ANALIZAR Y COMPRENDER LA EVOLUCIÓN METODOLÓGICA DE LOS MANUALES DE E/LE

JOSEBA EZEIZA RAMOS
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

En esta comunicación vamos a presentar una aplicación informática para el análisis de materiales de enseñanza que ha sido validada bajo la dirección de Ernesto Martín Peris en el contexto de una investigación doctoral desarrollada y defendida en el programa de Lingüística Aplicada a la enseñanza de E/LE de la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Se trata de una herramienta muy versátil que permite elaborar imágenes diversas de la configuración metodológica de los materiales y de los programas de enseñanza a partir de criterios de orden lingüístico, psicolingüistico y organizativo.

Esta herramienta se ha revelado muy eficaz para el estudio comparativo de materiales de muy diversa orientación (materiales de base estructural, materiales de enfoque nocional-funcional, materiales de orientación comunicativa moderada, materiales de orientación comunicativa temática y materiales basados en el enfoque por tareas). De hecho, gracias a las funcionalidades que esta herramienta ofrece para el almacenamiento y procesamiento de datos, ha sido posible poner en evidencia algunas de las líneas más significativas a través de las que parece haber transitado la evolución de la metodología para la enseñanza de E/LE reflejada en los manuales publicados las tres últimas décadas.

En esta comunicación ofreceremos algunos detalles de los objetivos y procedimientos utilizados para el desarrollo y la validación de esta herramienta. También haremos una demostración práctica de sus posibilidades de aplicación. Finalmente, daremos cuenta de algunas de las conclusiones que ha permitido extraer con respecto a la amplia diversidad de materiales disponibles en la actualidad.

2. Justificación del proyecto

En un trabajo anterior (ver Ezeiza, 2004 y 2005), se mostró el amplio consenso existente entre los expertos en desarrollo de programas de enseñanza, diseño de materiales y formación de profesores con respecto a la necesidad de contar con instrumentos útiles y validados para el estudio, clasificación y selección de materiales de enseñanza de lenguas. Más en concreto, se argumentó a favor *una vía de exploración de los materiales que partiendo de lo que objetivamente ofrecen y, en función, de unos estándares de lo deseable, proporcione datos válidos y fiables en torno a lo que los usuarios interpretan que dichos materiales proponen, lo que ello implica y lo que de ello se deriva* (Ezeiza, 2004: 262)
Atendiendo a esta reivindicación, en el citado trabajo se exploró la viabilidad de una metodología de análisis de materiales de enseñanza de lenguas que, a partir de juicios aportados por sus usuarios, parece efectivamente permitir *un equilibrio entre la descripción y la evaluación; la percepción individual y colectiva de lo observado; lo pautado y lo intuitivo; y, lo general y lo particular* (Ezeiza, 2004: 262).

Para realizar esta experiencia se diseño y validó una herramienta de análisis de materiales a partir de las pautas que ofrece el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002). Tanto los juicios de los expertos que auditaron el prototipo desarrollado, como los resultados obtenidos en la experimentación realizada arrojaron datos muy alentadores (Ezeiza, 2004: 249-262). En un desarrollo posterior se constataron las ventajas que ofrece la tecnología informática aplicada a este fin (Ezeiza, 2005).

Sin embargo, el prototipo entonces elaborado mostró también una serie de debilidades de las que se desprenden nuevos retos a superar. Entre ellos destacan los tres siguientes: a) la necesidad de apelar a un marco teórico más concreto y explícito que el que ofrece el *Marco común europeo de referencia*; b) la necesidad de una validación empírica para los descriptores que se consideren en los diversos apartados del análisis; y c) una formulación y organización alternativa para dichos descriptores que minimice rasgos de subjetividad de los que adolecen las escalas de valoración tipo Lickert, como las habitualmente empleadas en los instrumentos para el análisis y evaluación de materiales.

Para dar respuesta a los retos que acabamos de apuntar se emprendió una investigación empírica en torno a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos publicados en España en el periodo

Centro Virtual Cervantes

1970-2005. En dicha investigación se indagó de qué manera han reflejado los materiales de enseñanza una serie de variables, parámetros y categorías de orden metodológico que, a la luz del actual estado de la cuestión, parecen especialmente relevantes para el diseño, selección y uso de materiales. Como resultado de dicha investigación fue posible desgranar las principales líneas de continuidad que parecen haber caracterizado la evolución de los planteamientos metodológicos a lo largo de los últimos 30 años. Al tiempo, fue posible contrastar empíricamente una amplia serie de criterios que, a la luz de los datos obtenidos, pueden resultar de utilidad para la creación de estándares de evaluación de materiales de E/LE. Todo ello ha permitido elaborar una herramienta informática *que permite, a lo profesores acceder y seleccionar técnicas, métodos y/o materiales apropiados en cada caso (*Hawkins, 2004: 5) de una forma consciente e informada, en virtud de unos criterios sólidos y empíricamente avalados.

Los antecedentes directos de esta investigación se pueden encontrar en las investigaciones doctorales de Areizaga (1995) y Martín Peris (1996), y en los ya citados proyectos del propio autor de este trabajo (Ezeiza, 2004 y 2005). En el plano técnico la herramienta que hemos diseñado se inspira en otras anteriores como las propuestas por AGERCEL (2000) y las ensayadas por este mismo investigador (Ezeiza, 2003, 2004 y 2005).

3. Diseño de la investigación

El corpus de investigación lo componen 15 manuales que, de acuerdo con Santos Gargallo (1999), serían representativos de la metodología estructuralista; el planteamiento nocional-funcional; la metodología comunicativa; la metodología comunicativa moderada; y la enseñanza por tareas. Se analizarán 3 manuales de nivel intermedio de cada una de las citadas orientaciones. Todos ellos se encuentran disponibles actualmente en el mercado editorial peninsular.

Inspirados por una concepción modular de la enseñanza (MCER, 2002: 10), se estudiaron de forma independiente las diversas secciones que componen las unidades didácticas de cada manual. De cada sección se selecciónarán al azar un número proporcional de "bloques instruccionales" (Richards, 2001) que, independientemente de su extensión y alcance, muestran con carácter funcional y significativo a) una consigna claramente operativa; b) un objetivo autosuficiente; y, c) una clara relación con los recursos que los acompañan. En conjunto se analizaron 100 unidades instruccionales por grupo de manuales; 500, en total. Cada una de las unidades instruccionales seleccionadas fue sometida a un exhaustivo escrutinio que comprendió los aspectos que se detallan en el apartado 3 de este artículo.

Los resultados del análisis se recopilaron en una base de datos elaborada con el programa ACCESS de Microsoft -"El Cuaderno Mayor"- de la cual se ofrecen más detalles en el apartado 4. Los datos obtenidos fueron sometidos a un riguroso estudio estadístico para evaluar la importancia y la significación de las diferencias observadas. De este modo fue posible determinar cuáles son las categorías cuyas frecuencias de aparición contribuyen a diferenciar significativamente los materiales de enseñanza pertenecientes a cada una de las cinco orientaciones metodológicas analizadas. Gracias a estos datos pudimos también identificar aquellos rasgos de la metodología de enseñanza que han evolucionado de forma más notable a lo largo de las tres últimas décadas. Como resultado de todo ello, hemos podido realizar un pormenorizado retrato de algunas de las propuestas para la enseñanza de E/LE que mayor difusión han tenido en nuestro entorno.

4. Esquema de análisis

Este estudio se instala en una etapa en la que la metodología de enseñanza de lenguas resulta de una notable evolución. Aún más, no pocos expertos sitúan el momento actual en la culminación de un proceso de "cambio de paradigma" (White, 1988; Zanón, 1989; García de la Hoz, 1992; Breen, 1996 y 1997; Markee, 1997; Salazar, 1999; Savignon, 2005) promovido por la convergencia de diversas aportaciones realizadas desde las múltiples fuentes de las que bebe actualmente la didáctica de lenguas. Este hecho, provoca una cierta inestabilidad que, en ocasiones, nos sitúa en un debate en torno a la virtual idoneidad de las diversas opciones metodológicas disponibles en la actualidad que no es fácil de resolver. En relación con esta cuestión coincidiríamos con Santos Gargallo en que e*stas distintas tendencias metodológicas a las que nos estamos refiriendo reflejan, desde nuestro modesto punto de vista, diversos grados de aplicación de unos principios y conceptos fundamentales dentro del marco general de la enseñanza comunicativa. ¿Por qué? Porque los contextos docentes en los que se aprende español a lo largo y ancho de este mundo constituyen un amplio abanico de situaciones, motivaciones y necesidades, y la intervención didáctica debe disponer de respuestas que se adapten a estos contextos.* (1999: 83).

En coherencia con esta idea, en este trabajo hemos abogado por un marco teórico que a) se haga eco de las aportaciones más significativas documentadas en la bibliografía sobre metodología de lenguas de las tres últimas décadas; b) trate de ofrecer un esquema flexible para la caracterización lingüística,

psicolingüística y pedagógica de los materiales; y, c) considere en igualdad de condiciones materiales de orientaciones diversas. En base a estos principios, nos hemos decantado por un esquema de análisis que se sustenta sobre tres supuestos que presentamos de forma esquemática:

- *La lengua como comunicación.* Los últimos cien años, la lingüística se ha planteado múltiples preguntas en relación con la naturaleza de la lengua y la comunicación. Aunque, probablemente, no se haya podido ofrecer una respuesta que podamos considerar "definitiva", en la actualidad, contamos con diversas respuestas y aproximaciones útiles para la enseñanza de la lengua. Entre los conceptos y postulados que actualmente cuentan con un mayor respaldo, en este trabajo se han observado con especial atención los relativos al enfoque *orientado a la acción*; a los conceptos de *lengua en uso* y *competencia comunicativa*, así y como a la concepción *intercultural* del aula de lenguas. La imagen general que se deriva del análisis de los tres aspectos a los que nos hemos referido se puede sintetizar en la figura nº 1 que presentamos a continuación.

Figura-1: Una teoría de competencia (Ezeiza, 2007)



- *La toma de conciencia, la autonomía y la autenticidad, pilares del aprendizaje*. La búsqueda de las respuestas a qué es la "lengua" y, más en concreto, a la pregunta de qué es la "competencia comunicativa" ha venido acompañada por el debate, no completamente resuelto, acerca de la forma en que dicha competencia y sus componentes se adquieren en el aula y pueden evaluarse en la actuación. Entre los modelos con intencionalidad pedagógica propuestos desde esta perspectiva, uno de los más elaborados y justificados sería el de Leo Van Lier (1996 y 2002). Esta propuesta, conocida como *currículo AAA*, propone articular la enseñanza-aprendizaje en base a los principios de toma de conciencia" (**a***wareness*), de "autonomía" (**a***utonomy*) y de "autenticidad" (**a***uthenticity*); principios a los que hemos acudido para desgranar los criterios que puedan servirnos para estudiar los mecanismos que, con el fin de facilitar el aprendizaje, incluyen los materiales de enseñanza. En la figura nº 2 se resumen los ejes principales de dicho análisis.
- *La tarea como procedimiento-marco para la enseñanza de lenguas.* Aunque con matices, los resultados más recientes de las discusiones planteadas en torno esta cuestión parecen apuntar, actualmente, al modelo de enseñanza por tareas como la forma de trabajo que *más fácilmente puede integrar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje* (Martín Peris, 1996: 473). Por otra parte, el constructo que subyace a esta incipiente propuesta para la enseñanza de lenguas es de naturaleza multidisciplinar y parece que se puede afirmar que no representaría una alternativa a otras propuestas anteriores, sino, más bien, el resultado del esfuerzo emprendido dentro del enfoque comunicativo en la década de 1970 (Markee, 1997). Por ello, en este trabajo hemos adoptado el marco que nos ofrece la enseñanza mediante tareas (Martín Peris, 2004) como atalaya para el análisis de las propuestas de diversa naturaleza que contienen los materiales en la actualidad. (ver figura nº 3).

Centro Virtual Cervantes

Figura-2: Una teoría de aprendizaje (Ezeiza, 2007)

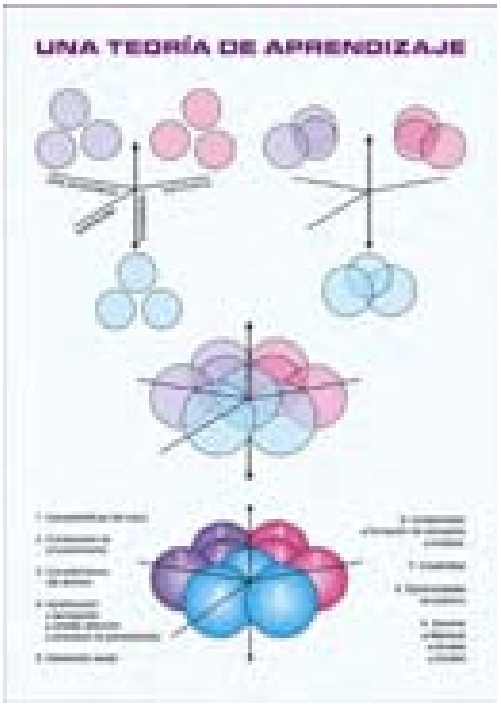
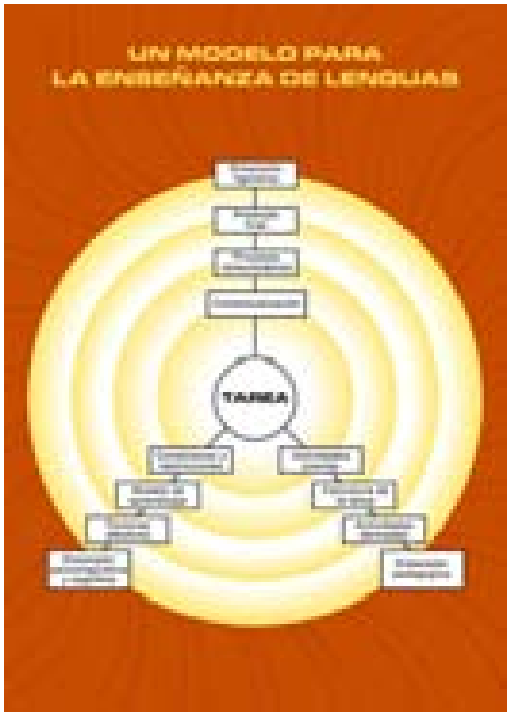


Figura-3: Una teoría de enseñanza (Ezeiza, 2007)



Sobre la base de estos cuatro principios generales, hemos desarrollado el esquema de análisis que se detalla a continuación en la tabla-1.

Tabla 1. Esquema general de análisis: variables y parámetros

1. El uso de la lengua, el usuario y sus competencias.	
V_1: El usuario	La implicación personal de los alumnos; estilos de aprendizaje implicados; sensibilidad al tipo de personalidad.
V_2: Los interlocutores	La identidad social del alumno, la estructura relacional del aula y la dinámica grupal; los procesos interculturales; aspectos relacionales y aprendizaje: la cooperación.
V_3: El contexto de situación	Los elementos visuales; los temas del discurso y las variables situacionales; la finalidad y la modalidad de la comunicación; la optimización del aprendizaje.
V_4: Las operaciones de comunicación y aprendizaje.	Operaciones comunicativas; operaciones de aprendizaje; operaciones cognitivo-lingüísticas.
V_5: Las actividades de lengua.	Actividades de: a) comprensión oral; b) comprensión lectora; c) expresión escrita; y, e) actividades de expresión e interacción oral.
V_6: Las muestras y producciones de lengua.	El discurso aportado, mediador y generado; los medios y los soportes; las unidades lingüísticas; y, el tratamiento de las muestras de lengua.
V_7: Los componentes competenciales	Cobertura y tratamiento de: a) el componente gramatical; b) el componente discursivo-textual; c) el componente funcional; d) el componente sociocultural; y e) el componente léxico-semántico.
V_8: Las estrategias	Cobertura y tratamiento de las estrategias de aprendizaje y de comunicación

2. La facilitación del aprendizaje de la lengua.	
V_9: Tipos y niveles de objetivos	Los fines generales y la centralidad del alumno; el tipo de programa: la perspectiva curricular y la perspectiva del "syllabus"; cobertura: componentes del uso de la lengua; procedimientos: acciones discentes prioritarias.
V_{10}: Los mecanismos implicados	La enseñanza centrada en el "input"; la enseñanza explícita (inductiva y deductiva); la enseñanza centrada en el "output"; la enseñanza centrada en el "feedback" negativo.
V_{11}: La toma de conciencia	El papel de la reflexión y el autoconocimiento; la articulación de los aprendizajes: la comunicación de objetivos, la organización de los datos y la consolidación de los aprendizajes.
V_{12}: La autonomía	La motivación; el control sobre la estructura del aprendizaje; la orientación al logro.
V_{13}: La autenticidad	Autenticidad del texto, autenticidad del procedimiento, autenticidad personal.

3. Los procedimientos de enseñanza.	
V_{14}: Las actividades previas	Contextualización; condiciones y restricciones; planificación.
V_{15}: La actividad central	Tipo de actividad; los focos de atención; el control de la ejecución.
V_{16}: Las actividades derivadas	El producto final; la eficacia comunicativa; la evaluación de logros.

A partir de un exhaustivo análisis de la bibliografía relativa a cada uno de los parámetros señalados en la columna derecha de la tabla-1, hemos elaborado una serie de especificaciones provisionales de las opciones metodológicas existentes en la actualidad para integrar dicho parámetro en los materiales de enseñanza. A modo de ejemplo, a continuación se ofrecen una de las preguntas –correspondiente al apartado dedicado al a comprensión lectora-, acompañada de sus correspondientes descriptores.

Ejemplo:

5.9 ¿Qué propósito(s) guía(n) la lectura?

5.9.0 No se aplica (por no observable o no pertinente)
5.9.1 Atender a las características formales o léxicas del texto
5.9.2 Comprender la información exacta –o parte de ella- que contiene el texto
5.9.3 Identificar las ideas principales y secundarias

5.9.4 Analizar la estructura del texto
5.9.5 Discriminar diversos contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.
5.9.6 Reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje
5.9.7 Hacer una reelaboración o una interpretación personal del contenido del texto
5.9.8 Otro(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?):_____

5. La aplicación informática

Para administrar este cuestionario se construyó una herramienta en soporte informático a la que se ha denominado "Cuaderno Mayor". Este instrumento tomaría el relevo al "Cuaderno de Bitácora" (Ezeiza, 2003) y a la "Carta de Navegación" (Ezeiza, 2004) y representaría una tercera generación de herramientas experimentales elaboradas con el fin de introducir en la actividad docente instrumentos para la gestión profesional de los materiales de enseñanza.

Esta aplicación informática estará disponible para todos los usuarios a partir de octubre del 2007 (Ezeiza, 2007). Se divulgará en dos versiones: a) una versión "virgen" que permite al usuario cargar su propio cuestionario y realizar su propia investigación o desarrollo; y, b) una versión "cerrada" que contiene el cuestionario resultante de la presente investigación y todos los datos recopilados en ella. En las siguientes imágenes se pueden apreciar algunos detalles de la estructura de esta herramienta.

Figura-4: Vista de la ficha de grabación de datos



Figura-5: Vista de un informe estadístico generado automáticamente por el sistema

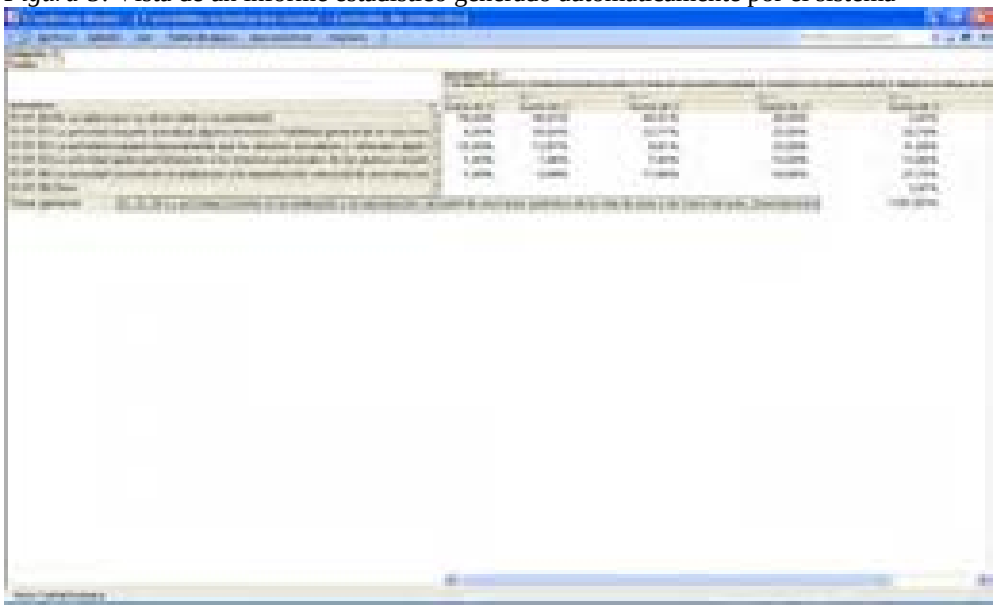


Figura-6: Vista de un modelo de gráfico dinámico generado automáticamente por el sistema



Figura-7: Vista de un modelo de un informe descriptivo generado automáticamente por el sistema



6. Algunos resultados de la investigación

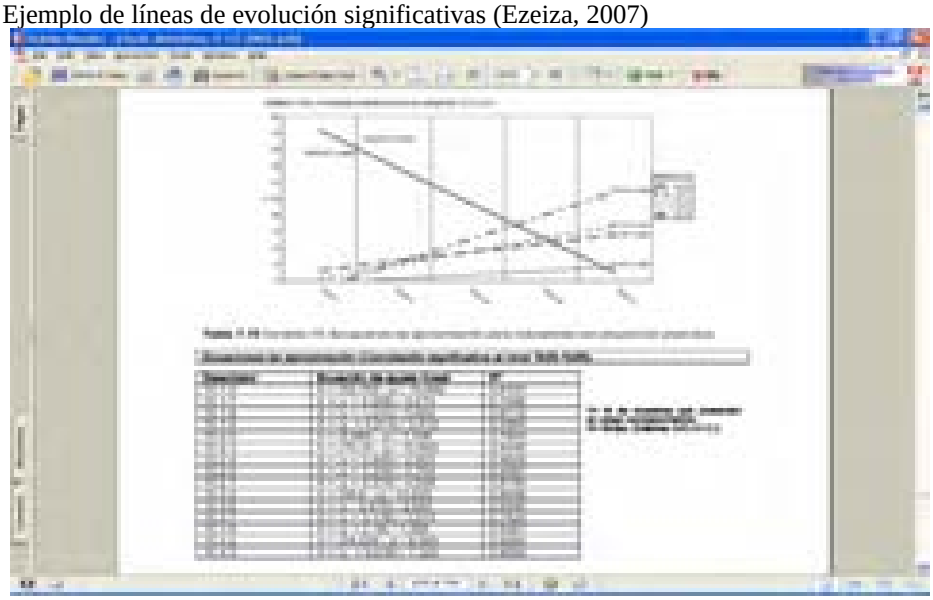
Sin entrar en detalles con respecto a los perfiles obtenidos para cada uno de los cinco grupos de manuales estudiados, en términos generales, la investigación ha permitido identificar 698 rasgos que establecen diferencias significativas para uno o más puntos del corpus; esto significa que son rasgos distintivos de dos o más orientaciones metodológicas.

Más en concreto, las diferencias entre los manuales de base estructural y de orientación nocional-funcional se refieren a 126 rasgos; los manuales nocio-funcionales y los de orientación comunicativa moderada se distinguen en 102 rasgos; los manuales de orientación comunicativa plena se distinguirían de los de orientación comunicativa moderada en 92 rasgos; y los manuales basados en el enfoque por tareas destacarían frente a los de planteamiento comunicativo clásico en 112. La distancia entre los manuales con base estructural (publicados en la década de 1970) y los basados en el enfoque por tareas (publicados a partir del año 2000) se concretaría en 348 rasgos.

A todo ello debemos sumar el listado de 261 rasgos que, tal y como muestra la figura nº 8, permiten predecir con un margen de confianza superior al 95% la pertenencia de un material didáctico a uno de los cinco grupos considerados en el estudio, a partir del porcentaje de actividades de dicho material que presenten el rasgo que se establezca como referencia.

Centro Virtual Cervantes

Figura-8: Ejemplo de líneas de evolución significativas (Ezeiza, 2007)



Dada la amplia cobertura del estudio (cubre el amplio espectro representado por las cinco orientaciones metodológicas analizadas), la exhaustividad de los datos recopilados (más de 70000) y la rigurosidad de la pruebas estadísticas aplicadas, los resultados de este trabajo permiten confirmar la existencia de, al menos, cinco orientaciones metodológicas con carta de naturaleza propia en el panorama actual de la enseñanza de E/LE a adultos. También permiten aproximar el grado en el que un material cualquiera comparte determinados rasgos con cada uno de estos cinco grupos de manuales.

Pensamos que estos resultados pueden tener interesantes aplicaciones tanto en el desempeño de la labor docente de los profesores de español, como en su formación y, también, en el campo del diseño de nuevos materiales. Por ello, trataremos de divulgarlos y ampliarlos en proyectos futuros.

Bibliografía

AGERCEL, (2000): *Quality guide for the evaluation and design of language learning and teaching programmes and materials* [CD-ROM]. Bruselas: EUROCENTRES.

AREIZAGA, E. (1995): *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Tesis doctoral (PhD). Universidad del País Vasco.

BREEN, M. (1996): Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (I). *Signos* 19.

BREEN, M. (1997): Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (II). *Signos* 20.

Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya.

EZEIZA, J. (2003): *Cuaderno de bitácora para la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Aplicación informática inédita (Nº inscripción en el registro de la propiedad intelectual, SS-142-03).

EZEIZA, J. (2004): *La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza a la luz de los criterios propuestos por el Marco común europeo de referencia.* Memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Antonio de Nebrija.

EZEIZA, J. (2005) (en prensa). NABIKAR 2004: Una Carta de Navegación para el análisis de materiales de enseñanza de lenguas basada en los principios y postulados del "Marco común europeo de referencia". *RESLA.*

EZEIZA, J. (2007) (en prensa): Analizar y comprender la topografía de los manuales para la enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos. Tesis doctoral (PhD). Universidad Antonio de Nebrija, Facultad de Lenguas Aplicadas.

GARCÍA DE LA HOZ, V. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*. Madrid: RIALP.

HAWKINS, M. (ed) (2004): *Language learning and teacher education: a sociocultural approach.* Clevedon: Multilngual Matters.

MARKEE, N. (1997): *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera.* Tesis doctoral (PhD). Barcelona: Universitat de Barcelona.

MARTÍN PERIS, E. (2004): ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Revista RedEle* 0. En línea, disponible en http://www.sgci.mec.es/redele/revista /martin.htm.
RICHARDS, J. (2001): *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
SALAZAR, V. (1999): "El enfoque por tareas como búsqueda de un currículum centrado en el alumno", en: S. Salaberri, ed. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 307-322.
SANTOS GARGALLO I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros
SAVIGNON, S. (2005): *Communicative language teaching: strategies and goals*. En: E. Hinkel, ed. 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 635-654.
VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. Londres: Longman.
VAN LIER, L. (2002): "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en: J. M. Cots y L. Nussbaum, eds. 2002. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, 33-53.
WHITE, R. (1988): *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Traducción al euskara (1998). Donostia-San Sebastián: HABE.
ZANÓN, J. (1989): *Contenidos y tareas comunicativas en la clase de lengua extranjera*. Dossier inédito del Institut de Ciències de l' Educació. Universitat de Barcelona.

Centro Virtual Cervantes