



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Libros de texto de inglés de diferentes épocas como objeto de investigación

**TRABAJO FIN DE GRADO
EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS**

Autora: Lucía Herrero Fernández

Tutor: Miguel Ángel Arconada Melero

Palencia, 2018



RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado se pretende recopilar información de una muestra de libros de texto de inglés de diferentes épocas dirigidos a alumnos de 11 años con el objetivo de conocer la evolución que han experimentado en sus principios metodológicos y explicar las razones de esta evolución. La investigación mostrará que se ha producido un gran cambio desde el libro más antiguo de 1977 que pertenece a la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta el libro más actual de 2014 que pertenece a Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

PALABRAS CLAVE

Lengua extranjera, libros de textos, Educación Primaria, competencia lingüística, competencia comunicativa, evolución.

ABSTRACT

In this Final Degree Project aims to collect information from a sample of English textbooks from different periods aimed at 11-year-old students with the aim of knowing the evolution they have experienced in their methodological principles and explaining the reasons for this evolution. The research will show that there has been a great change from the oldest book of 1977 that belongs to the General Education Law (LGE) of 1970 to the most current book of 2014 that belongs to the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) of 2013.

KEYWORDS

Foreign language, textbooks, Primary Education, linguistic competence, communicative competence, evolution.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1 Método de Gramática-Traducción	8
4.2 Método Directo	9
4.3 Método Audiolingüístico	10
4.4 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua	14
4.5 Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas	21
4.6 Modelo de intervención personal	25
4.7 La competencia comunicativa	26
5. MÉTODO Y DISEÑO	29
6. RESULTADOS	39
7. CONCLUSIONES	41
8. REFERENCIAS	45

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como meta conocer la evolución que se ha producido en la metodología en los libros de texto de inglés de diferentes épocas dirigidos a alumnos de 11 años y a que se debe esta evolución.

En primer lugar, se expondrán los objetivos que se persiguen con este trabajo y se justificará la importancia del tema a investigar, así como la relación del trabajo con las competencias del título del Grado de Educación Primaria.

Después, haremos un repaso por los principales métodos o enfoques que han ido apareciendo a lo largo del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

A continuación, se explicará el método que se ha escogido para llevar a cabo la investigación y la información que se ha recopilado de la muestra de libros de texto seleccionados.

Por último, se expondrán los resultados que se han extraído de la información recopilada mediante una comparación y las conclusiones obtenidas de la investigación.

2. OBJETIVOS

Para este Trabajo de Fin de Grado se persiguen una serie de objetivos:

- Conocer la evolución de los principales métodos o enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Comprobar si se ha producido una evolución metodológica en los libros de texto de inglés de diferentes épocas destinados a alumnos de 11 años.
- Establecer comparaciones entre los libros de texto con el fin de encontrar similitudes y diferencias.
- Explicar por qué los libros de texto de inglés han experimentado una evolución metodológica.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

A lo largo de la historia se ha ido produciendo una evolución en las metodologías con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. A su vez se han ido editando libros de texto de inglés para llevar a la práctica estas metodologías. Por lo tanto, nos parece relevante ver si los libros de texto de inglés se han ido adaptando a los cambios que se han producido o si por el contrario se han quedado estancados en el tiempo.

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene relación con las siguientes competencias generales que recoge la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias).

Competencias generales:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, hablaremos de los diferentes métodos o enfoques para la enseñanza de idiomas que han tenido lugar a lo largo de distintas épocas desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Comenzaremos con la diferencia que existe entre método y enfoque:

Según Anthony, el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje, en cambio el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan. Los métodos se basan en un enfoque determinado mientras que en un enfoque puede haber varios métodos (Richards y Rodgers, 2003).

4.1 MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Tiene su origen en la práctica académica alemana. Sus principales características son las siguientes (Richards y Rodgers, 2003):

- Trata de conocer las reglas gramaticales para más tarde traducir las oraciones y los textos a y desde la lengua extranjera.
- Presta importancia a la escritura y a la lectura mientras que el habla y la escucha no tienen ninguna importancia.
- Se utiliza el vocabulario que se ha empleado en los textos de lectura y las palabras se enseñan a través del diccionario y la memorización.
- Se centra en la oración. Durante casi toda la clase los alumnos traducen oraciones a y desde la lengua extranjera.
- Se hace hincapié en la corrección.
- Las reglas gramaticales que se aprenden, después se practican mediante ejercicios.
- Para enseñar se utiliza la lengua materna del alumno.

Surgió una oposición a este método a mediados y finales del siglo XIX en diversos países europeos y empezaron a surgir nuevas formas de enseñar lenguas (Richards y Rodgers, 2003).

4.2 MÉTODO DIRECTO

Sauveur y otros partidarios del Método Natural afirmaban que una lengua extranjera podía impartirse sin usar la lengua materna si se aprendía el significado a través de la demostración y la acción. Según Franke, una lengua se imparte mejor si se usa activamente en el aula. Por tanto, el alumno tiene que deducir las reglas gramaticales. Estos principios dieron lugar al Método Directo (Richards y Rodgers, 2003).

Este método se caracteriza por lo siguiente (Richards y Rodgers, 2003):

- Solo se impartía en la lengua extranjera.
- Solo se impartía el vocabulario y las estructuras habituales.
- Las destrezas orales se trabajaban de forma progresiva mediante preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas.
- La gramática se impartía de manera inductiva.
- Los nuevos elementos de enseñanza se presentan de forma oral.
- El vocabulario concreto se imparte mediante la demostración, los objetos y los dibujos mientras que el vocabulario abstracto mediante la relación de ideas.
- Se imparte la expresión y comprensión oral.
- Se daba énfasis a la pronunciación y a la gramática.

Los críticos han señalado problemas con este método como que los profesores tenían que hacer muchos esfuerzos para darse a entender en la lengua extranjera cuando con la lengua materna era mucho más fácil (Richards y Rodgers, 2003).

El Informe Coleman sostenía que:

Un objetivo más razonable para el estudio de las lenguas extranjeras sería el conocimiento mediante la lectura en la lengua extranjera, que se podía conseguir a través de la introducción gradual de palabras y de estructuras gramaticales en textos de lectura sencillos. (Richards y Rodgers, 2003, p.23)

Como resultado, la mayor parte de los programas de lenguas extranjeras en Estados Unidos tuvieron como objetivo la lectura. Según Sweet, el Método Directo presentaba limitaciones, ya que aunque era novedoso en los procedimientos de enseñanza carecía de una buena base metodológica (Richards y Rodgers, 2003).

4.3 MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO

Los lingüistas de Michigan y otras universidades desarrollaron el Enfoque Oral, el Enfoque Audio-Oral o el Enfoque Estructural. Dicho enfoque sostenía que la enseñanza auditiva se realizaba en primer lugar, más tarde se enseñaba la pronunciación y por último la expresión oral, la lectura y la escritura (Richards y Rodgers, 2003).

Los principios lingüísticos del Enfoque Audio-Oral se incorporaron a la corriente psicológica del aprendizaje a mitad de los años cincuenta, lo que generó que apareciera el Método Audiolingüístico. Además, surgió como resultado del creciente interés por la enseñanza de lengua extranjeras en Estados Unidos a finales de los años cincuenta (Richards y Rodgers, 2003).

4.3.1 Teoría de la lengua

“Se basaba en los planteamientos propuestos por los lingüistas americanos en los años cincuenta, unos planteamientos conocidos como lingüística estructural, (...). La lingüística estructural se había desarrollado en parte como reacción a la gramática tradicional” (Richards y Rodgers, 2003, p.61).

Para la lingüística estructural la lengua es habla, ya que muchas lenguas no tienen forma escrita y aprendemos a hablar antes que a escribir y a leer. Según Brooks, la lengua en primer lugar es lo que se habla y en segundo lugar lo que se escribe (Richards y Rodgers, 2003).

Esto era lo contrario de lo que popularmente se pensaba sobre la relación entre las formas escritas y oral de la lengua, puesto que se había asumido que la lengua existía principalmente como un símbolo escrito en un papel y que la lengua oral era una realización imperfecta de la versión escrita pura. (Richards y Rodgers, 2003, p.62)

4.3.2 Teoría del aprendizaje

Aparecieron una serie de principios de aprendizaje que fueron la base psicológica para el Método Audiolingüístico. De acuerdo con Rivers algunos principios son los siguientes (Richards y Rodgers, 2003):

- Aprender una lengua extranjera es un proceso de formación mecánica de hábitos y los buenos hábitos se construyen mediante respuestas correctas sin cometer

errores. Hay muy pocas posibilidades de error si se memorizan diálogos y se realizan ejercicios mecánicos de estructuras.

- Si los elementos de la lengua se aprenden antes de forma oral que de forma escrita las destrezas lingüísticas se adquieren mejor.
- Para el aprendizaje de la lengua es mejor la analogía que el análisis. Las reglas no se explican hasta que los alumnos no practiquen estructuras en diferentes contextos y perciban las analogías tratadas.
- Los significados que las palabras de la lengua tienen para los hablantes nativos solo se pueden aprender en un contexto cultural y lingüístico.

4.3.3 Objetivos

Según Brooks, se persiguen objetivos a corto y a largo plazo. Los objetivos a corto plazo son en primer lugar, el control de las estructuras del sonido, la forma y el orden de la lengua; en segundo lugar, la familiarización con los elementos del vocabulario para darle contenido a las estructuras; y en tercer lugar, el significado que los símbolos verbales tienen para los nativos de la lengua. El objetivo a largo plazo es dominar la lengua como un hablante nativo (Richards y Rodgers, 2003).

“La enseñanza de la comprensión oral, la pronunciación, la gramática y el vocabulario se relaciona con el desarrollo de la fluidez verbal. La comprensión y expresión escritas pueden enseñarse, pero dependen de las destrezas orales previas” (Richards y Rodgers, 2003, p.65).

4.3.4 Programa

Las destrezas lingüísticas se aprenden en el siguiente orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Según Brooks, las actividades se centran en la parte audiolingüística y gestual-visual del comportamiento lingüístico y después en la imitación, repetición y memorización. Cuando se domine esto se puede pasar a aumentar el vocabulario. También, se procura lograr la corrección antes que la fluidez (Richards y Rodgers, 2003).

4.3.5 Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Se llevan a cabo diálogos y ejercicios de repetición. Los diálogos permiten conocer las estructuras básicas de un contexto, ilustrar las situaciones en las que pueden emplearse

las estructuras y proporcionar algunos aspectos culturales de la lengua objeto. Los diálogos se utilizan para la repetición y la memorización. Se pone énfasis en la correcta pronunciación, el acento, el ritmo y la entonación. Una vez que se ha memorizado el diálogo, se seleccionan unas estructuras gramaticales determinadas para que los alumnos lleven a cabo diferentes tipos de ejercicios de repetición y práctica de estructuras (Richards y Rodgers, 2003).

4.3.6 Papel del alumno

Según la teoría de aprendizaje conductista, la enseñanza se dirige más hacia las manifestaciones externas del aprendizaje que a los procesos internos. Los alumnos tienen un papel pasivo, respondiendo a estímulos, por lo que tienen poco poder de decisión en cuanto al contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje. No se les pide que inicien la interacción porque ello puede llevar a errores. No se percibe como un inconveniente que los alumnos en los primeros niveles no siempre comprendan el significado de las palabras que repiten, ya que, al escuchar al profesor, imitar con corrección y realizar tareas controladas aprenden una nueva forma de conducta verbal (Richards y Rodgers, 2003).

4.3.7 Papel del profesor

El profesor desempeña un papel activo, ya que se trata de un método controlado por el profesor. Este modela la lengua objeto, dirige el aprendizaje; y revisa y corrige la actuación de los alumnos. Además, mantiene la atención de los alumnos cambiando los ejercicios y las tareas (Richards y Rodgers, 2003).

4.3.8 Materiales de enseñanza

En los niveles básicos del curso los alumnos no suelen utilizar un libro de texto, ya que estos escuchan, repiten y responden. No se considera conveniente la presentación de la palabra escrita porque distrae de la presentación oral. Cuando a los alumnos les muestran los libros de texto y los materiales impresos, se incluyen los diálogos y lo que se necesita para hacer los ejercicios. Las grabaciones y el equipo audiovisual son muy importantes en este método porque si el profesor no es un hablante nativo, los audios generan modelos correctos para los diálogos y ejercicios. Asimismo, un laboratorio de idiomas es fundamental para trabajar más los ejercicios y escuchar las estructuras básicas sin errores (Richards y Rodgers, 2003).

4.3.9 Procedimiento

Para el proceso de enseñanza se considera muy importante la producción oral inmediata y correcta, en cambio la explicación gramatical o el análisis de la lengua apenas tiene peso (Richards y Rodgers, 2003).

Según Brooks (citado por Richards y Rodgers, 2003), el profesor tiene que adoptar los siguientes procedimientos:

- El profesor modela todo el aprendizaje.
- Relegar la lengua materna a la lengua objeto.
- Entrenar el oído y la lengua sin recurrir a los símbolos gráficos.
- Aprender la estructura practicando modelos de sonido, orden y forma en lugar de mediante la explicación.
- Cuando los sonidos se han aprendido correctamente se sustituyen gradualmente por los símbolos gráficos.
- Cuando las estructuras son familiares para el alumno, se resumen los principios estructurales básicos para que el alumno pueda utilizarlos.
- Entre la actuación lingüística y la corrección debe haber poco tiempo para reforzar el aprendizaje.
- Trabajar poco vocabulario hasta que las estructuras más frecuentes se han aprendido.
- Estudiar el vocabulario solo en un contexto.
- Practicar la lengua solo en la forma modelo hablante-oyente-situación.
- Practicar la traducción solo como ejercicio literario en niveles altos.

Una lección audiolingüística típica se caracteriza por lo siguiente:

1. Los alumnos oyen un diálogo modelo (leído por el profesor o grabado) que contiene las estructuras que se trabajan en la lección. Repiten cada línea del diálogo, individualmente y en coro. El profesor presta atención a la pronunciación, la entonación y la fluidez. La corrección de errores de pronunciación o de gramática es directa e inmediata. El diálogo se memoriza gradualmente, línea a línea. Si es necesario, una línea puede subdividirse en

varias fases. El diálogo se lee en coro, una mitad de la clase dice una parte y la otra mitad responde. Los alumnos no consultan sus libros en esta fase.

2. El diálogo se adapta al interés o a la situación de los alumnos, cambiando algunas palabras clave o frases. Los alumnos escenifican el resultado.
3. Se seleccionan y se usan algunas estructuras clave del diálogo como base para las diversas prácticas de repetición. Estas estructuras primero se practican en coro y después individualmente. Se pueden ofrecer algunas explicaciones gramaticales en este momento, pero deben ser las menos posibles.
4. Los alumnos pueden referirse a su libro de texto, pudiendo realizarse ejercicios de seguimiento de lectura, escritura y vocabulario basados en el diálogo.
5. Puede haber actividades posteriores en el laboratorio de idiomas, donde se puede practicar con más diálogos y ejercicios de repetición.

(Richards y Rodgers, 2003, pp.71-72)

4.3.10 El declive del Método Audiolingüístico

Se criticó la teoría de la lengua y el aprendizaje. Los alumnos no eran capaces de aplicar las destrezas adquiridas en situaciones reales fuera del aula y consideraban que los procedimientos eran aburridos. Chomsky rechazó el enfoque estructuralista en la descripción de la lengua y la teoría conductista sobre su aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003).

Según Chomsky, “la lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad” (Richards y Rodgers, 2003, p.72).

Para el conductismo el aprendizaje de una lengua era similar a cualquier otro aprendizaje, ya que estaba sujeto a las mismas leyes de estímulo y respuesta, de refuerzo y asociación. Sin embargo, para Chomsky “mucho de la lengua que se usa no es una conducta imitada, sino creada a partir del conocimiento subyacente de unas reglas abstractas” (Richards y Rodgers, 2003, p.73).

4.4 LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA

Sus orígenes se remontan a los cambios producidos en la enseñanza de idiomas en Gran Bretaña a finales de los años sesenta. Hasta este momento el principal enfoque británico

para aprender inglés era la Enseñanza Situacional de la Lengua donde la lengua se aprendía practicando estructuras básicas con actividades significativas basadas en situaciones. En cuanto se rechazó la teoría lingüística del Método Audiolingüístico, se pusieron en duda los supuestos teóricos de la Enseñanza Situacional de la Lengua (Richards y Rodgers, 2003).

Chomsky demostró que las teorías estructurales del momento no podían explicar características de la lengua como la creatividad o la singularidad de las oraciones. Para los lingüistas británicos en los enfoques del momento no se trataba de forma correcta el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Se pensó en poner el foco en la competencia comunicativa más que en el simple conocimiento de las estructuras (Richards y Rodgers, 2003).

Otro factor importante para el cambio fue la necesidad de hacer mayores esfuerzos para enseñar las principales lenguas del Mercado Común Europeo y del Consejo de Europa. Wilkins expuso los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua: categorías nocionales como el tiempo o la secuencia y categorías de función comunicativa como pedir o quejarse. Los defensores británicos y americanos lo consideran un enfoque y no un método, cuyo objetivo es que la competencia comunicativa sea la meta final en la enseñanza de idiomas y llevar a cabo procedimientos para el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas partiendo de la interdependencia entre la lengua y la comunicación (Richards y Rodgers, 2003).

Littlewood señala que “una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales” (Richards y Rodgers, 2003, p.155).

Finocchiaro y Brumit (1983), (citado por Richards y Rodgers, 2003) señalan las diferencias entre el Método Audiolingüístico y el Enfoque Comunicativo:

MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO	ENFOQUE COMUNICATIVO
Mayor importancia de la estructura y de la forma que del significado.	Prevalece el significado.
Se memorizan diálogos que contienen estructuras.	Los diálogos no se suelen memorizar y se centran en las funciones comunicativas.

No se tienen que presentar los elementos de la lengua en un contexto.	Es fundamental mostrar los elementos de la lengua en un contexto.
Aprender la lengua implica conocer sus estructuras, sonidos o palabras.	Aprender la lengua implica aprender a comunicarse.
Se persigue el dominio.	Se persigue una comunicación efectiva.
La repetición es muy importante.	La repetición no es importante.
Se persigue una pronunciación similar a la de un nativo.	Se persigue una pronunciación comprensiva.
Se elude explicar la gramática.	Se permite cualquier recurso que ayude al alumno.
Se llevan a cabo actividades comunicativas cuando se han hecho ejercicios de repetición y otras actividades.	Desde el principio se fomenta la comunicación.
No se usa la lengua materna.	Cuando sea necesario se puede usar la lengua materna.
En los primeros niveles no se permite la traducción.	Cuando los alumnos lo necesiten se puede usar la traducción.
La lectura y la escritura se utiliza cuando se conoce bien la lengua oral.	Desde el principio se puede trabajar la lectura y la escritura.
Se aprende mediante la enseñanza explícita de las estructuras.	Se aprende mejor mediante un proceso que persigue la comunicación.
La meta es la competencia lingüística.	La meta es la competencia comunicativa.
No se insiste en las variedades de la lengua.	Se tiene en cuenta la variación lingüística.
La secuencia de unidades depende de la complejidad lingüística.	La secuencia depende del contenido, la función o el significado.
El profesor intenta que los alumnos no hagan nada que esté en contra con la teoría.	Los profesores ayudan al alumno de la forma en que se sientan motivados.
La lengua es hábito, por lo que se previenen los errores.	El alumno crea la lengua mediante el ensayo y el error.

El principal objetivo es la corrección.	El principal objetivo es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua. La corrección se considera dentro de un contexto.
Se pretende que el alumno se relacione con el sistema lingüístico que muestran las máquinas o los materiales controlados.	Se pretende que el alumno se relacione con otras personas presentes o mediante la lengua escrita.
El profesor dice la lengua que se usa.	El profesor no sabe la lengua que van a usar sus alumnos.
La motivación intrínseca viene del interés por la estructura.	La motivación intrínseca viene del interés por lo que se está comunicando.

Tabla 1- Diferencias entre el Método Audiolingüístico y el Enfoque Comunicativo

4.4.1 Teoría de la lengua

El Enfoque Comunicativo parte de que la lengua es comunicación. Su objetivo es desarrollar lo que Hymes denomina competencia comunicativa. Para Chomsky, la competencia trata el conocimiento gramatical abstracto. En cambio, para Hymes la teoría lingüística es una teoría más general que incluye la comunicación y la cultura (Richards y Rodgers, 2003). Según Halliday, “la lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado” (Richards y Rodgers, 2003, p.159).

Canale y Swain (1980) exponen cuatro dimensiones de la competencia comunicativa:

La competencia gramatical se refiere a lo que Chomsky llama competencia lingüística, (...). Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La competencia sociolingüística se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. La competencia discursiva se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. La competencia estratégica se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación. (Richards y Rodgers, 2003, p.160)

4.4.2 Teoría del aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se escogen teniendo en cuenta el grado con el que se consigue que el alumno emplee la lengua de forma significativa y real sin practicar las estructuras de la lengua de forma mecánica. Krashen distingue entre la adquisición y el aprendizaje de la lengua. La adquisición es el desarrollo inconsciente del sistema de la lengua como resultado de utilizar la lengua para comunicarse. El aprendizaje es la representación consciente del conocimiento de la gramática. Para Krashen y otros teóricos de la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje de una lengua tiene lugar a través del uso comunicativo de la lengua en vez de practicando las destrezas lingüísticas (Richards y Rodgers, 2003).

4.4.3 Objetivos

Piepho (1981) expone diferentes niveles en los objetivos del Enfoque Comunicativo:

1. un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión)
2. un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje)
3. un nivel afectivo de relaciones personales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás)
4. un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores)
5. un nivel educativo general con objetos extralingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar)

(Richards y Rodgers, 2003, p.162)

4.4.4 Programa

El Consejo de Europa presentó una programación que incluía descripciones de los objetivos de los cursos, las situaciones en las que se usaba la lengua, los temas sobre los que se puede hablar, las funciones lingüísticas, los conocimientos empleados para la comunicación y el vocabulario y la gramática (Richards y Rodgers, 2003).

Prabhu expone lo siguiente:

La única forma de programa que es compatible y puede desarrollar una enseñanza comunicativa parece ser la procedimental, que presenta una lista más o menos detallada de los

tipos de tareas que deben realizarse en clase y propone un orden de complejidad en las tareas del mismo tipo. (Richards y Rodgers, 2003, p.164)

4.4.5 Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Cualquier ejercicio que permita al alumno conseguir los objetivos comunicativos del currículo, participar en la comunicación y llevar a cabo procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción es compatible con el Enfoque Comunicativo. De acuerdo con Littlewood (1981), existen dos tipos de actividades. Por un lado, las actividades de comunicación funcional que pueden ser comparar dibujos para ver sus similitudes y diferencias o un alumno dando instrucciones a otro alumno para realizar un dibujo. Por otro lado, las actividades de interacción social que pueden ser diálogos, representaciones y debates (Richards y Rodgers, 2003).

4.4.6 Papel del alumno

Para Breen y Candlin, el papel del alumno es el siguiente:

El papel del alumno como negociador -entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje- surge a partir de (y se relaciona con) su papel como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan conjuntamente. La implicación para el alumno es que debería contribuir en la misma proporción en que se recibe y, por tanto, aprender de una forma interdependiente. (Richards y Rodgers, 2003, p.166)

4.4.7 Papel del profesor

Según Breen y Candlin (citado por Richards y Rodgers, 2003), el profesor asume distintos papeles:

- Facilita el proceso de comunicación entre los alumnos; y entre los alumnos y las actividades y los textos.
- Actúa como participante independiente. Estos papeles implican ser un organizador de recursos y guiar a los alumnos en las actividades.
- Investigador y alumno que contribuye con su conocimiento, habilidades y experiencia.

Además, el profesor asume los siguientes papeles: ser el responsable de atender las necesidades lingüísticas del alumno, mejorar la relación entre los propósitos del alumno

que habla y las interpretaciones del alumno que escucha; y facilitar las actividades comunicativas orientando y animando (Richards y Rodgers, 2003).

4.4.8 Materiales de enseñanza

Existen tres tipos de materiales (Richards y Rodgers, 2003):

- Materiales centrados en el texto: algunos libros de texto siguen una programación estructural con cambios que justifican que están centrados en un Enfoque Comunicativo. En cambio, otros son muy diferentes y no incluyen diálogos y ejercicios de repetición de estructuras, sino que contienen ayudas visuales, simulaciones y ejercicios de hacer preguntas con distintos fines.
- Materiales centrados en la tarea: se han diseñado juegos, simulaciones y actividades comunicativas.
- Materiales auténticos: uso de materiales reales como revistas, anuncios, mapas y gráficos.

Nunan (1989) define auténtico como “cualquier material que no haya sido producido específicamente para la enseñanza de idiomas” (p.54) y Morrow (1977) define texto auténtico como “lenguaje real, producido por un hablante o escritor real para una audiencia real y diseñado para transmitir un mensaje real de algún tipo” (Gilmore, 2007, p.98).

4.4.9 Procedimiento

No es posible describir los procedimientos típicos de una lección basada en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, ya que nos encontramos con una gran diversidad de actividades y ejercicios para este enfoque. Finocchiaro y Brumfit mostraron una lección donde sostienen que los procedimientos comunicativos son más evolutivos que revolucionarios (Richards y Rodgers, 2003). Esto se debe a que “los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían” (Richards y Rodgers, 2003, p.170).

En algunos libros de texto se puede encontrar que aunque cada unidad tiene una meta funcional, los elementos de la enseñanza se introducen mediante diálogos, a continuación se practican las principales estructuras gramaticales y después los elementos de la enseñanza se emplean en un contexto a través de una práctica situacional. Esto permite

llevar a cabo una práctica más libre. Littlewood (1981) expone una secuencia de actividades: actividades pre-comunicativas (actividades estructurales y cuasi-comunicativas) y comunicativas (actividades de comunicación funcional e interacción social). Por el contrario, Savignon rebate la idea de que los alumnos primero tengan que dominar cada una de las destrezas y después utilizarlas en tareas comunicativas, por lo que afirma que las tareas comunicativas se hagan desde el principio (Richards y Rodgers, 2003).

4.5 ENSEÑANZA DE LA LENGUA BASADA EN TAREAS

Es un enfoque basado en el uso de tareas para planificar y enseñar la lengua extranjera. Se le considera un desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua porque se inspira en sus principios (Richards y Rodgers, 2003).

De acuerdo con Feez este enfoque se caracteriza por lo siguiente (Richards y Rodgers, 2003):

- El proyecto tiene más importancia que el producto.
- Se usan actividades y tareas que se centren en la comunicación y el significado.
- Se aprende la lengua extranjera a través su interacción comunicativa y con sentido.
- Las actividades y tareas pueden basarse en la vida real o tener una finalidad pedagógica.
- Las actividades y tareas se secuencian de acuerdo a su complejidad.
- La complejidad de una tarea viene determinada por varios aspectos: la experiencia del alumno, la dificultad de la tarea, el lenguaje que se necesita y el apoyo dado.

Nunan expone lo siguiente:

La tarea comunicativa es un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. (Richards y Rodgers, 2003, p.220)

4.5.1 Teoría de la lengua

Principalmente se inspira en una teoría del aprendizaje, pero tiene en cuenta varias ideas sobre la naturaleza de la lengua (Richards y Rodgers, 2003):

- En el uso del lenguaje es fundamental el significado.
- Se inspira en los modelos de lengua estructurales, funcionales e interactivos.
- El vocabulario es fundamental para el uso y el aprendizaje de la lengua.
- La conversación es muy importante para la adquisición de la lengua extranjera.

4.5.2 Teoría del aprendizaje

Se basa en los siguientes principios de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003):

- Las tareas permiten procesar el input y el output que se requiere para la adquisición de la lengua extranjera.
- Las tareas motivan el aprendizaje porque usan un lenguaje auténtico, son variadas, suelen incluir movimiento y emplean distintos estilos de comunicación.
- Las tareas se pueden diseñar teniendo en cuenta el grado de dificultad.

4.5.3 Objetivos

Las metas se tienen que basar en las necesidades de los alumnos, por lo que según Long y Crookes las tareas deben elegirse en función de las necesidades de los alumnos en la vida real (Richards y Rodgers, 2003).

4.5.4 Programa

Según Nunan (1989), un programa puede tener dos tipos de tareas:

1. Tareas del mundo real, concebidas para practicar o ensayar las tareas que se juzgan importantes en un análisis de necesidades y que son importantes y útiles en el mundo real
2. Tareas pedagógicas, que tienen una base psicolingüística en la teoría y la investigación de la ASL pero no necesariamente se reflejan en tareas el mundo real

(Richards y Rodgers, 2003, p.227)

Las tareas se secuencian de acuerdo a su dificultad. Honeyfield expone lo siguiente:

1. Procedimientos, o lo que tienen que hacer los alumnos para extraer output del input
2. Texto de input
3. Output requerido:

- a) Unidades lingüísticas: vocabulario, estructuras, estructuras del discurso, procesabilidad y demás
 - b) Habilidades, tanto macrohabilidades como subhabilidades
 - c) Conocimiento de palabras o <<contenido temático>>
 - d) Tratamiento del texto o estrategias de conversación
4. Cantidad y tipo de ayuda que se presta
 5. Papel de profesores y alumnos
 6. Tiempo permitido
 7. Motivación
 8. Seguridad
 9. Estilos de aprendizaje

(Richards y Rodgers, 2003, pp. 228-229)

4.5.5 Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Willis sugiere 6 tipos de tareas:

1. Escuchar
2. Ordenar y clasificar
3. Comparar
4. Solución de problemas
5. Compartir experiencias personales
6. Tareas creativas

(Richards y Rodgers, 2003, p.230)

Pica, Kanagy y Falodum exponen diferentes tareas en función de la interacción que se da:

1. Tareas de rompecabezas: los alumnos combinan diferentes fragmentos de información para formar una totalidad.
2. Tareas de lagunas en la información: un alumno o grupo de alumnos tiene una serie de datos y otro alumno o grupo tiene otra complementaria. Tienen que negociar y averiguar qué información tiene la otra parte a fin de culminar una actividad.

3. Tareas de resolución de problemas: se da a los alumnos un problema y unos datos. Deben llegar a una solución del problema. Por lo general, hay una única solución.
4. Tareas de toma de decisiones: se plantea a los alumnos un problema para el cual hay varias soluciones posibles y tienen que elegir una mediante la negociación y el debate.
5. Tareas de intercambio de opiniones: los alumnos participan en debates e intercambian ideas. No es preciso que lleguen a un acuerdo.

(Richards y Rodgers, 2003, p. 230)

4.5.6 Papel del alumno

Los alumnos pueden desempeñar los siguientes roles (Richards y Rodgers, 2003):

- Muchas tareas se llevan a cabo en parejas o en grupo pequeños.
- Los alumnos tienen que prestar atención al mensaje del trabajo y a la forma en la que se presentan los mensajes.
- En algunas tareas los alumnos tienen que crear e interpretar mensajes, aunque carezcan de ciertos conocimientos.

4.5.7 Papel del profesor

El profesor asume los siguientes roles (Richards y Rodgers, 2003):

- Elegir y secuenciar las tareas en función de las necesidades, intereses y nivel de destreza lingüística de los alumnos.
- Preparar a los alumnos para las tareas mediante la presentación de temas, dando instrucciones o ayudando a los alumnos a aprender palabras y expresiones.
- Utilizar diversas técnicas para que los alumnos se centren en la forma de la tarea.

4.5.8 Papel de los pre-materiales de enseñanza

Se pueden usar materiales pedagógicos que requieran mucho tiempo, ingenio e imaginación por parte del que diseñe las tareas. También, se pueden utilizar materiales auténticos como los periódicos, la televisión y el Internet para llevar a cabo tareas auténticas (Richards y Rodgers, 2003).

4.5.9 Procedimiento

A continuación, se muestran actividades de improvisación (Richards y Rodgers, 2003):

Actividades pre-tarea:

- Se presenta a los alumnos el tema, la situación y el guión que tienen que trabajar en la tarea de improvisación con el objetivo de prepararles para llevarlo a cabo.
- Los alumnos leen un diálogo sobre un tema parecido al suyo para que conozcan el tipo de lenguaje y actividad que tienen que llevar a cabo.

Actividad de la tarea:

Los alumnos realizan la tarea de improvisación en parejas y cuando sea necesario negocian la tarea.

Actividades post-tarea:

Los alumnos oyen a hablantes nativos hacer la misma tarea que ellos y comparan cómo lo han hecho ellos y los hablantes nativos.

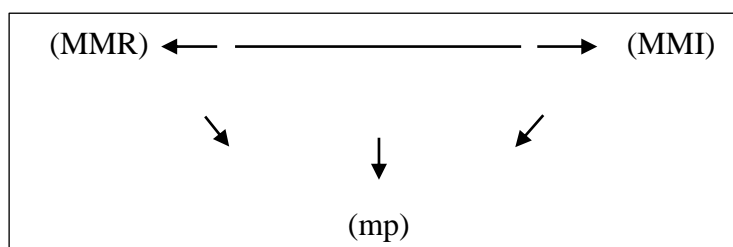
4.6 MODELO DE INTERVENCIÓN PERSONAL

La meta es llegar al aula con un método personal (mp). Vez, Guillén y Alario (2002) exponen que para lograrlo se dispone de dos elementos:

El modelo metodológico de referencia (MMR) es el de las orientaciones y prescripciones del currículum oficial, es el que subyace a las características de los manuales que se utilizan como el método para ser aplicado en el aula. Puede ser también el que ha sido objeto de enseñanza y aprendizaje explícito y teórico en los lugares de formación del profesorado de Lenguas Extranjeras.

El modelo metodológico implícito (MMI) es el que cada profesor se ha configurado y posee de forma consciente o inconsciente, desde sus experiencias como alumno y por sus representaciones sobre:

- Los contenidos de lengua y cultura que deben introducirse en el aula.
- El aprendizaje respecto a cómo se logra mentalmente poseer conocimientos, qué operaciones y qué medios se movilizan para aprender.
- La enseñanza respecto a cómo el profesor gestiona la clase, cómo se relaciona con los alumnos, cómo explica, etc. (p.192)



Esquema de conexión entre el MMR, el MMI y el mp. (Vez, Guillén y Alario, 2002, p.192)

4.7 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El Marco común europeo de referencia para las lenguas define las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” y las competencias comunicativas como “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCER, 2002, p.9).

4.7.1 Componentes

La competencia comunicativa está compuesta de varias capacidades (MCER, 2002):

Las competencias lingüísticas

Abarcan diferentes componentes que se definen como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos.

-La competencia léxica: es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Se compone de elementos léxicos como frases hechas o polisemia y elementos gramaticales como artículos, pronombres personales o preposiciones.

-La competencia gramatical: es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para usarlos. Se trata de la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas. Se establece la diferencia entre la morfología y la sintaxis. La morfología que se ocupa de la organización interna de las palabras mientras que la sintaxis de la organización de las palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva.

-La competencia semántica: trata de comprender la conciencia y el control de la organización del significado. La semántica léxica trata el significado de las palabras; la gramatical del significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales; y la pragmática de las relaciones lógicas.

-La competencia fonológica: es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de fonemas, rasgos fonéticos que distinguen fonemas, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones y reducción fonética.

-La competencia ortográfica: es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. En los sistemas alfabéticos los alumnos tienen que ser capaces de producir y percibir las formas de las letras, la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación y sus normas de uso, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras y los signos no alfabetizables de uso común.

-La competencia ortoépica: trata de saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto implica conocer las convenciones ortográficas, ser capaz de consultar un diccionario y conocer las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación, conocer la repercusión que las formas escritas como los signos de puntuación tienen en la expresión y en la entonación, y la capacidad para resolver la ambigüedad en función del contexto.

La competencia sociolingüística

Es el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.

-Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales: la elección del saludo y de las formas de tratamiento, las convenciones para los turnos de palabras, y el uso y elección de interjecciones y frases interjectivas dependen de varios factores como el estatus relativo, la cercanía de la relación o el registro del discurso.

-Las normas de cortesía: cambian de una cultura a otra y producen malentendidos cuando se interpretan de forma literal. Se caracterizan por lo siguiente:

- La cortesía positiva cuando mostramos interés por el bienestar de alguien o cuando expresamos afecto o gratitud.
- La cortesía negativa cuando evitamos un comportamiento amenazante o expresamos arrepentimiento.
- Uso apropiado de por favor y gracias.
- Descortesía que implica el incumplimiento deliberado de las normas de cortesía como la brusquedad, el desprecio, descarga de ira e impaciencia.

-Las expresiones de sabiduría popular: son fórmulas fijas propias de la cultura popular tales como refranes, modismos, comillas coloquiales y expresiones de creencias, actitudes y valores.

-Diferencias de registro: existen diferentes registros en función del contexto en el que nos encontremos como el solemne, formal, informal, neutral, familiar e íntimo.

-Dialecto y acento: depende de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional. Comprende el léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística y el lenguaje corporal.

Las competencias pragmáticas

Es el conocimiento que posee el hablante de los principios a través de los cuales los mensajes se organizan, se utilizan para realizar funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción.

-La competencia discursiva: capacidad que posee el hablante de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. La ordenación depende de los temas y las perspectivas, de si las oraciones están ya dadas o son nuevas, la secuencia temporal, las relaciones de causa y efecto, la capacidad de estructurar y controlar el discurso, y de las normas de organización de diferentes tipos de texto como una descripción o una carta.

-La competencia funcional: es el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. Se caracteriza por lo siguiente:

- Las microfunciones para el uso funcional de enunciados aislados como turnos de palabras de una interacción.
- Las macrofunciones para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia de oraciones como una narración o exposición.
- Los esquemas de interacción que comprenden el conocimiento de modelos de interacción social como una pregunta y una respuesta, o una petición y una aceptación.

El éxito funcional del hablante depende de dos factores tales como la fluidez que es la capacidad para desenvolverse en una situación complicada y la precisión que es la capacidad para formular pensamientos para aclarar lo que se quiere decir.

5. MÉTODO Y DISEÑO

Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado la metodología cualitativa, ya que lo que se pretende es describir y comprender la evolución que han experimentado los libros de texto en su metodología. Para ello, la información se ha recopilado mediante la técnica del análisis de contenido, puesto que se interpretan textos e imágenes de libros de texto.

La muestra de libros de texto ha sido seleccionada de acuerdo con los siguientes criterios:

- Libros de texto destinados al área de lengua extranjera-inglés.
- Libros de textos dirigidos a alumnos de 11 años.
- Libros de textos editados entre la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

Se ha llevado a cabo la categorización para ordenar la información mediante la siguiente lista de categorías:

1. Procedimiento que siguen las unidades didácticas.
2. Tipos de actividades.
3. Materiales de enseñanza-aprendizaje.
4. Papel del profesor.
5. Papel del alumno.

A continuación, se presentan los libros de textos seleccionados y la información que se ha recopilado sobre sus principales características metodológicas.

LOOK, LISTEN AND SPEAK 1 (1977)

Ha sido editado por Ediciones SM y su autor es Juan Antonio Rivas López. Pertenece a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Está destinado a alumnos de 11 años del 6º curso de Educación General Básica (EGB).

Trabaja el método Look, listen and speak, el cual está basado en las experiencias de un equipo de profesores colaboradores del Centro Experimental de Lingüística Aplicada.

El libro de texto sigue el siguiente procedimiento para cada unidad didáctica:

- Se escuchan diálogos sin mirar el texto escrito.
- Se llevan a cabo ejercicios orales donde se trabajan las estructuras de los diálogos.
- Se aprende el contenido de dos tablas con vocabulario y estructuras del primer y segundo diálogo.
- Se realizan ejercicios de lectura y escritura sobre el primer y el segundo diálogo.
- En grupos de tres o cuatro alumnos representan los diálogos primero y segundo. La representación se realiza con los gestos y expresión adecuados, cuidando la pronunciación, el ritmo y la entonación.
- Se llevan a cabo ejercicios para repasar las estructuras trabajadas.
- Por último, se realiza una prueba de evaluación donde se examina al alumno de comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita, y producción oral y escrita.

Tipos de actividades:

- Escuchar diálogos.
- Recordar frases sobre los dibujos de diálogos.
- Decir preguntas y respuestas sobre dibujos tomando como modelo diferentes estructuras.
- Representar diálogos por grupos con una pronunciación, ritmo y entonación adecuados.
- Aprender tablas con vocabulario y estructuras.
- Copiar frases y vocabulario.
- Leer textos con la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados.
- Escribir dictados.
- Escribir un diálogo viendo imágenes y tapando el texto.
- Escribir frases mirando estructuras de una tabla.
- Responder preguntas de forma escrita de acuerdo con imágenes o con un diálogo.
- Completar frases de forma escrita.

Materiales de enseñanza-aprendizaje:

El principal material es el libro de texto que contiene dibujos y textos escritos adaptados. También, se emplea material audiovisual adaptado.

Papel del profesor:

Desempeña un papel activo, ya que decide todo lo que se hace en clase.

Papel del alumno:

Su papel es pasivo, ya que no tiene libertad en la realización de ningún ejercicio y en muchas actividades tiene que memorizar y copiar. Además, trabaja de forma individual la mayor parte del tiempo y de forma grupal en muy pocas ocasiones.

JIGSAW THREE (1981)

Ha sido editado por Mary Glasgow Publications y sus autores son Brian Abbs y Anne Worrall. Pertenece a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Está destinado a alumnos de entre 8 y 11 años.

El libro de texto sigue el siguiente procedimiento para cada unidad didáctica:

- El profesor hace preguntas a los alumnos sobre las imágenes de un diálogo que introduce el tema que se va a trabajar en la unidad para conseguir la atención y el interés de los alumnos.
- Los alumnos escuchan y siguen el diálogo por sus libros.
- Los alumnos escuchan y leen el diálogo.
- El profesor hace preguntas de comprensión a los alumnos sobre el diálogo que han escuchado y leído.
- El profesor manda a los alumnos leer los diálogos en alto en grupos o como actividad de clase.
- Los alumnos realizan actividades de comprensión y expresión oral y escrita, así como de plástica sobre las estructuras trabajadas.
- El profesor hace preguntas a los alumnos sobre el tema que se va a trabajar. Los alumnos responden en su lengua materna.

- El profesor hace preguntas a los alumnos sobre las imágenes de un texto.
- Los alumnos escuchan y leen el texto.
- El profesor hace preguntas de comprensión a los alumnos sobre el texto que han escuchado y leído.
- Los alumnos escuchan de nuevo el texto.
- El profesor manda a los alumnos que lean en alto el texto.
- Los alumnos realizan actividades de comprensión y expresión oral y escrita, así como de plástica sobre el texto que han leído y escuchado.
- Con el resto de textos se sigue el mismo proceso.
- Por último, los alumnos discuten en inglés las preguntas que el profesor les hizo antes de empezar a trabajar el tema y después las responden de forma escrita.

Tipos de actividades:

- Actividades pre-comunicativas: escuchar y leer diálogos o textos; completar huecos, unir frases, responder preguntas, escribir frases y ordenar frases.
- Actividades comunicativas: escribir tu dirección, hablar sobre la temperatura, diálogos por parejas, escribir sobre personajes históricos, describir procesos naturales, describir un país, escribir sobre la localización de un lugar y hacer comparaciones en función del tamaño.

Materiales de enseñanza-aprendizaje:

El principal material es el libro de texto (reader y activity book) que contiene dibujos, imágenes reales y textos escritos adaptados. Además, se emplea el cuaderno de ejercicios, casete con textos orales adaptados, material para hacer manualidades y materiales auténticos como mapas, globo terráqueo, atlas, termómetro, revistas para recortar imágenes, cinta métrica, adornos y fotos.

Papel del profesor:

- Corrige las actividades con la clase o les manda que las corrijan ellos.
- Hace preguntas de comprensión sobre textos a los alumnos de forma aleatoria para que todos estén preparados para contestar. Después, pide a la clase que diga si la

respuesta es correcta o no. También, puede pedir que los alumnos se hagan preguntas en parejas sobre el mismo texto. Las preguntas pueden ser las mismas que el profesor o inventadas por ellos.

- Divide la clase en dos equipos. El profesor hace preguntas de comprensión a los alumnos de cada equipo y si aciertan obtienen puntos.
- Escribe preguntas de comprensión en la pizarra y los alumnos en parejas hacen y responden a las preguntas.
- Divide la clase en parejas que contengan alumnos con distintas capacidades para que puedan interactuar y ayudarse entre ellos.
- Cuando los alumnos están haciendo actividades pasa por sus mesas para ayudarles y corregirles cuando sea necesario.

Papel del alumno:

- En alguna actividad corrige su trabajo o el de sus compañeros dando puntos a su compañero o diciendo si ha respondido bien.
- La mayor parte del tiempo trabaja en pareja interactuando con un compañero o de forma individual. En alguna ocasión trabaja en grupo o con toda la clase.
- Aunque en algunas actividades tiene que repetir lo que escucha, en la mayoría tiene que expresarse produciendo sus propios textos o frases, y respondiendo preguntas del profesor o de sus compañeros.
- En alguna actividad tiene que desarrollar su imaginación haciendo un dibujo o inventando una historia, y buscar información sobre un tema que el profesor le manda.
- Responde en su lengua materna cuando le hacen preguntas sobre un tema que van a trabajar.

SURPRISE! (2008)

Ha sido editado por Oxford University Press y su autor es Sue Mohamed. Pertenece a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Está destinado a alumnos de 11 años del 6º curso de Educación Primaria.

El libro de texto sigue el siguiente procedimiento para cada unidad didáctica:

- Se aprende nuevo vocabulario con imágenes trabajando primero la comprensión oral y luego la comprensión escrita o viceversa para que los alumnos sean capaces de expresar oralmente el nuevo vocabulario.
- Aprenden a distinguir dos tipos de sonidos mediante un trabalenguas. Para ello, primero se trabaja a la vez la comprensión oral y escrita y después la expresión oral.
- Se practica el vocabulario a nivel de frase con diferentes tipos de textos trabajando las destrezas en el siguiente orden: comprensión oral y escrita a la vez; expresión oral y expresión escrita.
- Se aprenden nuevas estructuras con imágenes y diferentes textos trabajando las destrezas en el siguiente orden: comprensión oral y escrita a la vez; expresión oral y expresión escrita. En otras ocasiones se sigue otro orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.
- En ocasiones antes de trabajar los textos se hacen preguntas a los alumnos sobre sus imágenes, se les pide que lean las preguntas de comprensión y se les explica sobre de que va el texto.
- Se deduce el significado del vocabulario y las estructuras a través de las imágenes y el contexto.
- En algunas lecciones se repasa vocabulario y estructuras de años y lecciones anteriores.
- Se dedica una lección a tratar un tema de otra área del currículo.
- En la penúltima lección los alumnos escriben diferentes tipos de textos de forma individual utilizando el vocabulario y las estructuras aprendidas en la unidad y tomando como referencia un texto escrito por los personajes del libro.
- En la última lección los alumnos repasan el lenguaje trabajado en la unidad, realizan una autoevaluación (self-assessment) para reflexionar sobre su aprendizaje y elaboran un libro de la historia trabajada en la unidad con un guión e imágenes. Por último, dos alumnos narran la historia.

Tipos de actividades:

- Actividades precomunicativas: escuchar y repetir vocabulario, trabalenguas, diálogos y estructuras; cantar una canción, unir frases, completar huecos, elegir la opción correcta, ordenar frases, y escuchar y leer textos.
- Actividades comunicativas: diálogos por parejas, describir personajes, comparar a dos compañeros, escribir sobre su familia o un personaje famoso, y entrevistar al profesor y escribir sobre él.

Materiales de enseñanza-aprendizaje:

El principal material es el libro de texto (class book y activity book) que contiene en su mayoría dibujos y textos escritos adaptados y en menor medida imágenes reales como fotos y textos escritos auténticos como canciones. También, se emplea material audiovisual donde priman los textos orales adaptados con respecto a los auténticos, cuaderno de ejercicios, material para hacer manualidades, poster, flashcards, word cards, diccionario y materiales auténticos como un mapamundi, objetos, revistas, Internet, fotos y mapa.

Papel del profesor:

- Para hacer alguna actividad da diferentes opciones a los alumnos en función de sus habilidades.
- Cuando los alumnos hacen alguna actividad se pasa por el aula para ayudarles.
- Corrige las actividades con toda la clase.
- Para hacer alguna actividad pide a alumnos voluntarios o los elige él.
- Anima a los alumnos a cantar canciones o a hacer cambios en alguna actividad.
- Para que los alumnos entiendan algunas palabras o frases emplea mímica e imágenes.
- Para hacer alguna actividad forma grupos de alumnos con distintas capacidades para que se ayuden entre ellos.
- Si es necesario emplea la lengua materna de los alumnos.

- En ocasiones si no conocen alguna palabra les pide que la busquen en el diccionario.
- Hace preguntas a los alumnos para ver lo que saben sobre un tema antes de trabajarlo o para asegurarse de que han entendido lo que se ha trabajado.

Papel del alumno:

- En ocasiones corrige sus actividades escuchando un audio o consultando el libro, corrige o compara algunas actividades con un compañero y corrige las respuestas de un compañero.
- Elige compañeros para que hagan alguna actividad.
- En algunas actividades sustituye al profesor.
- La mayoría de las actividades las hace en parejas o de forma individual. En alguna ocasión en grupos o con toda la clase.
- Si es necesario puede usar su lengua materna.
- Aunque en algunas actividades tiene que repetir lo que escucha, en la mayoría tiene que expresarse produciendo sus propios textos o frases, y respondiendo preguntas del profesor o de sus compañeros.
- En ocasiones expone sus propios textos o representa diálogos delante de sus compañeros, y tiene que buscar información en Internet.
- En algunas actividades tiene que desarrollar su imaginación inventando información o intentar adivinar respuestas en un juego.

GREAT EXPLORERS (2014)

Ha sido editado por Oxford University Press y sus autores son Sarah Philips y Paul Shipton. Pertenece a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Está destinado a alumnos de 11 años del 6º curso de Educación Primaria.

El libro de texto sigue el siguiente procedimiento para cada unidad didáctica:

- Los alumnos aprenden nuevo vocabulario mediante actividades donde las destrezas se trabajan en el siguiente orden: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- Antes de trabajar un texto se hacen preguntas a los alumnos sobre las imágenes y en ocasiones se les explica sobre lo que van a escuchar o leer y se les pide que lean las preguntas de comprensión.
- Los alumnos aprenden nuevas estructuras mediante diálogos o frases trabajando las destrezas en el siguiente orden: comprensión escrita, comprensión oral, expresión oral y por último la expresión escrita.
- Se repasa el vocabulario y las estructuras trabajadas mediante actividades de comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita.
- Se trabaja un tema relacionado con otra área de conocimiento.
- Al final, los alumnos escriben diferentes tipos de textos utilizando el vocabulario y las estructuras trabajadas en la unidad y realizan una autoevaluación (self-assessment).

Tipos de actividades:

- Actividades precomunicativas: escuchar y repetir vocabulario, frases y diálogos; escribir frases, subrayar sonidos, relacionar vocabulario con dibujos y completar huecos.
- Actividades comunicativas: diálogos por parejas; escribir una crítica y un final diferente sobre una historia; comparar dibujos, escribir sobre un jardín y contar lo que has hecho en vacaciones.

Materiales de enseñanza-aprendizaje:

El principal material es el libro de texto (class book y activity book) que contiene en su mayoría dibujos y textos escritos adaptados y en menor medida imágenes reales como fotos y un texto escrito auténtico como una canción. También, se emplea material audiovisual que incluye principalmente textos orales adaptados así como un cuaderno de ejercicios, poster, flashcards, word cards y material auténtico como Internet.

Papel del profesor:

- En ocasiones pide voluntarios o manda a alumnos hacer las actividades.
- Corrige la actividad con los alumnos o les deja que la corrijan ellos solos.
- Da consejos a los alumnos para que aprendan a aprender.

Papel del alumno:

- Comprueba si ha hecho bien algunas actividades escuchando un audio.
- Aunque en algunas actividades tiene que repetir lo que escucha, en la mayoría tiene que expresarse produciendo sus propios textos o frases, y respondiendo preguntas del profesor o de sus compañeros.
- La mayor parte del tiempo trabaja de forma individual y en parejas. En alguna ocasión en grupos o con toda la clase.
- En alguna actividad tiene que desarrollar su imaginación pensando en un final diferente para una historia y haciendo un dibujo sobre él.
- En ocasiones expone sus propios textos o representa diálogos delante de sus compañeros, y tiene que buscar información en Internet.

6. RESULTADOS

A continuación, se exponen las principales similitudes y diferencias entre los libros de texto estudiados con el objetivo de ver su evolución.

Procedimiento:

En el libro más antiguo para aprender nuevo vocabulario y estructuras se trabaja en las primeras lecciones la comprensión y expresión oral y se deja para posteriores lecciones la comprensión y expresión escrita. En cambio, en los demás libros se trabaja la comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita desde la primera lección.

El libro más antiguo solo trabaja el vocabulario y las estructuras en el contexto de un diálogo. Sin embargo, los demás libros lo trabajan en diferentes contextos a través de distintos textos.

Tipos de actividades:

Las actividades del libro más antiguo se basan en la repetición y memorización de estructuras de diálogos. Por otro lado, en los libros más actuales ya no solo nos encontramos con actividades para aprender estructuras sino también con actividades donde los alumnos pueden interactuar con sus compañeros, expresar y comunicar mensajes.

En las actividades del libro más antiguo solo se trabaja lenguaje relativo a los personajes del libro, en cambio en los libros más actuales se incluyen actividades donde se emplea lenguaje sobre la vida real, por ejemplo, cuando los alumnos tienen que decir a un amigo lo que han hecho el fin de semana o responder si les gustan los insectos.

Materiales de enseñanza-aprendizaje:

Todos los libros de texto presentan dibujos, en cambio en los libros más actuales (1981, 2008 y 2014) aparecen imágenes reales como fotos sobre personajes famosos o animales. Asimismo, todos los libros contienen textos escritos adaptados al nivel de los alumnos, mientras que solamente se ha encontrado algún texto escrito auténtico, como canciones en los libros de texto de 2008 y 2014.

Todos los libros contienen audios con textos orales adaptados, sin embargo, en los libros de texto de 2008 y 2014 aparece algún texto oral auténtico. También, los libros más actuales (1981, 2008 y 2014) se complementan con materiales auténticos como: mapas, objetos, fotos e Internet.

Papel del profesor:

En el libro más antiguo el profesor desempeña un papel activo donde dirige y transmite conocimientos a los alumnos, mientras que, en los libros más actuales el profesor no tiene un papel tan activo y pasa a tener un papel de mediador, puesto que anima e intenta que los alumnos participen en todo momento haciéndoles preguntas, dejándoles interactuar entre ellos, mientras él, les controla para ayudarles en caso de que sea necesario y fomentando la búsqueda de información.

Papel del alumno:

En el libro más antiguo el alumno desempeña un papel pasivo, ya que no tiene libertad para hacer las actividades y no suele interactuar con sus compañeros. No obstante, en los libros más actuales el alumno tiene un papel activo debido a que produce sus propios textos, corrige sus actividades o las de sus compañeros, e interactúa trabajando en pareja y de forma grupal de manera que los alumnos se ayudan mutuamente y dependen los unos de los otros para llegar a comunicarse. Asimismo, en los libros de texto de 2008 y 2014 destaca la incorporación de la autoevaluación (self-assessment) que sirve para que el alumno pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje y ser más consciente de sus debilidades y fortalezas de forma que refuerce aquello en lo que encuentre más dificultad.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se pretende extraer una serie de conclusiones que tengan relación con la fundamentación teórica a partir de los resultados extraídos en la investigación.

En el libro más antiguo para aprender vocabulario y estructuras se trabaja la comprensión y expresión oral en las primeras lecciones y se deja para después la comprensión y expresión escrita. Esto se debe a lo que exponen Richards y Rodgers (2003):

- Se basa en la lingüística estructural que surgió como reacción a la gramática tradicional, la cual daba mucha importancia a la lectura y la escritura, y poco o nada al habla y la escucha.
- Según Brooks, la lengua en primer lugar es lo que se habla y en segundo lugar lo que se escribe.
- De acuerdo con Rivers, si los elementos de la lengua se aprenden antes de forma oral que de forma escrita las destrezas lingüísticas se adquieren mejor.

En cambio, en los demás libros se trabaja la comprensión y expresión oral y escrita desde la primera lección, ya que según los principios del Enfoque Comunicativo se puede trabajar la lectura y la escritura desde el comienzo (Richards y Rodgers, 2003).

En cuanto a las actividades, en el libro más antiguo se trabajaban aquellas basadas en la repetición y memorización de estructuras, ya que de acuerdo con Rivers se consideraba que aprender una lengua extranjera era un proceso de formación mecánica de hábitos y que los buenos hábitos se construían mediante respuestas correctas sin cometer errores (Richards y Rodgers, 2003). Por otro lado, vemos como en los libros más actuales siguen apareciendo actividades estructurales y se incluyen actividades comunicativas, puesto que se pensó en tratar el potencial funcional y comunicativo de la lengua y que “los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían” (Richards y Rodgers, 2003, p.170).

En los libros más actuales se llevan a cabo primero las actividades precomunicativas para pasar después a las actividades comunicativas. El hecho de que se lleven a cabo antes las actividades precomunicativas que las comunicativas es muy beneficioso, ya que permiten que los alumnos se enfrenten a las actividades comunicativas sabiendo las estructuras que tienen que utilizar y sintiendo más seguros y motivados para llevarlas a cabo. Sin

embargo, Savignon afirma que las tareas comunicativas se hagan desde el principio, lo que puede generar problemas a los alumnos para llevarlas a cabo, ya que estos pueden no estar preparados y sentirse perdidos sobre todo si tienen que emplear un lenguaje que nunca han trabajado antes.

Un cambio muy importante es que los libros más actuales incluyen actividades que tienen relación con la vida real, lo cual permite que el alumno sienta que lo que está aprendiendo tiene sentido y es útil para su vida. Además, esto hará que los alumnos sean capaces de emplear sus conocimientos fuera del aula para comunicarse con personas de otros países.

Respecto a los materiales de enseñanza-aprendizaje, en el libro más antiguo destaca el uso del material audiovisual, ya que este se consideraba de suma importancia en el caso de que el profesor no fuera un hablante nativo al generar los audios modelos correctos para los diálogos y los ejercicios (Richards y Rodgers, 2003). En cambio, los libros más actuales empiezan a complementarse con materiales auténticos porque se pretende crear situaciones que sean lo más reales posibles. Además, el uso de materiales auténticos es muy positivo porque expone al alumno ante situaciones de comunicación que emplean un lenguaje real.

También, es importante resaltar la escasa presencia de textos escritos y orales auténticos que emplean los libros de texto, puesto que según Nunan (1989), “si nosotros queremos que los alumnos comprendan textos escritos y orales del mundo real, los alumnos necesitan oportunidades para participar en textos del mundo real en clase”. Esta ausencia se puede deber a la dificultad para encontrar textos auténticos adecuados al nivel de los alumnos y que coincidan con lo que se quiere enseñar, ya que el lenguaje que se emplea en muchos textos como los que incluyen los periódicos o revistas es demasiado complejo para el alumnado de Educación Primaria. Por lo tanto, los textos auténticos son reemplazados por textos adaptados al nivel de los alumnos que intentan imitar textos de la vida real.

El profesor ha pasado de tener un papel activo donde dirige y controla el aprendizaje a tener un papel de guía, puesto que según Breen y Candlin se pretende que el profesor sea un organizador de recursos y haga de facilitador del proceso de comunicación entre los alumnos; y entre los alumnos y las actividades y los textos (Richards y Rodgers, 2003).

Los libros muestran que el alumno ha dejado de tener un papel pasivo para ir adoptando un papel activo. Las razones a las que se debe esto son que antes se consideraba al alumno

como aquel que respondía a estímulos, por lo que tenía poco poder de decisión en cuanto al contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003). Sin embargo, esta idea ha cambiado, ya que según Breen y Candlin el alumno debe ser un “negociador entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje...y aprender de forma interdependiente” (Richards y Rodgers, 2003, p.166).

Este cambio implica que el alumno adquiera una mayor autonomía de forma que pueda valerse por él mismo, ser más consciente del proceso que ha seguido para obtener conocimientos y estar más motivado en el aula. Aunque los alumnos tengan una mayor libertad a la hora de llevar a cabo las actividades, es muy importante que el profesor les controle para comprobar que realizan adecuadamente las actividades y si en cualquier momento no saben cómo llevar a cabo las actividades, el profesor servirá de apoyo y orientación en lo que sea necesario. De este modo, los alumnos podrán avanzar y evolucionar.

Con este trabajo de investigación se ha podido comprobar cómo los libros de texto de inglés han experimentado una evolución metodológica como consecuencia de la aparición de nuevas ideas metodológicas, de las características de la ley vigente de cada época y de los avances tecnológicos. Por tanto, los resultados muestran que se ha pasado de perseguir una competencia lingüística a una competencia comunicativa y hacen intuir que en el futuro los libros de texto continuarán evolucionando para intentar adaptarse a los nuevos tiempos. Además, hay que destacar que el mayor cambio se ha producido entre el libro de texto de 1977 y el de 1981, puesto que a partir de este último se empiezan a tener en cuenta los principios metodológicos del Enfoque Comunicativo, los cuales siguen perdurando hasta en la actualidad.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que los resultados de la investigación llevada a cabo no se pueden generalizar, ya que la información que se ha obtenido solo es válida para los libros de texto estudiados.

Aunque los libros de texto siguen una serie de principios metodológicos, estos no son suficientes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que también son necesarias las ideas metodológicas del profesor basadas en su formación, sus experiencias y en las necesidades e intereses de los alumnos. Esto guarda relación con lo que afirman Vez, Guillén y Alario (2002), los cuales exponen que el objetivo es llegar al

aula con un método personal compuesto de dos elementos como son el modelo metodológico de referencia y el implícito.

8. REFERENCIAS

- Abbs, B y Worrall's, A (1981). *Jigsaw Three Reader 1*. London: Mary Glasgow Publications Limited.
- Abbs, B y Worrall's, A (1981). *Jigsaw Three Activity Book 1*. London: Mary Glasgow Publications Limited.
- Gilmore, A. (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language teaching*, 40, 97-118.
- Guillén, C., Alario, C y Vez, J. M. (ed). (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Mohamed, S. (2008). *Surprise! Class Book 6*. Madrid: Oxford University Press.
- Mohamed, S. (2008). *Surprise! Activity Book 6*. Madrid: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, S y Shipton, P. (2014). *Great Explorers Class Book 6*. Madrid: Oxford University Press.
- Phillips, S y Shipton, P. (2014). *Great Explorers Activity Book 6*. Madrid: Oxford University Press.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivas, J. A. (1977). *Look, listen and speak 1*. Madrid: Ediciones S. M.