1938.

que su hija... 2. Débora no quiere que su padre ... 3. Las niñas no quieren que Débora ... 4. La viuda quiere que sus hijas ...

Remplace à présent quiere por quería.

B - «Les pedí que me dejaran un poco las muñecas».

Règle : En français, demander de + infinitif ;

En espagnol, pedir que + subjuntif (gr. p. 213).

Complète de trois façons différentes chacune des amorces :

- El padre le dijo a Débora que ...
- Débora les pidió a las chicas que ...
- La viuda le pidió a Débora que ...

DE MEMORIA

| | |
|---------------------------------------|-------------------------|
| • <i>Toujours, jamais, parfois</i> | Siempre, nunca, a veces |
| • <i>Acheter des vêtements</i> | Comprar prendas |
| • <i>Acheter une robe</i> | Comprar un vestido |
| • <i>Des chaussettes</i> | Calcetines |
| • <i>Des chaussures</i> | Zapatos |
| • <i>Se mettre à pleurer</i> | Echase a llorar |
| • <i>Manquer de ...</i> | Carecer de ... |
| • <i>Tout ce qui (ou) tout ce que</i> | Cuanto |
| • <i>Tout ce qui m'appartient</i> | Cuanto me pertenece |
| • <i>J'ai besoin de conseils</i> | Necesito consejos |

(Alonso y otros, 1997: 16-17)

Sería conveniente, como ya hemos señalado, que los alumnos pusieran en práctica los elementos formales adquiridos a través de ejercicios que les permitieran compartir sus propias experiencias, percepciones y opiniones.

6. 1. 4. Metodología

La metodología adoptada por los libros de texto se inspira en la práctica didáctica para la lengua materna. Los manuales no tienen por objetivo que los alumnos se comuniquen de manera efectiva en español; fomentan, por encima de todo, que los estudiantes dominen un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical. Y para conseguirlo, nada mejor que comentar textos de temática distinta. Así, los estudiantes podrán utilizar los mismos elementos en “situaciones” diferentes, lo que les ayudará a conocer en qué contextos deben utilizarse. Además, a medida en que el alumno vaya utilizando, una y otra vez, los mismos elementos gramaticales o léxicos, irá memorizándolos.

En el capítulo anterior señalábamos que el currículo de 1986 promueve la autonomía de los alumnos. Sin embargo, para que estos tomen una actitud más responsable con respecto a su propio aprendizaje tienen que poder opinar sobre temas relacionados con este, tanto en lo que concierne a la planificación de actividades y tareas, como a la evaluación de los aprendizajes realizados. Asimismo, desde el inicio del curso los estudiantes deben conocer los objetivos de este y los medios con que podrán alcanzarlos. Es difícil, evidentemente, que los alumnos puedan opinar acerca de las actividades que deben incorporar los libros. Aunque deberían conocer los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica -ninguno de los manuales analizados ofrece indicaciones en este sentido-, lo que les permitiría tomar las riendas de su propio aprendizaje.

Con el fin de que los alumnos participen activamente en las actividades de clase, un manual debe proporcionarles explicaciones claras en lo referente a las tareas que tendrán que realizar durante la lectura de un texto, por ejemplo, de modo que puedan centrar su atención de manera más eficaz. Los libros analizados no ofrecen orientaciones en este sentido. Ello puede provocar que el alumno se sienta perdido y no sepa exactamente para qué está aprendiendo, por lo que no podrá tomar decisiones con respecto a su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, en vistas a promover la autonomía del alumno, un libro de texto debe basarse en lo que este ya sabe; los contenidos presentados en el libro tienen que ser una continuación de lo estudiado en cursos precedentes. Una buena tarea debe ofrecer al alumno la posibilidad de reflexionar sobre lo que ya sabe y lo que puede hacer en relación a la tarea propuesta, lo que le hará rentabilizar de manera más eficaz sus conocimientos y destrezas. Los alumnos deben utilizar los conocimientos que ya poseen para llevar a cabo la tarea, con el fin de que el aprendizaje sea significativo. Según hemos podido comprobar, la mayoría de manuales analizados no propone actividades previas.

6. 1. 5. Evaluación

En lo que se refiere a la evaluación, la mayoría de libros de texto analizados no pone a disposición del alumno procedimientos que le permitan detectar sus avances o sus carencias. Por ejemplo, los manuales podrían proponer a los estudiantes fichas de autoevaluación para potenciar la reflexión sobre lo practicado en clase. Asimismo,

podrían fomentar que, al finalizar cada actividad, los alumnos tomasen nota de las dificultades encontradas durante la realización del ejercicio.

6. 2. Libros de texto basados en el currículo de 2002

6. 2. 1. Objetivos generales

Anteriormente señalábamos que el currículo de 2002 insiste en que debe capacitarse a los alumnos para que comuniquen en español. También comentábamos que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos exige que se reproduzcan, en la medida de lo posible, los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida cotidiana. Pues bien, según hemos podido comprobar, el currículo de 2002, al igual que el de 1986, fundamenta la enseñanza del ELE en el comentario de textos, en su mayoría literarios.

Capacitar a los alumnos para que usen la lengua como vehículo de comunicación exige que se pongan a su disposición actividades interactivas, en el desarrollo de las cuales deban cuidarse de que su actuación lingüística, además de ser formalmente correcta, esté de acuerdo con la intención que subyace en ella, con el tipo de relación que existe entre los interlocutores, con el tema, el lugar, etc. Asimismo, durante una conversación, por ejemplo, el hablante puede verse sometido a distintas restricciones, como el hecho de que no sepa por adelantado lo que se le va a responder. Conviene, por otra parte, planificar actividades en las que se desarrollen, de forma integrada, las distintas destrezas en contextos establecidos de forma natural, de modo que la práctica de una destreza sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás. Se trata de conseguir, en definitiva, que los alumnos, dentro de sus propias limitaciones, sepan hacer con la lengua extranjera lo que ya saben hacer con su propia lengua.

El currículo de 2002 insistía en que la gramática no es más que un medio para la finalidad de expresarse en la lengua objeto de estudio, y abogaba por una reflexión sobre la lengua orientada hacia la comunicación. Pues bien, según hemos podido apreciar, en los libros de texto la reflexión lingüística no está al servicio de la comunicación, sino que se trata la oración aisladamente sin tomar en consideración las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Si bien la reflexión gramatical dirigida a la construcción correcta de oraciones puede constituir un elemento del trabajo del aula, es necesario ampliar esa reflexión al encadenamiento adecuado de oraciones en el texto, a la coherencia global y a la adecuación de los textos al contexto comunicativo.

El nuevo currículo abogaba, asimismo, por la necesidad de que los estudiantes se abran a la cultura de los países hispanohablantes, puesto que, en definitiva, enseñar una lengua supone dar a los alumnos la oportunidad de descubrir otra cultura. El currículo de 2002, a diferencia del de 1986, animaba a los alumnos a interesarse por una amplia selección de temas, tanto los relacionados con las convenciones de la vida cotidiana como aquellos basados en la historia o la literatura de los países hispanohablantes. Cabe señalar que los libros, de conformidad con lo que dicta el currículo, ponen a disposición de alumnos y profesores esa amplia selección de temas.

6. 2. 2. Objetivos específicos

■ *Comprensión auditiva*

Los libros analizados proponen audiciones en las que la comprensión oral puede aparecer de forma aislada o relacionada con la expresión oral en una conversación. Los cinco manuales fomentan el uso de textos reales extraídos, fundamentalmente, del ámbito público (artículos de divulgación periodística, relatos, entrevistas, canciones, etc.) y académico, en consonancia con lo que dicta el currículo.

Ninguno de los libros de texto propone actividades previas a la audición; los manuales incluyen, únicamente, ejercicios de comprensión intensiva, y actividades posteriores. Al igual que ocurría en el currículo de 1986, las actividades que se realizan durante la audición consisten, por lo general, en responder, oralmente o por escrito, a preguntas sobre el texto:

Intercambios

2 • Espacios urbanos

VOCABULARIO

Visión porteña

Soy porteño¹, y he caminado, durante años, por las calles de la ciudad de Buenos Aires. Y, casi siempre, he escuchado las voces, los sonidos, la música, de una enorme, gigantesca conglomeración urbana.

La aldea que fue Buenos Aires tuvo esas voces, esos sonidos, esa música, a poco de ser fundada por hidalgos y guerreros españoles. Lo que es reciente es el silencio, la estupefacción que se ha adueñado² de Buenos Aires, de Córdoba, de Santa Fe, de Mendoza, de las grandes y pequeñas ciudades argentinas.

Y hay preguntas que no pueden responderse: ¿qué es el trabajo para los jóvenes? ¿Para qué trabajar? ¿Qué mundo de esperanza, de pequeñas esperanzas abre el trabajo? ¿Y de qué trabajo se habla en Argentina, cuando, de hecho, el trabajo no existe?

Argentina, país de los ganados y las mieses³, ha obtenido una excepcional cosecha de trigo y de soja y «centenares de cosechadoras de última generación» bajan del Chaco al sur bonaerense⁴, y no cesa su música de hierro y motores. Pero «nadie paga y nadie cobra».

El odio y el espanto y la degradación caminan por las calles de este país. Y ni el mate⁵ sirve para el consuelo.

La palabra amor y la palabra futuro carecen de una definición precisa, exacta, irrefutable. ¿Cómo definir la palabra angustia? ¿Cómo transmitirla para que, quien quiera saber, sepa que nos hiera el alma?

Andrés RIVERA,
El País, 6/1/2002

1. natural del puerto (de la ciudad) de Buenos Aires
2. *s'est emparée*
3. *les moissons*
4. de la provincia de Buenos Aires
5. *infusion stimulante à base d'herbes amères très prisée par les Argentins*

Contesta y comenta

- Fijate en la persona gramatical y define el tipo de documento.
- ¿Cómo era la ciudad antes? Y, ¿qué ha cambiado ahora?
- ¿Qué problemas de actualidad se evocan?
- ¿Cuál es la visión que nos da el narrador de su ciudad?

Cultura

Un barrio típico: La Boca
 Quartier portuaire typique de Buenos Aires, situé près du Riachuelo. Le quartier de La Boca est réputé pour les façades colorées de ses bâtiments.

BUSCAR

- Busca las traducciones.
 - l.6: *peu après*
 - l.20: *paye*
 - l.21: *la haine*
 - l.24: *angoisse*
 - l.25: *blesse l'âme*
- Localiza los equivalentes.
 - l.5: pueblo pequeño
 - l.23: no tienen/no poseen

ENTENDER

- **caminar** *marcher*
- **las voces** *les voix, les cris*
- **el ganado** *le bétail*
- **la cosecha** *la récolte*
- **el trigo** *le blé*
- **la cosechadora** *la moissonneuse*
- **el hierro** *le fer*
- **cobrar** *être payé*
- **el espanto** *l'épouvante*
- **servir para el consuelo** *servir de consolation*

EXPRESARSE

- **un témoignage personnel**
un testimonio personal
- **avant... alors que maintenant...**
antes... mientras que ahora...
- **le doute** la duda
- **marqué par le changement**
impresionado por el cambio
- **se poser des questions**
plantearse/hacerse preguntas
- **l'avenir** el porvenir
- **le chômage**
el desempleo, el paro
- **être au chômage**
estar en (el) paro
- **la crise économique**
la crisis económica
- **une vision pessimiste**
una visión pesimista
- **le malheur** la desgracia
- **comme si cela ne suffisait pas**
por si fuera poco
- **le désespoir** la desesperación

(Cohen-Clougher y otros, 2004: 40)

Cuenta conmigo y *Enlaces* proponen algunos ejercicios del tipo verdadero/ falso; *Nuevos rumbos* y *Puerta del Sol*, por su parte, animan a los alumnos a que completen frases con huecos en blanco:

(A) Vasija de barro¹ >> 44

Varios pueblos del Perú y de Ecuador enterraban a sus muertos metiéndolos en una vasija de barro.

Yo quiero que a mí me entierren,
como a mis antepasados² (bis)
en el vientre oscuro y fresco,
de una vasija de barro. (bis)

5 Cuando la vida se pierda
tras una cortina³ de años (bis)
vivirán a flor de tiempo,
amores y desengaños⁴. (bis)

10 De ti nací y a ti vuelvo,
arcilla⁵, vaso de barro. (bis)
Con mi muerte yazgo en ti⁶,
en tu polvo, enamorado... (bis)



Dos momias en sus fardos (ballots) funerarios.

1. Jarre en terre cuite.
2. mes ancêtres.
3. un rideau.
4. désillusions.
5. argile.
6. je gis en toi.

Letra de Gonzalo BENÍTEZ GÓMEZ, 1956.
Música de Luis Alberto VALENCIA.

Para empezar

El locutor · recordar [ue] Ø · el ritual · mortuorio · expresar · la voluntad.

Puntos clave

La tradición preincaica V. 1-4

Los pueblos indígenas · avoir coutume de, soler [ue] Ø · el muerto · enterrar [ie] · à l'abri de, al abrigo de · ressembler à, semejar Ø · el vientre materno · rejoindre, reunirse con · los antepasados · venerar.

La visión del más allá (de l'au-delà) V. 5-8

La metáfora · elegante · sólo · se cacher, esconderse · la vida ≠ la muerte · el futuro · evocar · éternel, eterno ·

el sentimiento · permanecer vivo(a) · el alma · toujours, siempre.

El ciclo humano V. 9-12

El verbo · opposé, opuesto · naître, nacer ≠ morir [ue/u] · la tierra madre · crear · l'être humain, el ser humano · amar · protéger, resguardar · reposar · la relación · étroit(e), estrecho(a) · el origen · el fin.

Tu sentir

Un himno sereno (serein)

Celebrar · la simplicité, la sencillez · les racines, las raíces · la tradición · rendre [i] homenaje · ressentir, experimentar · la esperanza.



Cerámica antropomorfa, civilización moche, siglos I a V d.C.

Pista

Una cerámica (*Poterie*) antropomorfa
La cabeza · el cuerpo · la posición · *le geste*, el ademán
· comer · beber · *des graines*, semillas · el maíz · *l'argile*,
la arcilla · pintar · los colores rojizos · expresivo · el
equilibrio · el realismo · la armonía · estético · servir
[i] · *boisson fermentée à base de maïs*, la chicha.

A la muerte ni temerla
ni buscarla.



Una momia preincaica (Paracas).



Pista

Una momia preincaica
Enterrar [ie] · una vasija de barro · *le fœtus*, el feto ·
preparar · llamar la atención · *les cheveux*, el pelo · *le*
tissu, el tejido · *orne*, adornar · la expresión · *qui a la*
bouche ouverte, boquiabierto(a) · *s'occuper de*, atender
[ie] a · *le soin*, el esmero · *honorer*, honrar.

RECUERDA

DEUX EMPLOIS DU SUBJONCTIF

- *Un emploi identique au français* :
Quiero que me entierren.
- *Un emploi spécifique à l'espagnol* : à la place du
futur dans une subordonnée circonstancielle de
temps.
Cuando la vida se vaya... → *Quando la vie s'en ira...*

ENTRÉNATE

- Complète les phrases suivantes :
- El poeta prefiere que...
 - Los enamorados quieren que...
 - Se sentirá tranquilo cuando...
 - Cuando... visitaré un museo con momias.

(Banner y otros, 2003: 134-135)

En lo que respecta a las actividades que se realizan con posterioridad a la audición, los alumnos, por lo general, deben opinar, oralmente o por escrito, acerca de aspectos relevantes del contenido de los textos trabajados en clase (actividad 5):

1/1

Un día en la vida de un

DULCE HOGAR

Gelu trabaja de dependienta en una tienda y Eusebio, su marido, es taxista. Ahora vuelve del trabajo. Habla Gelu.

- **H**ola, ¿qué tal el día? – me dice levantando un brazo para que me acerque¹ a darle un beso.

- Horrible, espantoso. ¿Qué hay de cena?

5 - Filetes de pescado.

- Congelados, claro.

- He ido yo personalmente a pescarlos a Vigo². Qué cosas dices, Eusebio. Pero he hecho la tarta de manzana que te gusta, la

10 de tu madre.

Me siento en el sillón y me quito los zapatos.

- Tráeme una cerveza, anda, Gelu.

- Ya empezamos, tráetela tú. Yo he estado limpiando y cocinando desde que llegué.

15 - Y yo llevo casi diez horas al volante en esta ciudad de enfermos mentales, peleándome con los colegas y los clientes.

- Pobre, qué pena me das ... ¿Qué es eso que llevas ahí?

20 - Una pájara³ que se me subió al taxi [...] y se dejó esto.

Milagrosamente, Gelu se incorporó en el sofá, con los ojos brillantes.

- Igual⁴ está lleno de dinero. Ábrelo, ábrelo.

25 Era una cartera⁵ sin asas, tamaño folio, de cuero marrón oscuro, con una cremallera que cubría tres lados.

Carmen Rico-Godoy (española),
Cortados, solos y con (mala) leche, 1999.

1. pour que je m'approche 2. puerto de Galicia (noroeste de España) 3. mujer (fam. et péjoratif) 4. peut-être 5. serviette, porte-documents

ABC...

la mujer: *la femme*
el marido: *le mari*
estar casado(a): *être marié(e)*
la pareja: *le couple*
el ama de casa: *la maîtresse de maison*
la jornada laboral: *la journée de travail*
estar agotado(a): *être épuisé(e)*

El idioma → páginas 20-21

- Présent de l'indicatif: les verbes diphtongues
- Valeurs de la préposition *de*

- 1 Sitúa la escena y di quiénes son los personajes.
- 2 ¿Te parece que están de buen humor Gelu y Eusebio? (líneas 1-10)
Desde un principio, Eusebio se muestra desagradable: ...
Gelu, por su parte, le suelta una respuesta muy irónica: ...
- 3 ¿Qué quiere Eusebio que le traiga Gelu? Explica la reacción de ésta. (líneas 11-17)
- 4 Identifica el objeto del que hablan Gelu y Eusebio. ¿Cómo reacciona Gelu? (líneas 18-27)
- 5 Describe la fotografía, comenta el lema y explica el objetivo de la campaña promovida por el Ministerio de Asuntos Sociales.

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 12)

Por último, cabe señalar que ninguno de los manuales promueve el uso de estrategias que permitan a los estudiantes avanzar en el aprendizaje de la comprensión auditiva.

■ *Expresión oral*

Los cinco manuales analizados promueven, por lo general, la realización de actividades en las que el estudiante debe hablar sin que sea necesaria la comprensión auditiva. No se trata, sin embargo, de actividades que responden a necesidades auténticas, sino ejercicios de análisis y comentario de textos, en su mayoría literarios, que se asemejan a aquellos que tienen lugar en la práctica didáctica para la lengua materna. Los estudiantes, después de haber leído o escuchado un texto, deben responder a un conjunto de preguntas sobre este; u opinar acerca de aspectos relevantes de su contenido. *Cuenta conmigo*, *Nuevos rumbos*, *Enlaces* y *Puerta del Sol* animan a los alumnos a llevar a cabo dramatizaciones, es decir, situaciones en que se les pide que actúen, imaginando ser un cierto personaje en una determinada situación. Si bien este tipo de actividades puede resultar interesante en vistas a mejorar las destrezas comprensivas y expresivas de los alumnos, tiene la desventaja de que, en ellas, la interacción carece de toda impredecibilidad. Y es que antes de escenificar los diálogos en clase, los estudiantes disponen de un tiempo de preparación en el que pueden tomar notas acerca de lo que quieren decir:

1 | 1 Actívate

1
Trabajos en pareja



■ **De oído**

- Escucha las dos grabaciones y di qué tratamiento se utiliza en cada una.

| | |
|--------------------|---------------------|
| De tú | De usted |
| Oye, por favor ... | Oiga, por favor ... |
| ¿Podrías ...? | ¿Podría usted ...? |

- Escucha otra vez, tomando apuntes, y trata de representar la escena con un(a) compañero(a).

■ **Juego de rol**

Estás en la calle y paras a una persona para preguntarle algo (una dirección, si conoce a una persona, la hora, etc.). Imagina un breve diálogo reutilizando las fórmulas apuntadas.



■ **De oído**

- Escucha la grabación y repite estas expresiones con el tono del personaje.
- Escucha otra vez, tomando apuntes, y trata de representar la escena con un(a) compañero(a).

| | |
|---------------|-------------------|
| Un buen día | Un mal día |
| ¡Fenomenal! | ¡Fatal! |
| ¡Fabuloso! | ¡Espantoso! |
| ¡Enhorabuena! | ¡Qué pena me das! |

■ **Juego de rol**

Fabricad por parejas un breve diálogo a partir de la réplica del globo. Podéis elegir contar un buen o un mal día.

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 18)

190

Por último, cabe señalar que ninguno de los manuales fomenta el uso de estrategias que contribuyan al desarrollo de la expresión oral y que eviten que la comunicación se interrumpa.

■ *Comprensión de lectura*

Los manuales que hemos analizado conceden suma importancia a la práctica de esta destreza en el aula de ELE, dado que el texto constituye el soporte básico de estudio de la lengua. Los libros promueven, por lo general, el uso de textos extraídos del ámbito público (artículos de divulgación periodística, letras de canciones, relatos, poemas, etc.) y académico, en consonancia con lo que dispone el currículo. A diferencia de los viejos manuales, los libros basados en el currículo de 2002 incluyen textos más adecuados para la edad, los intereses y el nivel de lengua de los estudiantes.

La mayoría de textos analizados no incluye actividades previas a la lectura. Las actividades que se realizan durante la lectura tienen por objetivo, por lo general, que los alumnos respondan, oralmente o por escrito, a preguntas sobre el texto:

Santiago

5 Mi familia es de Santiago, hay lugares peores bajo el sol. Allí me crié, pero ahora apenas lo reconozco y me pierdo en las calles. La capital fue fundada con el trazado clásico de las ciudades españolas de antaño: una plaza de armas al centro, de donde salían calles paralelas y perpendiculares. De eso queda apenas el recuerdo. Santiago se ha desparramado¹ como un pulpo demente, extendiendo sus tentáculos en todas direcciones; hoy alberga cinco millones y medio de personas que sobreviven como pueden. Sería una ciudad bonita si no tuviera encima un sombrero pardo² de polución, que en invierno mata infantes en las cunas, ancianos en los asilos y pájaros en el aire. Los santiaguinos se han acostumbrado a seguir el índice del *smog* tal como llevan la cuenta de la bolsa de valores y el resultado del fútbol. En los días en que el índice se encumbra demasiado, la circulación de vehículos se restringe, los niños no hacen deportes en la escuela y el resto de los ciudadanos procura respirar lo menos posible. No todos los días son así, a veces amanece despejado y se puede apreciar el espectáculo magnífico de las montañas nevadas.



Isabel **ALLENDE**

De nacionalidad chilena, nació en Lima (Perú) en 1942. Trabaja como periodista y escritora. Con *La casa de los espíritus* (1982) empieza una brillante trayectoria literaria. Entre sus obras cabe destacar *Eva Luna*, *El Plan infinito*, *De amor y de sombra*, *Hija de la fortuna*...

Hay ciudades, como Caracas o el D. F. en México, donde pobres y ricos se mezclan, pero en Santiago los límites son claros. La distancia entre las mansiones³ de los ricos en los faldeos cordilleranos, con guardias en la puerta y cuatro garajes, y las casuchas⁴ de las poblaciones proletarias, donde viven quince personas hacinadas⁵ en dos habitaciones sin baño, es astronómica. En el centro y en las poblaciones de obreros todo parece gris, los pocos árboles que existen están exhaustos, los muros deslavados, la gente cansada; hasta

30 los perros son de color indefinido. En los sectores de la clase media hay árboles frondosos⁶ y las casas son modestas, pero bien cuidadas. En los barrios de los ricos sólo se aprecia la vegetación: las mansiones se ocultan tras infranqueables paredes, nadie anda por las calles y los perros son mastines⁷ que sólo sueltan de noche para cuidar las propiedades.

según Isabel ALLENDE, *Mi país inventado*, 2003.

1. *s'est éparpillée* 2. *brun, sombre* 3. *villas* 4. *baraques* 5. *entassés* 6. *touffus* 7. *mâtin : gros chien de garde*

Contesta y comenta

1. Elige una palabra que evoque la ciudad de Santiago en la actualidad.
2. ¿Con qué compara la autora a la ciudad de Santiago? ¿Te gusta la comparación?
3. Apunta en el texto al menos tres expresiones que hablan de la contaminación.
4. ¿Qué les preocupa a los santiaguinos en invierno?
5. ¿Cómo se organiza la vida de las diferentes clases sociales en Santiago? ¿Es como en otras capitales?

42 cuarenta y dos

VOCABULARIO

BUSCAR

1. Busca las traducciones.

- l.2: *je me perds dans les rues*
- l.10: *les bébés dans les berceaux*
- l.11: *les habitants de Santiago*
- l.14: *la circulation est réduite*

2. Localiza los equivalentes.

- l.4: **de otros tiempos**
- l.6: **animal marino de muchos tentáculos**
- l.13: **el índice sube demasiado**
- l.16: **el día sale claro**
- l.22: **las laderas de las montañas**

ENTENDER

- **criarse (me crié)** *grandir*
- **queda el recuerdo** *il reste le souvenir*
- **albergar** *abriter*
- **matar** *tuer*
- **los ancianos** *les personnes âgées*
- **acostumbrarse** *s'habituer*
- **el índice de smog** *le taux de pollution*
- **procurar respirar** *essayer de respirer*
- **mezclarse** *se mélanger*
- **poblaciones proletarias/de obreros** *quartiers ouvriers*
- **los perros** *les chiens*
- **ocultarse (se ocultan)** *se cacher*
- **soltar (sueltan)** *lâcher*

EXPRESARSE

- **une ville qui s'est étendue** *una ciudad que se ha extendido*
- **comparer à** *comparar con*
- **ils s'inquiètent avant tout de** *les preocupa más que nada*
- **garder, protéger** *vigilar*
- **des maisons gardées** *casas con protección*
- **sans confort** *sin comodidades*
- **sale** *sucio*

(Cohen-Clougher y otros, 2004: 42)

Nuevos rumbos, Enlaces y Puerta del Sol animan a los estudiantes a que completen frases, con huecos en blanco (actividades 2 y 3):

Unidad 1 Secuencia 2

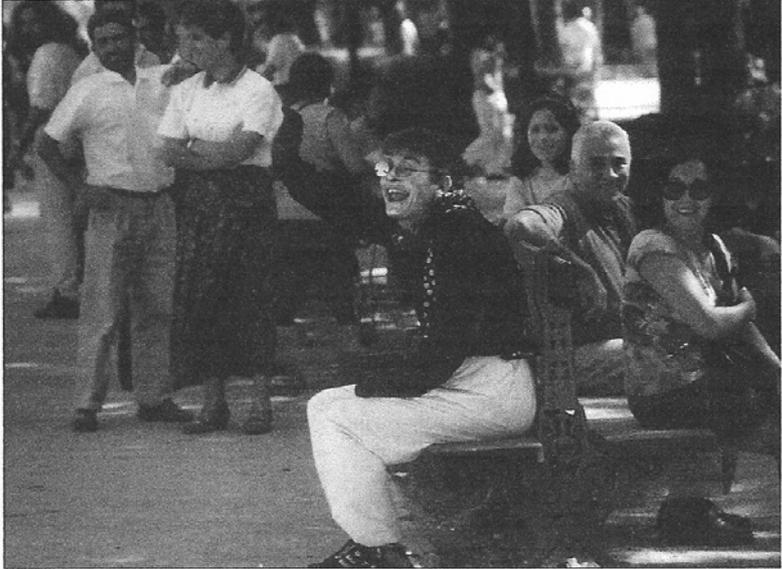
LA CALLE ES MI OFICINA

En el Parque del Retiro, Madrid.

Las Ramblas son muchas cosas: un paseo, un lugar de encuentro, una postal¹ costumbrista, un centro turístico. También puede ser una original oficina de trabajo. Una de las mayores para los artistas que se ganan la vida en este paseo que se desliza de la Plaza de Cataluña al mar. [...]

Los hay de todas partes: hispanoamericanos, centroeuropeos, asiáticos. Un ejemplo del mestizaje que pinta las calles de Barcelona lo tenemos en Tom, que cada mañana arrastra² su enorme piano desde la furgoneta hasta su hueco³ en las Ramblas, de las que está enamorado. «Es la calle que nunca duerme, ¡única en Europa!», exclama este holandés de 30 años que, tras varios años animando bodas⁴ y comuniones en su tierra natal, decidió lanzarse a la carretera con su música. La libertad también guía a Istvan, un mago húngaro de 28 años que desde muy joven fue por Europa con su espectáculo a cuestras. Un «accidente de amor» le instaló en Barcelona. Aprendió la magia con el mejor mago de Hungría, Papp Peter: hoy, con un espectáculo que mezcla⁵ comedia, magia, música y baile, todas las calles son su escenario⁶.

La Mirada, Reportaje «Entrada libre», 28-29 de julio 2001.



1. une carte postale
 2. traîne
 3. son coin
 4. des mariages
 5. mélange
 6. scène (espace scénique)

1 Di qué son las Ramblas y explica por qué son «una original oficina de trabajo».

2 Presenta a los artistas callejeros del reportaje: di su nacionalidad, su edad, y a qué se dedican.
 Su edad ronda los ...: el mayor ... y el menor ...
 Tom se dedica a ... Istvan, por su parte ...

3 Explica la relación de cada uno con Barcelona.
 A todos les encanta Barcelona: por ejemplo ...
 Recalaron ahí por varios motivos personales: ...

ABC...

el artista callejero: *l'artiste des rues*
 el pintor: *le peintre*
 el pianista: *le pianiste*
 el mago: *le magicien*

ABC cultural

➔

páginas 212, 213

- Ramblas de Barcelona
- Parque del Retiro

VEINTISIETE 27

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 27)

Las actividades que se realizan con posterioridad a la lectura tienen por objetivo, por lo general, que los alumnos den su opinión, oralmente o por escrito, sobre aspectos relevantes del contenido de los textos (ejercicios 1-4 de la página 23):

1 / 2

Así era mi escuela

EL MAESTRO NO PEGA

1. *son visage de crapaud*
 2. *béliers*
 3. *maladroit*
 4. *un grain de beauté sur la joue*
 5. *frappé (fam.)*
 6. *la brebis*
 7. *châtaignes*

No, el maestro don Gregorio no pegaba.

Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo¹. Cuando se peleaban durante el recreo, él los llamaba, «parecéis carneros²», y hacía que se estrecharan la mano. Después los sentaba en el mismo pupitre. Así fue como conocí a mi mejor amigo, Dombodán, grande, bondadoso y torpe³. Había otro chaval, Eladio, que tenía un lunar en la mejilla⁴, al que le hubiera zurrado⁵ con gusto, pero nunca lo hice por miedo a que el maestro me mandase darle la mano y que me cambiase del lado de Dombodán.

La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio. «Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo.» Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante.

El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sistole y la diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja⁶, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. [...] «Las patatas vinieron de América», le dije a mi madre a la hora de comer, cuando me puso el plato delante. «¡Qué iban a venir de América! Siempre han habido patatas», sentenció ella.

«No, antes se comían castañas⁷. Y también vino de América el maíz.» Era la primera vez que tenía la clara sensación de que gracias al maestro yo sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, mis padres, desconocían.

Manuel Rivas (español), *¿Qué me quieres, amor?*, 1995.

- 1 En tu opinión, ¿en qué época transcurre el texto?
- 2 Di quién era don Gregorio y explica sus métodos pedagógicos. (líneas 1-8)
- 3 ¿Cuál era «el peor castigo» para los escolares? (líneas 9-13)
- 4 Muestra cómo resultaba fascinante para los alumnos la clase de don Gregorio. (líneas 14-19)
- 5 Fuera de la escuela, ¿se sentían orgullosos los alumnos con lo que aprendían?

ABC...

el maestro: *le maître, l'instituteur*
 la escuela: *l'école*
 los escolares: *les écoliers*
 el recreo: *la récréation*
 pegar: *frapper*
 castigar: *punir*
 enfadarse: *se fâcher*

ARCHIVALO

Así fue como ... (*c'est comme cela que...*)
 Así fue como conocí a mi mejor amigo.

El idioma

- L'imparfait de l'indicatif
- Prépositions de lieu et prépositions de temps

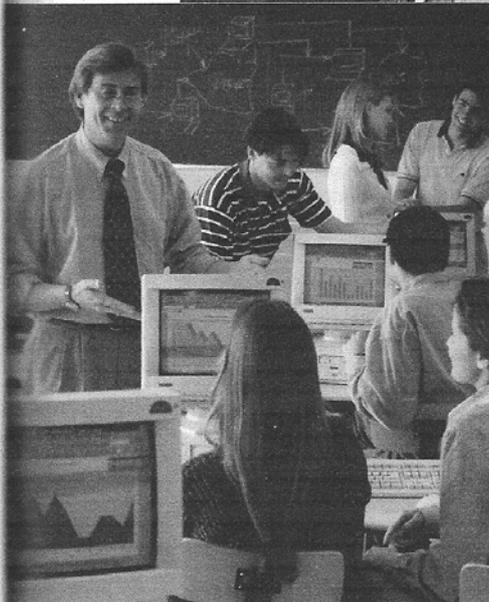
→ páginas 32-33

22
VEINTIDÓS

Unidad 1 Secuencia 2



Clase de ciencias naturales en 1908.



Aula informatizada en España.

Recuerdo infantil

Con timbre sonoro y hueco,
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

Antonio Machado (español),
Poesías completas, 1917.



Ayuda

el pupitre: *le bureau d'écolier*
el ordenador: *l'ordinateur*

de pie: *debout*
sentados: *assis*

en medio de: *au milieu de*
delante de: *devant*

la forma de vestir: *la façon de s'habiller*
el gesto: *l'expression du visage*

- 1 Presenta las dos fotografías (época, lugar, ambiente).
- 2 Señala cómo cada una ilustra una visión diferente de la escuela.
- 3 ¿Qué métodos pedagógicos evoca el poema?
- 4 Desarrolla un elemento positivo y negativo de cada sistema de enseñanza.

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 22-23)

Por último, ninguno de los libros promueve el uso de estrategias que permitan al alumno avanzar en el aprendizaje de la comprensión lectora.

■ *Expresión escrita*

Los libros analizados suelen proponer actividades que responden a necesidades auténticas de comunicación, tales como escribir mensajes a móviles o cartas informales. No obstante, según hemos podido comprobar, los manuales incluyen un buen número de actividades relacionadas con la práctica didáctica para la lengua materna.

Las actividades iniciales que proponen los manuales que hemos analizado animan a los alumnos a que lean muestras auténticas de un tipo de texto determinado, rellenen huecos en blanco en un texto previamente preparado o cambien la persona gramatical (ejercicio a):

Unidad 1 Secuencia 2

3 Por escrito



Formación Profesional

■ Tienes que redactar unos textos para esta campaña del ministerio de Educación.

a. Toma como modelo el cartel de la página 25:

Con mi abuela descubrí la lectura; aprendí a escuchar, comprender, respetar y pensar; a jugar y a reír. Y con los años, descubrí una cosa más: mi trabajo.

b. Redacta otros tres textos inspirándote en las fotografías del folleto. Tienes que usar los tiempos del pasado como en el modelo.

Ayuda

Para hablar del pasado: *ya desde niño(a), ... / en mi niñez ... / desde mi más tierna infancia, ... / de pequeño(a), ... + imperfecto o pretérito*

Para evocar el transcurso del tiempo: *hoy día, ... / ya de mayor, ... / pasado el tiempo, ... / con el tiempo ...*

Profesiones: *piloto de la marina mercante / técnico en material de laboratorio / técnico superior en imagen y sonido*

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 31)

En lo que respecta a las actividades de práctica controlada, los estudiantes deberán redactar textos a partir de los modelos trabajados en clase previamente (ejercicio b de la actividad anterior).

Según hemos podido comprobar, esos modelos que se trabajan en clase no son, en ocasiones, fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, puesto que no respetan los rasgos propios de los usos escritos, del formato de los textos, y los fragmentos aparecen descontextualizados, sin instrucciones que nos permitan conocer quiénes son los distintos personajes o el lugar en el que se produce la escena.

En los cinco libros analizados, nos ha sido difícil encontrar actividades posteriores o de práctica libre. Cabe señalar, además, que los manuales no fomentan el uso de estrategias que permitan a los alumnos avanzar en el aprendizaje de la expresión escrita.

6. 2. 3. Contenidos

Los nuevos libros, al igual que los antiguos, fundamentan la enseñanza del ELE en conocimientos de tipo ideacional, y ponen poco énfasis en conocimientos procedimentales que faciliten un uso interactivo de la lengua. Según hemos podido comprobar, la enseñanza del ELE se reduce al dominio de un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical, y se resta importancia al ejercicio de procesos de comunicación. Nada se dice de las funciones que un estudiante, como usuario de la lengua, debe practicar; ni de las estrategias que habrán de acompañar a todo proceso de aprendizaje.

Los autores de los manuales basados en el currículo de 2002 escogen textos auténticos que afectan a la (casi) totalidad del campo sintáctico y léxico de la lengua española; y que permiten a los alumnos enriquecer su cultura general. A diferencia de los antiguos manuales, en los que la presencia de los aspectos culturales de la lengua es siempre implícita, los nuevos libros promueven un tratamiento explícito de los contenidos temáticos:

Los días festivos en España

El calendario laboral del año cuenta con nueve fiestas comunes e insustituibles en toda España: Año Nuevo (1 de enero), Epifanía (6 de enero), Viernes Santo (marzo o abril), Fiesta del Trabajo (1 de mayo), día de la Hispanidad (12 de octubre), Todos los Santos (1 de noviembre), día de la Constitución (6 de diciembre), Inmaculada Concepción (8 de diciembre) y Navidad (25 de diciembre). Se fijan además otras tres fiestas, autonómicas y locales.

El País, 31 de octubre de 2003.



7 de julio: día de San Fermín, patrón de Pamplona.



24 de septiembre: día de la Mercè, patrona de Barcelona.

Santos y fiestas patronales

En España, el «día» o «santo» de la persona tiene prácticamente la misma importancia que su cumpleaños. De la misma manera, cada ciudad celebra localmente su patrón con un día festivo.



15 de mayo: Madrid celebra el día de San Isidro, protector de la ciudad.

- 1 Di cuántos días festivos oficiales hay en España: ¿cuántos son nacionales?
- 2 Compara el calendario festivo oficial español con el de Francia: señala qué fiestas coinciden y cuáles difieren.
- 3 Explica en qué consiste la «fiesta local»: di qué se celebra dando ejemplos concretos.

ABC cultural



página 202

• Comunidades Autónomas

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 11)



El escudo de Buenos Aires, la ciudad de los porteños

Llegaban los inmigrantes desde el mundo entero



Un crisol de nacionalidades

En el cóctel que es el argentino actual predomina sin duda el ingrediente italiano, al que siguen el indio americano y el español. Para que el sabor del cóctel sea el justo hay que agregar un chorro (*une rasade*) generoso de judíos, de eslavos y de alemanes; un chorrito de irlandeses, ingleses y galeses; varias gotas de afroamericanos, griegos, armenios, portugueses, sirio-libaneses, franceses, japoneses, suizos, escandinavos, vietnamitas, coreanos y húngaros.

<http://www.team2it.net/ficha/ficharg-ic.htm>

El obelisco, el emblema más representativo de Buenos Aires



Por las calles

Buenos Aires. Los hombreritos de Seguí vienen marchando, invaden la ciudad, mueven los edificios y flotan sobre ellos.

<http://www.leedor.com/lugares/hombreritos.shtml>

Antonio SEGÚI, *Tener prisa*, 1997

COSMOPOLITA

En los barrios más bajos de la ciudad se difundió el lunfargo, un idioma que fue, sin ninguna duda, el precursor de la integración, mejor dicho, de la creación de esta "cultura de culturas".
http://bophoz.spbo.unibo.it/pais/bonaldi/inmigracion_italiana/vida.html

Dos mundos en una misma ciudad: el multicolor barrio de la Boca y el centro de negocios (affaires)

El adorado Carlos GARDEL, cantante famoso de tangos (1887-1935)
'Mi Buenos Aires querido, cuando yo te vuelva a ver, no habrá más penas ni olvido.'

El tango, el baile porteño

Este baile se originó en el puerto de Buenos Aires y creció con el de la sociedad argentina, formada por inmigrantes europeos, que aportaron muchos de sus elementos. El sonido del bandoneón se incorporó como algo imprescindible (*indispensable*) a pianos, guitarras criollas, contrabajos y violines. En los barrios surgió el "tango arrabalero", aquel que bailaban en el arrabal (*les faubourgs*), hombres y mujeres con los cuerpos fuertemente abrazados, y que escandalizó a la sociedad de la época.
<http://www.argentinaxplora.com/actividad/tango/origen.htm>

Un café mítico

El Café Homero es un lugar donde los rioplatenses (*les habitants de cette région d'Argentine*) van a escuchar tangos, y a sentir, ver y oír cosas tan porteñas.
<http://www.cancionero.net/direcciones/activado.asp>

Los cafés de Buenos Aires siempre formaron parte de la estructura social de la ciudad, estuvieron (*qu'ils se trouvent*) en pleno centro o en la esquina de cualquier barrio. Los tiempos y las costumbres han cambiado casi tanto como ellos, que se metamorfosearon hasta convertirse en algo distinto a lo que eran, o desaparecieron. Aún resisten algunos de la vieja guardia.
<http://www.leedor.com/index.shtml>

todo el TANGO de Buenos Aires
www.buenosairestango.com

En los cafés porteños reina un ambiente mágico

Después de leer esta página completa estas frases:

- Carlos Gardel fue el mayor cantante de...
- El emblema más representativo de la ciudad es...
- Los habitantes de Buenos Aires son los ...
- El idioma de los barrios de Buenos Aires es el...
- En el escudo de Buenos Aires se nota...

(Banner y otros, 2003)

SE HABLA ESPAÑOL

L'identité

- Le nom de famille des Espagnols (*apellido*) est double : il comprend le nom du père et celui de la mère.
- Dans la vie quotidienne, le prénom (*nombre*, ou *nombre de pila*) peut subir des transformations. Il existe en effet de nombreux diminutifs, en *-ito(a)*, *-ico(a)*, *-illo(a)*, etc., et aussi des variantes affectives. Francisco, par exemple, devient souvent Paco, Pancho ou Curro. Dolores devient Lola et les José sont souvent appelés Pepe.

Exercice

1. Associez chaque terme servant à nommer le personnage à sa définition.
Manuel - Manolito - García Moreno - Gafotas - Manuel García Moreno
el mote - el apellido - el nombre de pila - el nombre completo - el diminutivo
2. Donnez les diminutifs en *-ito(a)* des prénoms suivants (attention à l'orthographe).
a. Juan, Diego, Felipe, Paco. b. Isabel, Lola, Julia, Rosa.



VEINTIUNO 21

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 21)

Los libros de texto animan a los estudiantes a que pongan en práctica los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones habladas y escritas. Es probable que las estructuras formales que el alumno ya conoce aparezcan en otros textos, por lo que podrá volverlas a utilizar y, de este modo, irá memorizándolas. Como puede apreciarse, los nuevos manuales, al igual que los antiguos, conceden suma importancia a la memorización y repetición de estructuras léxicas y gramaticales. Sin embargo, según hemos podido comprobar, esas estructuras corresponden a modelos prefijados, alejándose de la manera en que la comunicación se desarrolla en el mundo externo al aula. Por ejemplo, *Puerta del Sol* señala que los españoles, cuando compran un billete de tren, utilizan una de estas dos fórmulas: “*Quisiera ir a...*” o “*quisiera un billete para...*” (Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 97).

Es necesario que los autores de manuales tomen consciencia de que la actuación lingüística en la lengua extranjera debe estar de acuerdo, entre otros aspectos, con la intención que subyace en ella o con el tipo de relación que existe entre los interlocutores.

6. 2. 4. Metodología

Anteriormente hemos puesto de manifiesto que el currículo de 2002 apuesta por una combinación de enfoques, es decir, en el aula debe producirse un equilibrio entre comentario de textos y desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Sin embargo, según hemos podido comprobar, la metodología que adoptan los libros de texto se inspira, únicamente, en la práctica didáctica para la lengua materna. En efecto, se traslada la metodología de la lengua materna a la lengua extranjera y la práctica de la expresión, escrita u oral, en lengua española se reduce, por lo general, a las exposiciones formales. Se da, además, gran importancia a la corrección formal.

El currículo de 2002 formulaba orientaciones que deben permitir a los alumnos ser más autónomos. Sin embargo, para que los estudiantes puedan tomar una actitud más responsable con respecto a su propio aprendizaje, tienen que poder opinar sobre temas relacionados con este, tales como la planificación de actividades o la evaluación de los aprendizajes realizados. Si bien es difícil que los alumnos puedan decidir qué tipo de actividades deben incorporar los manuales, resulta fundamental que conozcan los objetivos de cada unidad, lo que les llevará a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Los cinco manuales analizados, a diferencia de los basados en el currículo de 1986, hacen explícitos los objetivos de cada unidad. Algunos lo hacen en términos gramaticales; otros, funcionales. *Puerta de Sol*, por ejemplo, expone los dos tipos de objetivos:

Secuencia 1

OBJECTIFS DE
COMMUNICATION

**Se présenter
Parler de ses horaires, de ses loisirs
S'adresser à quelqu'un dans la rue**

THÈMES CULTURELS

**Les horaires en Espagne
Les fêtes patronales : Fallas, San Fermín,
San Isidro, La Mercé
Usages et partage de l'espace public :
le « botellón »**

OBJECTIFS
GRAMMATICaux

**Présent de l'indicatif : verbes réguliers
et diphtongues, verbes en -go
Présent du subjonctif : quelques emplois**

Secuencia 2

OBJECTIFS DE
COMMUNICATION

**Parler de projets professionnels
Solliciter un travail
Évoquer un souvenir**

THÈMES CULTURELS

**Les Ramblas et le Retiro, lieux de loisirs
et lieux d'échange
Présentation de l'Espagne musulmane
Les traces du passé dans le lexique**

OBJECTIFS
GRAMMATICaux

**L'imparfait de l'indicatif
Les passés simples, réguliers et irréguliers
Prépositions de lieu, prépositions de temps**

Secuencia 3

OBJECTIFS DE
COMMUNICATION

**Parler au téléphone
Le langage d'Internet
Rapporter les propos de quelqu'un**

THÈMES CULTURELS

**Internet en Espagne
Espagne et Amérique : les « indianos »
Échanges culturels dans l'Espagne musulmane :
les chiffres**

OBJECTIFS
GRAMMATICaux

**Le passé composé
L'ordre et la défense
Quelques emplois de *ser* et *estar***

Para que un alumno participe activamente en las distintas actividades de clase, un manual debe proporcionarle explicaciones claras acerca de las tareas que tendrá que hacer durante la lectura de un texto, por ejemplo, de manera que pueda centrar su atención de un modo más eficaz. Según hemos podido apreciar, los libros de texto no proporcionan indicaciones en este sentido, lo que puede provocar que los alumnos se sientan perdidos y no sepan exactamente para qué están aprendiendo.

En vistas a promover la autonomía del alumno, un manual debe basarse en lo que este ya sabe, por lo que los contenidos de los libros deben ser una continuación de lo estudiado en cursos precedentes. Una buena tarea debe hacer reflexionar al alumno sobre lo que ya sabe y lo que puede hacer en relación a la tarea propuesta, lo que le hará rentabilizar de modo más eficaz sus conocimientos y destrezas. Los alumnos deben utilizar los conocimientos que ya poseen para llevar a cabo la tarea, con el fin de que el aprendizaje sea significativo. Según hemos podido comprobar, la mayoría de manuales analizados no propone actividades previas.

6. 2. 5. Evaluación

La mayoría de los nuevos manuales, al igual que los antiguos, no pone al alcance de los estudiantes procedimientos que les permitan detectar sus avances y sus carencias. Por ejemplo, los libros de texto podrían proponer a los alumnos fichas de autoevaluación para potenciar la reflexión sobre lo practicado en clase. Asimismo, podrían fomentar que, al finalizar cada actividad, los alumnos tomasen nota de las dificultades encontradas durante la realización del ejercicio.

6. 3. Comentario general

6. 3. 1. Objetivos generales

Los diez libros de texto que hemos analizado fundamentan la enseñanza del ELE en conocimientos de tipo ideacional, basados en información sobre la cultura y la descripción gramatical de la lengua, y ponen poco énfasis en conocimientos procedimentales que faciliten un uso interactivo de la lengua o una actitud exploratoria en relación con la cultura. Según hemos podido apreciar, los manuales no se adecuan a lo que disponen los currículos, los cuales insisten en que el objetivo prioritario de la enseñanza del ELE es capacitar a los alumnos para que puedan comunicarse de manera efectiva en esa lengua. Ahora bien, cabe preguntarse si los encargados de elaborar los currículos tienen conocimiento de lo que significa, realmente, comunicar en una lengua extranjera. Y es que a pesar de que el término *comunicación* se utiliza de manera recurrente a lo largo de los currículos de 1986 y 2002, poco se dice acerca de las actividades interactivas que tienen lugar en la vida cotidiana. Si bien los currículos oficiales animan a los alumnos a que compartan sus sentimientos, percepciones y opiniones, no insisten en que la verdadera comunicación exige que los estudiantes aprendan a interactuar en las situaciones más corrientes de la vida cotidiana. Según hemos podido comprobar, se tiene una idea de la comunicación que se relaciona con la exposición formal de textos, restando importancia a la construcción conjunta de los interlocutores que representa la conversación. Esta falta de reflexión sobre cómo se construye la competencia comunicativa ha repercutido en el diseño de unos libros de texto que se organizan en base a criterios formales y no comunicativos.

Si bien los currículos de 1986 y 2002 abogan por una reflexión sobre la lengua orientada hacia la comunicación, los libros de texto tratan la oración aisladamente sin tomar en consideración las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Si bien la reflexión gramatical dirigida a la construcción correcta de oraciones puede constituir un elemento del trabajo del aula, es necesario ampliar esa reflexión al encadenamiento adecuado de oraciones en el texto, a la coherencia global y a la adecuación de los textos al contexto comunicativo.

Ambos currículos abogan por la necesidad de que los estudiantes se abran a la cultura de los países de habla hispana, puesto que, en definitiva, enseñar una lengua supone dar a los alumnos la oportunidad de descubrir otra cultura. El currículo de 2002, a diferencia del de 1986, anima a los alumnos a que se interesen por una amplia selección de temas, tanto aquellos relacionados con las convenciones de la vida cotidiana como aquellos que fomentan el conocimiento de la historia o la literatura de los países de habla hispana. Los nuevos manuales, en consonancia con lo que dispone el currículo, ponen a disposición de alumnos y profesores esa amplia selección de temas.

6. 3. 2. Objetivos específicos

■ *Comprensión auditiva*

Según hemos podido comprobar, los manuales promueven el uso de textos provenientes, mayoritariamente, de los ámbitos público (relatos, cuentos, emisiones de radio y televisión, etc.) y académico, de conformidad con lo que disponen los currículos de 1986 y 2002. Es necesario, sin embargo, que los currículos tomen en consideración los efectos que para la motivación de los alumnos puede tener la elección de ámbitos adecuados para el presente en relación con su vida futura, tales como el privado y profesional.

A partir de aquellos documentos auténticos, los alumnos deben realizar, por lo general, actividades que responden al típico formato de texto con preguntas. El hecho de que los currículos no incluyan series de actividades que permitan la práctica de cada destreza puede conducir a una mala interpretación de cómo se construye la competencia comunicativa. Por tanto, es conveniente que los currículos propongan actividades atractivas y motivadoras que los autores de manuales puedan tomar como referencia a la hora de diseñar los libros de texto. Habrá que tener en cuenta, además, que si bien la comprensión auditiva puede aparecer de forma aislada en situaciones de comunicación tales como escuchar la radio, suele hacerlo relacionada con otras destrezas: por ejemplo, con la expresión oral en una conversación.

Los libros de texto analizados no promueven el uso de estrategias que ayuden a los alumnos a procesar la información de modo más rápido y eficaz. Ello puede deberse al hecho de que los currículos dicen muy poco acerca de las estrategias de aprendizaje y comunicación que utilizan los aprendientes para avanzar en el proceso de aprendizaje de la comprensión auditiva. Es necesario, pues, que los currículos incluyan aquellas estrategias, de aprendizaje y comunicación, más adecuadas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

■ *Expresión oral*

Las actividades de expresión oral que incluyen los libros analizados no responden, por lo general, a necesidades comunicativas reales. Según hemos podido apreciar, en muy pocas ocasiones se pide a los alumnos que interactúen con otros compañeros, o con el profesor. Si bien los currículos de 1986 y 2002 animan a los alumnos a que expresen sus puntos de vista o cuenten experiencias personales, poco dicen acerca de las actividades interactivas que se llevan a cabo en la vida cotidiana. Por este motivo, resulta necesario que los currículos definan los rasgos básicos de los procesos de comunicación que pueden ser reproducidos en el aula y que deben tomarse en consideración a la hora de diseñar actividades de carácter comunicativo. Además, es conveniente que los currículos incluyan series de actividades que permitan la práctica de la expresión oral en el aula de ELE; y actividades que fomenten interacciones que movilicen la práctica integrada de las destrezas.

Por el hecho de que los libros de texto analizados no promueven el uso del conocimiento estratégico, resulta necesario que los currículos oficiales presenten bloques de estrategias, de aprendizaje y comunicación, que permitan a los aprendientes avanzar en el aprendizaje de la expresión oral.

■ *Comprensión de lectura*

Los libros de texto que hemos analizado conceden suma importancia a la práctica de la comprensión lectora. Los autores de los manuales han elegido textos provenientes, mayoritariamente, de los ámbitos público y académico, en consonancia con lo que disponen los currículos. Ahora bien, es necesario que se pongan al alcance de los estudiantes textos pertenecientes a otros ámbitos, tales como el privado y el profesional.

Las actividades de comprensión lectora que incluyen los distintos libros de texto no son las más adecuadas en vistas a promover el desarrollo de esta destreza. Por este motivo, es conveniente que los currículos incorporen series de actividades que permitan la práctica de la comprensión lectora y que los autores de manuales puedan tomar como referencia.

Según hemos podido comprobar, muchos de los textos que incluyen los diferentes manuales analizados no presentan un grado de dificultad adecuado para hacer progresar el conocimiento. Por tanto, es necesario que los autores de manuales revisen las características lingüísticas de los textos, a fin de que no contengan léxico y estructuras sintácticas y textuales que puedan entorpecer su lectura. Asimismo, el contenido de los textos debe adecuarse a la edad de los alumnos y a sus necesidades e intereses. Los libros de texto pueden ofrecer apoyo pedagógico a los alumnos diseñando tareas que puedan realizarse a distinto nivel de complejidad.

Por último, cabe señalar que los manuales que hemos analizado no promueven la utilización de estrategias, de aprendizaje y comunicación, que permitan a los estudiantes avanzar en el aprendizaje de la comprensión lectora. Como hemos señalado anteriormente, es conveniente que los currículos muestren a los profesores y autores de manuales los efectos positivos que, para el desarrollo de la competencia comunicativa, tiene el uso de estrategias.

■ *Expresión escrita*

Anteriormente señalábamos que los currículos de 1986 y 2002 insisten en que los alumnos deben aprender a resumir y enunciar las ideas principales de distintos textos, o expresar opiniones personales acerca del contenido de los mismos. Según hemos podido comprobar, los currículos oficiales no fomentan que los alumnos escriban textos que respondan a necesidades auténticas, tales como correos electrónicos. Cabe señalar, sin embargo, que algunos libros de texto promueven ese tipo de actividades.

Es necesario que los currículos fomenten la inclusión de textos auténticos, próximos a las necesidades y a los intereses de los estudiantes. Así, los alumnos tendrán acceso a diferentes tipos de texto que podrán tomar como modelo para su producción en la lengua meta. No hay que olvidar, además, que la familiaridad de los estudiantes con el tipo de texto o el tema aligera la carga cognitiva y facilita enormemente la tarea.

Por último, hemos podido apreciar que los libros de texto analizados no fomentan el desarrollo del conocimiento estratégico. Como ya hemos señalado, es conveniente que el currículo incluya bloques de estrategias, de aprendizaje y comunicación, que permitan al alumno avanzar en el aprendizaje de cada una de las destrezas lingüísticas.

6. 3. 3. Contenidos

Más arriba hemos puesto de manifiesto que el tipo de enseñanza del ELE que promueven los distintos manuales se reduce al dominio de un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical, restando importancia al ejercicio de procesos de comunicación. La organización del material didáctico en base a criterios formales y no comunicativos puede provenir de una falta de reflexión sobre cómo se construye la competencia comunicativa y tener efectos negativos en la motivación del alumno, quien no verá una aplicabilidad directa a lo que está haciendo.

En los libros de texto, la definición de las actividades que han de guiar la enseñanza y el aprendizaje del ELE se ha visto afectada por la contradicción interna que presenta ya de por sí el plan curricular, entre cuyos componentes no existe una relación armónica. Por una parte, la determinación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje se realiza tomando en consideración la necesidad de fomentar la competencia comunicativa de los alumnos; por otra parte, la definición del contenido instructivo se realiza en base a criterios estructurales y no comunicativos.

Ahora bien, tampoco hemos de olvidar que, como apunta Johnson (1981), un curso no sólo se considerará comunicativo por cómo estén organizados sus contenidos, sino también por cómo sea su metodología. Así, un currículo organizado sobre una base estructural no constituye impedimento mayor en base a fomentar la competencia comunicativa de los estudiantes. Por tanto, los autores de los libros de texto habrán de tomar un conjunto de decisiones de tipo metodológico a la hora de aplicar las especificaciones del currículo a los manuales de ELE.

6. 3. 4. Metodología

El nuevo currículo francés de ELE prescribe, únicamente, objetivos y contenidos para cada curso y es flexible en cuanto a métodos y materiales didácticos que han de utilizar

los profesores. En efecto, como hemos señalado en el capítulo dedicado al estado de la cuestión, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje aboga por renunciar a un método aplicable a todos los alumnos, puesto que la verdadera individualización consiste en adaptar los métodos a las características particulares de los estudiantes.

Ahora bien, las disposiciones ministeriales podrían ayudar a los autores de manuales a superar las dificultades que la elaboración de estos supone ofreciendo indicaciones claras acerca de cómo desarrollar una metodología centrada en las necesidades comunicativas de los alumnos. García Santa-Cecilia (1995), por ejemplo, se queja de que existen pocos estudios que muestren a los profesores la manera en que deben utilizar las especificaciones de enseñanza del currículo para establecer el programa de curso.

En definitiva, resulta necesario que las disposiciones ministeriales incorporen un conjunto de reflexiones que orienten la selección de los procedimientos pedagógicos que se vayan a poner en práctica en el aula de ELE. Por ejemplo, el plan curricular debería definir los rasgos básicos de los procesos de comunicación que deben ser reproducidos en el aula y que deben tomarse en consideración a la hora de diseñar actividades de carácter comunicativo; proponer series de actividades que permitan la práctica de cada destreza, así como la práctica integrada de todas ellas; incluir ejercicios que desarrollen una actitud de aprendizaje reflexivo; promover la autonomía en el aprendizaje mediante actividades que permitan su desarrollo; o detallar las opciones metodológicas que pueden ser compatibles con un enfoque comunicativo de la enseñanza, tales como el enfoque por tareas.

6. 3. 5. Evaluación

Según hemos podido comprobar, los libros de texto analizados, por lo general, no ponen a disposición de los alumnos procedimientos que les permitan detectar sus avances y sus carencias. Para que la evaluación pueda realizarse de manera eficaz, es preciso que las disposiciones ministeriales, por ejemplo, incorporen los criterios de evaluación adecuados en relación a cada una de las destrezas, y las pruebas adecuadas para cada una de estas; y presenten criterios que ayuden a los profesores a enfocar de modo adecuado las pruebas basadas en principios comunicativos.