

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
IN SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS
MANUALES DE ELE: UN ESBOZO DE ANÁLISIS DE NUEVA
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL 4 (PREMIÈRE)**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master en didactique des disciplines

Spécialité : Didactique de l'espagnol

par

Lydia Bassou

Titulaire d'une Licence et d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire
deuxième grade (Di.P.E.S. II) en Lettres Hispaniques à l'Université de Yaoundé I

Matricule : 20V3531

sous la direction de

André-Marie Manga

Maître de Conférences

ENS/UYI

Année académique : 2021-2022



ÍNDICE

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
ICONOS Y ABREVIACIONES	viii
LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE ILUSTRACIONES	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
RESUMEN.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: INSERCIÓN TEÓRICA.....	3
CAPÍTULO 1: PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO	4
1. Contexto y justificación del estudio.....	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Justificación	7
2. Formulación del problema	11
2.1. Observaciones.....	11
2.2. Planteamiento del problema	12
3. Preguntas de investigación.....	13
3.1. Pregunta principal.....	13
3.2. Preguntas secundarias	13
4. Hipótesis de investigación	13
4.1. Hipótesis general	13
4.2. Hipótesis secundarias	14
5. Objetivos de investigación.....	14
5.1. Objetivo general	14
5.2. Objetivos secundarios.....	14
6. Definición de las variables.....	15
6.1. Variable dependiente	15
6.2. Variable independiente	15
7. Cuadro sinóptico	15

8.	Intereses del estudio	16
9.	Delimitación del estudio	16
9.1.	Delimitación temática del estudio	17
9.2.	Delimitación teórica del estudio	17
9.3.	Delimitación temporal del estudio.....	17
9.3.	Delimitación geográfica y del corpus	17
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO.....		18
1.	Puntualización terminológica y conceptual	18
1.1.	Adquisición.....	18
1.2.	Competencia	20
1.3.	Comunicación.....	21
1.4.	Competencia comunicativa.....	24
1.4.1.	Concepto.....	24
1.4.2.	Subcomponentes.....	25
1.4.2.1.	Competencia gramatical	25
1.4.2.2.	Competencia sociolingüística	26
1.4.2.3.	Competencia discursiva	28
1.4.2.4.	Competencia estratégica	29
1.5.	Destrezas lingüísticas	29
1.6.	Material didáctico/auténtico	31
1.6.1.	Manual.....	32
1.6.2.	Programa	32
2.	Enfoques y métodos en la enseñanza y el aprendizaje del ELE	35
2.1.	Definiciones.....	35
2.1.1.	Enfoque	35
2.1.2.	Método	36
2.2.	Tipología.....	37
2.2.1.	Enfoque	37
2.2.1.1.	Enfoque comunicativo	37
2.2.1.2.	Enfoque por competencias.....	39
2.2.2.	Método	40
2.2.3.	Método de gramática-traducción.....	40
2.2.4.	Método audiovisual	41

3.	Antecedentes del estudio.....	42
3.1.	Antecedentes internacionales	43
3.1.1.	Canale (1983)	43
3.1.2.	Bravo Moreno (2019).....	44
3.1.3.	Muñoz Pérez (2020)	45
3.2.	Antecedentes nacionales.....	46
3.2.1.	Ngaah (2018).....	46
3.2.2.	Mekamtaha Deffo (2019)	47
SEGUNDA PARTE: CUADRO METODOLÓGICO Y PRÁCTICO DEL ESTUDIO..		48
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		49
1.	Tipo de investigación y justificación	49
2.	Población de investigación	50
3.	Técnica de muestreo y muestra.....	50
3.1.	Técnica de muestreo	50
3.2.	Muestra	50
4.	Método e instrumento de recogida de los datos.....	51
4.1.	Método de recogida de los datos	51
4.2.	Instrumento de recogida de los datos	51
5.	Validación del instrumento de recogida de los datos.....	52
6.	Métodos de análisis de los datos	53
6.1.	Criterios de análisis de la competencia comunicativa	53
6.1.1.	Criterios de análisis de la competencia gramatical	54
6.1.2.	Criterios de análisis de la competencia sociolingüística	55
6.1.3.	Criterios de análisis de la competencia discursiva	55
6.1.4.	Criterios de análisis de la competencia estratégica	56
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....		57
1.	Presentación del <i>Nueva didáctica del español 4</i>	57
1.1.	Elementos paratextuales	57
1.2.	Contenidos	58
2.	Análisis e interpretación de la competencia comunicativa	60
2.1.	Análisis e interpretación de la competencia gramatical	60
2.1.1.	Subcompetencia fonético-fonológica	60
2.1.1.1.	Tabla-resumen	60

2.1.1.2.	Componentes fonético-fonológicos	62
2.1.1.3.	Destrezas lingüísticas	63
2.1.2.	Subcompetencia morfológica	64
2.1.2.1.	Tabla-resumen	64
2.1.2.2.	Componentes morfológicos	66
2.1.2.3.	Destrezas lingüísticas	67
2.1.3.	Subcompetencia sintáctica	68
2.1.3.1.	Tabla-resumen	68
2.1.3.2.	Componentes sintácticos	69
2.1.3.3.	Destrezas lingüísticas	70
2.1.4.	Subcompetencia léxico-semántica	71
2.1.4.1.	Tabla-resumen	71
2.1.4.2.	Componentes léxico-semánticos	76
2.1.4.3.	Destrezas lingüísticas	77
2.1.5.	Componentes de la competencia gramatical	79
2.1.6.	Destrezas lingüísticas de la competencia gramatical	79
2.2.	Análisis e interpretación de la competencia sociolingüística	81
2.2.1.	Tabla-resumen	81
2.2.2.	Componentes sociolingüísticos	85
2.2.3.	Destrezas lingüísticas	87
2.3.	Análisis e interpretación de la competencia discursiva	88
2.3.1.	Tabla-resumen	88
2.3.2.	Componentes discursivos	92
2.3.3.	Destrezas lingüísticas	93
2.3.3.1.	Destrezas por componentes discursivos	93
2.3.3.2.	Recapitulación	94
2.4.	Análisis e interpretación de la competencia estratégica	96
2.4.1.	Tabla-resumen	96
2.4.2.	Estrategias comunicativas	99
2.4.3.	Destrezas lingüísticas	101
2.4.3.1.	Destrezas por estrategias comunicativas	101
2.4.3.2.	Recapitulación	102
3.	Síntesis	103

3.1.	Componentes comunicativos del <i>Nueva didáctica del español 4</i>	103
3.2.	Habilidades lingüísticas del <i>Nueva didáctica del español 4</i>	104
CAPÍTULO 5: PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....		106
1.	Límites	106
1.1.	Límites relativos a los componentes comunicativos	106
1.1.1.	Subcompetencia gramatical.....	106
1.1.2.	Subcompetencia sociolingüística	107
1.1.3.	Subcompetencia discursiva	107
1.1.4.	Subcompetencia estratégica	107
1.2.	Límites relativos a las destrezas lingüísticas	108
2.	Sugerencias	108
2.1.	Tipos de actividades	109
2.1.1.	Actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva.....	109
2.1.2.	Actividades para el desarrollo de la expresión oral.....	110
2.2.	Aplicaciones	110
2.2.1.	Subcompetencia gramatical.....	110
2.2.2.	Subcompetencia sociolingüística	112
2.2.3.	Subcompetencia discursiva	114
2.2.4.	Subcompetencia estratégica	116
CONCLUSIONES.....		119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		121
1.	Corpus	121
2.	Libros y artículos	121
3.	Diccionarios	124
4.	Documentos oficiales.....	124
ANEXOS		i

A mis queridos padres Jonas Zaläi y Rachel Godom Zaläi.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesina ha sido realizada gracias a la ayuda, los consejos y la colaboración de varias personas a quienes doy testimonio de mi profunda gratitud.

En primer lugar, me gustaría expresar mi profunda gratitud a mi director de tesina, el Catedrático André-Marie Manga, por el interés que ha manifestado por este trabajo y la cordial firmeza con la que lo ha dirigido y me ha guiado a lo largo de este período de investigación.

En segundo lugar, quisiera que mis palabras de agradecimiento fuesen a la jefa del departamento de Didáctica de las disciplinas, la Catedrática Rénée Solange Nkeck Bidias por sus apoyos multiformes. No olvido al profesorado del departamento, por sus enseñanzas y consejos recibidos durante los dos años de estudios.

Doy también las gracias al doctor Oscar Kem-Mekah Kadzue y al señor Dieudonné Itebe por su ayuda incondicional, sus consejos y su disponibilidad durante la realización de esta investigación. La misma gratitud tengo a Elsie Carole Guimatsia Mezatio y Alliance-Lydie Manga Epale por haber aceptado leer este trabajo.

Expreso mi gratitud a la alumna Nkoue Ngonlend por haber aceptado hacer ilustraciones con el lenguaje camerunés de signos. No olvido a Marie Josepha Bandolo y Marceline Nyoro por facilitar que ella pueda colaborar.

Asimismo, agradezco a mis hermanos Paul Telding y Joël Guirbaï y a mi hermana Sabine Goubarou por su inconmensurable apoyo moral.

Mis agradecimientos van también dirigidos a todos mis amigos, especialmente a Emmanuel Djakode por su gran apoyo.

Por último, agradezco a mis compañeros por su disponibilidad, su cordialidad y el amor fraterno.

ICONOS Y ABREVIACIONES



Actividad de interacción oral



Comprensión auditiva

1^{ère}

Cuarto curso de ELE

CA

Comprensión auditiva

CL

Comprensión lectora

DRAE

Diccionario de la Real Academia Española

EE

Expresión escrita

ELE

Español lengua extranjera

EO

Expresión oral

EPC

Enfoque por competencias

Intro.

Introducción

L1

Lengua primera o materna

L2

Lengua segunda

LE

Lengua extranjera

MCER

Marco común europeo de referencia para las lenguas

PCIC

Plan curricular del Instituto Cervantes

TIC

Tecnologías de la Información y la Comunicación

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro sinóptico	16
Tabla 2. Dominios de vida y títulos de los módulos de enseñanza de ELE en Camerún	34
Tabla 3. Contenidos del módulo 1 del cuarto curso de ELE en Camerún	34
Tabla 4. Criterios de análisis de la competencia gramatical	54
Tabla 5. Criterios de análisis de la competencia sociolingüística	55
Tabla 6. Criterios de análisis de la competencia discursiva	55
Tabla 7. Criterios de análisis de la competencia estratégica	56
Tabla 8. Contenidos de <i>Nueva didáctica del español 4</i>	59
Tabla 9. Tabla-resumen de los componentes fonético-fonológicos	62
Tabla 10. Componentes fonético-fonológicos por criterios	62
Tabla 11. Destrezas de la competencia fonético-fonológica.....	63
Tabla 12. Tabla-resumen de los componentes morfológicos	66
Tabla 13. Componentes morfológicos por criterios	66
Tabla 14. Destrezas de la competencia morfológica.....	67
Tabla 15. Tabla-resumen de los componentes sintácticos	69
Tabla 16. Componentes sintácticos por criterios	70
Tabla 17. Destrezas de la competencia sintáctica	71
Tabla 18. Tabla-resumen de los componentes léxico-semánticos	76
Tabla 19. Componentes léxico-semánticos por criterios.....	76
Tabla 20. Destrezas de la competencia léxico-semántica	78
Tabla 21. Componentes lingüísticos por subcompetencia	79
Tabla 22. Destrezas de la competencia gramatical.....	80
Tabla 23. Tabla-resumen de los componentes sociolingüísticos	85

Tabla 24. Componentes sociolingüísticos por criterios	86
Tabla 25. Destrezas de la competencia sociolingüística	87
Tabla 26. Tabla-resumen de los componentes discursivos	92
Tabla 27. Componentes discursivos por criterios	92
Tabla 28. Destrezas por componente discursivo	94
Tabla 29. Destrezas de la competencia discursiva	95
Tabla 30. Tabla-resumen de los componentes estratégicos	99
Tabla 31. Componentes estratégicos por criterios	99
Tabla 32. Destrezas por componente estratégico	101
Tabla 33. Destrezas de la competencia estratégica	102
Tabla 34. Componentes comunicativos	104
Tabla 35. Destrezas de la competencia comunicativa.....	105
Tabla 36. Actividad sobre la entonación	111
Tabla 37. Actividad sobre la formación de palabras	112
Tabla 38. Actividad sobre pedir permisos y favores	113
Tabla 39. Actividad sobre los conectores del discurso	115

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Acto comunicativo en el proceso didáctico	23
Ilustración 2. Componentes de la competencia comunicativa de Canale (1983).....	25
Ilustración 3. Tres primeras cubiertas de <i>Nueva didáctica del español 4</i>	57
Ilustración 4. Gesto 1: silencio; cállate	116
Ilustración 5. Gesto 2: ¿Me hago entender?	117
Ilustración 6. Gesto 3: No soy responsable	117
Ilustración 7. Gesto 4: Adiós	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Componente fonético-fonológico	62
Gráfico 2. Destrezas fonético-fonológicas	63
Gráfico 3. Componente morfológico.....	66
Gráfico 4. Destrezas morfológicas	67
Gráfico 5. Componente sintáctico	70
Gráfico 6. Destrezas sintácticas	71
Gráfico 7. Componente léxico-semántico	76
Gráfico 8. Destrezas léxico-semánticas.....	78
Gráfico 9. Componente lingüístico	79
Gráfico 10. Destrezas de la competencia gramatical	80
Gráfico 11. Componente sociolingüístico	86
Gráfico 12. Destrezas de la competencia sociolingüística	87
Gráfico 13. Componente discursivo.....	92
Gráfico 14. Destrezas por componente discursivo	94
Gráfico 15. Destrezas de la competencia discursiva	95
Gráfico 16. Componente estratégico	99
Gráfico 17. Destrezas por componente estratégico	101
Gráfico 18. Destrezas de la competencia estratégica	102
Gráfico 19. Componentes comunicativos	104
Gráfico 20. Destrezas de la competencia comunicativa.....	105

RESUMEN

El presente trabajo titulado *Adquisición de la competencia comunicativa en los manuales de ELE: un esbozo de análisis de Nueva didáctica del español 4 (première)* evalúa el impacto de uno de los manuales de ELE en la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del español como lengua extranjera en Camerún. Para realizar esta investigación, se ha elegido como corpus el manual *Nueva didáctica del español 4*, que corresponde al cuarto curso de ELE. Esta investigación surge de las dificultades de comunicación que experimentan los aprendices del segundo ciclo de español. También se debe al deseo de buscar actividades que facilitan el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del alumnado. Por ello, este análisis muestra cómo y por qué el manual de ELE puede considerarse como un apoyo didáctico importante para la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los alumnos. Para llevar a cabo esta investigación se ha optado por el método cualitativo-cuantitativo. A partir de la revisión de la bibliografía existente sobre la didáctica de ELE, se ha elaborado una plantilla con la cual se ha podido cuantificar el componente comunicativo en el manual objeto de estudio, distinguiendo las destrezas las que se utilizan. Los resultados de este análisis revelan que existe un interés por parte de los autores del manual analizado para integrar el componente comunicativo en sus contenidos. Sin embargo, el análisis también muestra que el componente lingüístico es el componente más desarrollado (52%) y que la presencia del componente estratégico (12%) todavía no es completa, pues no se plantea desde una perspectiva comunicativa. Asimismo, se ha comprobado que existe una tendencia a la hora de abordar el componente comunicativo empleando las destrezas escritas, sobre todo la expresión escrita (49%) y desestimando la comprensión auditiva ($\approx 0\%$), imprescindible para desarrollar la competencia comunicativa. Por esta razón, se ha concluido que el manual *Nueva didáctica del español 4* (2020) no favorece adecuadamente el desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad.

Conceptos clave: *adquisición, lengua, competencia comunicativa, habilidad, manual.*

RÉSUMÉ

Ce travail intitulé *Adquisición de la competencia comunicativa en los manuales de ELE : un esbozo de análisis de Nueva didáctica del español 4 (première)* évalue l'impact de l'un des manuels d'espagnol dans l'acquisition et le développement de la compétence communicative par les élèves de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun. Pour mener à bien cette recherche, le manuel *Nueva didáctica del español 4*, qui correspond à la classe de 1^{ère}, a été choisi comme corpus. Cette recherche naît des difficultés de communication rencontrées par les élèves du second cycle d'espagnol. Elle tient aussi au désir de recherche des activités qui facilitent le développement des quatre habiletés linguistiques des apprenants. Pour cela, cette analyse vise à montrer en quoi et pourquoi le manuel de ELE peut être considéré comme un support didactique important pour l'acquisition et le développement de la compétence communicative des élèves. Pour mener à bien cette recherche, la méthode qualitative-quantitative a été choisie. À partir d'une bibliographie existante sur la didactique de langues étrangères, une grille a été conçue pour quantifier la composante communicative dans le manuel étudié tout en distinguant les différentes habiletés mises en œuvre pour la travailler. Les résultats de cette analyse révèlent qu'il existe un intérêt de la part des auteurs du manuel analysé à intégrer la composante communicative dans son contenu. Cependant, l'analyse montre aussi que la composante linguistique est la composante la plus développée (52%) et que la présence de la composante stratégique (12%) n'est pas encore très exhaustive, puisqu'elle n'est pas proposée dans une perspective communicationnelle. De plus, il a été vérifié qu'il y a une tendance à aborder la composante communicative en utilisant les habiletés écrites, en particulier l'expression écrite (49%) et laissant de côté la compréhension auditive ($\approx 0\%$), habileté incontournable pour développer la compétence communicative. C'est pourquoi, il a été conclu que le manuel *Nueva didáctica del español 4* (2020) ne favorise pas convenablement le développement de la compétence communicative dans son entièreté.

Concepts clé : *acquisition, langue, compétence communicative, habileté, manuel.*

ABSTRACT

This work entitled *Adquisición de la competencia comunicativa en los manuales de ELE: un esbozo de análisis de Nueva didáctica del español 4 (première)* evaluates the impact of one of the Spanish textbooks in the acquisition and development of communicative competence by the learners of Spanish as foreign language in Cameroon. To carry out this research, the textbook *Nueva didáctica del español 4*, which is used in lower sixth, was chosen as the corpus. This research arises from the communication difficulties encountered by the students of the second cycle of Spanish. It is also due to the desire to seek out activities that facilitate the development of the learners' four linguistic skills. That is why this analysis aims to show how and why the Spanish textbook can be considered as an important didactic support for the acquisition and development of learners' communicative competence. To carry out this research, the qualitative-quantitative method has been chosen. With a literature review based on the didactic of foreign languages, a template has been designed to quantify the communicative component in the textbook studied while distinguishing the different skills used to work on it. The results of this analysis reveal that there is an interest from the authors of the textbook analyzed to integrate the communicative component into its content. However, the analysis also shows that the linguistic component is the most developed component (52%) and the presence of the strategic component (12%) is still not fully integrated, as it is not proposed in a communication perspective. In addition, it has been verified that there is a tendency to approach the communicative component using written skills, in particular writing (49%) and leaving aside listening ($\approx 0\%$), an essential skill to develop communicative competence. Therefore, it has been concluded that the textbook *Nueva didáctica del español 4* (2020) does not promote adequately the development of communicative competence in its entirety.

Keyconcepts: *acquisition, language, communicative competence, skill, textbook.*

INTRODUCCIÓN

La comunicación, que sea verbal o no, es imprescindible entre los miembros de una comunidad de habla, pues facilita la interacción, los intercambios, datos necesarios para que la transmisión de mensajes o informaciones tenga lugar. En este sentido, Reyzábal (1993:11) apunta que «todas las sociedades humanas, o grupo de animales, se organizan entre sí gracias a la comunicación, es decir, al conjunto de articulaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten informaciones». Hoy en día la globalización pone de manifiesto la necesidad de facilitar el contacto entre culturas, ya que las sociedades están expuestas al continuo intercambio y a la convivencia de culturas. En otros términos, las culturas necesitan entenderse, mezclarse y convivir juntas, en lugar de cohabitar. En este proceso de multiculturalismo, resulta imposible ignorar el predominio e importancia que tiene la enseñanza las lenguas, en este caso la del español como lengua extranjera. Desde esta perspectiva, el principal objetivo de la enseñanza de ELE consiste en proveer a los alumnos una competencia comunicativa, es decir, la capacidad de participar eficaz y adecuadamente en situaciones comunicativas. Para alcanzar esta meta, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas convoca varias herramientas.

Una de las herramientas más utilizadas por los docentes y aprendientes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es el libro de texto. Permite transmitir los contenidos del curso y adquirir, mediante la realización de las actividades propuestas, los conocimientos y las habilidades necesarios para desenvolverse en la lengua que se aprende. Esto lleva a reflexionar acerca de la forma en que se han presentado e incluido en los manuales de ELE. Por ello, después de muchos precursores en el tema, y sin pretensión alguna, la presente investigación aborda la cuestión del impacto de los manuales de ELE en la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa; lo que justifica la escogencia del título de la presente monografía: *Adquisición de la competencia comunicativa en los manuales de ELE: un esbozo de análisis de Nueva didáctica del español 4 (première)*. Del mismo modo, para llevar a cabo este trabajo, es menester convocar el enfoque cualitativo-cuantitativo.

Desde un punto de vista de su estructuración y organización argumentativa, este trabajo se ramifica en dos partes, con exactamente cinco capítulos. El primer capítulo plantea la problemática del estudio. El segundo núcleo argumentativo gira en torno a la explicitación

de conceptos clave relacionados con el tema de este estudio. El tercer capítulo presenta la metodología de la investigación. El cuarto capítulo, por su parte, analiza e interpreta los datos recogidos en *Nueva didáctica del español 4*. Por último, el quinto capítulo propone sugerencias destinadas a mejorar la calidad de los manuales de ELE o, mejor dicho, de la enseñanza y del aprendizaje de ELE en Camerún.

PRIMERA PARTE: INSERCIÓN TEÓRICA

El marco teórico es una etapa imprescindible de toda investigación científica. En esta parte, se identifica las fuentes primarias y secundarias sobre las cuales se sustenta el diseño del estudio sobre el análisis de la competencia comunicativa en el libro de texto *Nueva didáctica del español 4*. Esta parte teórica de la investigación se estructura en dos capítulos. El primer capítulo plantea la problemática del estudio y el segundo gira en torno a la explicitación de conceptos clave relacionados con el tema de este estudio.

CAPÍTULO 1: PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO

Todo trabajo científico se basa en un problema que el investigador quiere resolver. En efecto, la problemática del estudio designa la presentación reflexiva y orientada hacia las diferentes preguntas que derivan del fenómeno estudiado. Para De Ketele y Roegiers (1993: 5), una problemática se centra en «un problema que abre la investigación y que es susceptible de ser resaltado por el objeto de estudio». La problemática constituye entonces una etapa imprescindible de la investigación por ser aquella que fundamenta las bases del estudio. En concreto, este capítulo se dedica a la presentación del contexto de investigación, la formulación del problema, las preguntas, las hipótesis y los objetivos de investigación. Además, este capítulo presenta los intereses del trabajo y alguna delimitación del mismo.

1. Contexto y justificación del estudio

El término *contexto* remite a un conjunto de circunstancias que acompaña una acción o un acontecimiento. En este sentido, el contexto del presente estudio apunta a los datos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del español en Camerún, esto es, la realidad sobre la cuestión de la adquisición de la competencia comunicativa en el contexto camerunés. Por su parte, la justificación, se refiere a la presentación de las razones dedicadas a la elección del tema del estudio. Estos motivos resaltan, en efecto, la importancia y la pertinencia de la investigación.

1.1. Contexto

Los orígenes de la enseñanza moderna de las lenguas remontan al siglo XVI con en el estudio y la enseñanza del latín. Este idioma fue, durante muchos siglos, la lengua dominante de la educación, la religión, el comercio y el gobierno en gran parte del mundo occidental. Esta lengua fue desplazada más tarde por idiomas romances como el italiano, el francés y, a finales del siglo XVII, por el inglés. Hoy en día, el dominio de lenguas se ha convertido, por una parte, en una pista que permite acceder al conocimiento científico y, por otra, en el canal imprescindible que favorece una movilidad transnacional efectiva. En este sentido y de acuerdo con las lenguas extranjeras, Manga (2016: 18) afirma que «la enseñanza de las lenguas extranjeras nace hace más de cinco siglos, de la necesidad de entrar en relación con los

demás pueblos. Ello por razones de referente naturales: económicas, diplomáticas, comerciales, militares y socioculturales». Por este motivo, «como en casi todas las excolonias francesas de África, la enseñanza del español como lengua extranjera se introdujo en el sistema educativo camerunés en la década de los años 50 (en 1951 concretamente)» (Kem-Mekah Kadzue, 2014: 363). Antes de seguir con el presente argumento, conviene precisar la diferencia que existe entre las nociones de *lengua extranjera* y *segunda lengua*. En opinión de Santos Gargallo (1999: 21), una lengua extranjera remite a «aquella lengua que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional». Dicho de otro modo, una lengua extranjera no cumple las necesidades institucionales del país donde se aprende tampoco actúa de instrumento social. Además del español en Camerún, se estudian bajo el prisma de lenguas extranjeras el alemán, el chino, el árabe, el portugués y el italiano. En lo que reza con la segunda lengua, precisa Santos Gargallo (1999: 21), alude a «aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende». En ciertos casos, la segunda lengua de un alumno puede también ser una lengua extranjera, lo que es el caso del francés y del inglés en Camerún. Muchos estudiosos emplean los dos conceptos como sinónimos, pero en concreto, *lengua extranjera* y *lengua segunda* no tienen nada en común. Carmen Muñoz (2002) que cita Manga (2008: 4), diferencia los dos conceptos en los términos siguientes:

Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.

En efecto, la enseñanza de las lenguas extranjeras en Camerún traduce la política educativa que define la *Loi d'orientation* de 1998 en su artículo 5. Este artículo promueve «la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde [...] ». En otros términos, la enseñanza de las lenguas extranjeras, en este caso la del español, favorece el encuentro y la interacción con otros pueblos, culturas y civilizaciones. El resultado a que llega un alumno que aprende una segunda lengua o una lengua extranjera se denomina la interlengua. Martín Peris y otros (2008:288) definen el concepto de *interlengua* como «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estudios sucesivos de adquisición por los que pasa en un proceso de aprendizaje». En el contexto de Camerún, martilla Manga (2011: 4), la interlengua se manifiesta en que

los alumnos de español, lengua-cultura extranjera [...] estudian este idioma tras haber adquirido su primera lengua que suele ser su lengua materna, posiblemente otra lengua de su entorno, y la o las lenguas oficiales del país que descubren en las escuelas.

En lo que toca a la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el segundo ciclo, el Ministerio de las enseñanzas secundarias (2019: 4) define como el principal objetivo «la maîtrise de la langue pour communiquer oralement et par écrit, librement et spontanément, de manière cohérente et adéquate». Esta orientación permite al alumnado de ELE adquirir la competencia comunicativa, con sus diferentes componentes, es decir, la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, se espera del alumno que domine los aspectos fonéticos, fonológicos, ortográficos, morfosintácticos, semánticos, *etc.* La orientación sociocultural se refiere a la habilidad de movilizar los saberes ser y vivir que intervienen en cualquier acto comunicativo. En este caso, se considera la lengua como motor de variación y vector de diferenciación. Por su parte, la subcompetencia discursiva permite al alumno llevar a cabo diferentes tipos de comunicación o discurso, ya sean orales o por escrito y de diversa índole (narrativo, descriptivo, argumentativo, *etc.*). En opinión de Santos Gargallo (1999: 38) la subcompetencia estratégica «implica la doble habilidad de, por un lado, agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y, por otro, ser capaz de compensar las dificultades que pueden surgir durante de la comunicación con el empleo de estrategias *ad hoc*». En lo que toca a la habilidad pragmática, se vincula con la habilidad de usar la lengua según el contexto de habla. Este objetivo ha conducido a la adopción de métodos de enseñanza y al diseño de materiales que permitan al alumnado comunicarse. Una de las herramientas que va a conocer esta evolución es el manual didáctico. También llamado *libro de texto*, el manual didáctico permite transmitir los contenidos del curso y adquirir, mediante la realización de las actividades propuestas, las competencias y los distintos saberes. Por consiguiente, el diseño de un manual responde a las necesidades de una sociedad o, mejor dicho, al tipo de ciudadano que quiere una sociedad. En otras palabras, los manuales han de adaptarse a los cambios, las evoluciones que conoce un país. En este sentido, se puede clasificar la evolución de los manuales de ELE en Camerún en cuatro etapas.

En la primera etapa (1951-1978), la enseñanza era todavía tradicional y se basaba en la traducción de trozos de textos del francés al español y viceversa. Los textos tratados dentro de los libros desarrollaban la historia y la cultura españolas e hispanoamericanas. Los primeros programas eran diseñados fuera del país. Los libros de texto no resultaban de un trabajo local,

sino que se los importaban de Francia. Entre dichos manuales se puede citar *Tras el pirineo I, II*.

La segunda etapa (1978-2000), por su parte, se caracterizó por la publicación de los primeros programas oficiales del español elaborados por los propios cameruneses. Además de esta reforma del currículo, los recursos de enseñanza también conocieron mejoras con la producción de unos manuales de español por los cameruneses. Se trata, en concreto, de la *Colección hispano-africana 4e, 3e* diseñada por los cameruneses. Los temas y los textos de estos manuales empiezan a girar en torno a las realidades locales.

En lo que se refiere a la tercera etapa (2000-2014), se caracteriza por la introducción del enfoque por objetivos. Esta reforma metodológica, se acentúa mucho más por la publicación de un nuevo programa de la enseñanza del español. El libro más empleado era la colección *Didáctica del español*. Estos manuales conocieron muchas críticas, pues estaban más orientados hacia las realidades de España que las locales.

En cambio, la última etapa (2014-hoy) queda caracterizada por la redefinición progresiva de los programas de enseñanza en los distintos niveles. Estos nuevos programas van de manos con la adopción de un nuevo enfoque, a saber, el Enfoque Por Competencias (EPC). De acuerdo con este cambio metodológico, los manuales didácticos han de tratar de las realidades y necesidades del alumnado para que este sea capaz de resolver los problemas a los que se enfrenta en el cotidiano. Sobre la competencia, Zabala y Arna (2008), citados por Rueda Beltrán (2009: 7), apuntan que se trata de «la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada». Para alcanzar esta meta, se publican tres nuevas colecciones de libros a saber *Majors en espagnol; Excelencia en español* y *Nueva didáctica del español*, aunque en la actualidad la colección *Nueva didáctica del español* es de uso oficial. Por la dificultad de analizar todos los manuales de la colección *Nueva didáctica del español*, este trabajo se dedica al análisis de uno; *Nueva didáctica del español 4*.

1.2. Justificación

La elección de este tema no ha sido fortuita, sino que se ha fundamentado en algunos motivos. El primero tiene que ver con la dificultad comunicativa, tanto al nivel oral como al escrito, que experimentan los alumnos cameruneses de ELE. Kem-Mekah Kadzue (2014:139)

acierta esta observación al decir que «los cameruneses pasamos horas y años aprendiendo dichos idiomas—hablando del inglés y del español—pero muchos terminamos la Educación Secundaria siendo incapaces de hablarnos». En relación con esta dificultad, es muy frecuente observar algunas interferencias lingüísticas entre el francés y el español debido a las semejanzas que existen entre los dos códigos. A modo de ejemplos, los hay que dicen *consistir a* en vez de *consistir en*, *tabla* para designar *la mesa*, etc. Estas confusiones suelen permanecer a causa de las representaciones que tienen los propios alumnos del español. A este respecto, los aprendientes suelen decir: «para hablar español, se añade una /a/ o una /s/ a las palabras francesas». Es importante subrayar que esta derivación les coloniza y les conlleva a cometer errores a lo largo de su aprendizaje. El docente en el aula de lengua tiene entonces una doble tarea. En primer lugar, debe enseñar los contenidos lingüísticos a los alumnos para que manejen los mecanismos que rigen la lengua. En segundo lugar, tiene que transmitir contenidos socioculturales para que los aprendientes sean capaces de comunicar en una situación real. Las representaciones mentales de los alumnos no son el único factor que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún. A este factor se agrega el carácter rutinario de las actividades didácticas a la hora de enseñar y aprender dicha lengua y, esto desde varias décadas. En efecto, el hecho de enseñar las estructuras gramaticales con oraciones sueltas y fuera del contexto puede desmotivar a los alumnos. También ocurre lo mismo con los textos literarios cuando el docente no orienta su estudio hacia las realidades y necesidades de los aprendices. En efecto, el aprendizaje de un nuevo idioma, en este caso el español, es un proceso constructivo. Eso del socio constructivismo no siempre es la mirada que ni los estudiantes ni algunos docentes tienen en cuenta en el proceso de aprendizaje. La teoría de aprendizaje subyacente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje todavía se ven dominadas por el behaviorismo o conductismo. Respecto al enseñar o aprender a partir de la memorización, Kem-mekah Kadzue (2016:309) concluye que, entre los docentes encuestados, «un 45% de los encuestados señalan que a veces han hecho este tipo de actividad mientras que un 36,9% de participantes afirman que casi siempre la hacen». Por otra parte, no se puede aprender una lengua al margen de la cultura tanto del alumno como de la lengua meta. A este respecto, Manga (2008: 38) apunta que «el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera debe tener como principal fuente la relación lengua-cultura-sociedad». En otros términos, el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a la acumulación de las reglas gramaticales, de conjugación o de sintaxis. Una persona que quiere hablar una lengua debe, en palabras de López et al a quienes cita Manga (2008: 39),

saber cómo y cuándo, con la lengua, puede aconsejar, ordenar, prohibir..., o cómo puede centrar o desplazar la atención, comentar una actividad, valorar algunos elementos de una acción, marcar el papel de los locutores, segmentar actividades, marcar el final (o el principio de una acción), etc.

Para que los alumnos puedan comunicarse, el docente ha de priorizar la producción de los alumnos, llevarlos a actuar como si estuviesen en un contexto real de uso de la lengua. El valor consagrado al *input* debe ser reconsiderado a favor del *output*. Estas reflexiones muestran que la enseñanza de las lenguas necesita la toma en cuenta de una variedad de herramientas que posibiliten el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Por lo tanto, la utilización de los materiales auténticos para la enseñanza de ELE debe captar la atención de los actores de la acción educativa. Permiten sacar a la luz conocimientos ya existentes, propiciar situaciones de comunicación, elaborar centros de interés significativos para el alumnado haciendo referencia a situaciones de la vida cotidiana, simplificar el aprendizaje haciendo más atractivas las clases, permitir trabajar el abanico de competencia en el aula de lengua extranjera, entre otras varias ventajas.

En síntesis, los contenidos y las actividades de enseñanza pueden influir positiva o negativamente en la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes; de ahí la idea de analizar los manuales didácticos.

En opinión de Martín Peris y otros (2008: 330), un manual escolar es aquel documento impreso gracias al cual el docente «diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación». Sale de esta definición que el manual constituye un guía para el docente, lo que facilita la enseñanza. Además, permite a los alumnos organizar su aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Por este motivo, para que un manual facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe responder a varias exigencias. A este propósito y respecto al manual del docente, Martín Peris y otros (2008: 330) proponen cinco criterios:

- *Conexión entre teoría y práctica, entre enfoque y método seguido: el libro justifica teóricamente las opciones prácticas adoptadas y se explicitan las relaciones existentes entre los aspectos teóricos y los prácticos.*
- *Fomento de la autonomía docente: los autores del libro indican cómo han procedido en su elaboración, cuáles han sido los problemas suscitados para establecer la conexión entre teoría y práctica, qué han hecho para abordarlos, qué creen haber resuelto y qué aspectos piensan que han dejado abiertos; según los*

autores de los libros, se manifiesta qué ha funcionado y qué no en la práctica, y las razones.

- *Explicitación del currículo: el libro especifica qué objetivos se pretenden alcanzar y qué contenidos son objeto de aprendizaje en cada una de las actividades; se establecen además criterios de evaluación prefijados y/o negociados y los procedimientos y actividades de evaluación que los respetan.*
- *Manifestación de la estructura y progresión didáctica: el libro explica qué organización presenta y por qué; indica los criterios que determinan la secuenciación de los contenidos y se explicita su progresión.*
- *Instrucciones y muestras detalladas: el libro indica el modo de utilizarlo y de actuar en cada actividad y las razones para ello, siempre que no sean obvias. Aparecen transcripciones de los textos auditivos que contenga el libro del alumno, claves de respuestas, etc. Relaciona convenientemente el libro de trabajo en el aula del estudiante y el de ejercicios complementarios, si fuera el caso.*

Por lo que al manual del alumno se refiere, Martín Peris y otros (2008: 331) sugieren los tres parámetros siguientes:

- *Adecuación al contexto de aprendizaje: el libro se adecua a las características de los alumnos a los que se dirige y explicita cuáles son los elementos clave de esa adecuación; propone recorridos diversos según intereses, niveles, estrategias, estilos cognitivos de los alumnos y, en general, según sus distintas necesidades.*
- *Aprendizaje significativo y autónomo: el libro propone actividades de toma de conciencia de los conocimientos previos de los alumnos y de anclaje de los nuevos conocimientos en los anteriores; propone fases de negociación (al menos inicial) de las actividades, objetivos y contenidos de la unidad y de otros aspectos del desarrollo de la clase; las tareas que se piden a los alumnos tienen una viabilidad práctica, a corto o medio plazo al menos; plantea además actividades que atiendan a la autonomía del aprendiente y ayuden al aprendizaje de la misma.*
- *Fomento de la metacognición: el libro no solo se presenta como un proyecto de acción, sino que también incluye datos sobre la observación de, y la reflexión sobre, la acción; indica los procedimientos empleados para observar el desarrollo y eficacia de la propuesta y de cada uno de sus momentos, que impliquen a alumnos y profesor; propone actividades de reflexión de los alumnos sobre los conocimientos adquiridos, el recorrido realizado, los procesos seguidos.*

En total, tener en cuenta estos parámetros, para la elección de un manual ayuda a valorar el grado de intervención y renovación que el libro permite al docente y sus alumnos. De este modo, puede llegar a convertirse en un estímulo para la autonomía profesional del primero, y en un facilitador del aprendizaje de los segundos. En otros términos, el manual tiene una gran influencia en la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa por los alumnos. En los últimos años, la forma de educar ha cambiado gracias a los avances de las herramientas tecnopedagógicas, a través del desarrollo de las TIC. Su auge ha sido exponencial, lo que ha generado un impacto en la calidad de vida de las sociedades, acercando

la información y aumentando la comunicación interindividual. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje no escapa ante esta situación, por lo que se ha visto en la obligación de modificar sus herramientas pedagógicas en unas herramientas acordes a los avances constantes de las TIC. Sin embargo, la integración de las TIC no es todavía efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Camerún, lo que reduce considerablemente la acción del docente y el rendimiento del alumnado.

2. Formulación del problema

El problema de la investigación remite a una dificultad u un obstáculo que requiere ser resuelto y/o aclarado para que un estudio tenga razón de ser. Es un vacío entre la realidad y lo que se conoce de ella, o entre un aspecto de la realidad observada y un valor de cómo debería de ser esa realidad. Se habla de un problema de investigación cuando se nota una discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, creándose un fenómeno que obliga a recabar datos y buscar soluciones por medio de la investigación. Antes de formular el problema de esta investigación, resulta imprescindible presentar las observaciones realizadas en el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún. En esta perspectiva, son las siguientes observaciones que han permitido dar con el problema objeto de este estudio.

2.1. Observaciones

La elección de este tema de investigación tiene como base la observación de muchas clases de ELE en el instituto de Ngoa-Ekelle, uno de los institutos de Yaundé-Camerún. Aunque la comunicación queda la principal finalidad según el programa oficial del español en Camerún, se nota que la mayoría del alumnado, después de los cinco años, es incapaz de mantener una conversación en una situación comunicativa. A nivel oral, este problema se traduce por la baja participación de los alumnos durante las clases. Por ello, es posible asistir a una clase donde el docente intercambia con tan solo dos (02) o cinco (05) alumnos en un aula de más de cien (100) alumnos. Esta situación lleva a veces al docente a explicar las clases de ELE en francés. Al nivel escrito, se nota la reticencia de un gran número de alumnos a hacer las tareas relacionadas con la producción escrita. Se trata, especialmente, de los ejercicios de redacción y de traducción.

Además, se nota que la aplicación de los métodos activos no es efectiva en las aulas de ELE. Para algunos docentes de los institutos públicos, esto se debe al efectivo del alumnado y al tiempo dedicado a la enseñanza de ELE que, a su parecer, no permite hacer participar todos

los alumnos. Estos factores dan a las clases de ELE un carácter monótono, tratándose de las actividades de enseñanza. Por ende, los docentes suelen elegir actividades que permiten trabajar más unas habilidades lingüísticas que otras. En la mayoría de los casos, privilegian la lectura y la producción escrita a favor de la escucha y la producción oral. Como prueba de ello, hay un tiempo bien definido para la evaluación de la habilidad escrita pero no es el caso para la evaluación de la destreza oral. Este fenómeno justifica a suficiencia la dificultad de desarrollar la competencia comunicativa que tienen los alumnos de ELE en Camerún.

2.2. Planteamiento del problema

A pesar de la adopción del enfoque por competencias, los profesores de ELE se preguntan cómo hacer para que sus alumnos se sienten más motivados e interesados por sus clases y al final conseguir comunicarse. Para alcanzar este objetivo, resulta imprescindible movilizar recursos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje. Cabe citar entre dichos recursos los contenidos, los métodos, las estrategias, los materiales, las técnicas, el estilo de enseñanza y de aprendizaje, *etc.* No se puede lograr una enseñanza de calidad sin cuidar de la planificación y la elección de los recursos aferentes. Cada uno de los recursos tiene un papel irremplazable y, por lo tanto, mantienen una relación de interdependencia para alcanzar un mismo objetivo que es el aprendizaje. A este respecto, los especialistas como Hymes (1972) y Gilmore (2007), durante mucho tiempo, se dedicaron a la cuestión de los recursos materiales adaptados a la enseñanza de las lenguas. Sin duda alguna, los materiales didácticos desempeñan un papel altamente significativo en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas. Contrariamente a los demás materiales, el manual didáctico es un material más o menos completo pues, es el reflejo de un programa de estudio. Entonces, la calidad de un manual, desde el punto de vista de su forma y de su contenido, influye sobre las prácticas docentes y, correlativamente, sobre el *output* de los alumnos. En esta línea, el manual debe proveer a los alumnos una capacidad comunicativa tanto en la recepción, es decir, la comprensión lectora y auditiva, como en la producción, esto es, la expresión escrita y oral. De acuerdo con ello, se plantea en este trabajo el problema del papel del manual didáctico en la enseñanza y el aprendizaje de ELE y, sobre todo, de su impacto en la adquisición de la competencia comunicativa por los aprendices de ELE.

3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación remiten a aquellos enunciados interrogativos que formulan y explican el problema identificado. El presente trabajo tiene una pregunta principal y cuatro (02) preguntas secundarias.

3.1. Pregunta principal

Al considerar que el libro de texto es uno de los materiales didácticos más explotados a la hora de enseñar y aprender el español en Camerún, ¿facilita el manual *Nueva didáctica del español 4* el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE?

3.2. Preguntas secundarias

Según el programa del cuarto curso de ELE, el principal objetivo del aprendizaje del español es poder comunicar en esta lengua. Por ello, es importante preguntarse si el manual *Nueva didáctica del español 4* permite al alumnado alcanzar esta finalidad; de ahí las preguntas que vienen a continuación.

- ¿Vienen representados en *Nueva didáctica del español 4* todos los subcomponentes de la competencia comunicativa?
- ¿Permiten las actividades propuestas en *Nueva didáctica del español 4* trabajar las cuatro destrezas lingüísticas de modo equilibrado?

4. Hipótesis de investigación

Una hipótesis designa una respuesta anticipada una problemática de investigación. Como las hipótesis corresponden a las preguntas, esta investigación cuenta con una hipótesis principal y con cuatro (02) otras que son específicas.

4.1. Hipótesis general

Dado la dificultad comunicativa en español que manifiesta el alumnado camerunés, se estipula como hipótesis general que el manual *Nueva didáctica del español 4* no facilita como se debería el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE.

4.2. Hipótesis secundarias

- Ya que los manuales desempeñan un importante papel en el aprendizaje de una lengua, se intuye que la dificultad comunicativa de los aprendientes del cuarto curso se debe por una parte a que todos los subcomponentes de la competencia comunicativa no vienen representados en *Nueva didáctica del español 4*.
- No hay duda alguna que una gran parte de las actividades elegidas por los docentes de español vienen sacadas del manual. De hecho, se presume como segunda hipótesis que la dificultad comunicativa que siguen experimentando los alumnos del cuarto curso se debe a que las actividades propuestas en *Nueva didáctica del español 4* no trabajan las destrezas lingüísticas de modo equilibrado.

5. Objetivos de investigación

Se conoce como *objetivo de investigación* la meta o el fin que se propone alcanzar un investigador en un trabajo, proyecto o estudio. Este trabajo da cuenta de dos tipos de objetivos, es decir, uno que es general y otros específicos. El objetivo general de investigación es aquel que presenta la meta global del estudio. Por su parte, el objetivo específico de investigación presenta la meta del estudio en función de un aspecto más concreto y preciso de la investigación derivado del objetivo general.

5.1. Objetivo general

Esta investigación tiene como objetivo general examinar en qué medida la *Nueva didáctica del español 4* facilita o no el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE.

5.2. Objetivos secundarios

El objetivo general de nuestra investigación queda conformado por una serie de objetivos concretos que lo especifican como vienen a continuación:

- Averiguar si todos los subcomponentes de la competencia comunicativa vienen representados en *Nueva didáctica del español 4*.
- Verificar si las actividades propuestas en *Nueva didáctica del español 4* permiten al profesorado trabajar las destrezas lingüísticas de modo equilibrado.

6. Definición de las variables

Una variable es un elemento cuyo valor puede cambiar cuando uno pasa de una observación a otra. Es sobre ella que recaen las verificaciones de las hipótesis. En este estudio, hay dos variables: una dependiente y otra independiente.

6.1. Variable dependiente

Se entiende por *variable dependiente* aquel fenómeno que se quiere explicar. En el marco de este trabajo, la *competencia comunicativa* equivale a la variable dependiente.

6.2. Variable independiente

La variable independiente designa el o los elemento(s) explicativo(s). En otros términos, es el elemento que el investigador quiere medir o manipular. En este trabajo, corresponde al manual escolar *Nueva didáctica del español 4*.

7. Cuadro sinóptico

Tema de investigación	Preguntas de investigación (PI)	Hipótesis de investigación (HI)	Objetivos de investigación (OI)
Adquisición de la competencia comunicativa: un esbozo de análisis de <i>Nueva didáctica del español 4</i>	PIP: ¿Facilita el manual <i>Nueva didáctica del español 4</i> el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE?	HIP: El manual <i>Nueva didáctica del español 4</i> no facilita como se debería el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE.	OIP: Examinar en qué medida el manual <i>Nueva didáctica del español 4</i> facilita o no el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE.
	PIS1: ¿Vienen representados todos los subcomponentes de la competencia comunicativa en <i>Nueva didáctica del español 4</i> ?	HIS1: Todos los subcomponentes de la competencia comunicativa no vienen representados en la <i>Nueva didáctica del español 4</i> .	OIS1: Averiguar si todos los subcomponentes de la competencia comunicativa vienen representados o no en <i>Nueva didáctica del español 4</i> .
	PIS2: ¿Permiten las actividades propuestas en <i>Nueva didáctica del español</i>	HIS2: Las actividades propuestas en <i>Nueva didáctica del español 4</i> no permiten al	OIS2: Verificar si las actividades propuestas en <i>Nueva didáctica del español 4</i>

	4 trabajar las cuatro destrezas lingüísticas de modo equilibrado?	profesorado trabajar las cuatro destrezas lingüísticas de modo equilibrado.	permiten o no al profesorado trabajar las cuatro destrezas lingüísticas de modo equilibrado.
--	---	---	--

Tabla 1. Cuadro sinóptico

8. Intereses del estudio

En los planos didáctico y pedagógico, esta investigación presenta un interés soslayable, pues promueve el diseño de los manuales de ELE que permitan al alumnado desarrollar la competencia comunicativa. De este modo, este trabajo contribuirá a la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de ELE en Camerún. El análisis de los aportes de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en este trabajo permitirá a los docentes de ELE salir de la monotonía y hacer que las clases sean vivas, interactivas y más interesantes.

En el ámbito sociocultural, este trabajo contribuirá a fortalecer las habilidades comunicativas de los alumnos de ELE en Camerún. Dado que vivimos en un mundo global y cada vez más interconectado donde el dominio de varios idiomas es considerado cada vez más como un requisito decisivo, el dominio de una lengua como el español facilitará la integración socioprofesional de los alumnos cameruneses. En esta tónica, Mbassi (2017: 202) atestigua que «no cabe duda de que saber idiomas en Camerún aumenta las oportunidades de conseguir empleo para unos y refuerza las capacidades intelectuales o profesionales para otros».

9. Delimitación del estudio

En el concepto de *delimitación* aparece como otro de la misma familia que es *límite*. La delimitación de un estudio o de una investigación se refiere entonces al establecimiento del límite temporal, espacial, temático, *etc.* En otras palabras, delimitar un tema de estudio significa enfocar en términos concretos el área de interés y especificar sus alcances. En el mismo sentido, el DRAE (2011:1848) presenta la noción de delimitación como la acción de «determinar o fijar con precisión los límites de algo».

9.1. Delimitación temática del estudio

La cuestión de la adquisición de la competencia comunicativa puede abordarse desde múltiples ángulos. Para explicar este proceso, este trabajo se enfoca en el papel de los manuales escolares, precisamente el del manual *Nueva didáctica del español 4* en la adquisición de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE. Asimismo, los conceptos clave de esta investigación son *manual*, *adquisición*, *competencia* y *comunicación*. También resulta necesario precisar la teoría convocada en este trabajo.

9.2. Delimitación teórica del estudio

La esfera educativa es muy extensa y las ciencias de la educación han visto nacer numerosas teorías educativas a lo largo de la historia. En el marco de este trabajo, se pretende convocar la teoría del socioconstructivismo de Vigotsky. Esta teoría se centra en el alumno como ser social inmerso y responsable de su aprendizaje y el docente desempeña el papel de guía y de facilitador. La construcción del conocimiento se entiende como un proceso de co-construcción. Se concibe el aula como un espacio de aprendizaje, un conjunto donde la lengua media en la relación con los demás. No obstante, este trabajo se realizará en un período delimitado.

9.3. Delimitación temporal del estudio

El presente trabajo se realizará durante un período de un año académico, es decir, de octubre de 2021 hasta septiembre de 2022. La realización de esta investigación requiere una recogida de los datos acerca de un público preciso.

9.3. Delimitación geográfica y del corpus

Realizaremos nuestra investigación en Camerún. La población objeto del estudio abarcará a los profesores y los alumnos del cuarto curso de ELE. Recogeremos los datos en el manual del mismo nivel, es decir, *Nueva didáctica del español 4*.

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO

En este capítulo, se efectúa una revisión de los fundamentos teóricos sobre las investigaciones que fundamentan el marco de referencia del tema objeto de nuestra investigación. El presente apartado permite al lector percibir el camino y el lugar que ocupa el tema de la competencia comunicativa en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. En este capítulo, se presentan, en primer lugar, los distintos conceptos clave relacionados con el tema de este estudio. En segundo lugar, tratamos de los enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje que facilitan la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE. Por último, exponemos algunos trabajos que se han llevado a cabo en torno al tema de investigación.

1. Puntualización terminológica y conceptual

El proceso de enseñanza-aprendizaje convoca una terminología rica y variada. Esta dimensión exige determinar el sentido de cada voz utilizada en un contexto dado para evitar cualquier despiste semántico. Esta lectura permite definir ante todo los conceptos de *adquisición*, *competencia*, *comunicación*, *enseñanza*, *aprendizaje*, y las expresiones de *competencia comunicativa* y *material didáctico* y presentar alguna tipología del enfoque y del método.

1.1. Adquisición

De modo general, la noción de *adquisición* se aplica a la economía, aunque también puede aparecer en otros campos como es el caso de la didáctica de lenguas y, con concreción, la del español. Bajo el prisma didáctico, el concepto reviste principalmente dos sentidos distintos. En su primera acepción, se utiliza el término *adquisición* en contraposición al de *aprendizaje*. En este caso, la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*, precisan los investigadores como Santos Gargallo (1999), Martín Peris y otros (2008) y Makiko Fukuda (2015), queda establecida en los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras de Krashen (1981, 1982, 1983). Para este autor, que cita Santos Gargallo (1999: 19), la adquisición «es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención a la forma». Por su parte, el vocablo *aprendizaje* designa «un proceso consciente que se produce a través

de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema». Ambas definiciones dejan aparecer un concepto clave, que es el de *contexto* y luego las expresiones de *contexto natural* y *contexto formal*.

En opinión de Manga (2006: 1), el contexto «se refiere al lugar de construcción de los conocimientos y las condiciones de socialización que lo caracterizan». En esta línea y según las definiciones de los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje*, los contextos natural y formal tienen cada uno particularidades distintas. En el contexto natural apuntan Cenoz y Perales Muñoz, citados por Manga (2006: 2), «la adquisición ocurre como resultado de la interacción entre hablantes de la L2 y la observación de la interacción entre hablantes de L2 en distintas situaciones sociales». En otras palabras, la adquisición de una lengua extranjera queda supeditada por muchos parámetros contextuales. Es lo que afianza Santos Gargallo (1999: 20) al afirmar que son los

extranjeros que se trasladan por diversos motivos (laborales, familiares, políticos, etc.) a un país de habla hispana, e internalizan el funcionamiento del español sin apoyo institucional, por la mera exposición natural a la lengua meta y la interacción con los hablantes nativos.

Tienen la obligación de hablar la lengua del entorno por necesidades comunicativas a saber interactuar con los vecinos, ir de compras, ir al médico, al trabajo, a la misa, charlar con los compañeros del barrio, entre otras. Por este motivo, el *input* que reciben los que adquieren la lengua extranjera es de suma importancia contrariamente al contexto formal.

En efecto, un contexto formal se refiere a la escuela u otra institución en que se llevan a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En este tipo de contexto, el docente ocupa un papel importante, para que tenga lugar el aprendizaje. En concreto, su papel consiste en seleccionar y programar los contenidos, de acuerdo con el nivel de los alumnos. Tal como nota Santos Gargallo (1999: 30), se define el proceso de enseñanza como un

*conjunto de decisiones que se toman –en relación con un contexto docente concreto– a la hora de determinar los **objetivos** del aprendizaje, el conjunto de **contenidos** que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los **procedimientos** que se emplearán para desarrollar los contenidos y asegurar el logro de los objetivos, los **materiales** que concretarán los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo este proceso; y los criterios para la **evaluación** de la competencia comunicativa.*

En síntesis, los contextos y situaciones en los que puede llevarse a cabo el acercamiento a una lengua y cultura distintas de la materna comprenden un amplio abanico. Sin embargo, a veces se utiliza el vocablo *adquisición* en el proceso de enseñanza-aprendizaje para referirse a una realidad distinta.

En el proceso de aprendizaje de una lengua, que sea materna, segunda o extranjera, la noción de *adquisición* puede referirse al proceso mediante el cual el aprendiente consigue un conocimiento, un hábito, una habilidad o una competencia. Es este sentido que va a tener la palabra *adquisición* en el marco de este trabajo, pues es cuestión de la adquisición de la competencia comunicativa. En otras palabras, la labor consiste en analizar el fenómeno de apropiación de la competencia comunicativa por los aprendientes de ELE. El término *adquisición* funcionará, desde luego, como entrada sinónimica del vocablo *apropiación* o *asimilación*. No obstante, la primera acepción, es decir, la relacionada con adquisición de una lengua, tendrá una cierta influencia en el análisis que se hará de la apropiación de la competencia comunicativa en este trabajo. En concreto, esta investigación promueve la transformación del contexto formal en un contexto más o menos natural gracias al uso de los recursos auténticos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. La meta es conseguir hacer del aprendizaje del español un proceso de *adquisición artificial*.

1.2. Competencia

El concepto de *competencia* es multidimensional, pues incluye la movilización de distintos saberes como el saber saber, saber hacer, saber ser y el saber estar. El saber saber abarca datos, conceptos y conocimientos. En el saber hacer, caben las habilidades, destrezas y método de actuación. El saber ser engloba actitudes y valores que guían el comportamiento. Por su parte, el saber estar se refiere a las capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo. En otras palabras, la competencia es la capacidad que una persona desempeña en situaciones concretas y contextos específicos. Se trata de la integración y activación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esto quiere decir que una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. A partir de lo dicho, se puede concluir que la noción de *competencia* se aplica a todos los campos, es decir, en matemáticas, química, informática, astrología, comercio, agricultura, ganadería, una lengua, *etc.*

Desde un enfoque estrictamente lingüístico, el término competencia generalmente se asocia con el paradigma generativo y especialmente con Chomsky (1965). El autor, realiza una distinción fundamental entre *competencia*, que remite al conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua y *actuación*, es decir, el uso real de la lengua en situaciones concretas. Chomsky (1965) se limita al estudio de la competencia y no toma en cuenta la actuación. Dicho de otro modo, se centra en el sistema y no en el uso. Sin embargo, el concepto chomskiano de *competencia* es limitado porque solo se dedica a una parte de la lengua que es la gramática y, por lo tanto, a la lengua como capacidad mental innata. Algunos años después, la noción original de *competencia lingüística* de Chomsky será objeto de críticas. De esta forma Lyons (1970), citado por Cenoz (1996: 98), valora el carácter social de la competencia y la presenta como «habilidad de utilizar la lengua correctamente en una variedad de situaciones determinadas». En el mismo sentido, Campbell y Wales (1970), citados por Cenoz (1996: 98) opinan que la habilidad más importante de la competencia comunicativa es «la habilidad para producir y entender enunciados que no son tanto gramaticales sino lo que es más importante apropiados para el contexto en el que se realizan».

El desarrollo más conocido del término *competencia* se ha dado en el campo de la antropología y sociolingüística y su figura de proa es Hymes (1972). Este autor propuso sustituir la competencia lingüística por una expresión más amplia, la de competencia comunicativa. Sin embargo, hablar de competencia comunicativa implica de antemano el conocimiento del concepto de comunicación.

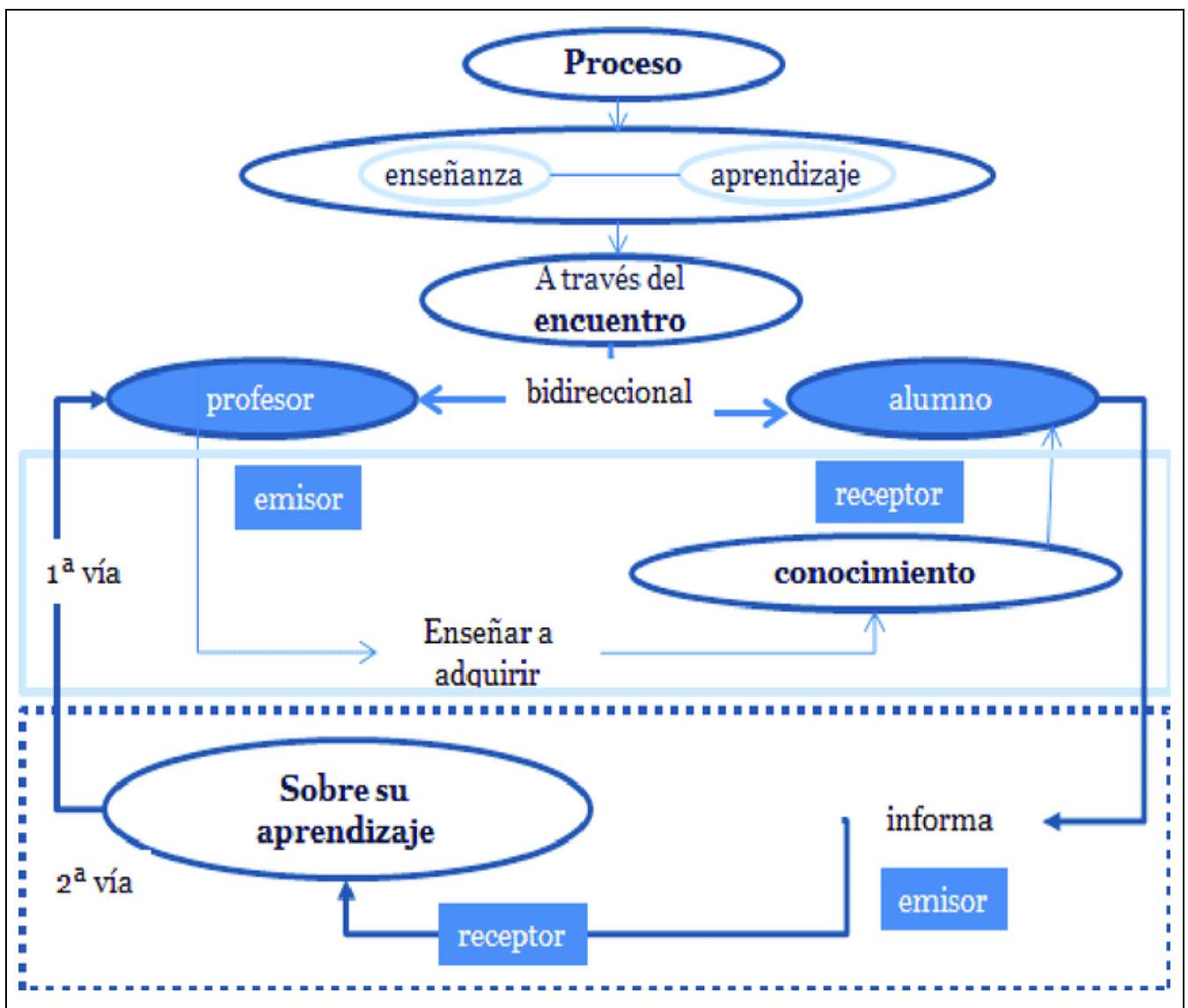
1.3. Comunicación

La comunicación, que sea verbal o no, es imprescindible entre los miembros de una comunidad de habla, pues facilita la interacción, los intercambios, datos necesarios para que la transmisión de mensajes o informaciones tenga lugar. En este sentido, Reyzábal (1993) que cita Manga (2016:11), apunta que «todas las sociedades humanas, o grupo de animales, se organizan entre sí gracias a la comunicación, es decir, al conjunto de articulaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten informaciones». Richards y otros (1997: 74) añaden que, en un acto de comunicación verbal, «normalmente interviene como mínimo una persona o emisor, un mensaje que se transmite, y una o varias personas a las que se dirige el mensaje (el receptor)». La comunicación queda entonces propiciada por el lenguaje, pero en el concepto de lenguaje cabe también el de lengua. Los dos elementos funcionan como vehículos al servicio de la transmisión de ideas, emociones (sentimientos,

impresiones, *etc.*). El acto de comunicación exige entonces un contexto y se puede hablar de él en distintos sectores de actividades: intercambios cotidianos, recetas, libros incluso actos didácticos. De hecho, se puede definir el concepto de *comunicación* como un proceso mediante el cual, el emisor y el receptor establecen una conexión en un momento y espacio determinados para transmitir, intercambiar o compartir ideas, informaciones o significados que son comprensibles por ambos. Designa también una situación de intercambios entre interlocutores en la que el emisor produce o emite un mensaje recibido por el receptor quien a su vez reacciona en adecuación con este mensaje. No obstante, paralelamente a la comunicación verbal, la que se sirve de las palabras que sean orales o escritas, existe la comunicación no verbal, la que se sirve de gestos, miradas, imágenes, posturas, colores, ritmo, intensidad, *etc.*

A partir de lo presentado, se puede afirmar sin duda alguna que el proceso de enseñanza-aprendizaje es ante todo un acto comunicativo que recurre bien a la comunicación verbal, bien a la extralingüística. Para asegurar este acto comunicativo, intervienen en el acto didáctico los siguientes factores: los participantes sociales (docentes y discentes), un código (en este caso, la lengua española), un canal (pizarra, pantallas, vídeos), un contexto (el aula dentro del espacio escolar), medios (visuales, auditivos, táctiles, olfativos, gustativos), entre otros muchos parámetros. Hernández-Carrera (2019) piensa, a este propósito que la comunicación se concreta en el aula mediante dos vías. En la primera, el docente es el emisor de un mensaje (los contenidos) y el aprendiente es el receptor del mismo. En la segunda, el alumno puede o no, a su vez mandar nuevas informaciones (retroalimentación) al emisor, dependiendo de cómo haya recibido y procesado estos mensajes.

Ilustración 1. Acto comunicativo en el proceso didáctico



Fuente: Hernández-Carrera (2019:135)

En suma, para que haya una comunicación exitosa, los participantes han de movilizar de modo adecuado todos los estímulos comunicativos. Se trata en efecto de los estímulos verbales (palabras orales o escritas), paraverbales (entonación, timbre, ritmo, volumen, pausas) y extraverbales (gestos, maneras, posturas, expresión facial, entre varios elementos). Definir los conceptos de *competencia* y de *comunicación* de forma separada, sí aporta significantes informaciones sobre lo que es la competencia comunicativa, pero queda incompleta.

1.4. Competencia comunicativa

El término *competencia comunicativa* propuesto por Hymes (1972) tiene un valor importante en ciencias sociales y se utiliza con gran frecuencia en el campo de la didáctica de las lenguas. Antes de ver sus subcomponentes, resulta juicioso definir primero este concepto.

1.4.1. Concepto

De acuerdo con lo dicho anteriormente sobre la competencia y la comunicación, la competencia comunicativa en español será sino el conjunto de habilidades que permite que el individuo participe eficaz y adecuadamente en situaciones comunicativas determinadas. En esta perspectiva, Canale (2000:65) define la competencia comunicativa como «los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación». Esta aserción es anchamente compartida por Richards y otros (1997: 68) cuando alegan que la competencia comunicativa

se refiere a la habilidad de no solo a aplicar correctamente las reglas gramaticales correctas, sino también de saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién. La competencia comunicativa incluye el conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua; el conocimiento de las normas del habla, por ejemplo saber cómo iniciar y finalizar conversaciones, saber qué formas de tratamiento deberían utilizarse con las diferentes personas con las que se habla y en cada situación en particular; saber cómo usar y responder a diferentes tipos de actos del habla, como petición, disculpas, agradecimientos e invitaciones; saber cómo usar la lengua con propiedad.

En la misma línea, Martín Peris y otros (2008: 90) apuntan que

la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En opinión de Hymes (2000), la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En otras palabras, la competencia comunicativa implica el dominio de la lengua como sistema con sus normas y principios de uso. Para desarrollar una competencia comunicativa, es necesario llevar a cabo una serie de subcompetencias que no pueden tratarse si no es de forma conjunta.

1.4.2. Subcomponentes

Varios investigadores han tratado de analizar los distintos componentes de la competencia comunicativa y han propuesto modelos específicos para explicar este complejo constructo. Hay entre otros los de Canale and Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995). El concepto acuñado y conceptualizado por Hymes (1972), aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido reformulado en varias ocasiones. En el presente trabajo, se propone apoyarse en los componentes propuestos por Canale (1983) como refleja el siguiente esquema:

Ilustración 2. Componentes de la competencia comunicativa de Canale (1983)



Fuente: Ferreira (2011)

1.4.2.1. Competencia gramatical

También denominada *competencia lingüística*, la competencia gramatical implica el dominio de la lengua en todos los aspectos de la descripción lingüística. Los trabajos de Saussure constituyen el pilar de los avances realizados en los estudios lingüísticos. En efecto, la lingüística, tal como concibe Saussure, se ocupa del estudio científico de la lengua, es decir, de los signos lingüísticos. En este orden de idea, la competencia lingüística implica habilidades en los subsistemas fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico, lexicográfico y ortográfico. Según apunta Cenoz (1996: 104), «este componente se centra en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado de los enunciados». Es entonces la competencia gramatical que nos informa que

las oraciones como «*Camerún vivo en.» o «*Puerta a alguien llama.» son incorrectas. Por consiguiente, un alumno que tiene una competencia gramatical puede, entre muchas habilidades,

- pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (competencia fonética);
- usar adecuadamente los patrones de acentuación y de entonación (competencia fonológica);
- producir enunciados de distinta longitud (competencia sintáctica);
- producir escritos ortográficamente correctos (competencia ortográfica);
- reconocer y usar los significados de forma adecuada (competencia semántica).

Con este objetivo, desde un punto de vista de la enseñanza en la que prevalece el éxito de la competencia comunicativa, resulta importante tratar la cuestión del método adecuado para enseñar la competencia gramatical. Esta necesidad se debe a que el objetivo de aprender unidades lingüísticas no se limita tan solo en dominar el funcionamiento del sistema lingüístico – como ocurría con el método de gramática-traducción– sino permitir al aprendiente intercambiar en situaciones reales de comunicación. Desde este punto de vista, los diseñadores de los manuales de ELE tienen el papel de proponer actividades lingüísticas funcionales que permitan al alumnado comunicarse. A este propósito, Santos Gargallo (1999: 34) apunta que «no es suficiente conocer las estructuras y el vocabulario para comunicarse en una lengua distinta a la materna; resulta imprescindible la adecuación al contexto, lo cual implica una serie de conocimientos de uso». El uso de que habla la autora depende en gran parte de los contenidos socioculturales que corresponde a la competencia sociolingüística propuesta por Canale (1983).

1.4.2.2. Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Para comprender mejor lo que es la competencia sociolingüística, hace falta entender el concepto de *sociolingüística* como disciplina. En opinión de Labov (1966) la sociolingüística se aprehende como el estudio de la lengua en contexto social. En otras palabras, la sociolingüística estudia la relación entre la lengua y la sociedad que la utiliza. Ella se encarga de estudiar las actitudes sociales hacia la lengua, la identidad lingüística de los grupos sociales, la hibridación lingüística, entre varios elementos. Desde una perspectiva

amplia, la sociolingüística integra la geolingüística (geografía lingüística), la etnolingüística, la dialectología, la antropología lingüística y de la lingüística histórica. En tal sentido, la competencia sociolingüística puede definirse como la habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural. Abarca el conocimiento de los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, *etc.*), las diferencias de registro, el volumen, las convenciones para los turnos de palabra, los silencios, el dialecto y el acento. Tal como precisa Llobera (2000: 20), la competencia sociolingüística «afecta los turnos de habla en una conversación, las maneras que se tienen que respetar para iniciarlas y concluiras, las estrategias para mantener el turno de habla, la manera de conseguirlo cuando no se le concede, *etc.*». En términos de Martín Peris y otros (2008: 103), la competencia sociolingüística designa

la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

Para Bravo Moreno (2019: 56), la competencia sociolingüística se refiere al «conjunto de saberes (*savoir-être, savoir apprendre, savoir-faire, savoirs*) y comportamientos socioculturales necesarios para que un alumno pueda entender e interactuar en ELE». Con arreglo a estas definiciones se nota que el componente sociolingüístico es crucial para que la comunicación se lleve a efecto. A este propósito, Bravo Moreno (2019: 53) apunta que la competencia sociolingüística «es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, puesto que le mostrará el funcionamiento de una sociedad al mismo tiempo que le transmitirá las herramientas necesarias para entender y desenvolverse en dicha sociedad». En la enseñanza-aprendizaje de ELE se plantea entonces el problema de conseguir una hibridación sociolingüística entre la cultura de la lengua meta y la de los aprendientes. Esta realidad conlleva una reformulación de las actividades de los manuales, ya que no se trata de reproducir e imitar frases sino de presentar situaciones comunicativas que contengan un gran caudal de lengua meta y del alumnado porque provocan la comunicación en el aula. Por consiguiente, un alumno que tiene una competencia sociolingüística será capaz, como afirman Byram y Zarate (1997: 12), «d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur

d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle».

1.4.2.3. Competencia discursiva

De modo general, la competencia discursiva puede definirse como la habilidad de construir e interpretar un discurso. En la misma dirección, Canale (2000: 68) piensa que la competencia discursiva se relaciona con «el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en géneros». Por el concepto de *género*, se entiende todo tipo de texto, por ejemplo, una narración, una descripción, una anécdota, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial, *etc.* Desde un punto de vista conversacional u oral, la competencia discursiva permite al ser humano «intervenir en una conversación [...], mantener el turno de palabra el tiempo necesario, expresar acuerdo o desacuerdo con los interlocutores y retirarse del diálogo de un modo aceptable según las convenciones de la comunidad lingüística» Cortés Moreno (2000:20). De modo general, para que un discurso sea comprensible es imprescindible que su construcción interna presente dos elementos cruciales. Se trata de la cohesión y de la coherencia.

La cohesión implica la forma en que las oraciones se unen estructuralmente, por ejemplo, mediante el empleo de pronombres, conectores, signos de puntuación, conjunciones, entre otros. La coherencia se refiere a la relación entre los significados en un texto. En términos de Santos Gargallo (1999: 37), el principio de coherencia permite saber «si el discurso contiene los datos relevantes, si hay exceso de informaciones contradictorias, si la información guarda un orden lógico en su presentación, si cada párrafo desarrolla una idea distinta, *etc.*». A estos elementos se puede añadir el principio de adecuación. Entre varios aspectos, se tiene en cuenta que el registro o nivel de lengua utilizado sea adaptado a la situación de comunicación, al estatus del interlocutor o público, *etc.* En este sentido, resulta de la competencia discursiva la capacidad de usar procedimientos de cohesión en el lenguaje escrito o hablado, establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización, y ejemplificación, *etc.* Sin embargo, para lograr un discurso, sobre todo oral, es crucial valerse de las estrategias comunicativas apropiadas; de ahí la competencia estratégica.

1.4.2.4. Competencia estratégica

La competencia estratégica designa la habilidad de utilizar recursos verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar los fallos que pueden surgir en ella, debido a diferentes variantes de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias. Como estrategias de comunicación verbales hay, por ejemplo, la reformulación o paráfrasis y el uso de sinónimos. A este propósito, Cortés Moreno (2000:22) piensa que recurrir a la primera lengua es una estrategia verbal de comunicación. En cuanto a las estrategias no verbales, se puede citar los gestos, las pausas, los sonidos fisiológicos (el suspiro y la tos voluntaria) y los elementos cuasi-léxicos (interjecciones, onomatopeyas, etc.). De hecho, usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo resulta de la competencia estratégica. Tanto los hablantes nativos como los no nativos utilizan estrategias comunicativas para hacer frente a las limitaciones de su conocimiento o a las restricciones de uso en una situación específica. Dentro de las aulas de ELE, una de las causas que interfiere en la fluidez y la habilidad comunicativa de los alumnos es que disponen de pocas herramientas para hacerse entender cuando, por ejemplo, no saben cómo se dice una palabra o cuando les cuesta exponer una idea. A veces se bloquean, y si no encuentran ayuda en su interlocutor, se produce un sentimiento de frustración que hace que abandonen la conversación o, en el peor de los casos, dejen de participar en las clases. Por consiguiente, se puede afirmar con Santos Gargallo (1999: 44) que la competencia estratégica «contribuye de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa». Por ese motivo, sería muy juicioso que los procedimientos didácticos integraran actividades que fomenten el conocimiento del funcionamiento y el uso de estrategias de comunicación.

1.5. Destrezas lingüísticas

En el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, la competencia comunicativa se concretiza por el medio de lo que se denominan *destrezas lingüísticas* o *habilidades lingüísticas*. Conviene tener presente que el concepto de *destreza* o *habilidad* es la traducción española del término inglés *skill*, asociado a la teoría behaviorista que concibe el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos y en el que lo importante es el *savoir-faire* más que el *savoir*. En otras palabras, la destreza es el producto concreto de un proceso elaborado. En este sentido, se puede definir las destrezas lingüísticas como las distintas formas en que se activa el uso de la lengua. Se suele categorizarlas atendiendo a dos criterios;

el medio en que la lengua es expresada y el papel que desempeñan en la comunicación. De acuerdo con el primer criterio, se habla de las destrezas orales (escuchar y hablar) y escritas (leer y escribir) mientras que, según el segundo, se habla de habilidades receptoras (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir). A partir de las clasificaciones, se puede notar que existen cuatro destrezas lingüísticas, es decir, la comprensión lectora, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. Sin embargo, a pesar de la especificidad de cada una, el hecho de que existen cuatro destrezas no quiere decir que deban tratarse siempre de un modo aislado, pues el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio. Por ello, es normal que se practiquen varias destrezas a la vez. En una conversación, por ejemplo, se combinan las destrezas de escuchar y hablar; el que escucha a un conferenciante puede tomar notas por escrito al mismo tiempo, *etc.* A este respecto, resulta juicioso precisar las peculiaridades propias a cada una de las cuatro destrezas.

En opinión de Domínguez Heredia (2016: 4), la comprensión auditiva se relaciona «con la escucha y con la interpretación del discurso oral». Por parte de esta autora, se puede destacar cuatro etapas de la destreza auditiva. En primer lugar, el oyente recibe el mensaje emitido por el hablante (orientación receptiva) luego construye y representa un significado (orientación constructiva), negocia el significado con el emisor y le responde (orientación colaborativa), y, por último, crea significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (orientación transformativa). Por lo que lleva dicho, fácilmente se comprende que la comprensión auditiva está íntimamente asociada a la expresión oral sin la cual no se concibe; es, por así decirlo, la otra cara de la misma moneda. Por este motivo, la falta de desarrollo de la comprensión auditiva puede obstaculizar enormemente el proceso de aprendizaje y de comunicación oral. En este sentido, se puede definir la expresión oral como aquella habilidad relacionada con la producción del discurso oral.

En lo referente a la comprensión lectora, es la destreza lingüística vinculada con la lectura y la capacidad de interpretar un discurso escrito. En este caso, la lectura no sólo supone reconocer lo que significan las palabras y las frases, sino también el valor que adquieren cuando se asocian entre sí como elementos del discurso. Asimismo, del mismo modo que existe una estrecha relación entre la comprensión auditiva y la expresión oral, también hay una correspondencia evidente entre la comprensión lectora y la expresión escrita o entre la lectura y la escritura. En este sentido, la comprensión lectora es la que permite al alumno descodificar un texto y entender así su significado cuyo objetivo es construir nuevos conocimientos con la información que le proporciona el texto; de ahí la expresión escrita.

Por consiguiente, la enseñanza de lenguas extranjeras debe proveer a los alumnos la posibilidad de trabajar las cuatro destrezas y conseguir una capacidad comunicativa tanto en la recepción como en la producción. En efecto, la competencia comunicativa va a desarrollarse tanto con actividades que pongan el acento sobre la expresión oral, la expresión escrita, como en actividades que trabajen la comprensión auditiva o lectora del aprendiz. Por consiguiente, resulta crucial que los manuales incluyan actividades que permitan trabajar las cuatro habilidades.

1.6. Material didáctico/auténtico

El concepto de *material* proviene del término latino *materialis* y se refiere a lo que tiene que ver con la materia. La materia, por su parte, es aquello que se opone a lo abstracto o espiritual. A partir de esta característica, resalta claro que un material es palpable, visible y que se lo puede encontrar en todos los dominios. En lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales reciben distintas apelaciones; *auxiliares didácticos* y *medios didácticos*. En opinión de Manga (2014:303), los materiales didácticos remiten a «cualquier tipo de dispositivo diseñado y elaborado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje». A partir de esta definición, son materiales didácticos los manuales, diccionarios, mapas, pizarras, programas, *etc.* Sin embargo, al lado de los materiales didácticos, parece importante recordar el uso dentro del aula de los materiales dichos auténticos. En efecto, los materiales auténticos remiten a las muestras de la lengua real no producidas especialmente para la enseñanza de la lengua; los materiales creados con una finalidad distinta de la de enseñar: informar, entretener; las muestras del lenguaje, orales o escritas, producidas en su origen para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, no graduadas desde el punto de vista lingüístico. En este sentido, Masats (2001), citado por Manga (2014:305), define el material auténtico como «un texto, oral o escrito, fruto de una comunicación real, por ello, su contenido y su forma vienen determinados principalmente por las funciones comunicativas que desempeñan, por el contexto en que se producen y por los interlocutores a quienes va dirigido». Dicho de otro modo, los materiales auténticos son documentos producidos sin ningún tipo de preocupación pedagógica, destinados a un uso en la vida diaria. Desde luego, los materiales auténticos se oponen claramente a los materiales didácticos, ya que estos son preparados e incluso creados con un objetivo pedagógico.

1.6.1. Manual

El proceso de enseñanza-aprendizaje incluye el material didáctico. El manual forma parte de este material. Conviene definir este concepto antes analizar el manual objeto de este estudio. Etimológicamente hablando, el término *manual* procede del latín *manuale manualis* que significa libro portátil, que se puede llevarse en la mano. En su percepción inicial, se puede ver que el concepto no se aplica únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, el manual remite a un libro que contiene los conocimientos sobre uno o varios dominios. En el marco educativo precisamente en la didáctica de lenguas, el manual didáctico se conoce también bajo la apelación de *libro de texto*. En opinión de Martín Peris y otros (2008: 330), es «un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa». Por este motivo, el manual es una de las herramientas más utilizadas en la enseñanza de toda lengua extranjera. Con todo, parece que hoy en día en el caso de ELE, ya no se busca tanto un manual centrado en la lengua, sino una herramienta en el que se incluyen actividades enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa. En este orden, Bravo Moreno (2019: 20) explica que los manuales deben enfocarse en

la determinación de las finalidades educativas por los profesores de lengua (funcionales y formativas), las características de los estudiantes (expectativas, necesidades, motivaciones, características de su cultura educativa) y la toma de conciencia de que el proceso de aprendizaje se desarrolla en la duración y ha de extenderse en varios niveles. Además, un manual tiene que tener en cuenta la identificación de los distintos contextos de comunicación, la determinación de las competencias en función de las necesidades identificadas para un público específico, el número de horas de aprendizaje, las competencias que se pretende trabajar, la metodología de enseñanza, las especificaciones de las situaciones de comunicación y de los géneros del discurso, el reparto lineal de los contenidos en módulos y capítulos, las herramientas que se van a emplear para trabajar cada actividad según las competencias y las destrezas que se quieran desarrollar.

Sin embargo, no hay que olvidar que el manual se diseña según el programa de estudio.

1.6.2. Programa

La dificultad con la que se encara la noción de *programa* es la de su gran polisemia. Los conceptos de *programa* y *currículo o curriculum* han funcionado durante mucho tiempo como términos sinónimos. Esta sinonimia se debe a que en otros contextos como es el caso de los Estados Unidos, existe tan solo un vocablo para designar las dos entidades el *curriculum* (Martín Peris y otros, 2008: 142). Desde esta perspectiva, *curriculum* designa

programa. En efecto, *currículo* y *programa* son dos conceptos distintos. Según García Santa-Cecilia (1995) el currículo o plan de estudio es «el conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionados con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo». Por su parte, el programa o sílabo designa el plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje en un nivel preciso. En este sentido, Martín Peris y otros (2008: 447) definen el programa como «un plan de trabajo para un curso concreto: descripción de los objetivos, selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades, especificación de la metodología y forma de evaluación». El programa es el documento en el cual vienen fijadas las finalidades y los objetivos generales y específicos esperados al término de la enseñanza. En lo concerniente a las finalidades, según el programa del cuarto curso (2019: 4), la enseñanza de ELE en el cuarto curso ha de permitir al alumnado

approfondir le développement des compétences acquises au premier cycle et à doter les apprenants de :

- *Capacités intellectuelles, civiques et morales ;*
- *Compétences linguistiques (aspects phonétique, phonologique, orthographique, lexical, morphologique, sémantique, syntaxique) pour une bonne connaissance et un bon maniement de la langue) ;*
- *Compétences sociolinguistiques : langue comme moteur de variation, comme vecteur de différenciation (identité, et identification) ;*
- *Compétences pragmatiques liées aux différentes valeurs de la langue. Toutes ces compétences permettront à l'apprenant, soit de poursuivre des études universitaires ou des formations professionnelles, soit de s'insérer dans le monde du travail.*

En lo que se refiere a los objetivos, la enseñanza de ELE tiene como meta desarrollar

- *L'appropriation de la langue et de ses usages (situation d'énonciation et de communication, habilités, compétences) pour parler, lire, comprendre et écrire des discours oraux ou écrits en contextes ou situations différents ;*
- *La maîtrise de la langue pour communiquer oralement et par écrit, librement et spontanément, de manière cohérente et adéquate ;*
- *La formation intellectuelle par l'acquisition des connaissances, le sens de l'éthique et de l'esprit critique, en vue de résumer une idée, d'exprimer sa pensée, de donner son point de vue ou de réfuter une idée ;*
- *L'expression de la personnalité dans le but d'anticiper et de résoudre les conflits familiaux, sociaux et économiques ;*
- *Le développement d'attitudes favorisant la reconnaissance du pluralisme culturel dans la société afin de valoriser sa propre communauté et de promouvoir en même temps la solidarité, la compréhension et le respect mutuel entre les peuples (ouverture à d'autres cultures dans l'établissement des relations de comparaison, de rapprochement, de contraste et de compréhension) ;*

- *La formation humaine pour le respect des valeurs éthiques universelles qui promeuvent le multiculturalisme et le vivre ensemble, la protection de l'environnement et la préservation du patrimoine culturel ;*
- *L'esprit d'entrepreneuriat, de créativité, de travail en équipe pour participer au développement socioéconomique.*

El programa se caracteriza, además, por la precisión de las competencias esperadas y la secuenciación de los contenidos y del tiempo de enseñanza. Las finalidades, objetivos, competencias y contenidos varían de un nivel a otro. En la enseñanza de ELE en Camerún, hay cinco (05) programas correspondientes a los cinco (05) niveles, es decir el primero, segundo, tercero, cuarto y quinto curso de ELE. Los contenidos de cada programa se organizan en torno a cinco (05) módulos como vienen presentados en el cuadro siguiente:

Dominios de vida	Títulos de los módulos
Vida familiar y social	Vida familiar e integración social
Medio ambiente, salud y bien estar	Medio ambiente, salud y bien estar
Ciudadanía	Vida ciudadana y apertura al mundo
Vida económica	Actividad económica y mundo del trabajo
Media y comunicación	Mass media y comunicación

Tabla 2. Dominios de vida y títulos de los módulos de enseñanza de ELE en Camerún

En cuanto a la organización de los contenidos dentro de cada módulo, vienen repartidos como sigue:

MODULE 1 : Vie familiale et intégration sociale

Activités d'enseignement/apprentissage						
Compétences	Famille de situations	Exemples de situations	Ressources			Autres
			Savoirs	Savoir- faire	Savoir- être	
CB1 CB2 CB3	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour : - analyser de façon critique les conflits intergénérationnels et le statut de la femme ; - proposer des solutions en vue de l'harmonie dans la famille et de l'égalité homme/femme.	1. Les sources de conflits dans la famille et les moyens de les résoudre (la gestion des dépenses, les problèmes éducatifs, les conflits intergénérationnels...) 2. Le statut de la femme : hier et aujourd'hui	Lexique lié au module Le genre et le nombre Les possessifs La condition	Présenter les avantages de la gestion collective Parler des conflits liés à la mauvaise gestion des revenus, des conflits intergénérationnels, des conflits éducatifs et de leurs conséquences Proposer des stratégies de résolution des conflits Discuter des problèmes de la femme et proposer des solutions.	Écoute Respect Courtoisie Responsabilité Compréhension Tolérance Vivre ensemble Discernement Ouverture Estime de soi Empathie	Autres ressources Ressources humaines Ressources socioculturelles Ressources matérielles Différents types de textes Ressources audiovisuelles Activités suggérées Dialogue Jeux de rôle Compte rendu Commentaire de texte Exposé sur un sujet Discussion/débat Pour ou contre Résumé Traduction
Activités d'évaluation et de remédiation						
Evaluer, informer des critères de correction, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques de la grille de correction à l'aide d'exercices appropriés.						

Tabla 3. Contenidos del módulo 1 del cuarto curso de ELE en Camerún

En suma, el programa traslada la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que cambia en función de las características de los aprendientes y de la situación de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, a partir de un mismo currículo pueden derivarse diferentes programas. Su diseño responde al deseo de uniformización de la educación. Desde este punto de vista, se puede comparar el programa a una especie de brújula del profesorado. Por ello, constituye el material didáctico fundamental de la enseñanza del cual dependen los demás materiales. Además, hay que precisar que en cuanto al enfoque o a la metodología de enseñanza, se puede distinguir el programa gramatical, el programa nociofuncional, programa natural, el programa basado en tareas, el programa basado en competencias, *etc.* En este trabajo, serán abordados algunos enfoques y métodos que necesitan ser aclarados.

2. Enfoques y métodos en la enseñanza y el aprendizaje del ELE

2.1. Definiciones

De modo general, los conceptos de *enfoque* y *método* se aplican a la investigación científica, aunque también pueden aparecer en otros campos como es el caso de la didáctica de lenguas y, con concreción, la del español. Pero, por su cercanía sémica, los hay entre los estudiosos que confunden estas dos nociones. Desde esta perspectiva, es frecuente el uso del concepto de *enfoque* para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques. Pese a esta similitud aparente, una cosa es el enfoque y otra, el método. Antes de describir los diferentes métodos y enfoques que se utilizan en las aulas de ELE, conviene aclarar la ambigüedad conceptual que puede haber entre las dos nociones. Por ello, para resaltar los posibles matices entre ellas, resulta juicioso definir ante todo cada una de ellas.

2.1.1. Enfoque

Desde un punto de vista del aprendizaje, el enfoque aparece mucho más abarcador o amplio. Engloba los presupuestos teóricos sobre la lengua y el aprendizaje. El enfoque varía según cambia el presupuesto. En este contexto, el presupuesto puede aprehender la lengua como una respuesta automática a un estímulo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da por la automatización de estas respuestas que genera un determinado enfoque para la enseñanza de las lenguas. Otros enfoques pueden generarse al pensar que la lengua es una actividad cognitiva. En este marco, el aprendizaje se opera por la interiorización de las reglas que generan una actividad. Martín Peris y otros (2008:182), definen el enfoque como «el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje». De

acuerdo con estos autores, el enfoque se refiere a las teorías sobre el tipo de lengua y el aprendizaje correspondiente. Estos dos datos dan pie a las prácticas y a los principios relativos a la enseñanza de las lenguas.

En opinión de Martín Peris y otros (2008:182), el enfoque designa «la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa». Por parte de estos investigadores, los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Dado que son las teorías lingüísticas que definen un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. En otras palabras, el enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. No obstante, ¿cómo ha de definirse concretamente el concepto de *método*?

2.1.2. Método

Etimológicamente hablando, el término *método* procede del griego *meta* y *hodos*. Desde este ángulo, Mbia (2015:43) acierta al decir que «*meta* [...] veut dire *vers, selon, d'après, au-delà* et *hodos, chemin*». El autor presenta el método como «le chemin d'après lequel ou au-delà duquel on accède à la vérité ou au succès dans un domaine ou dans une entreprise donnée» (Mbia, 2015:43). Además, el vocablo *método* remite a los semas de /procedimiento/, /técnica/, /manera de hacer algo/, por lo que su uso no se reduce tan solo a los campos pedagógicos y didácticos, sino que a todos los dominios científicos.

Bajo el prisma de la didáctica de las lenguas, Martín Peris y otros (2008:358) presentan el método como «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los respectivos papeles de profesores, alumnos y materiales didácticos». Richards y otros (1997:22) comparten esta acepción al afirmar que «el método equivale al nivel en el que se pone en práctica la teoría y el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta». Desde entonces, el método constituye una forma de brújula que guía las acciones del docente, así como las interacciones entre éste y los alumnos. Asimismo, no se puede concebir la docencia sin métodos.

De hecho, aunque pueden parecer conceptos sinónimos, *enfoque* y *método* no remiten a la misma realidad. En efecto, el método tiene una menor amplitud y puede estar contenido dentro de un enfoque. Dicho de otro modo, el enfoque es el hiperónimo del hipónimo *método*. Por consiguiente, los métodos derivan de los enfoques que, a su vez, están basados en las teorías lingüísticas. Es lo que opinan Martín Peris y otros (2008:182) al aducir que «el enfoque audio-oral –basado en la teoría lingüística del estructuralismo y en la teoría del aprendizaje del conductismo– sirve de base teórica en los años 50 del siglo XX al método audiolingüe». Entonces, con respecto a dicho razonamiento, se puede esquematizar la relación existente entre los conceptos de *teoría*, *enfoque* y *método* de la manera que viene a continuación:¹



2.2. Tipología

2.2.1. Enfoque

Tras definir y presentar detalladamente las distintas características del enfoque, resulta relevante destacar algunos enfoques en la actividad didáctica de las lenguas extranjeras. En efecto, existen varios tipos de enfoques. He aquí los principales: el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque plurilingüe, el enfoque oral, el enfoque natural, el enfoque cultural, el enfoque sintético, el enfoque humanístico, el enfoque centrado en proceso y el enfoque centrado en producto. Este trabajo, no presenta todos los enfoques, por lo que se ciñe a los más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE a día de hoy. Se trata, en concreto, de los enfoques oral, natural, comunicativo y por competencias.

2.2.1.1. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge a finales de los sesenta del siglo XX con figuras como Candlin y Widdowson (lingüistas ingleses). Ellos piensan que aprender una lengua equivale a conseguir expresarse en ella, es decir, desarrollar la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo pone de manifiesto que conocer la gramática de una lengua no es suficiente para poder comunicar en esa lengua. Un conocimiento de la gramática y del léxico de una LE es necesario para el aprendizaje, pero no suficiente como para permitir al aprendiz comunicarse. Remite a un modelo didáctico que «pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real –no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita– con otros

¹ Elaboración personal

hablantes de la LE» (Martín Peris y otros, 2008:185). Parte de la tesis que el dominio de una lengua incluya el conocimiento de cómo usarla con adecuación con el propósito de satisfacer objetivos concretos y participar en situaciones cotidianas. Ahí vienen algunas características del enfoque comunicativo presentadas por Sánchez (2016:28):

- *La competencia comunicativa [...] que debe desarrollar un aprendiz ha de estar constituida por cuatro subcompetencias, es decir, diferentes tipos de conocimientos y habilidades: la gramatical (conjunto de reglas que rigen el funcionamiento de la morfología, la sintaxis, la semántica, la pronunciación y la ortografía de una lengua), la sociolingüística (adecuación del discurso al contexto en el que se produce), la discursiva (coherencia y cohesión que debe darse a un texto) y la estratégica (herramientas que permiten subsanar los problemas en la comunicación);*
- *Se trabaja con textos y documentos auténticos;*
- *El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, mientras que el profesor desempeña un papel de guía que debe motivar al aprendiz;*
- *Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje;*
- *El error se considera un elemento fundamental, puesto que funciona como indicador del aprendizaje;*
- *Las actividades son variadas y los ejercicios abiertos para estimular la creatividad;*
- *Se fomenta la interacción entre los estudiantes, de modo que son habituales los ejercicios en parejas o grupos mayores;*
- *El vocabulario enseñado es el más frecuente y productivo en situaciones reales de comunicación. Se aprende de modo contextualizado y no se utilizan listados de palabras;*
- *Teniendo en cuenta la competencia discursiva, se trabaja la lengua más allá de la oración, por tanto, se presta atención al enunciado en el discurso oral y al párrafo en el escrito, manteniendo la coherencia y cohesión que caracteriza al texto;*
- *Entran en juego la pragmática y la sociolingüística, así se busca la adecuación contextual en el uso de la lengua según el registro, la situación, la relación entre los interlocutores, etc.;*
- *La evaluación planteada es continua, se centra en la corrección y fluidez del aprendiz y los resultados pueden provocar reflexiones sobre el proceso de enseñanza por parte del profesor.*

Sin embargo, hoy en día, hay una preferencia por otro enfoque que es el enfoque por las competencias.

2.2.1.2. Enfoque por competencias

El enfoque por competencias es el que se centra en el desarrollo de las competencias por el alumnado durante su proceso de aprendizaje. Sobre la competencia, Zabala y Arna (2008)², citados por Rueda Beltrán (2009:7), apuntan que esta noción se refiere a «la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada». Por lo tanto, las competencias que se esperan de los discentes son de diferentes tipos. Se trata de las competencias comunicativa, discursiva, pragmática, semiótica, sociocultural, entre otras muchas. Según este enfoque, la funcionalidad del aprendizaje ha de ir más allá de la simple adquisición y el almacenamiento de los saberes pues

los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y conducirse de manera autónoma, se espera que los individuos se adapten a los continuos contextos variables y que además den muestras de creatividad e innovación, así como de automotivación y valores, superando la sola reproducción del conocimiento acumulado (Rueda Beltrán, 2009:4).

En realidad, el principal objetivo de este enfoque es que la enseñanza contribuya a la formación integral de un ciudadano para que éste sea útil a su comunidad. Eso explica la variedad de competencias que, en este contexto, debe adquirir el discente. De hecho, el enfoque por competencias intenta preparar al alumno para que sea capaz de actuar en distintos contextos. También, faculta su integración como ciudadano, es decir, su formación física, moral, intelectual, profesional, *etc.* En este sentido, a través del «enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas y suficientemente presentes en los sistemas escolares actuales» (Rueda Beltrán, 2009:4).

El enfoque por competencias centra sus acciones en el alumnado al poner en las manos de éste su propia formación, si bien ésta queda controlada y guiada por el docente. En efecto, se trata de una iniciativa didáctica que deja al alumno la posibilidad de hacerse consciente, autónomo, activo y competente. Desde esta perspectiva y en relación con la enseñanza de las lenguas, Mbassi (2017:197) acierta que «los idiomas dejan de considerarse como meras herramientas de comunicación para ser un eje clave para el desarrollo de la reflexión, la

² Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graó.

construcción de la identidad y el desarrollo personal». Por consiguiente, el enfoque por las competencias resalta una serie de elementos que le son característicos:

- La reflexión de lo que se hace (tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado);
- La funcionalidad de los aprendizajes;
- La adaptación de los contenidos al contexto;
- La creatividad;
- La responsabilidad en el acto de aprender y enseñar.

2.2.2. Método

La reflexión sobre la metodología adoptada en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas es de suma importancia, pues el camino recorrido y las técnicas empleadas constituyen la base del proceso que incide positiva o negativamente en el rendimiento o en los resultados de los alumnos. A este propósito, una visión general y cronológica de los principales métodos que se han empleado a lo largo de la historia permite ver cuáles son los aspectos más productivos de cada uno de los métodos convocados. La meta es aquí ponerlos en práctica y deshacer de los que no han funcionado. De cualquier forma, cada método elegido o convocado en el proceso didáctico ha supuesto una revisión del anterior con su consecuente mejora. Algunos de estos métodos van interconectados con otros en ciertos elementos o rasgos si bien otros parten de presupuestos totalmente diferentes. Este apartado intenta describir los principales métodos de enseñanza de las lenguas que se han seguido desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, de acuerdo con el criterio cronológico. Según este criterio, se clasifican los métodos didácticos en dos grandes subgrupos: los métodos tradicionales y los modernos.

2.2.3. Método de gramática-traducción

Muchos son los métodos que han sido experimentados, adoptados o seleccionados a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Uno de estos métodos es el de la gramática-traducción que ha sido vigente durante mucho tiempo, criterio que le ha generado muchos críticos. En opinión de Martín Peris y otros (2008:366), el método de gramática-traducción aparece «en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego». Entre sus pioneros, desprendan las figuras de

Seidenstücker, Plötz, Ollendor y Meidinger, entre tantas otras. Básicamente, el método de gramática-traducción consiste en la enseñanza de la segunda lengua por la primera. Toda la información necesaria para construir una oración, entender un texto o apreciar un autor, es dada a través de las explicaciones en la lengua materna del alumno. Los tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua son: la memorización previa de una lista de palabras, el conocimiento de las normas de combinación de estas palabras en oraciones y los ejercicios de traducción aferentes. En realidad, la traducción sirve aquí de mediación para la adquisición de diferentes competencias. Para alcanzar este objetivo, el método de gramática-traducción enfoca la enseñanza de una lengua en el análisis detallado de las normas gramaticales y las excepciones si las hay. Este método facilita la adquisición de la lengua meta mediante la traducción de enunciados de un código a otro. Con este método, el aprendizaje de una lengua extranjera no es más que la memorización de reglas y datos con el fin de entender, dominar y manipular su morfología y su sintaxis. Por lo tanto, el docente es el protagonista del acto didáctico y, por su parte, el discente es pasivo. El docente habla, orienta, explica y los alumnos escuchan. De este modo se manifiestan la vigencia y eficiencia de los conceptos de *magister dixit* para el docente y de *tabula rasa* para el alumno.

Sin embargo, a finales del siglo XIX, los detractores de este método lo empegan cuestionar. Una vez entrado el siglo XX, se abre un nuevo horizonte para que se incorporen otros. Esta necesidad de innovación permite la adopción de los llamados *métodos activos*. Entre estos se encuentra el método audiovisual.

2.2.4. Método audiovisual

En los últimos años la forma de educar ha cambiado gracias a los avances de las herramientas tecnopedagógicas, a través del desarrollo de las TIC. Su auge ha sido exponencial, lo que ha generado un impacto en la calidad de vida de las sociedades, acercando la información y aumentando la comunicación interindividual. En este sentido, la educación, en todos los niveles, no escapa ante esta situación, por lo que se ha visto en la obligación de modificar sus herramientas pedagógicas en unas herramientas acordes a los avances constantes de las TIC. La integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se nota principalmente a través de la adopción del método audiovisual.

En efecto, con el método audiovisual, indican Martín Peris y otros (2008:361), «se considera que el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación)». Este método privilegia entonces el lenguaje oral, sin por

ello desatender lo escrito. A este propósito, exige el empleo combinado de grabaciones de diálogos en soporte magnético (en la época inicial, en magnetófono y, posteriormente, en casete) e imágenes en filminas. Además, según el método audiovisual, la situación comunicativa debe ser comprendida de forma global antes que el estudio de las estructuras lingüísticas. De hecho, las reglas gramaticales, por ejemplo, se aprenden de manera intuitiva. Este método también tiene en cuenta la vertiente social del lenguaje. En relación con este punto, los contenidos tienen que reflejar las realidades cotidianas de los alumnos permitiendo a éstos desarrollar la competencia comunicativa, pero sobre todo solucionar los problemas a los que se enfrentan. No obstante, el empleo de la L1 en clase está prohibido, entre otras razones, por considerar que la contextualización mediante imágenes ya garantiza la comprensión. Estas características permiten destacar múltiples ventajas del método audiovisual, puesto que

- Favorece el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes nativos;
- Ayuda a los alumnos establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar;
- Permite trabajar con varios contenidos simultáneamente: socio-culturales, lingüísticos, paralingüísticos, gramaticales, variedades del español;
- Motiva a los estudiantes a superar un nuevo desafío;
- Mejora la interacción entre los alumnos y el profesor;
- Distiende el clima formal de la clase por medio de los trabajos en grupo / parejas;
- Provoca como disparador nuevas discusiones, intercambios, participación oral y más comunicación entre los estudiantes y el profesor.

3. Antecedentes del estudio

Hoy en día, la globalización pone de manifiesto la necesidad de facilitar el contacto entre culturas, pues necesitan entenderse, mezclarse y convivir, en lugar de cohabitar. Una de las herramientas imprescindibles para alcanzar esta meta es la lengua. Para facilitar su aprendizaje, los países del mundo optaron por la incorporación de lenguas en sus sistemas educativos. De esta forma, la primera finalidad del aprendizaje de una lengua, que sea segunda o extranjera, es poder comunicar en ella. En el marco del proceso de enseñanza-

aprendizaje de ELE, varios parámetros concurren a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa. Entre dichos elementos, se encuentran los manuales de ELE. De hecho, el presente trabajo pretende analizar sus aportaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, este trabajo no es el primero, ni pretende ser el último sobre esta temática, dado que el acto didáctico es dinámico y objeto de sugerencias. Antes de esta iniciativa, muchas investigaciones se han realizado al respecto, lo que convoca algún estado de la cuestión. Esta lectura literaria permite dar una perspectiva u orientación al estudio.

3.1. Antecedentes internacionales

Numerosos son los investigadores y académicos en el plan internacional, es decir, fuera de Camerún, que realizaron investigaciones sobre el tema de la competencia comunicativa y el de su adquisición o desarrollo en los manuales de ELE. En este trabajo, una atención particular ha sido enfocada en los trabajos de autores que, de manera singular, abordaron la cuestión de la adquisición de la competencia comunicativa en la secundaria.

3.1.1. Canale (1983)

En su artículo titulado *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* (2000) –en inglés *From communicative competence to communicative language pedagogy* (1983) – Canale revisa el concepto de *competencia comunicativa* acuñado por Hymes en 1972 y después desarrollado por Canale y Swain en 1980. Por parte de este autor, la competencia comunicativa, entendida como comunicación real, hace referencia tanto al conocimiento como a la capacidad de emplearlo en situaciones comunicativas reales, las cuales conllevan limitaciones psicológicas, espacio-temporales, ambientales, cognitivas (preceptuales y memorísticas), emocionales (nerviosismo, fatiga, distracción), interrupciones, distorsiones y molestias externas, *etc.* Es más, Canale (2000: 66-71) propone, desde una perspectiva holística, cuatro componentes con los que describe la competencia comunicativa:

- La competencia gramatical, que comprende vocabulario, pronunciación, deletreo, semántica lingüística, pronunciación y formación de palabras y oraciones;
- La competencia sociolingüística, que se centra en la productividad del mensaje y en el grado de comprensión por parte del receptor atendiendo al contexto sociológico, a la intención comunicativa y a las normas y convenciones de la interacción;

- La competencia discursiva, que hace referencia a la manera en que se combinan la gramática y la semántica para producir textos orales o escritos en un determinado género discursivo o modalidad textual;
- La competencia estratégica, que incluye tanto las estrategias de comunicación verbal como las estrategias de comunicación no verbal que operan en el acto comunicativo.

En el segundo apartado, el autor presenta una serie de aplicaciones para la enseñanza y la evaluación de la segunda lengua basadas en la noción de esta competencia comunicativa que propone. Además, hace una distinción entre conocimiento y habilidad en la realización de este conocimiento que lleva a una serie de directrices en favor del enfoque comunicativo. En su opinión, la enseñanza de segundas lenguas basada el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas no se limita a la mera transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales. Este modelo de enseñanza debe dotar al alumno de estrategias para que sea competente en situaciones reales de uso y capaz de desenvolverse en función de factores socioculturales y pragmalingüísticos, pues las lenguas son sistemas dinámicos y heterogéneos.

3.1.2. Bravo Moreno (2019)

En su tesis doctoral titulada *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B*, Bravo Moreno (2019) analiza el componente cultural en tres colecciones de manuales de ELE utilizados en diversos centros educativos canadienses y españoles. En primer lugar, la colección *Sueña*, nivel 1 (A1-A2) y nivel 2 (B1). En segundo lugar, la colección *Aula Internacional* nivel 1 (A1), nivel 2 (A2) y nivel 3 (B1) y, por último, la colección *Diverso* nivel 1 (A1) y nivel 2. El trabajo de esta autora se basa en el estudio del componente cultural en los manuales objeto de estudio partiendo de lo que plasman el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Para confeccionar la plantilla que le ha permitido cuantificar el componente cultural en los manuales analizados, Bravo Moreno (2019) se apoyó en la clasificación de los contenidos presentados en el PCIC, a partir de un hilo conductor de tres elementos: el aprendiz como agente social, el aprendiz como hablante intercultural y el aprendiz como aprendiz autónomo. Después, lleva a cabo un segundo análisis con el objetivo de comprobar de qué modo se trata el componente cultural en cada nivel estudiado.

En lo que se refiere al componente cultural, Bravo Moreno (2019: 12) piensa que es una pieza clave dentro de la competencia comunicativa. La autora lo describe como un

conjunto de aspectos socioculturales, incluidos en la lengua meta y en la lengua de origen de los aprendices de la lengua. En su investigación, la autora aborda el componente cultural desde tres categorizaciones. En primer término, habla de la *Cultura* con mayúscula, en donde presenta aspectos literarios, artísticos, históricos. A continuación, habla de *cultura* con minúscula donde se da cabida a todo lo relacionado con la cultura para entender, para actuar o para interactuar comunicativamente. Por último, Bravo Moreno (2019: 17) habla de la *Kultura* con *K* para referirse a la forma en que el ser humano se comporta según el lugar en el que se encuentra y cómo dirigirse a los demás según con quién habla.

El trabajo de Bravo Moreno (2019) tiene un gran interés en la medida en que ofrece pistas sobre la necesidad de plantear una didáctica de enseñanza-aprendizaje de ELE enfocada en la noción de interculturalidad y su puesta en funcionamiento, tanto en los manuales como en la formación de profesores. Los resultados de este trabajo muestran que todavía no existe un consenso a la hora de plantear un aprendizaje intercultural en la didáctica de LE, y manifiesta la necesidad de establecer una malla con la que filtrar el componente cultural para elaborar un manual de ELE.

3.1.3. Muñoz Pérez (2020)

En su artículo cuyo título es *El currículo discursivo en los manuales de ELE: análisis de contenidos de cuatro series de los niveles B1 y B2* Muñoz Pérez (2020) analiza en qué medida los materiales de ELE de enfoque comunicativo desarrollan en su diseño curricular los contenidos de la subcompetencia discursivo-textual. Con este fin, elige un corpus constituido por las colecciones de manuales *Agencia ELE*, *Aula Nueva Edición*, *Etapas Plus* y *Pasaporte ELE* que suman en total catorce (14) manuales correspondientes a los niveles B1 y B2 del MCER. Primero, parte de la definición de la subcompetencia discursivo-textual según los modelos de la competencia comunicativa propuestos por Canale y Swain (1980), Canale (1983) Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996) y el Consejo de Europa (2001). En segundo lugar, el autor presenta los cinco (05) componentes de la subcompetencia discursivo-textual elaborados por Celce-Murcia et al. (1995). Dichos subcomponentes son la cohesión, la deixis, la coherencia, la estructura de los géneros y la estructura de la conversación.

Para realizar su estudio, Muñoz Pérez (2020) optó por un enfoque cuantitativo. De este modo, elaboró un cuestionario que presenta los cinco (05) componentes discursivos propuestos por Celce-Murcia et al. (1995). Los resultados de su análisis indican que 92 unidades sobre 116, que corresponde a 79%, revelan una ocurrencia para alguna categoría

discursivo-textual, lo que a primera vista indicaría una cobertura amplia de los fenómenos discursivos en el currículo de los manuales seleccionados. De todas las colecciones, *Aula Nueva Edición* tiene una mayor proporción con 92,85% de unidades con contenidos discursivos contrariamente a la colección *Etapas Plus* que peores resultados presenta con 67,5 % de unidades. Además, entre los cinco componentes de la subcompetencia discursivo-textual indica el investigador, se trabajan más los fenómenos de cohesión. Por este motivo, Muñoz Pérez (2020: 163) concluye afirmando que «en los materiales de ELE analizados no se da una cobertura amplia, rica, frecuente ni adecuada de los diversos fenómenos de orden discursivo y textual que la componen». El presente trabajo es de suma importancia porque promueve la introducción de todos los componentes de la subcompetencia discursiva en los manuales de ELE para que los aprendientes adquieran la competencia comunicativa. Además de este aspecto, Muñoz Pérez (2020) propone una metodología de análisis aplicable al análisis de cualquier subcomponente de la competencia comunicativa en los manuales de ELE.

3.2. Antecedentes nacionales

En Camerún, varios son los investigadores que llevan estudios científicos sobre las temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de ELE. No obstante, son escasos los trabajos que tratan de la competencia comunicativa o del análisis del componente comunicativo en los manuales de ELE. La mayoría de los trabajos encontrados en esta área lleva sobre el análisis de los componentes lingüísticos en las obras literarias. Entre los trabajos de didáctica, una gran parte aborda solo un aspecto de nuestro tema. Entre estos, se destaca la investigación realizada por Ngaah en 2018 y otra por Mekamtaha Deffo en 2019.

3.2.1. Ngaah (2018)

En su tesina que lleva el título de *Materiales auténticos y adquisición de la competencia comunicativa por los alumnos del cuarto curso de ELE en algunos institutos de Yaundé-Camerún*, Ngaah (2018) examina el impacto de los recursos auténticos en la adquisición de la competencia comunicativa por los alumnos del cuarto curso de ELE en Camerún. Realizó la encuesta en el liceo de Ngoa-Ekelle y el liceo bilingüe de Mendong. Su población de estudio abarca a dos (02) inspectores pedagógicos nacionales de español, sesenta (60) alumnos y seis (06) docentes del cuarto curso de ELE. Para llevar a cabo su investigación, la autora convocó los métodos cualitativo y cuantitativo. Los datos recogidos ante los docentes y alumnos del cuarto curso han permitido a Ngaah (2018) concluir que la

utilización de los materiales auténticos no es efectiva y solo el 32% de los aprendientes manifiesta una competencia comunicativa en español.

3.2.2. Mekamtaha Deffo (2019)

Mekamtaha Deffo (2019), en su tesina que responde al título de *Problemática de la competencia lingüística en la adquisición de la competencia comunicativa en ELE: caso de los alumnos del cuarto curso a través del manual Excelencia en español 1^{ère}*, analiza la competencia lingüística en el manual *Excelencia en español 1^{ère}*. Para realizar este estudio convoca el método cualitativo-cuantitativo. Emplea el método cualitativo para identificar los componentes de la competencia lingüística presentes en el manual y el cuantitativo para medir el porcentaje de dichos componentes. Para esta investigadora, los componentes lingüísticos introducidos en *Excelencia en español 1^{ère}* son muy significativos (84,56%), pero no toman en cuenta el contexto sociocultural del alumnado camerunés. Por consiguiente, ella piensa que el manual *Excelencia en español 1^{ère}* no favorece el desarrollo de la competencia lingüística. En coherencia con este razonamiento, Mekamtaha Deffo (2019: 69) apunta que, «a partir de todo lo que acabamos de mencionar, vemos con claridad que si los alumnos del cuarto curso de español en Camerún solo toman [...] el libro *Excelencia en español 1^{ère}*, nunca van a adquirir completamente la competencia lingüística».

En resumidas cuentas, los diferentes estudios tratan de la cuestión de la adquisición y del desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, se nota que todos los trabajos realizados abordan tan solo un subcomponente de la competencia comunicativa. En oposición a esta perspectiva, en el presente trabajo, se proyecta analizar todas las subcompetencias de la competencia comunicativa; de ahí su originalidad.

SEGUNDA PARTE: CUADRO METODOLÓGICO Y PRÁCTICO DEL ESTUDIO

Después de la primera parte donde se exponen las bases teóricas sobre el tema objeto de estudio, esta segunda parte trata de la vertiente práctica de la investigación. Cuenta con tres capítulos diferenciados. El primer capítulo presenta la metodología utilizada para analizar la competencia comunicativa en el manual *Nueva didáctica del español 4*. En el segundo capítulo, se analiza e interpreta los datos recogidos en dicho manual. En el tercer capítulo, están las propuestas didácticas planteadas de cara a mejorar la calidad de los manuales de ELE o, mejor dicho, de la enseñanza y del aprendizaje de ELE en Camerún.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En una investigación científica, la noción de *metodología* alude a los distintos pasos seguidos para llevar a cabo el estudio. Se refiere al cómo el investigador diseña sistemáticamente un estudio para garantizar resultados válidos y fiables que respondan a los objetivos definidos. De hecho, la presentación de la metodología de esta investigación se basará en cinco (05) puntos esenciales. Como ejes articuladores, se pueden aprehender la precisión del tipo de investigación, la presentación del corpus seleccionado, la técnica y el instrumento de recogida de los datos, la validación del instrumento de recogida de los datos y, por fin el método de análisis de los datos.

1. Tipo de investigación y justificación

Los tipos de investigación se clasifican en función de su propósito u objetivo, del nivel de profundidad con el que se estudia un fenómeno, del tipo de datos empleados, del tiempo que requiere el estudio del fenómeno, entre otros factores. El presente estudio se inscribe en el marco de una investigación documental. En efecto, una investigación documental procura obtener, seleccionar, compilar, organizar, analizar e interpretar informaciones sobre el objeto de estudio a partir de las fuentes documentales, tales como libros, periódicos, revistas, anuarios, registros audiovisuales, *etc.* Según el objetivo que se quiere alcanzar, la investigación documental puede a su vez ser de distintos tipos; descriptivo, informativo, exploratorio, entre otros. De acuerdo con esta subcategorización, la presente investigación es documental de tipo exploratorio, pues el propósito consiste en comprender y explicar el fenómeno de adquisición de la competencia comunicativa mediante el análisis de un manual didáctico. Esta investigación se basará en un enfoque mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo. La elección de asociar los dos enfoques no se da por casualidad. En concreto, este estudio se enfoca principalmente en el enfoque cualitativo, pero para completar las insuficiencias que presenta este enfoque, se ha juzgado necesario convocar el enfoque cuantitativo. En efecto, la competencia comunicativa analizada no puede entenderse sin una cuantificación concreta sus distintos componentes en el manual. La precisión del tipo de investigación permite entonces presentar la técnica de muestreo y la muestra de este estudio.

2. Población de investigación

La población se refiere al conjunto de elementos o individuos que presentan algunas características similares observables en un lugar y un momento determinado. Por una parte, en término de individuos, la población objeto de esta investigación abarca a los profesores y alumnos de Camerún. Por otra parte, este estudio es de tipo documental y, por ello, convoca los manuales de ELE.

3. Técnica de muestreo y muestra

En este apartado consta de dos articulaciones. Por una parte, se presenta la técnica de muestreo y, por otra parte, la muestra de este estudio.

3.1. Técnica de muestreo

En una investigación documental, el muestreo remite a aquella herramienta que permite a un investigador precisar la documentación en la cual serán recogidos los datos. Tiene como finalidad reducir el volumen de las series documentales seleccionadas y sacar conclusiones comprobantes. Entre las técnicas probabilista y no probabilista, se ha elegido el muestreo no probabilista. En este caso, la selección es razonable. Esta técnica permite seleccionar documentos según su importancia o significación, porque se considera que tienen valor para fines de la investigación. Se ha optado por esta técnica porque no se puede generalizar los resultados de una investigación como ésta a todos los manuales de ELE en Camerún. Sin embargo, se puede comprender y explicar el grado o nivel de comunicación de los alumnos a partir del manual que utilizan.

3.2. Muestra

Para realizar el análisis de la competencia comunicativa, se ha elegido el manual de ELE *Nueva didáctica del español 4*. Se trata de un material diseñado para el cuarto curso de ELE, publicado en 2020 por un editorial camerunés. Esta selección se ha basado en unos criterios básicos. En primer lugar, este manual viene diseñado según el enfoque por competencias y es el manual en programa.

En segundo lugar, se descartó el primer ciclo por varios motivos. En efecto, los descriptores generales del programa del primer ciclo tienen como objetivo fundamental asentar las bases lingüísticas. En otras palabras, los contenidos permiten al alumnado familiarizarse con los elementos y sonidos básicos de la lengua española. En este sentido, la

competencia comunicativa en dichos niveles se limita a la producción y comprensión de frases, expresiones de uso frecuente e intercambios sencillos y directos. Por consiguiente, un manual del segundo ciclo ofrece la posibilidad de analizar los componentes de la competencia comunicativa en profundidad.

En tercer lugar, ha parecido necesario repasar un momento dado dentro de la evolución de la enseñanza-aprendizaje de ELE en la actualidad, es decir, el periodo 2021-2022, en el que la noción de competencia comunicativa ya forma parte indiscutible del manual y, además, el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

4. Método e instrumento de recogida de los datos

Esta parte está reservada a la presentación del método de recogida de los datos y la presentación del instrumento utilizado para recogerlos.

4.1. Método de recogida de los datos

En un trabajo de investigación científica, la elección de un método es tributario del tipo de investigación y del objetivo que se quiere alcanzar. El presente estudio es documental y quiere comprobar si el manual *Nueva didáctica del español 4* permite al alumnado desarrollar la competencia comunicativa. En esta perspectiva, para recoger los datos, el método cualitativo es más apropiado. Entre las técnicas de recogida de los datos cualitativas existentes, se ha elegido la lectura. En efecto, la lectura como técnica se distingue de la ordinaria. En opinión de Andréu Abela (2020: 1), «debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable, y válida». El proceso de recogida de los datos de interés de este trabajo fue bastante largo y constó de varios pasos. Al inicio, se realizaron varias lecturas previas del manual para obtener una idea preliminar de cuáles podrían ser concretamente los aspectos de la competencia comunicativa. Después, se decidió repartir las informaciones según el tipo de competencia a la que corresponde cada información. Esta labor ha sido facilitada por el instrumento empleado para recoger los datos.

4.2. Instrumento de recogida de los datos

Como el método de recogida de los datos, el instrumento también depende del tipo de investigación realizada. En realidad, un instrumento de recogida de los datos es un recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos informaciones. De esta forma, el instrumento sintetiza en sí toda la labor previa de la investigación, resume

los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a los objetivos definidos. El instrumento de este estudio consiste en una plantilla que presenta los cuatro (04) componentes de la competencia comunicativa propuesta por Canale (1983). Para su confección, este trabajo de investigación pretende apoyarse en la clasificación de los contenidos presentados en el programa oficial del cuarto curso de ELE. Pero, la sorpresa fue enorme de notar que este documento solo se limita a citar las subcompetencias sin ofrecer algunos detalles. Con el motivo de completar la información, ha parecido juicioso convocar el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2020), el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y tres investigadores que han trabajado sobre la temática, a saber, Bravo Moreno (2019) y Muñoz Pérez (2020).

En concreto, el MCER es un documento que trata de unificar las políticas de aprendizaje de las lenguas mediante una serie de orientaciones didácticas y la equiparación de los niveles de aprendizaje (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Describe lo que los alumnos tienen que aprender para comunicar en una lengua extranjera. Por ello, distingue dos grupos fundamentales de competencias, a saber, las competencias generales y las competencias comunicativas. Las competencias generales del individuo se refieren a los conocimientos del alumno, sus destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender. En lo que reza con las competencias comunicativas, se agrupan en subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Por su parte, el PCIC surge con la idea de aplicar los contenidos y objetivos propuestos por el MCER para el caso de ELE. Define los objetivos generales y específicos a partir de las necesidades de los alumnos reunidas en tres dimensiones: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. A partir de estas dimensiones, el PCIC presenta un inventario de contenidos lingüísticos, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje para cada uno de los niveles trazados en el MCER.

A partir de los documentos mencionados y de los conocimientos convocados, se ha elaborado una plantilla con cuatro (04) apartados correspondientes a cada subcompetencia de la competencia comunicativa. Se pretende describir los criterios de análisis en la parte reservada a la presentación del método de análisis.

5. Validación del instrumento de recogida de los datos

Antes de proceder a la recogida de los datos, el instrumento ha sido sometido a la apreciación de cuatro evaluadores externos. Se trata de dos expertos en didáctica del español.

Sus aportaciones contribuyeron a mejorar el diseño y perfilar los descriptores para que fueran suficientemente precisos y recogieran al menos los aspectos de la competencia comunicativa más significativos del manual. Para comprobar su manejabilidad y fiabilidad, la plantilla fue pilotada sobre una tarea del corpus elegida al azar. Se ocupó de ello un alumno-profesor de español y a su vez titular de un master en filología hispánica. De este modo, la concordancia entre la investigadora y el participante en el pilotaje atestigua la fiabilidad del instrumento de recogida de los datos.

6. Métodos de análisis de los datos

La elección de un método de análisis depende del tipo de datos recogidos. Dado que este estudio lleva sobre el análisis de los contenidos de un documento, se ha convocado el método de análisis de contenido. En un sentido amplio, el análisis de contenido remite al examen sistemático y metódico de documentos textuales o visuales. En términos de Andréu Abela (2020: 2), el análisis de contenido designa «una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación». En otras palabras, el análisis de contenido es objetivo, sistemático y cuantificable. En efecto, la objetividad alude al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. Por su parte, la sistematización se refiere a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado o analizado. Por lo que toca a la cuantificación, hace referencia a la codificación de la información para obtener el recuento de las unidades e indicadores del fenómeno estudiado.

Atendiendo a las tres reglas que caracterizan el análisis de contenido, resulta juicioso presentar los criterios sobre los cuales nos enfocaremos para analizar la competencia comunicativa en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

6.1. Criterios de análisis de la competencia comunicativa

Como se ha señalado en la parte teórica de esta investigación, se va a la competencia comunicativa según el modelo propuesto por Canale (1983). Por parte de este investigador, la competencia comunicativa implica el dominio de cuatro (04) subcompetencias, esto es, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. En este apartado se reserva a la presentación de los contenidos sobre los cuales se basarán el análisis de cada subcompetencia comunicativa. Sin embargo, se recordarán algunas definiciones en caso de necesidad.

6.1.1. Criterios de análisis de la competencia gramatical

Competencias	Fonético-fonológica	Morfológica	Sintáctica	Léxico-semántica
Definiciones	<p>Fonética: estudio de las realizaciones de un sonido (habla).</p> <p>Fonología: análisis de los sonidos o fonemas, (ideales) de la lengua.</p>	<p>Morfología: estudio de la forma y de estructura interna de las palabras.</p>	<p>Sintaxis: estudio de la relación entre las palabras o sintagmas en la oración, así como las funciones que cumplen.</p>	<p>Lexicología: estudio del léxico de la lengua.</p> <p>Semántica: estudio del significado.</p>
Contenidos	<p>La pronunciación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sonidos - Fonemas /sílabas - El acento - La entonación - El ritmo - Las pausas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Categoría de palabras 2. Estructura de palabras 3. Puntuación 4. Formación de las palabras: <ol style="list-style-type: none"> a. Derivación <ul style="list-style-type: none"> - Prefijación - Sufijación b. Composición c. Abreviación <ul style="list-style-type: none"> - Aféresis - Apocope - Síncopa - Sigla /acrónimo d. Palabras maletas e. Neologismo f. Préstamos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la oración - Funciones oracionales - Tipos de oración - Estructuras gramaticales - Tiempos verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Denotación - Connotación - Sinonimia - Antonimia - Homonimia - Homofonía - Paronimia - Polisemia - Metonimia - Campo léxico - Campo semántico - Familia léxica

Tabla 4. Criterios de análisis de la competencia gramatical

6.1.2. Criterios de análisis de la competencia sociolingüística

Contenidos	Ejemplos
Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Saludos, despedidas, disculpas, agradecimientos, cumplidos, felicitaciones, <i>etc.</i>
Las expresiones de sabiduría	Refranes, modismos, expresiones de creencias, <i>etc.</i>
Valores o saberes ser	Respeto, honestidad, empatía, altruismo, modestia, tolerancia, convivencia, paciencia, <i>etc.</i>
Niveles de lengua	Formal e informal

Tabla 5. Criterios de análisis de la competencia sociolingüística

6.1.3. Criterios de análisis de la competencia discursiva

Temas	Cohesión	Coherencia	Géneros discursivos
Contenidos	– Marcadores y conectores del discurso: Conectores argumentativos (aditivos y de precisión, adversativos, concesivos, consecutivos), Reformuladores (explicativos, rectificativos, recapitulativos) Estructuradores (de ordenación, de apoyo argumentativo, de digresión, ejemplificativos)	– Macroestructura de los textos – Ordenación de argumentos, ideas, ejemplos en los párrafos – Organización de ideas en las conversaciones – Sujetos de reflexión orales y escritos	Estructura formal de la narración Estructura formal de la descripción Estructura formal de la explicación Estructura formal de la argumentación
	– Elementos déicticos (pronombres, determinantes, adverbios y locuciones adverbiales)		
	–Referencia anafórica/ Catafórica		

Tabla 6. Criterios de análisis de la competencia discursiva

6.1.4. Criterios de análisis de la competencia estratégica

Tipos	Estrategias comunicativas verbales	Estrategias comunicativas verbales
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Paráfrasis (usar términos o expresiones aproximados) - Léxico (usar palabras polisémicas, sinonímicas, de la L1 hiperónimos, préstamos, crear palabras nuevas) - Uso de muletillas - Pedir ayuda (al interlocutor, consultar un diccionario) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos kinésicos (expresión facial, gestos) - Elementos paraverbales (tono, timbre, pausas, suspiro y tos voluntarios, onomatopeyas, interjecciones) - Elementos proxémicos (control del espacio comunicativo)

Tabla 7. Criterios de análisis de la competencia estratégica

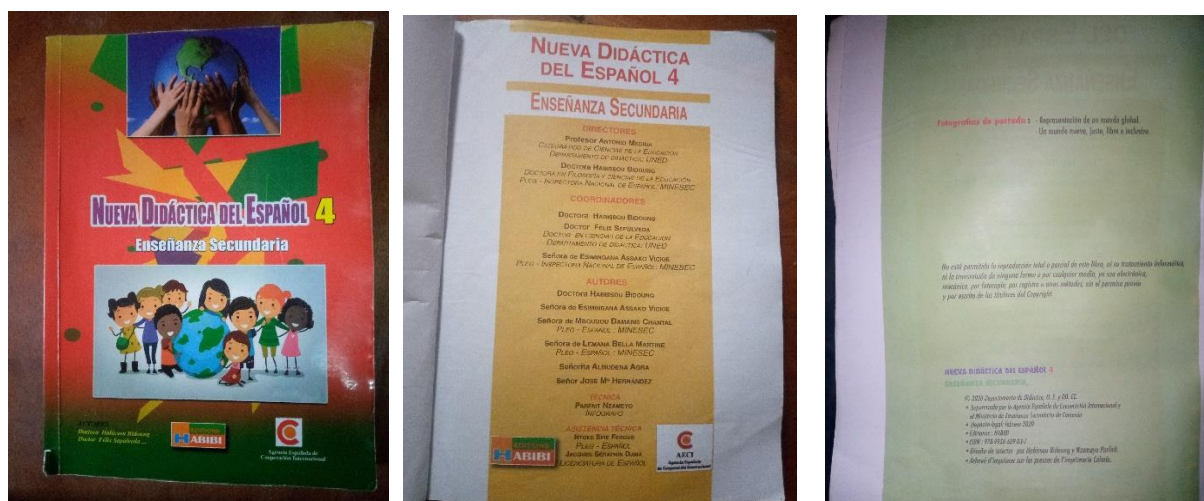
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Después de la exposición del marco teórico y la metodología de la presente investigación, parece muy juicioso presentar el estudio práctico donde se expone el análisis y la interpretación de los datos recogidos en el manual *Nueva didáctica del español 4*. Por ello, este capítulo se estructura en dos apartados. El primer punto tiene que ver con la presentación de los datos bibliográficos del manual y la descripción su contenido. El segundo apartado, por su parte, se dedica al análisis e interpretación de los datos.

1. Presentación del *Nueva didáctica del español 4*

1.1. Elementos paratextuales

Ilustración 3. Tres primeras cubiertas de *Nueva didáctica del español 4*



En la primera cubierta, se observa dos imágenes. En la primera, se ve el globo sostenido por varias manos, pero de distintos colores, es decir, el negro, el blanco y el mestizo. Es más, se constata que la segunda imagen es la repetición de la primera, pero en vez de las manos, se trata de un dibujo de personas de distintas razas y muy felices alrededor del globo o, mejor dicho, del planeta. En efecto, estas imágenes simbolizan la globalización, la interculturalidad o la diversidad cultural. También, a partir del mapa, se indican los distintos horizontes de donde viene la lengua española. Entre la primera y la segunda imagen, viene mencionada la información sobre el título del libro (*Nueva didáctica del español*), el nivel (cuarto curso de ELE) y el ciclo de enseñanza (enseñanza secundaria). Más abajo de las

imágenes, se mencionan los autores, la editorial y el logo de la Agencia Española De Cooperación Internacional. Esta precisión pone de relieve la importancia de la cooperación.

A la derecha de primera portadora, aparecen dos otras en que figuran los datos referenciales del manual. En concreto, el libro de texto *Nueva didáctica del español 4* fue publicado en 2020 en la editorial HABIBI. Corresponde al nivel cuarto curso de ELE y se sitúa en la continuidad de los manuales *Nueva didáctica del español 1, 2 y 3*. El proyecto fue dirigido por Antonio Medina y Habissou Bidoung, bajo la coordinación de Habissou Bidoung, Félix Sepúlveda y Esimingana Assako Vickie. Los autores son Habissou Bidoung, Esimingana Assako Vickie, Mboudou Damaris Chantal, Lemana Bella Martine, Almudena Agra y José María Hernández.

1.2. Contenidos

El manual fue elaborado a la luz de los planteamientos del enfoque por competencias, según las exigencias del nuevo sílabo (2019). En este libro de texto, se propone fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos y desarrollar su competencia comunicativa.

En efecto, el manual *Nueva didáctica del español 4* consta de cinco (05) módulos distribuidos en 291 páginas. Cada módulo empieza por la presentación de una imagen que anuncia el módulo y, bajo de dicha imagen aparecen los objetivos del módulo. Los contenidos comienzan por algunos textos e imágenes agrupados en una parte denominada *Preliminares* y, luego siguen las cinco (05) tareas. Tratándose de los contenidos de las tareas, se observa que la primera es una tarea preparatoria, las dos que siguen desarrollan temas transversales, la cuarta trata de la iniciación a la literatura y, en la última, se propone una prueba.

En lo concerniente a la estructuración de las tareas, se nota que vienen organizadas en actividades. Las actividades de las tres primeras tareas de todos los módulos son idénticas desde el punto de vista de los títulos. Sin embargo, las de las tareas 4 y 5 cambian de un módulo a otro. Las actividades varían en la elección de los materiales, ya sea con imágenes, textos o ejercicios. Se utilizan también como material para las actividades capturas de pantalla de blogs y páginas web. Allí viene el cuadro representativo que agrupa los modulo, tareas y actividades.

Módulos	Tareas	Actividades
Módulo 1	– ¿Qué familia la mía?	Lee y aprende; Enriquece tu vocabulario; Profundiza la gramática; Opina y redacta;

Vida familiar e integración social	– Familia y sociedad – La mujer, ayer y hoy	Léxico; El arte de escribir; Ortografía
	Introducción a la literatura española, el Romanticismo	Descubrimos al poeta romántico José de Espronceda, Descubrimos al escritor Gustavo Adolfo Bécquer
	Tarea final	Te evaluamos
Módulo 2 Medio ambiente, salud y bienestar	– Urbanismo y contaminación – Cambios climáticos e impactos medioambientales – Protección del medioambiente y promoción del bienestar	Lee y aprende; Enriquece tu vocabulario; Profundiza la gramática; Opina y redacta; Léxico; El arte de escribir; Ortografía
	Introducción a la literatura española, el Realismo	Descubrimos al escritor realista Gabriel García Márquez; Descubrimos a otro escritor realista Benito Pérez Galdós
	Tarea final	Te evaluamos
Módulo 3 Ciudadanía y apertura al mundo	– Paz y bienestar social – Globalización y desigualdades – Multiculturalismo y protección de las minorías	Lee y aprende; Enriquece tu vocabulario; Profundiza la gramática; Opina y redacta; Léxico; El arte de escribir; Ortografía
	Introducción a la literatura española, la literatura vanguardista y la Generación del 27	Descubrimos al poeta Federico García Lorca; Descubrimos al poeta Jorge Guillén
	Tarea final	Te evaluamos
Módulo 4 La economía y mueve el mundo	– Consumo y responsabilidad – El mundo laboral – La cultura del emprendimiento	Lee y aprende; Enriquece tu vocabulario; Profundiza la gramática; Opina y redacta; Léxico; El arte de escribir; Ortografía
	Introducción a la literatura latinoamericana, la literatura precolombina	Observa y lee; Observa atentamente las fotos y lee atentamente los cuadros
	Tarea final	Te evaluamos
Módulo 5 Mass media y comunicación	– Los medios de la comunicación y nosotros – TIC y oportunidades – TIC y abusos	Lee y aprende; Enriquece tu vocabulario; Profundiza la gramática; Opina y redacta; Léxico; El arte de escribir; Ortografía
	Introducción a la literatura latinoamericana; el «Boom» de la literatura hispanoamericana	El «Boom» de la literatura hispanoamericana; Literatura peruana con Mario Vargas Llosa; Literatura colombiana; Literatura cubana
	Tarea final	Te evaluamos

Tabla 8. Contenidos de *Nueva didáctica del español 4*

2. Análisis e interpretación de la competencia comunicativa

En esta sección se presentan los datos relativos al análisis cualitativo-cuantitativo de las subcompetencias de la competencia comunicativa del corpus. En primer lugar, se tratará cada subcompetencia de forma individualizada, según los contenidos presentados en la parte metodológica del estudio para comprobar cómo se ven representados. Asimismo, se observarán en qué medida se sirve el manual del repertorio de habilidades y actitudes a través de las destrezas trabajadas.

Cada uno de los análisis, subcompetencia por subcompetencia, se estructura de la manera siguiente. En la primera parte, se ofrece una tabla-resumen con la información relativa a los aspectos tratados de cada subcompetencia y las destrezas utilizadas precisando la página la tarea y la actividad del manual. En la segunda parte del análisis, se especifica, sección por sección, los distintos componentes tratados en el manual, las destrezas y los componentes tratados en cada destreza. Estos datos, además, vienen acompañados por unas tablas y unos gráficos circulares de porcentajes recapitulativos, que ayudan a condensar y resumir la información que permiten una visualización mejor de las proporciones analizadas. La descripción, no obstante, dado el tema tratado, es básicamente cualitativa.

2.1. Análisis e interpretación de la competencia gramatical

En esta parte, se proyecta presentar, por una parte, los datos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos recogidos en el manual *Nueva didáctica del español 4*. Después del análisis y de la interpretación de los datos, se proyecta averiguar si toman en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas.

2.1.1. Subcompetencia fonético-fonológica

2.1.1.1. Tabla-resumen

La siguiente tabla resume los contenidos fonético-fonológicos desarrollados en el manual *Nueva didáctica del español 4* (39 en total), tomando en cuenta las actividades que figuran en cada módulo, con indicación de las páginas, las tareas y las actividades correspondientes, así como los tipos de habilidades utilizados.

Subcompetencia fonético-fonológica

Componentes	Página	Módulo	Tarea	Actividad	Destrezas
Lectura del texto	17	1	1	1	EO
El acento y la tilde	30	1	1	7	CA/EE
Sílabas tónicas y sílabas átonas	30	1	1	7	CA/EE
Lectura del texto	34	1	2	1	EO
El fonema /b/	45	1	2	7	EE
Clases de palabras por el lugar del acento	45	1	2	7	EE
Lectura del texto	49	1	2	1	EO
La entonación de las oraciones interrogativas	54	1	3	3	CA/EE
El fonema /v/	59	1	3	7	EE
Acentuación de las palabras agudas	59	1	3	7	CA/EO/EE
Errores comunes: (b/v)	67	1	5	Final	EE
Lectura del texto	72	2	1	1	EO
Acentuación de diptongos, triptongos y hiatos	82	2	1	7	EE
Lectura del texto	84	2	2	1	EO
El fonema /h/	97	2	2	7	EE
Acentuación de las palabras	97	2	2	7	CA/EE
Lectura del texto	100	2	3	1	EO
Los fonemas /g/ y /J/	112	2	3	7	EE
Acentuación de diptongos	112	2	3	7	CA/EE
Lectura del texto	126	3	1	1	EO
Los fonemas /m/ y /n/	139	3	1	7	EE
Acentuación de diptongos, triptongos y hiatos	139	3	1	7	EE
Lectura del texto	143	3	2	1	EO
Los fonemas /c/, /z/, /k/ y /q/	154	3	2	7	EE
Acentuación de monosílabos	154	3	2	7	EE
Lectura del texto	157	3	3	1	EO
El fonema /r/	169	3	3	7	EE
Acentuación de hiatos	169	3	3	7	EE
Completa las palabras con los fonemas /m/ y /n/	178	3	5	Final	EE
Lectura del texto	186	4	1	1	EO

Acentuación de palabras (pronombres) interrogativas y exclamativas	198	4	1	7	EE
Lectura del texto	199	4	2	1	EO
Diferenciar <i>este/esta, éste/ésta y está/esté</i>	210	4	2	7	EE
Lectura del texto	213	4	3	1	EO
La diéresis «ü»	227	4	3	7	EE
Lectura del texto	243	5	1	1	EO
Los fonemas /d/ y /z/ finales	254	5	1	7	EE
El acento diacrítico	254	5	1	7	EE/EO
Lectura del texto	256	5	2	1	EO
Acentuación de las palabras monosílabas	266	5	2	7	EE
Lectura del texto	268	5	3	1	EO

Tabla 9. Tabla-resumen de los componentes fonético-fonológicos

2.1.1.2. Componentes fonético-fonológicos

La tabla y el gráfico que vienen a continuación recapitulan los componentes fonético-fonológicos tratados en *Nueva didáctica del español 4*.

Componentes	Frecuencia	Frecuencia
Fonemas	3-2-4-1-1	10
Acento	3-3-3-2-2	14
Sílabas	1-0-0-0-0	01
Entonación	1-0-0-0-0	01
Lecturas	3-3-3-3-3	15
Total	41	41

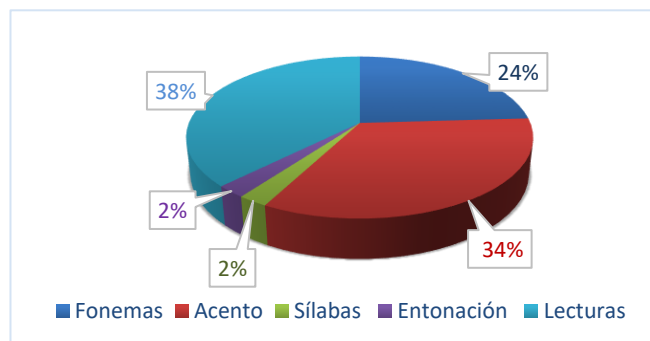


Tabla 10. Componentes fonético-fonológicos por criterios

Gráfico 1. Componente fonético-fonológico

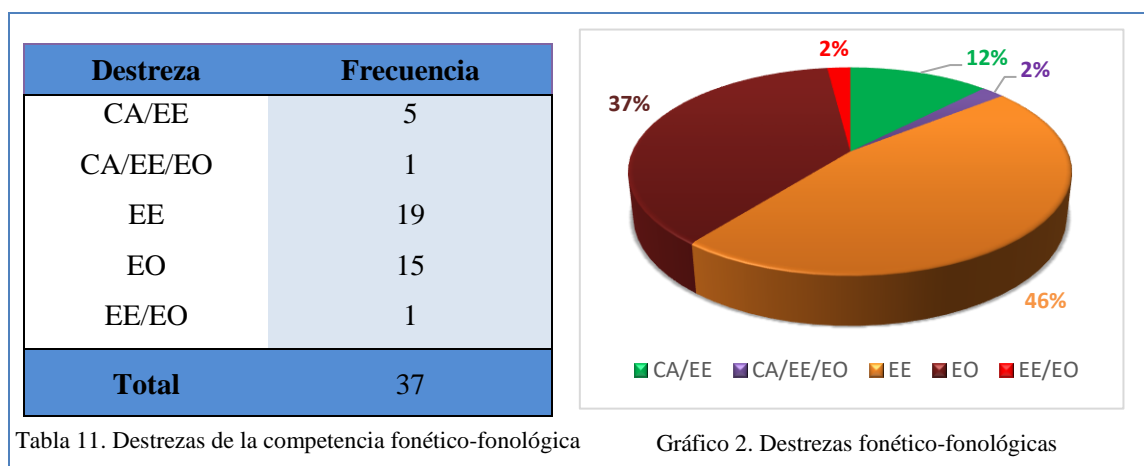
A partir de los datos presentados, se constata que los componentes fonético-fonológicos tratados en el manual *Nueva didáctica del español 4* son los fonemas, el acento, las sílabas, la entonación y la pronunciación mediante la lectura. Se ha identificado 15 actividades relacionadas con la lectura del texto, lo que representa 38%. El acento aparece en segunda posición con 14 casos, o sea, 54% («Acentuación de las palabras agudas»; «Acentuación de diptongos, triptongos y hiatos»). Por su parte, los fonemas aparecen en 10 ocasiones (38%) («Los fonemas /b/ y /v/»; «Los fonemas /c/, /z/, /k/ y /q/»). Por último, figura

un caso donde se trata de las sílabas (Sílabas tónicas y sílabas átonas) y un caso relacionado con el estudio de la entonación (La entonación de las oraciones interrogativas).

Esta revisión permite inferir, de forma explícita, que se abordan más los contenidos fonológicos que los fonéticos en el manual *Nueva didáctica del español 4*. No obstante, hace falta precisar que se hace alusión al aspecto fonético de forma implícita en las actividades relacionadas con la lectura de textos.

2.1.1.3. Destrezas lingüísticas

La tabla y el gráfico siguientes presentan los datos obtenidos acerca de las destrezas empleadas con los componentes fonético-fonológicos.



En primer lugar, en lo refiriéndose al uso de las destrezas de forma individual, los resultados indican que la expresión escrita es la destreza que más se emplea en el manual con 19 casos (46%) («Diferenciar este de esta, éste de ésta y está de esté»; «Completa las palabras con los fonemas /m/ y /n/»). Después, aparece la expresión oral con 15 casos (37%), representados a través de las actividades relacionadas con la lectura.

En lo que toca a las destrezas trabajadas de forma conjunta, se puede ver que la comprensión auditiva y la expresión escrita aparecen juntas 5 veces (12%) («Acentuación de diptongos: escucha a tu profesor pronunciar las palabras siguientes y escríbelas en su columna correspondiente por el lugar del acento»; «Sílabas tónicas y sílabas átonas: Escucha a tu profesor pronunciar las siguientes palabras y subraya las sílabas tónicas»). La expresión escrita y oral aparecen juntas una vez (2%) (El acento diacrítico: lee con atención y escribe la tilde cuando convenga). Por fin, se encuentra la comprensión auditiva y la expresión escrita

junto a la expresión oral una vez (2%) (Acentuación de las palabras agudas: Escucha a tu profesor pronunciar las palabras siguientes. Luego, léelas tú silabeando. Separa las sílabas, subraya la tónica y escribe la tilde cuando corresponda.).

Como síntesis, se puede observar que la expresión escrita es la destreza que más se utiliza en el manual para trabajar los componentes fonético-fonológicos, con precisamente 26 casos, sola o acompañada de otras destrezas. Deja la expresión oral en segunda posición, al ser utilizada 17 veces sola o seguida de otras habilidades. Sin embargo, se puede pensar que se pone un acento particular en la comprensión auditiva y la expresión oral con los componentes fonético-fonológicos, pues tratan más de los mecanismos de la lengua hablada.

2.1.2. Subcompetencia morfológica

2.1.2.1. Tabla-resumen

Los 37 contenidos morfológicos tratados en este manual, tras la revisión de las actividades que figuran en los cinco módulos, con indicación de la página, la tarea, la actividad correspondiente y la destreza empleada figuran en la tabla que viene a continuación.

COMPETENCIA MORFOLÓGICA				
Componentes	Página	Tarea	Actividad	Destreza
Módulo 1				
Buscar 3 palabras derivadas de las palabras siguientes (6)	20	1	2	EE
Formación del presente de indicativo	21	1	3	EE
Formación del presente de subjuntivo	23	1	3	EE
Buscar las palabras derivadas de los verbos, adjetivos y sustantivos	26	1	5	EE
Recordamos los signos de puntuación (9)	28	1	7	EE
Recordamos la mayúscula	28	1	7	EE
Buscar los sustantivos derivados de los adjetivos (10)	37	2	2	EE
Buscar los verbos derivados de los sustantivos (6)	37	2	2	EE
Presentación del género de 7 adjetivos	57	3	5	EE
Módulo 2				
Buscar los adjetivos derivados de los sustantivos (6) según el género	76	1	2	EE

Recuerda las preposiciones españolas	78	1	3	EE
Aprende los verbos y adjetivos derivados de los sustantivos (7)	80	1	5	EE
Rellenar los cuadros de clases palabras con los términos del texto	87	2	2	CL/EE
Buscar las palabras derivadas de los adjetivos (4)	87	2	2	EE
«Antesala»: dar el tipo de palabra y sus componentes	103	3	2	EE
Buscar 5 palabras compuestas	103	3	2	EE
Buscar los infinitivos de: «puedan», «viajó», «reducen» y «ha sido»	104	3	2	EE
Conjugar: «poder», «viajar», «reducir» y «ser» en pretérito indefinido	104	3	2	EE
Formación del imperativo	105	3	3	EE
Módulo 3				
Buscar las palabras derivadas de los adverbios, adjetivos y nombres	130	1	2	EE
Buscar los adjetivos derivados de los verbos (8)	130	1	2	EE
Buscar los verbos y adjetivos derivados de los sustantivos	146	2	2	EE
Buscar los verbos y adjetivos derivados de los cinco continentes	152	2	5	EE
Formación del pretérito imperfecto	162	3	3	EE
Módulo 4				
Buscar los sustantivos derivados de pedir, suplicar, rogar y comprar	189	1	2	EE
Aprender los sustantivos derivados de verbos sobre el consumo	196	1	5	EE
Precisar la estructura de las palabras siguientes (6)	202	2	2	EE
Formación del pretérito perfecto compuesto	202	2	2	EE
Formación del participio pasado	202	2	2	EE
Aprender los sustantivos derivados de verbos sobre los conflictos	208	2	5	EE
Buscar los sustantivos y adjetivos derivados de los verbos (17)	217	3	1	EE
Formación del pretérito imperfecto del subjuntivo	219	3	3	EE
Aprender sustantivos derivados de los verbos sobre la economía (9)	224	3	5	EE
Módulo 5				

Buscar los adjetivos derivados de los sustantivos (9)	247	1	1	EE
Buscar los sustantivos derivados del vocablo «radio»	271	3	2	EE
Buscar las palabras derivadas de los nombres, adjetivos y adverbios	271	3	2	EE
Formación del pretérito pluscuamperfecto	272	3	3	EE
Precisa la estructura de transmisión, entretener, grupal y postura	275	3	5	EE

Tabla 12. Tabla-resumen de los componentes morfológicos

2.1.2.2. Componentes morfológicos

La tabla y el gráfico siguientes presentan los componentes morfológicos incluidos en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

Componentes	Frecuencia	Frecuencia
Clases de palabras	1-1-1-1-0	4
Derivación y clases de palabras	4-3-4-5-3	19
Composición	0-2-0-0-0	2
Estructuras de palabras	3-1-1-4-2	11
Puntuación	1-0-0-0-0	01
Total	37	37

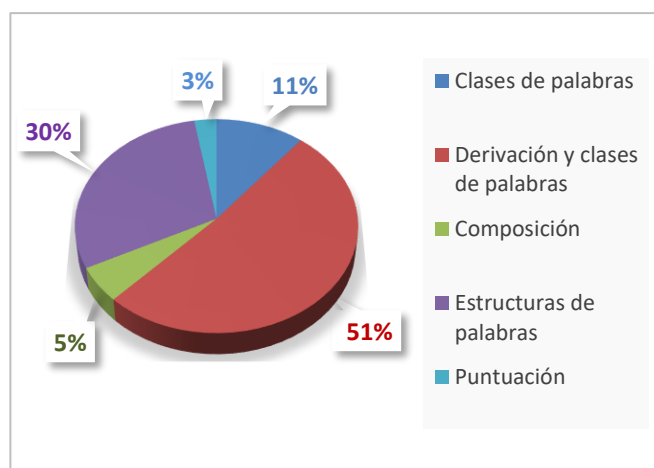


Tabla 13. Componentes morfológicos por criterios

Gráfico 3. Componente morfológico

La tabla muestra que cuatro factores morfológicos (clases de palabras, estructuras de palabras, la puntuación y la formación o creación de palabras) están representados en el manual *Nueva didáctica del español 4*, con precisamente 37 componentes. Se puede ver a través de los datos que el manual acuerda un gran interés a las clases o categorías de palabras, con 23 casos (62%). En efecto, aparecen 4 veces (11%) de modo individual («Rellenar los cuadros de clases palabras con los términos del texto»; «Recuerda las preposiciones españolas») y 19 veces (51%) junto a la derivación («Completar el cuadro con los verbos y adjetivos derivados de los sustantivos defensa, igualdad, injusticia, información, canales, conexiones y creación»; completar el cuadro con los sustantivos derivados de los verbos pedir, suplicar, rogar y comprar»).

Por otra parte, al considerar la derivación y la composición como procedimientos de la creación de palabras, se puede decir que hay 21 casos (57%) de formación de palabras. En

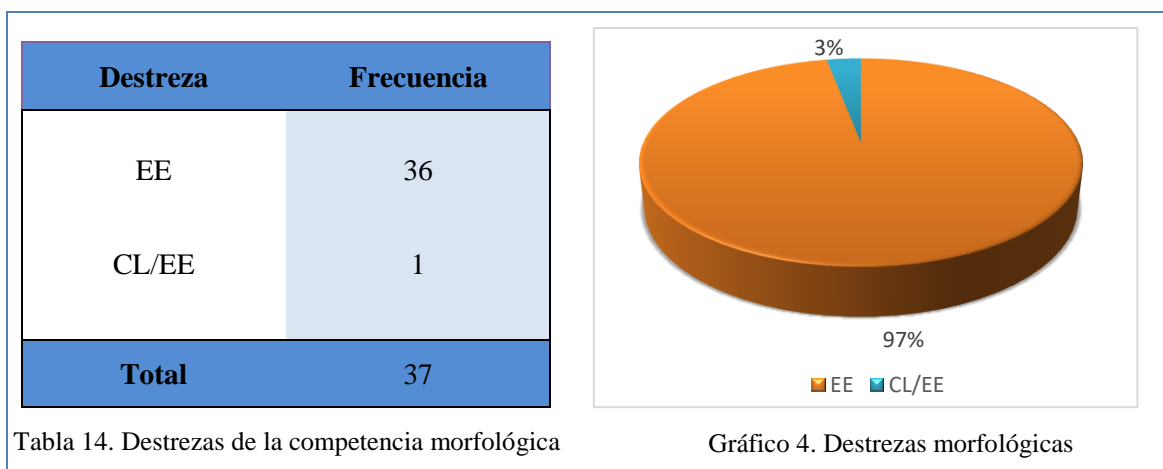
concreto, la derivación aparece 19 veces y la composición 2 veces (3%) («Antesala: dar el tipo de palabra y sus componentes»; «Buscar cinco palabras compuestas»).

En lo que concierne las estructuras de palabras, aparecen 11 veces (30%) («Formación del pretérito pluscuamperfecto»; «Formación del participio pasado»). Además, se ha identificado un caso de puntuación (Recordamos los signos de puntuación: la coma, el punto, el punto y coma, dos puntos, interrogaciones, exclamaciones, las comillas, los puntos suspensivos y la raya).

Estos datos indican que el manual *Nueva didáctica del español 4* tiene como principal objetivo en el plano morfológico, desarrollar y fomentar las categorías de palabras. La escasa presencia de las estructuras de palabras y de la puntuación puede explicarse por el nivel de estudio, que es el segundo ciclo.

2.1.2.3. Destrezas lingüísticas

Los siguientes tabla y gráfico presentan los datos obtenidos en lo referente a las habilidades empleadas con los componentes morfológicos.



Los resultados obtenidos indican que la expresión escrita es casi la única destreza utilizada para tratar los componentes morfológicos. Aparece 37 veces trabajada de forma individual (97%) («Coloca los signos de puntuación que sean necesarios en el siguiente texto, igual que las modificaciones consecuentes»; «Conjuga los verbos pedir, viajar, reducir y ser en pretérito perfecto simple y en todas las personas» p.104) y una vez junto a la comprensión lectora (3%) (Rellenar los cuadros de clases palabras con los términos del texto).

En suma, se puede decir que el manual *Nueva didáctica del español 4* tiende a privilegiar la expresión escrita en detrimento de la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión oral. De hecho, sería necesario que los aprendientes practicaran también oralmente para que adquieran la competencia morfológica en su globalidad.

2.1.3. Subcompetencia sintáctica

2.1.3.1. Tabla-resumen

La siguiente tabla resume los contenidos sintácticos tratados en este manual (39 en total), tomando en cuenta las actividades que figuran en cada módulo, con precisión de las páginas, las tareas y las actividades correspondientes, así como los tipos de habilidades utilizados.

COMPETENCIA SINTÁCTICA				
Componentes	Página	Tarea	Actividad	Destreza
Módulo 1				
El uso del presente de indicativo	21	1	3	EE
El uso del presente de subjuntivo	23	1	3	EE
Las construcciones con «ser» y «estar»	39	2	3	EE
La construcción de los comparativos	41	2	3	EE
Traducción de 5 frases del español al francés	41	2	3	EE
La oración interrogativa, afirmativa y negativa	54	3	3	EE
Completar las frases con «ser» o «estar» según convenga	67	5	Final	EE
Completar las frases con el modo subjuntivo según convenga	67	5	Final	EE
Módulo 2				
El uso de los adverbios de lugar	78	1	3	EE
El uso de las preposiciones <i>a, en y de</i>	89	2	3	EE
El uso de las preposiciones <i>por y para</i>	91	2	3	EE
El uso del imperativo	105	3	3	EE
Las construcciones de relativo	107	3	3	EE
Completar las frases con las palabras (nexos) adecuada	120	5	Final	EE
Completar las oraciones con el pronombre relativo correcto	120	5	Final	EE
Escribe el pronombre relativo adecuado con la preposición sugerida	120	5	Final	EE

Módulo 3				
El uso de «sino» y «si no»	148	2	3	EE
La expresión de la causa	149	2	3	EE
El uso del pretérito imperfecto	162	3	3	EE
El estilo directo e indirecto	163	3	3	EE
Rellenar los huecos con <i>porque, por qué, porqué</i> y <i>por...que</i>	178	5	Final	EE
Módulo 4				
La expresión del deseo, de la duda y del mandato	191	1	3	EE
El uso de los adverbios de modo	193	1	3	EE
El uso del pretérito perfecto compuesto	204	2	3	EE
La traducción de «on», «devenir» y «avoir beau»	206	2	3	EE
Traducción de oraciones: español-francés / francés-español	206	2	3	EE
El uso del pretérito imperfecto del subjuntivo	219	3	3	EE
La traducción de «c'est...qui» y «c'est...que»	221	3	3	EE
Traducción de oraciones: español-francés / francés-español	222	3	3	EE
Completar las frases con el infinitivo o el presente de subjuntivo	236	5	Final	EE
Rellenar los huecos con los verbos adecuados	236	5	Final	EE
Módulo 5				
El superlativo	249	1	3	EE
El uso de <i>haber, ser</i> y <i>estar</i>	250	1	3	EE
La voz pasiva	262	2	3	EE
El uso del pretérito pluscuamperfecto	272	3	3	EE
Cuenta como llegaste tarde a clase y como había reaccionado el profesor utilizando el pretérito pluscuamperfecto	272	3	3	EE/EO
La oración concesiva	273	3	3	EE
Completar las oraciones con adverbios de tiempo adecuados	291	5	Final	EE
Completar las oraciones con adverbios de lugar adecuados	291	5	Final	EE

Tabla 15. Tabla-resumen de los componentes sintácticos

2.1.3.2. Componentes sintácticos

En esta sección, se presentan los contenidos sintácticos desarrollados en el manual *Nueva didáctica del español 4* precisando la frecuencia y la proporción con la cual aparece cada uno.

Componentes	Frecuencia	Frecuencia
Tiempos verbales	3-1-1-4-2	11
Estructuras gramaticales	4-7-4-6-5	26
Tipos de oraciones	1-0-0-0-1	02
Total	39	39

Tabla 16. Componentes sintácticos por criterios

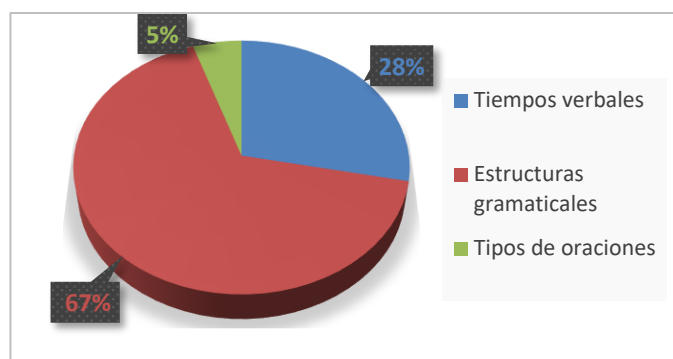


Gráfico 5. Componente sintáctico

Se observa con los datos presentados que los tiempos verbales, las estructuras gramaticales y los tipos de oraciones son los contenidos de índole sintáctico desarrollados en el manual *Nueva didáctica del español 4*, con 39 casos registrados. Las estructuras gramaticales constituyen los contenidos más tratados, pues aparecen 29 veces, es decir, un 67% («La voz pasiva»; «El uso de sino y si no»). Con respecto a su repartición a través del manual, vienen más representados en los módulos 2 y 4 (7-6) que en los módulos 1, 3 y 5 (4-4-5).

En segunda posición, los tiempos verbales aparecen en 11 ocasiones, esto es, un 28% («El uso del pretérito pluscuamperfecto»; «El uso del presente de subjuntivo»). Estos contenidos figuran más en el primero (3) y cuarto módulo (4) que en el segundo (1), tercero (1) y quinto módulo (2).

Por último, el manual trata de los tipos de oraciones 2 veces, o sea, un 5% («La oración interrogativa, afirmativa y negativa»; «La oración concesiva»). El primer elemento aparece precisamente en el primer módulo y el segundo en el quinto módulo.

Los datos obtenidos muestran que el manual *Nueva didáctica del español 4* consagra un espacio al estudio de la sintaxis. Sin embargo, ¿favorecen estos contenidos la adquisición de la competencia sintáctica?

2.1.3.3. Destrezas lingüísticas

Los datos en relación con las destrezas utilizadas en el manual para tratar los contenidos sintácticos son los siguientes.

Destreza	Frecuencia
EE	38
EE/EO	01
Total	39

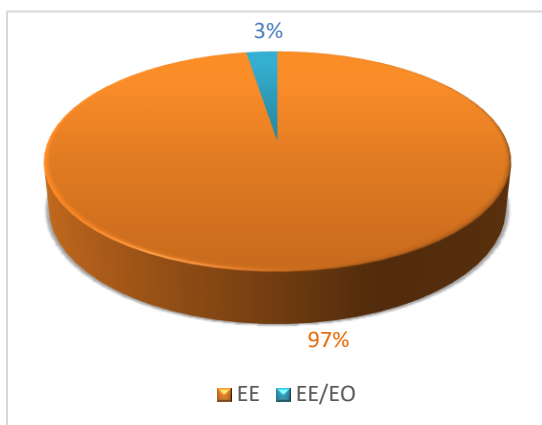


Tabla 17. Destrezas de la competencia sintáctica

Gráfico 6. Destrezas sintácticas

Según los datos precedentes, la expresión escrita es la habilidad más utilizada para trabajar los contenidos sintácticos en el manual *Nueva didáctica del español 4*. Dicha habilidad se encuentra en 38 casos de forma individual (97%) («Utiliza el superlativo relativo en las frases siguientes»; «Rellenar los huecos con *porque, por qué, porqué y por...que*»; «Completa las frases siguientes conjugando los verbos en presente de indicativo») y una vez junto a la expresión oral («Cuenta como llegaste tarde a clase y como había reaccionado el profesor utilizando el pretérito pluscuamperfecto»).

El análisis de los contenidos sintácticos ha permitido notar que el manual *Nueva didáctica del español 4* propone un montón de actividades trabajar los contenidos sintácticos. Sin embargo, casi todas las actividades emplean únicamente la expresión escrita. Por consiguiente, con tal solo este manual, es difícil que el alumnado adquiriera la competencia sintáctica en su totalidad, pues la lengua es a la vez hablada y escrita.

2.1.4. Subcompetencia léxico-semántica

2.1.4.1. Tabla-resumen

El componente léxico-semántico en este manual (114 en total), teniendo en cuenta las actividades que figuran en cada módulo, con indicación de las páginas, las tareas y las actividades correspondientes, así como los tipos de destrezas empleados se resumen en la siguiente tabla.

COMPETENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA				
Componentes	Página	Tarea	Actividad	Destreza
Módulo 1				
Sírvete del diccionario para explicar las palabras difíciles	14	1	1	CL

Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	17	1	1	CL
Traducción de 9 expresiones españolas al francés	18	1	1	CL
Campo léxico de «familia»	20	1	2	EE
Buscar la familia léxica de 5 palabras	20	1	2	EE
Buscar el significado de proporcionar, carecer y embarcarse	20	1	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	20	1	2	EE
Campo léxico de matrimonio	26	1	5	EE
Sinónimos de «boda» y «viudo(a)»	26	1	5	EE
Traducción de 34 conceptos y expresiones españoles al francés	26	1	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	34	2	1	CL
Familia léxica de 10 adjetivos y 6 sustantivos	37	2	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	38	2	2	EE
Sinónimos de «amor», «amar» y «alegre»	43	2	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	49	3	1	CL
Buscar el significado de las palabras con la ayuda del docente	52	3	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	53	3	2	EE
Polisemias de aspecto y apariencia	57	3	5	EO/EE
Los homófonos	60	3	7	EE
Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español	66	5	Final	EE
Módulo 2				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	72	1	1	CL
Traducción de 12 conceptos y expresiones españoles al francés	75	1	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	76	1	2	EE
Familia léxica de 7 sustantivos	80	1	5	EE
Campo semántico de colores (5)	80	1	5	EE
Antónimo de 5 conceptos	80	1	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	84	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	86	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el	87	2	2	EE

diccionario				
Campo léxico de «naturaleza»	88	2	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	88	2	2	EE
Campo léxico de «fútbol»	94	2	5	EO/EE
Explicación de algunas palabras relacionadas con el fútbol	94	2	5	EO/EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	100	3	1	CL
Traducción de 12 conceptos y expresiones españoles al francés	103	3	2	EE
Buscar el significado de «antesala» en el diccionario	103	3	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	104	3	2	EE
Motivado por los problemas del medio ambiente, la contaminación por plásticos, el gasto de las energías, escribe un discurso que vas a leer delante de tus compañeros para convencerlos de que cambien de comportamiento para un mundo mejor. Recuerda que puedes utilizar el vocabulario (sinonimia) siguiente: Reciclar, depurar, regenerar Ecológico, biológico (alimento), limpio, natural, sano Polucionado, transgénico (alimento), degradado, artificial, insalubre	109	3	4	EE/EO
Campo léxico de «bienestar»	110	3	5	EE
Sinónimos de 9 palabras	110	3	5	EE
Buscar palabras antónimas al bienestar	110	3	5	EE
Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español	119	5	Final	EE
Módulo 3				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	126	1	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	130	1	2	EE
Familia léxica de 16 conceptos	130	1	2	EE
Campo léxico de «convivencia»	130	1	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	131	1	2	EE
Campo léxico de «paz»	137	1	4	EE
Aprende los sinónimos de «paz»	137	1	4	EE

Dar 5 antónimos de «paz»	137	1	4	EE
Relacionar expresiones con sus definiciones correspondientes	137	1	4	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	143	2	1	CL
Buscar la familia léxica de 8 conceptos	146	2	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	147	2	2	EE
Buscar la familia léxica de los cinco continentes	152	2	5	EE
Campo léxico de «paisaje»	152	2	5	EE
Campo léxico de «viaje»	152	2	5	EE
Aprende 5 antónimos	152	2	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	157	3	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	158	3	1	CL/EE
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	160	3	2	CL/EE
Dar los antónimos de 6 palabras	160	3	2	CL/EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	161	3	2	EE
Razonad en grupos de 4. <i>Unas personas piensan que existe una cultura superior y otra inferior.</i>				
Podéis utilizar las palabras y expresiones (sinonimia) como: Según pienso yo, opino que, debo decir	164	3	4	EE/EO
Mapa conceptual de «identidad cultural»	166	3	5	EE
Campo léxico de «costumbre»	166	3	5	EE
Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español	177	5	Final	EE
Módulo 4				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	186	1	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	189	1	2	CL/EE
Dar la familia léxica de 5 verbos	189	1	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	190	1	2	EE
Familia léxica de 9 conceptos relacionados con el consumo	196	1	5	EE
Campo léxico de «desarrollo económico»	196	1	5	EE
Traducción de 12 expresiones españolas al francés	196	1	5	EE/EO
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	199	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	202	2	2	CL/EE

Traducción de textos: español-francés / francés-español	203	2	2	EE
Traducción de 5 palabras españoles al francés	208	2	5	EE
Buscar las palabras correspondientes a cada una de las 5 definiciones	208	2	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	213	3	1	CL
Di con tus propias palabras lo que es el emprendimiento	213	3	1	EO/EE
Traducción de 7 expresiones españoles al francés	216	3	1	EE
Familia léxica de 14 verbos	217	3	1	EE
Buscar el significado de 7 palabras difíciles en el diccionario	218	3	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	218	3	2	EE
Traducción de oraciones: español-francés / francés-español	222	3	3	EE
Familia léxica de 9 verbos	224	3	5	EE
Reconstituir el campo léxico de «emprendimiento»	225	3	5	EE
Corresponder las palabras con sus definiciones	225	3	5	EE
Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español	236	5	Final	EE

Módulo 5

Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	240	Intro.	Preliminar	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	243	1	1	CL
Buscar en el texto el campo léxico de la vida privada	247	1	1	CL
Buscar en el texto el campo léxico de violación de la vida privada	247	1	1	CL
Buscar el antónimo de 9 adjetivos	247	1	1	EE
Traducción de 5 conceptos y expresiones españoles al francés	247	1	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	248	1	2	EE
Campo léxico de los mass media y comunicación	252	1	5	EE
Construir la familia léxica de 9 conceptos	252	1	5	EE
Sinónimos de 13 conceptos	252	1	5	EE
Buscar el significado de 13 conceptos y expresiones	252	1	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	256	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	258	2	1	EE

Relacionar palabras o expresiones con sus definiciones	260	2	2	EE
Traducción de textos: español-francés / francés-español	261	2	2	EE
Campo léxico de la tecnología	264	2	5	EE
Definición de palabras y expresiones clave	264	2	5	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	268	3	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	271	3	2	CL/EE
Buscar en el texto el campo léxico de la privacidad	271	3	2	CL/EE
Construir la familia léxica de 4 palabras	271	3	2	EE
Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español	271	3	2	EE
Mapa conceptual de la comunicación	275	3	5	EE
Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español	291	5	Final	EE

Tabla 18. Tabla-resumen de los componentes léxico-semánticos

2.1.4.2. Componentes léxico-semánticos

La tabla y el gráfico siguientes resumen los datos relativos a los contenidos léxico-semánticos que figuran en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

Componentes	Frecuencia	Frecuencia
Denotación	3-6-4-9-4	26
Denotación/ connotación	9-7-7-8-10	41
Polisemia	1-0-0-0-0	01
Sinonimia	2-2-2-0-1	07
Antonimia	0-2-3-0-1	06
Homofonía	1-0-0-0-0	01
Campo léxico	2-3-6-2-6	19
Campo semántico	0-1-0-0-0	01
Familia léxica	2-1-3-4-2	12
Total	114	114

Tabla 19. Componentes léxico-semánticos por criterios

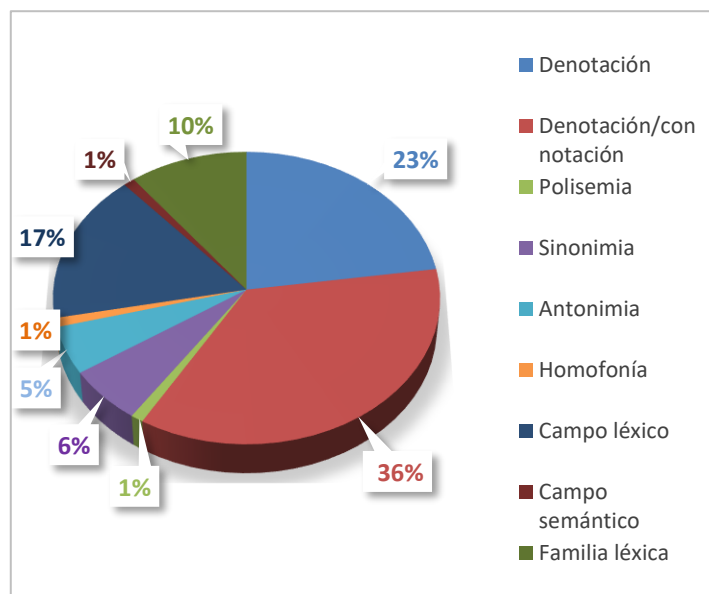


Gráfico 7. Componente léxico-semántico

A partir de esta tabla, se puede comprobar que el manual *Nueva didáctica del español 4* trata en total 114 fenómenos léxico-semánticos. Consisten en la denotación, connotación,

polisemia, sinonimia, antonimia, homofonía, el campo léxico y semántico y la familia léxica. Dentro de las categorías enumeradas, se observa que la denotación es el fenómeno léxico-semántico más desarrollado, con 26 casos individuales (23%) («Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario»; «Relacionar palabras o expresiones con sus definiciones») y 41 casos asociada a la connotación (36%) («Traducción de fragmentos: español-francés / francés-español»; «Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente»). Su repartición en los módulos se hace más o menos de forma equilibrada.

En segundo momento, el campo léxico aparece representado en el manual 19 veces, es decir un 17% («Mapa conceptual de la comunicación»; «Reconstituir el campo léxico de emprendimiento»). Este componente es más representado en los módulos 3 y 5 (6-6) que en los módulos 1, 2 y 4 (2-3-2). Acerca del campo léxico, se nota también la presencia de los contenidos relacionados con la familia léxica. En efecto, aparecen en 12 ocasiones, o sea, 10% («Buscar la familia léxica de Europa, África, América, Oceanía y Asia»; «Buscar la familia léxica de adopción, infertilidad, paternidad, protección y pretensión»). Los 12 contenidos son más representados en los módulos 4 y 3 (4-3) que en los módulos 1, 2 y 5 (2-1-2).

En tercera instancia, se encuentran algunos contenidos relativos a la sinonimia y la antonimia. En concreto, hemos identificado 7 casos de sinonimia (6%) («Aprende los sinónimos de la paz»; «Sinónimos de amor, amar y alegre»), que aparecen módulos 1, 2, 3 y 5. En cuanto a la antonimia, hemos registrado 6 casos (5%) («Dar 5 antónimos de la paz»; «Buscar palabras antónimas al bienestar») repartidos en los módulos 2, 3 y 5.

Por último, hay un caso de polisemia (Polisemias de aspecto y apariencia), de homofonía (Los homófonos, p60) y de campo semántico (Campo semántico de colores). La polisemia y la homofonía aparecen en el primer módulo y campo semántico en el segundo.

Los datos obtenidos muestran que el manual *Nueva didáctica del español 4* da un espacio mayor a la adquisición del vocabulario. No obstante, ¿qué habilidad(es) activa(n) concretamente estos conocimientos?

2.1.4.3. Destrezas lingüísticas

Los datos concernientes al uso de las destrezas para trabajar los contenidos léxico-semánticos se resumen de este modo:

Destreza	Frecuencia
CL	20
CL/EE	7
EE	80
EE/EO	7
Total	114

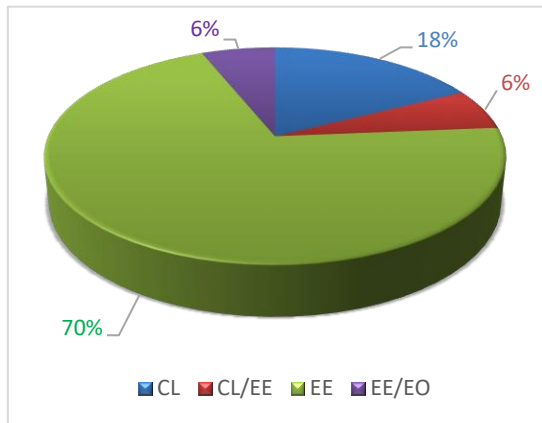


Tabla 20. Destrezas de la competencia léxico-semántica

Gráfico 8. Destrezas léxico-semánticas

Los resultados obtenidos revelan que, en el manual *Nueva didáctica del español 4*, la expresión escrita es la destreza más empleada para trabajar los contenidos léxico-semánticos. Se ha registrado 80 actividades en las que se utiliza de modo individual (70%) («Traducción de textos: español-francés / francés-español»; «Relacionar palabras o expresiones con sus definiciones y utiliza cada una para completar las frases siguientes»), 7 veces junto a la comprensión lectora (6%) («Apunta las palabras difíciles del texto. Con la ayuda de tu diccionario, busca su significado. Luego, construye frases con cada una de ellas»; «Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario. Elige seis de esas palabras y construye seis frases») y 7 a la expresión oral (6%) («Di con tus propias palabras lo que es el emprendimiento»; «Construye cinco frases correctas utilizando las expresiones traducidas y léelas a tus compañeros con la ayuda del profesor, p.196»). La comprensión lectora es la segunda destreza utilizada con muestras elevada. Además de los casos donde aparece junto a la expresión escrita (6%), viene de forma individual en 20 ocasiones (18%) (Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente, paginas 34, 243).

Estos datos ponen de manifiesto, una vez más, el menosprecio de la comprensión auditiva en este manual. Es lo que justifica la alta manifestación de la expresión escrita y la casi inexistente manifestación de la expresión oral, pues comprensión auditiva está íntimamente asociada a la expresión oral sin la cual no se concibe. De la misma forma, hay una correspondencia evidente entre la comprensión lectora y la expresión escrita. Por otra parte, el manual *Nueva didáctica del español 4*, utiliza en ciertas ocasiones el método de gramática-traducción para la práctica de las actividades gramaticales en general y de las semánticas en particular. Prueba de ello, hemos identificado 28 casos de traducción, lo que corresponde a 25%.

2.1.5. Componentes de la competencia gramatical

La tabla y el gráfico que vienen a continuación resumen los datos obtenidos en relación con todos los contenidos de la competencia gramatical, es decir, fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos presentados anteriormente.

Subcompetencias	Frecuencia
Fonético-fonológica	41
Morfológica	37
Sintáctica	39
Léxico-semántica	114
Total	231

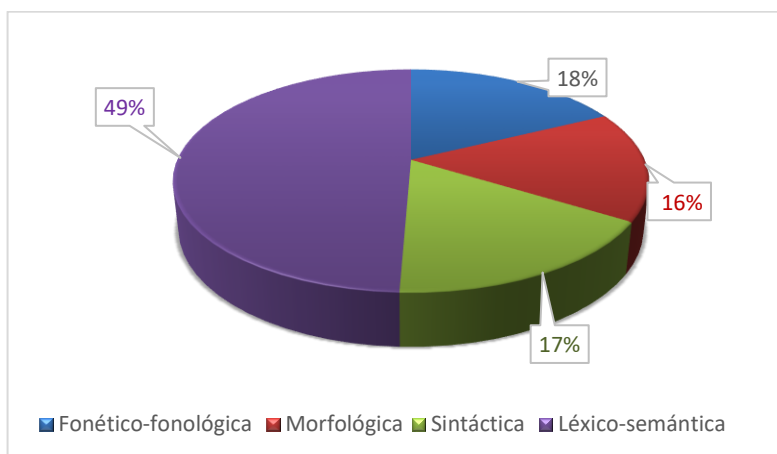


Tabla 21. Componentes lingüísticos por subcompetencia

Gráfico 9. Componente lingüístico

Los datos recogidos muestran que el manual trata 231 componentes lingüísticos o, mejor dicho, de la competencia gramatical. Los contenidos léxico-semánticos son los más tratados, con 114 casos (49%). En segundo lugar, los contenidos fonético-fonológicos aparecen 41 veces (18%). En tercer lugar, los contenidos sintácticos figuran 39 veces (17%). Por último, se aprehende 37 casos (16%) de los contenidos morfológicos.

Estos resultados indican que, desde el punto de vista lingüístico, el libro de texto tiene como principal objetivo favorecer la adquisición del vocabulario en relación con los distintos temas tratados. En este sentido, se sirve de la fonética, fonología y la morfosintaxis, que engloban en total 117 elementos, para asentar este vocabulario. Sin embargo, nos preguntamos si las actividades propuestas permiten alcanzar esta meta. En otros términos, ¿permiten estos contenidos desarrollar la competencia gramatical?

2.1.6. Destrezas lingüísticas de la competencia gramatical

En este apartado, se proyecta los datos relacionados con las destrezas utilizadas en el manual para tratar los 231 contenidos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos.

Destreza	Frecuencia
CL	20
EO	15
EE	173
CL/EE	8
CA/EE	5
EO/EE	9
CA/EO/EE	1
Total	231

Tabla 22. Destrezas de la competencia gramatical

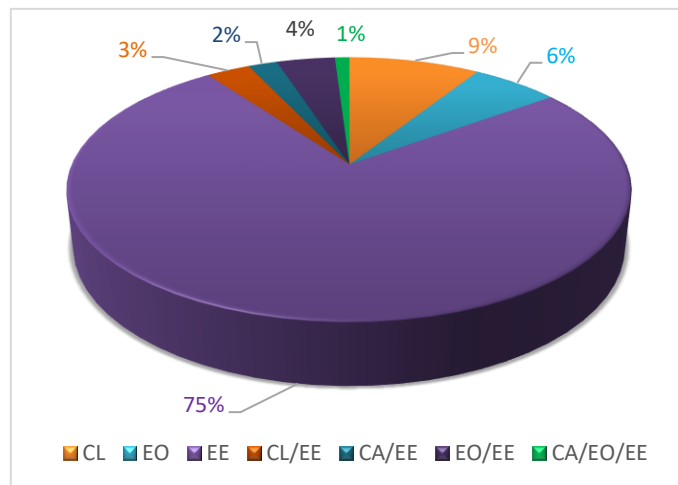


Gráfico 10. Destrezas de la competencia gramatical

Los resultados obtenidos revelan que el manual *Nueva didáctica del español 4* convoca las cuatro destrezas, es decir, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita para tratar los contenidos lingüísticos. En primer lugar, en lo relacionado con el uso de las destrezas de forma individual, los datos indican que la expresión escrita es la destreza que más se utiliza en el manual con 173 casos (75%). Después, la comprensión lectora aparece con 20 casos (9%). Por último, la expresión oral figura 15 veces (6%).

Con respecto a las destrezas empleadas de forma combinada, la expresión oral y escrita aparecen juntas 9 veces (4%). En segundo momento, la comprensión lectora y la expresión escrita vienen juntas 8 veces (3%). En tercera instancia, la comprensión auditiva aparece junto a la expresión escrita 5 veces (2%). Por último, encontramos la comprensión auditiva y la expresión oral asociadas a la expresión escrita una vez (1%).

Total, se puede observar que la expresión escrita es casi la única destreza utilizada en el libro de texto para trabajar los contenidos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos. Al tomar en cuenta el momento en que figura sola y acompañada de otras destrezas, se nota que la expresión escrita aparece las 231 veces. Asimismo, de acuerdo con el medio en que la lengua es expresada – criterio de clasificación de las habilidades lingüísticas –, se nota que el manual emplea mucho más las destrezas escritas (la comprensión lectora y la expresión escrita). Al contrario, las destrezas orales, es decir, la comprensión auditiva y la expresión oral aparecen en 30 (13%) ocasiones solas o acompañadas de otras destrezas, entre las 231 muestras. De hecho, se puede concluir que este manual garantiza el desarrollo de las

destrezas escritas contrariamente a las orales. Por consiguiente, no puede favorecer el desarrollo de la competencia gramatical en su totalidad.

2.2. Análisis e interpretación de la competencia sociolingüística

2.2.1. Tabla-resumen

La tabla recoge los aspectos sociolingüísticos tratados (104 en total) en el manual, teniendo en cuenta los textos y los temas de reflexión que figuran en los cinco módulos. Como se ha hecho previamente, indicamos las páginas, las tareas correspondientes, los tipos de destrezas empleados.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA				
Componentes	Página	Tarea	Actividad	Destreza
Módulo 1				
Texto: El valor de la familia	11	Intro.	Preliminar	CL/EE/EO
Texto: La familia permisiva o cariñosa	15	1	1	CL/EE/EO
Texto: Tipos de familia	16	1	1	CL/EE/EO
Texto: ¡Vaya historia familiar!	18	1	1	CL/EE/EO
Texto: ¿Por qué se complica tanto el amor?	19	1	1	CL/EE/EO
En grupos de 3, preparad una reflexión sobre la importancia de la autoridad paterna. Insistid sobre las ventajas que tiene sobre la personalidad futura del niño.	25	1	4	EE/EO
Texto: El matrimonio infantil	31	2	1	CL/EE
Texto: El divorcio	31	2	1	CL/EE
Texto: Drogas y criminalidad	32	2	1	CL/EE
Texto: ¿Irresponsabilidad?	32	2	1	CL/EE
Texto: Tratar con cariño y respeto a los mayores	33	2	1	CL/EE
Texto: El maltrato infantil	34	2	1	CL/EE
Texto: La familia de Sonia MANKONGO	35	2	1	CL/EE
Texto: Paola, la chica prostituta asesinada impunemente	35	2	1	CL/EE/EO
Organizad un debate sobre el tema «Los jóvenes y el aborto clandestino»	42	2	4	EE/EO
<i>El matrimonio debe permanecer hasta que la muerte nos separe o mejor no prometer nada en el momento de la boda. Argumenta en 120 palabras.</i>	42	2	4	EE/EO
Aprende las frases y los refranes siguientes	43	2	5	EE

Texto: ¿Por qué hablamos de discriminación contra la mujer?	46	3	1	CL/EE
Texto: Ser mujer y ejecutiva	46	3	1	CL/EE
Texto: La mujer esposa, ama de casa y madre	47	3	1	CL/EE
Texto: Viudas vulnerables	48	3	1	CL/EE
Texto: La Plataforma de Acción de Beijing: inspiración entonces y ahora	48	3	1	CL/EE
Texto: Historia de AYEHA	50	3	1	CL/EE
Texto: Mujer profesional y madre	51	3	1	CL/EE/EO
Algunas expresiones y modismos	54	3	3	EE
Saludos y presentaciones	55	3	3	EO/EE
Nivel de lengua formal e informal	55	3	3	EO/EE
Peticiones	55	3	3	EO/EE
Nivel de lengua formal e informal	55	3	3	EO/EE
¿Cómo procede la mujer (madre y esposa) para ejercer su profesión?	56	3	4	EE/EO
Aprendemos refranes (6)	57	3	4	EE
<i>El matrimonio infantil es una violación de derechos humanos de las niñas.</i> Explica y comenta esta frase con argumentos sólidos. Propón ideas para su erradicación.	66	5	Final	EE
Módulo 2				
Texto: El clima está enfermo	69	1	1	CL/EE/EO
Texto: Debemos cuidarnos y proteger nuestro medio ambiente	70	1	1	CL/EE/EO
Texto: La contaminación en las ciudades	73	1	1	CL/EE
¿Qué pensáis de esta afirmación? <i>Las personas gestoras de la ciudad sostenible deben poner en marcha acciones pedagógicas para concienciar sobre la importancia de reciclaje y el consumo responsable.</i>	79	1	4	EE/EO
Un refrán y su significado	80	1	5	EE
Texto: Incendios y cambio climático	84	2	1	CL/EE/EO
Texto: La trágica historia de la pareja que murió intentando escapar del fuego	85	2	1	CL/EE
Texto: Uso y abuso de la naturaleza	86	2	1	CL/EE
Hay una sensibilización internacional sobre la protección del medioambiente. ¿Por qué es necesario proteger el medioambiente?	93	2	4	EE/EO
Texto: La responsabilidad forestal	98	3	1	CL/EE
Texto: Debemos cuidar y proteger nuestro medio	99	3	1	CL/EE

ambiental				
Texto: Preservar la salud en un medio ambiente saludable	100	3	1	CL/EE
Texto: El testimonio de Silvana Castro	101	3	1	CL/EE
Texto: El peligro de vivir en Mfouladja	102	3	1	CL/EE/EO
Algunas expresiones y modismos	108	3	3	EO/EE
Disculpas	108	3	3	EO/EE
Motivado por los problemas del medio ambiente, la contaminación por plásticos, el gasto de las energías, escribe un discurso que vas a leer delante de tus compañeros para convencerlos de que cambien de comportamiento para un mundo mejor.	109	3	4	EE/EO
Comenta este refrán: <i>No es más limpio quien más limpia, sino quien menos ensucia.</i>	109	3	4	EE/EO
Helena acaba de enterarse de que está contaminada por el VIH y la primera idea que tiene es aislarse o morir. En 20 líneas, dale consejos mostrándole que puede vivir con los demás sin peligro y que puede casarse hasta tener hijos.	120	5	Final	EE

Módulo 3

Texto: Urgencia de la protección del patrimonio de la humanidad	124	1	1	CL/EE/EO
Texto: ¿Y tú, qué haces para conseguir la paz mundial?	125	1	1	CL/EE
Texto: La lucha de clases y la paz social	126	1	1	CL/EE
Texto: La justicia	126	1	1	CL/EE
Texto: El presidente de Camerún lanza la amenaza a los terroristas de la zona anglófona	127	1	1	CL/EE/EO
Campo léxico de la convivencia	130	1	2	EE
En grupos de 5, preparad y organizad un debate sobre el tema «los analfabetos no son ciudadanos».	136	1	4	EE/EO
<i>La democracia no significa libertinaje.</i> En grupos de 4, comentad esta afirmación y defended vuestras ideas ante la clase.	136	1	4	EE/EO
Campo léxico de la paz	137	1	5	EE
Texto: ¿Cómo funciona la ciudadanía en el mundo globalizado?	141	2	1	CL/EE
Texto: El éxodo rural empobrece e hipoteca el país	142	2	1	CL/EE
Texto: La importancia de la tierra en África	143	2	1	CL/EE
Texto: Los extranjeros	144	2	1	CL/EE
Texto: El dolor de los otros	145	2	1	CL/EE/EO
Cumplidos	150	2	3	EO/EE

Nivel de lengua formal e informal	150	2	3	EO/EE
Preparar una ponencia sobre el tema <i>En el marco de la globalización, evitar las desigualdades no solo requiere aumentar la riqueza sino redistribuir la misma entre la sociedad global</i>	151	2	4	EE/EO
Texto: Multiculturalismo	155	3	1	CL/EE
Texto: Los prejuicios	158	3	1	CL/EE
Felicitaciones	164	3	3	EO/EE
Texto: Los pigmeos en Camerún	159	3	1	CL/EE
Razonad en grupos de 4. <i>Unas personas piensan que existe una cultura superior y otra inferior.</i>	165	3	4	EE/EO
Un crítico afirma: <i>se debe formar a ciudadanos interculturales en un mundo global.</i> Con tu compañero, explicad la aserción.	165	3	4	EE/EO
Presenta soluciones para mejorar la vida en zonas rurales y promocionar la limitación del éxodo rural (en no más de 15 líneas)	178	5	Final	EE
Módulo 4				
Texto: El consumidor del siglo XXI	184	1	1	CL/EE
Texto: La planificación del presupuesto familiar	185	1	1	CL/EE
Texto: Las cooperativas	182	1	1	CL/EE
Texto: Efectos económicos de la corrupción	183	1	1	CL/EE
Texto: La sociedad de consumo: vivir es consumir	184	1	1	CL/EE
Texto: Las tontinas camerunesas mueven 190 millones de francos CFA	185	1	1	CL/EE
Texto: Consecuencias de un antojo	186	1	1	CL/EE
Expresión del deseo, de la duda y del mandato	191	1	3	EE
Peticiones	192	1	3	EO/EE
Disculpas	194	1	3	EO/EE
Nivel de lengua formal e informal	194	1	3	EO/EE
A causa de la moda y de los antojos, las mujeres se han vuelto tan derrochadoras y despilfarradoras; se endeudan para estar de moda, compran para su autoestima, ignorando a veces las cargas familiares y la escolarización de sus niños. En grupo de 8, preparad una ponencia sobre estas preguntas: ¿Qué es una compra responsable? ¿Es importante planificar un presupuesto? ¿Cómo se debe utilizar el dinero en el hogar? ¿Qué consecuencias acarrea la adicción a las compras?	195	1	4	EE/EO
Texto: La vida de César	200	2	1	CL/EE

Texto: El despido	201	2	1	CL/EE
El empleo se hace escaso hoy. Por ello, uno llega a ejercer una carrera que no le gusta nada, con la obligación de sonreír y someterse a un jefe que no ama. ¡Vaya paradoja! Lo más importante es ganar algo. Analiza esa realidad social y laboral con ejemplos y argumentos concretos.	207	2	4	EE
Texto: El emprendimiento	211	3	1	CL/EE
Texto: Tener un buen socio	212	3	1	CL/EE
Texto: ¿Cómo crear una empresa en el sector de la agrotecnología?	214	3	1	CL/EE
Explica y comenta esta idea <i>Si no tienes trabajo, invéntalo.</i>	223	3	4	EE
En no más de 15 líneas, redacta normas para erradicar la corrupción en tu país	236	5	Final	EE
Módulo 5				
Texto: Educación y televisión	241	1	1	CL/EE
Texto: Hogares familiares y nuevas tecnologías	242	1	1	CL/EE
Texto: La enfermedad del siglo XXI	243	1	1	CL/EE
Texto: El derecho a la intimidad	246	1	2	CL/EE
Texto: Las redes sociales hoy, una oportunidad para comunicar	257	2	1	CL/EE/EO
En el marco de las actividades de la semana cultural de la juventud, el club español de tu instituto ha sido seleccionado para dirigir una campaña de sensibilización sobre el tema <i>Guardamos nuestro instituto limpio</i> . Para ello, tenéis como medios de comunicación: la radio local, el periódico del instituto y Facebook	263	2	3	CL/EE/EO
Texto: Los jóvenes son los más propensos a la adicción al móvil	267	3	1	CL/EE
Texto: Los videojuegos: una adicción muy peligrosa	267	3	1	CL/EE
Texto: El día que mis fotos íntimas llegaron a Internet	269	3	1	CL/EE
Texto: Padres bien informados, adultos bien educados	270	3	1	CL/EE
Aprende un refrán	273	3	3	EE

Tabla 23. Tabla-resumen de los componentes sociolingüísticos

2.2.2. Componentes sociolingüísticos

La tabla y el gráfico ulteriores exponen los datos sociolingüísticos tratados en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

Componente	Frecuencia	Frecuencia
Marcadores lingüísticos	2-1-2-3-0	08
Expresiones de sabiduría	3-3-0-0-1	05
Valores	25-15-21-16-10	87
Niveles de lengua	2-0-1-1-0	4
Total	104	104



Tabla 24. Componentes sociolingüísticos por criterios

Gráfico 11. Componente sociolingüístico

Los datos anteriores muestran que los cuatro grandes factores sociolingüísticos prescritos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) están representados en este manual. Por una parte, los valores constituyen el factor sociolingüístico más representado, con 87 muestras (83%). Como valores, se destacan la convivencia (Texto: El valor de la familia), el respeto (Texto: Tratar con cariño y respeto a los mayores), la responsabilidad (Texto: Debemos cuidarnos y proteger nuestro medio ambiente), la tolerancia (Texto: Multiculturalismo), la limpieza (Texto: Preservar la salud en un medio ambiente saludable), el discernimiento (Texto: Educación y televisión), entre varios elementos. Además, hace falta precisar que los textos y temas de reflexión desarrollados en este manual tienen en cuenta las realidades camerunesas («Texto: El peligro de vivir en Mfouladja»; «Texto: Las tontinas camerunesas mueven 190 millones de francos CFA» y las variables sociolingüísticas tales como el sexo (Texto: Ser mujer y ejecutiva) y la edad (Organizad un debate sobre el tema «Los jóvenes y el aborto clandestino»).

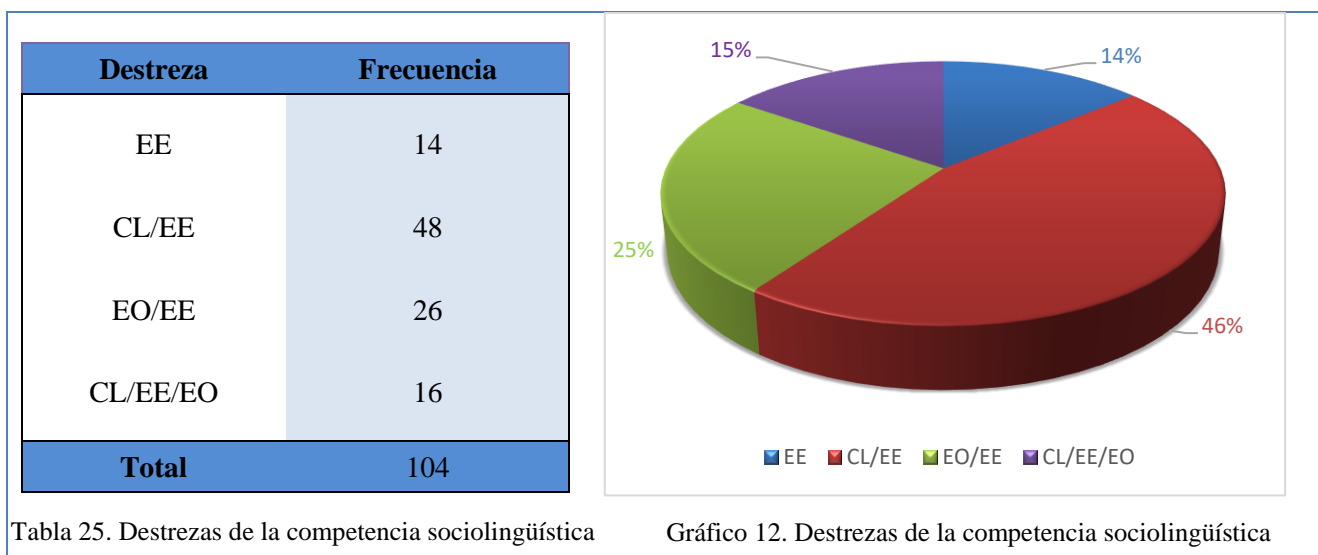
Por otra parte, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales aparecen 8 veces (8%) («Disculpas»; «Felicitaciones»). Después, las expresiones de sabiduría siguen con 5 casos (5%) («Fíjate en este refrán: Aunque la mona se viste de seda, mona se queda»; «Un refrán dice: No es más limpio quien más limpia, sino quien menos ensucia. Este refrán popular nos indica que lo mejor para cuidar nuestro entorno, el medio ambiente no es no destruirlo»). En última instancia, se identifica 4 muestras (4%) de niveles de lengua (Nivel de lengua formal e informal).

En resumidas cuentas, los valores constituyen el factor sociolingüístico con mayor representación. En cambio, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones

de sabiduría y los niveles de lengua tienen poco tratamiento y desarrollo a lo largo del libro de texto *Nueva didáctica del español 4*. Si bien es cierto que los tres últimos factores son presentes en el manual, pero su presencia es insuficiente, pues tan solo suponen el 17% de las muestras totales analizadas en el estudio. Esta realidad plantea un real problema, en la medida en que los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones de sabiduría y los niveles de lengua constituyen aquellos factores en que se activa realmente el uso de la lengua.

2.2.3. Destrezas lingüísticas

Los datos de la tabla y del gráfico siguientes resumen las habilidades empleadas para trabajar los componentes sociolingüísticos presentes en *Nueva didáctica del español 4*.



Los datos expuestos muestran que la expresión escrita es la destreza más empleada para tratar el componente sociolingüístico en el manual analizado. Por un lado, aparece de forma individual 14 veces (14%) («Convierte en mandato cortés las siguientes frases con imperativo»; «Presenta soluciones para mejorar la vida en zonas rurales y promocionar la limitación del éxodo rural en no más de 15 líneas»). Por otro lado, se manifiesta 48 veces (46%) combinada a la comprensión lectora (Texto: La contaminación en las ciudades), en 26 momentos (25%) asociada a la expresión oral (Motivado por los problemas del medio ambiente, la contaminación por plásticos, el gasto de las energías, escribe un discurso que vas a leer delante de tus compañeros para convencerlos de que cambien de comportamiento para un mundo mejor) y en 16 circunstancias (15%) junto a la comprensión lectora y la expresión escrita (Texto: Las redes sociales hoy, una oportunidad para comunicar).

Total, se trabaja el componente sociolingüístico con actividades en las que se desarrollan las destrezas escritas y, en ocasiones, la expresión oral. Trabajar la competencia sociolingüística del aprendiz requiere una puesta en contacto entre la cultura del alumno y otras culturas. Este contacto puede producirse de forma individual gracias a la comprensión de textos o la producción de textos escritos en los que el alumno pone de manifiesto su punto de vista. Sin embargo, en términos generales, las actividades que sobresalen para trabajar la competencia sociolingüística del aprendiz son actividades de producción oral tales como los debates, las presentaciones orales o los intercambios en pequeños grupos. Con arreglo a esto, se puede afirmar que el libro de texto *Nueva didáctica del español 4* favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística.

2.3. Análisis e interpretación de la competencia discursiva

2.3.1. Tabla-resumen

La tabla que viene a continuación presenta el componente discursivo desarrollado en el manual, según las actividades y los temas de reflexión (58 en total), mencionando la página, la tarea, la actividad correspondiente y la destreza empleada.

Módulo1				
Componentes	Página	Tarea	Actividad	Destreza
En grupos de 3, preparad una reflexión sobre la importancia de la autoridad paterna. Insistid sobre las ventajas que tiene sobre la personalidad futura del niño.	25	1	4	EE/EO
Escribe tu historia en 150 palabras.	25	1	4	EE
El arte de escribir el texto descriptivo: retrato de Mario	27	1	6	CL/EE
Organizad un debate sobre el tema «los jóvenes y el aborto clandestino»	42	2	4	EE/EO
<i>El matrimonio debe permanecer hasta que la muerte nos separe o mejor no prometer nada en el momento de la boda.</i> Argumenta en 120 palabras.	42	2	4	EE
Los conectores	44	2	6	EE
El arte de escribir el texto explicativo: el alcoholismo y las drogas	44	2	6	CL/EE
¿Cómo presentar a otra persona? ¿Cómo pedir algo a alguien?	55	3	3	EE/EO
Niveles de lengua formal e informal	55	3	3	EE/EO

¿Cómo procede la mujer (madre y esposa) para ejercer su profesión?	56	3	4	EE/EO
Escribir un texto coherente sobre la emancipación de la mujer.	56	3	4	EE
<i>El matrimonio infantil es una violación de derechos humanos de las niñas.</i> Explica y comenta esta frase con argumentos sólidos. Propón ideas para su erradicación.	66	5	Final	EE
Módulo 2				
Recordamos como relacionar unas ideas con otras	77	1	3	EE
¿Qué pensáis de esta afirmación? <i>Las personas gestoras de la ciudad sostenible deben poner en marcha acciones pedagógicas para concienciar sobre la importancia de reciclaje y el consumo responsable.</i>	79	1	4	EE
En grupos de 4, enumerad las causas y consecuencias sanitarias de la contaminación de las aguas en las grandes ciudades. Luego proponer soluciones para frenar la contaminación del agua.	79	1	4	EO/EE
El arte de escribir el texto informativo: consecuencias sociales y ambientales de la explotación forestal en Camerún	81	1	6	CL/EE
La humanidad está sufriendo fenómenos extraños, enfermedades y comportamientos nuevos debidos al cambio climático. En grupos de 5, destacadlos.	93	2	4	EO/EE
Tema: ¿Por qué es necesario proteger el medio ambiente?	93	2	4	EE
El arte de escribir el texto narrativo: historia de Kevin y Randy	96	2	6	CL/EE
Expresiones para pedir y aceptar disculpas	108	3	3	EO/EE
Motivado por los problemas del medio ambiente, la contaminación por plásticos, el gasto de las energías, escribe un discurso que vas a leer delante de tus compañeros para convencerlos de que cambien de comportamiento para un mundo mejor.	109	3	4	EE
Comenta este refrán en 15 líneas: <i>No es más limpio quien más limpia, sino quien menos ensucia</i>	109	3	4	EE
El arte de escribir un resumen	111	3	6	EE/EO
Helena acaba de enterarse de que está contaminada por el VIH y la primera idea que tiene es aislarse o morir. En 20 líneas, dale consejos mostrándole que puede vivir con los demás sin peligro y que puede casarse hasta tener hijos.	120	5	Final	EE

Módulo 3				
En grupos de 5, preparad y organizad un debate sobre el tema «los analfabetos no son ciudadanos».	136	1	4	EE/EO
<i>La democracia no significa libertinaje.</i> En grupos de 4, comentad esta afirmación y defended vuestras ideas ante la clase.	136	1	4	EE/EO
El arte de escribir un texto de opinión (artículo)	138	1	6	CL/EE
Expresión de la alegría	150	2	3	EO/EE
Niveles de lengua formal e informal	150	2	3	EO/EE
Preparar una ponencia sobre el tema <i>En el marco de la globalización, evitar las desigualdades no solo requiere aumentar la riqueza sino redistribuir la misma entre la sociedad global.</i>	151	2	4	EE/EO
En pares, haced investigaciones y analizad el prototipo de ciudadano de la sociedad global.	151	2	4	EO/EE
El arte de escribir la noticia	153	2	6	CL/EE/EO
Expresiones para felicitar a alguien	164	3	3	EE/EO
Razonad en grupos de 4. <i>Unas personas piensan que existe una cultura superior y otra inferior.</i>	165	3	4	EE/EO
Un crítico afirma: <i>se debe formar a ciudadanos interculturales en un mundo global.</i> Con tu compañero, explicad la aserción.	165	3	4	EO/EE
El arte de escribir un cuento	167	3	6	CL/EE/EO
Sujeto: la emigración no es el único camino para salir de la pobreza	177	5	Final	EE
Presenta soluciones para mejorar la vida en las zonas rurales y promocionar la limitación del éxodo rural y la emigración (en no más de 15 líneas).	178	5	Final	EE
Módulo 4				
Construcciones para pedir y dar ayuda	192	1	3	EO/EE
¿Cómo decir que no sabemos algo?	194	1	3	EO/EE
A causa de la moda y de los antojos, las mujeres se han vuelto tan derrochadoras y despilfarradoras; se endeudan para estar de moda, compran para su autoestima, ignorando a veces las cargas familiares y la escolarización de sus niños. En grupo de 8, preparad una ponencia sobre estas preguntas: ¿Qué es una	195	1	4	EO/EE

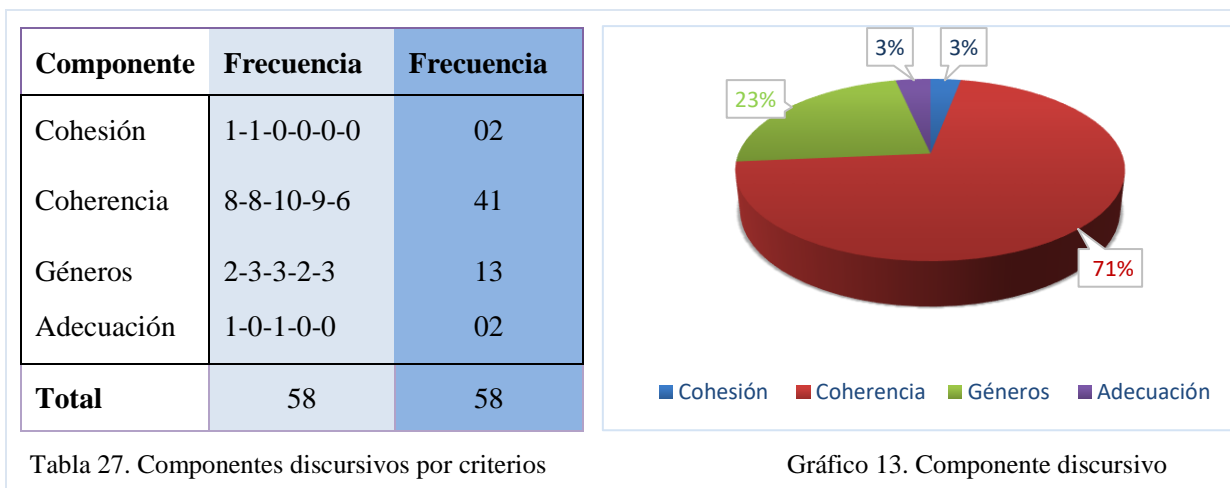
compra responsable? ¿Es importante planificar un presupuesto? ¿Cómo se debe				
¿Sabías que tu decisión de consumo es una herramienta poderosísima para cambiar el mundo? Di en qué medida es posible.	195	1	4	EE
El arte de escribir la carta de reclamo	197	1	6	EE
El empleo se hace escaso hoy. Por ello, uno llega a ejercer una carrera que no le gusta nada, con la obligación de sonreír y someterse a un jefe que no ama. ¡Vaya paradoja! Lo más importante es ganar algo. Analiza esa realidad social y laboral con ejemplos y argumentos concretos.	207	2	4	EE
En grupos de 4, comentad esta afirmación: <i>el trabajo es fuente de autonomía.</i>	207	2	4	EO/EE
El arte de escribir una queja	209	2	5	CL/EE
Explica y comenta esta idea: <i>si no tienes trabajo, invéntalo.</i>	223	3	4	EE
Muchas personas piensan que, para ganarse la vida, solo se trabajar en la administración pública. ¿verdadero o ilusión?	223	3	4	EE
En no más de 15 líneas, redacta normas para erradicar la corrupción en tu país.	236	5	Final	EE
Módulo 5				
En grupos de 6, preparad un debate conferencia sobre el tema «las nuevas tecnologías: una enfermedad del siglo XXI»	251	1	4	EO/EE
Escribe un texto sobre los efectos de la televisión en los niños.	251	1	4	EE
El arte de escribir un mensaje corto o SMS	253	1	6	EE
Prepara un texto sobre el uso del medio de comunicación	263	2	4	EE/EO
En el marco de las actividades de la semana cultural de la juventud, el club español de tu instituto ha sido seleccionado para dirigir una campaña de sensibilización sobre el tema <i>Guardamos nuestro instituto limpio.</i> Para ello, tenéis como medios de comunicación: la radio local, el periódico del instituto y Facebook	263	2	4	EE/EO

El arte de redactar un correo electrónico	265	2	6	EE
Tarea: formad un tribunal para defender a Amina, una joven estudiante que acaba de descubrir sus fotos personales e íntimas en Facebook.	274	3	4	EE/EO
El arte de escribir el anuncio publicitario	276	3	6	EE/EO
La gestión de la información en la sociedad de hoy: ¿éxito o fracaso? Analiza y comenta en no más de 15 líneas.	291	5	Final	EE

Tabla 26. Tabla-resumen de los componentes discursivos

2.3.2. Componentes discursivos

Los componentes discursivos encontrados en el manual *Nueva didáctica del español 4* se resumen en la tabla y gráfico ulteriores.



Esta tabla presenta los componentes discursivos (58) desarrollados en el manual *Nueva didáctica del español 4* y el gráfico muestra las proporciones por categoría de componente. En primer lugar y de modo general, se puede ver que la coherencia es el aspecto más tratado ya que se trabaja 41 veces, lo que representa 71%. Sin embargo, con respecto a su repartición en los módulos, se nota que los elementos de coherencia aparecen más en el módulo 3 (10) y menos en el módulo 5 (06). Asimismo, hace falta precisar que se trabaja la coherencia a través de temas de reflexión («En grupos de 3, preparad una reflexión sobre la importancia de la autoridad paterna. Insistid sobre las ventajas que tiene sobre la personalidad futura del niño»; «Helena acaba de enterarse de que está contaminada por el VIH y la primera idea que tiene es aislarse o morir. En 20 líneas, dale consejos mostrándole que puede vivir con los demás sin peligro y que puede casarse hasta tener hijos») y de algunas situaciones dichas

de comunicación («¿Cómo presentar a otra persona? ¿Cómo pedir algo a alguien?»; «Expresiones para pedir y aceptar disculpas»). Estos temas de reflexión aparecen en la actividad 3 (*Profundiza la gramática*), 4 (*Opina y redacta*) y la actividad final (*Te evaluamos*).

En segunda instancia se observa que los géneros discursivos figuran 13 veces, lo que corresponde a 23%. En este caso, la repartición a través del manual es más o menos igual (3 veces en el segundo, tercero y quinto módulo y 2 veces en el primero y cuarto módulo). Además, se trabajan los géneros discursivos a través de las actividades correspondientes a los tipos de género («El arte de redactar un correo electrónico»; «El arte de escribir un cuento»; «El arte de escribir el texto informativo»). En el manual, los géneros discursivos aparecen esencialmente en la actividad 6 (*El arte de escribir*).

En tercer lugar, se descubre que los aspectos de cohesión y de adecuación son casi inexistentes en el manual. En concreto, se trata la adecuación 2 veces (3%) en el primero y tercer módulo, precisamente en la actividad 3 (*Profundiza la gramática*). En lo referente a la cohesión, aparece 2 veces (3%) en el primero y segundo módulo. Se trata, en realidad, de los conectores de causa, consecuencia, resumen, adicción, oposición, ejemplificación, comparación y de reformulación. A la vista de los resultados y ejemplos presentados, la preocupación que se deja percibir trata entonces de saber si verdaderamente se trabaja la cohesión desde una perspectiva discursiva o meramente frástica. Además, se nota que los elementos deícticos y de referencia anafórica y catafórica no vienen trabajados en este manual.

Atendiendo a lo anterior, se puede concluir que el componente discursivo es representado mediante la coherencia en este libro de texto.

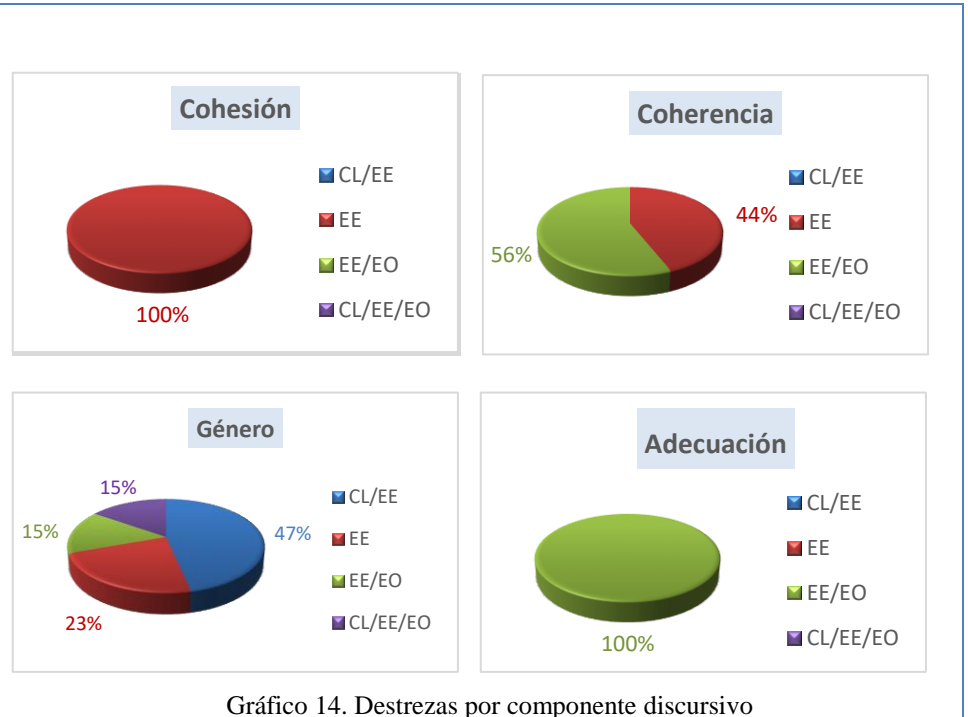
2.3.3. Destrezas lingüísticas

2.3.3.1. Destrezas por componentes discursivos

La tabla y los gráficos siguientes presentan el reparto de las destrezas según los cuatro componentes discursivos trabajados en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

Componente	Destreza	Caso
Cohesión	CL/EE	0
	EE	2
	EE/EO	0
Coherencia	CL/EE/EO	0
	CL/EE	0
	EE	18
	EE/EO	23
	CL/EE/EO	0
Género	CL/EE	6
	EE	3
	EE/EO	2
	CL/EE/EO	2
Adecuación	CL/EE	0
	EE	0
	EE/EO	2
	CL/EE/EO	0
Total		58

Tabla 28. Destrezas por componente discursivo



Se observa que se utiliza únicamente la expresión escrita para tratar los dos casos de la cohesión registrados. Por lo que se refiere a la coherencia, se trabaja 18 veces (44%) con la expresión escrita («La gestión de la información en la sociedad de hoy: ¿éxito o fracaso? Analiza y comenta en no más de 15 líneas») y 23 veces (56%) la expresión oral y escrita de forma conjunta («En pares, haced investigaciones y analizad el prototipo de ciudadano de la sociedad global»). Por su parte, se trabajan los géneros discursivos 6 veces (47%) con la comprensión lectora-expresión escrita («El arte de escribir una queja»), 3 veces (23%) con la expresión escrita («Redacta una carta de reclamo dirigida a tu profesor de matemáticas para reivindicar tus notas. Te puso notas erróneas en tu cuadernillo. ¡A ver!»), 2 veces (15%) con la expresión escrita-expresión oral («El arte de escribir el anuncio publicitario») y 2 veces (15%) con la comprensión lectora-expresión escrita-expresión oral («El arte de escribir un cuento»). Por último, con la adecuación, aparecen de forma conjunta la expresión escrita y oral 2 veces.

2.3.3.2. Recapitulación

En el siguiente apartado se proyecta demostrar qué destrezas se fomentan más con la competencia discursiva en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

Destreza	Frecuencia
CL/EE	6
EE	23
EE/EO	27
CL/EE/EO	2
Total	58

Tabla 29. Destrezas de la competencia discursiva

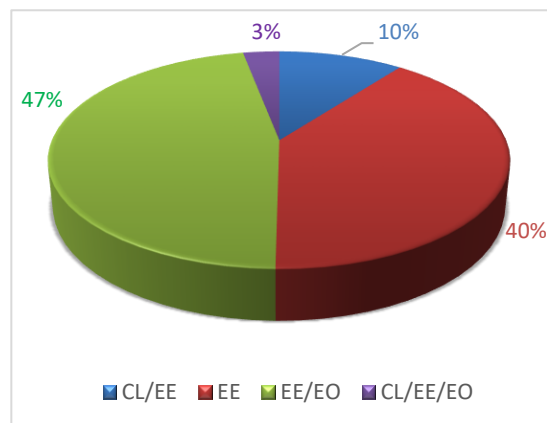


Gráfico 15. Destrezas de la competencia discursiva

En esta tabla, se puede comprobar que la expresión oral y escrita son las destrezas que más se utilizan para desarrollar la competencia discursiva. En este sentido, se puede ver que se privilegia más la combinación de la expresión oral y escrita (47%). Dicha combinación se traduce por la presencia de actividades destinadas a ser realizadas en pequeños grupos («En grupos de 3, preparad una reflexión sobre la importancia de la autoridad paterna. Insistid sobre las ventajas que tiene sobre la personalidad futura del niño»; «En grupos de 4, enumerad las causas y consecuencias sanitarias de la contaminación de las aguas en las grandes ciudades. Luego proponer soluciones para frenar la contaminación del agua»; «En pares, haced investigaciones y analizad el prototipo de ciudadano de la sociedad global»). Al lado de la combinación EE/EO, aparece la expresión escrita con 23, o sea, 40%. A este respecto, las actividades son sujetos de reflexión que llevan sobre temas muy diversificados («Comenta este refrán en 15 líneas: No es más limpio quien más limpia, sino quien menos ensucia»; «En no más de 15 líneas, redacta normas para erradicar la corrupción en tu país»; «Escribe un texto sobre los efectos de la televisión en los niños»).

Por otra parte, se nota que la comprensión lectora y la expresión escrita vienen asociadas en 6 casos (10%). Esta estrategia permite al alumnado tratar ejercicios a partir de un texto («El arte de escribir el texto narrativo: historia de Kevin y Randy»; «El arte de escribir el texto explicativo: el alcoholismo y las drogas»). En último lugar, encontramos un caso (3%) en el que se trabajan tres destrezas. Se trata de la combinación de la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral.

En suma, se constata siempre que la expresión escrita es la destreza que más se emplea para tratar el componente discursivo. Como se ha descrito en la parte teórica de este trabajo,

la competencia discursiva es la capacidad de construir e interpretar los discursos orales y escritos. Por ello, este manual no favorece el desarrollo de la subcompetencia en su conjunto.

2.4. Análisis e interpretación de la competencia estratégica

2.4.1. Tabla-resumen

En la tabla ulterior, se resumen las estrategias comunicativas incluidas en *Nueva didáctica del español 4*, tomando en cuenta las actividades y las imágenes (53 en total) que aparecen en los cinco módulos. La información se organiza mencionando la página, la tarea, la actividad correspondiente y la destreza empleada.

Componentes	Página	Tarea	Actividad	Destreza
Módulo 1				
Sírvete del diccionario para explicar las palabras difíciles	14	Intro.	Preliminar	CL
trata de definir la familia con tus propias palabras a partir de las distintas definiciones	14	Intro.	Preliminar	CL/EO/EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	17	1	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	34	2	1	CL
Los emoticones: alegría, miedo y tristeza	43	2	5	CL
Imagen: «discriminación contra la mujer»	46	3	1	CL
Imagen: «ser mujer y ejecutiva»	46	3	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	49	3	1	CL
Buscar el significado de las palabras con la ayuda del docente	52	3	2	EE
Imagen: ¿cómo presentar a otra persona?	55	3	3	EO
Imagen: ¿cómo pedir algo a alguien?	55	3	3	EO
Módulo 2				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	72	1	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	84	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	84	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	86	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el	87	2	2	EE

diccionario				
Buscar el significado de «antesala» en el diccionario	103	3	2	EE
Expresiones para pedir disculpas a alguien (sinonimia)	108	3	3	EE/EO
Imagen: pedir disculpas a alguien	108	3	3	EO
Motivado por los problemas del medio ambiente, la contaminación por plásticos, el gasto de las energías, escribe un discurso que vas a leer delante de tus compañeros para convencerlos de que cambien de comportamiento para un mundo mejor. Recuerda que puedes utilizar el vocabulario (sinonimia) siguiente: Reciclar, depurar, regenerar Ecológico, biológico (alimento), limpio, natural, sano Polucionado, transgénico (alimento), degradado, artificial, insalubre	109	3	4	EE/EO
Módulo 3				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	126	1	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	130	1	2	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	143	2	1	CL
¿Cómo defines el término <i>ciudadanía</i> después de las lecturas?	143	2	1	CL/EO/EE
Emotición de la alegría	150	2	3	EE/EO
Expresión de la alegría (sinonimia)	150	2	3	EE/EO
Preparar una ponencia sobre el tema <i>En el marco de la globalización, evitar las desigualdades no solo requiere aumentar la riqueza sino redistribuir la misma entre la sociedad global.</i> Podéis utilizar las expresiones (muletillas) como: Puesto que, ya que, para que	151	2	4	EE/EO
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	157	3	1	EE/EO
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	158	3	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	160	3	2	CL
Imagen: felicitar a alguien	164	3	3	EO
Razonad en grupos de 4. <i>Unas personas piensan que existe una cultura superior y otra inferior.</i>	164	3	4	EE/EO

Podéis utilizar las palabras y expresiones (sinonimia) como: Según pienso yo, opino que, debo decir				
Módulo 4				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	186	1	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	189	1	2	CL
Expresiones para pedir y dar ayuda (sinonimia)	192	1	3	EE/EO
Imagen: pedir y dar ayuda	192	1	3	EO
Expresiones para decir que no sabemos algo (sinonimia)	194	1	3	EE/EO
Imagen: decir que no sabemos algo	194	1	3	EO
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	199	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	202	2	2	CL
Imagen: tener un buen socio	212	3	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	213	3	1	CL
Di con tus propias palabras lo que entiendes por el emprendimiento	213	3	1	CL/EO/EE
Buscar el significado de 7 palabras difíciles en el diccionario	218	3	2	EE
Módulo 5				
Imagen: tertulia familiar	238	Intro.	Preliminar	CL
Imagen: un periodista	239	Intro.	Preliminar	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	240	Intro.	Preliminar	EE
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	243	1	1	CL
Seis emoticones: sonrisa, alegría, tristeza, lloro, asombro y burla	253	1	6	EO
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	256	2	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda	258	2	1	EE

del docente				
Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente	268	3	1	CL
Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario	271	3	2	CL

Tabla 30. Tabla-resumen de los componentes estratégicos

2.4.2. Estrategias comunicativas

Las estrategias comunicativas relevadas en el manual *Nueva didáctica del español 4* se resumen en la tabla y el gráfico siguientes.

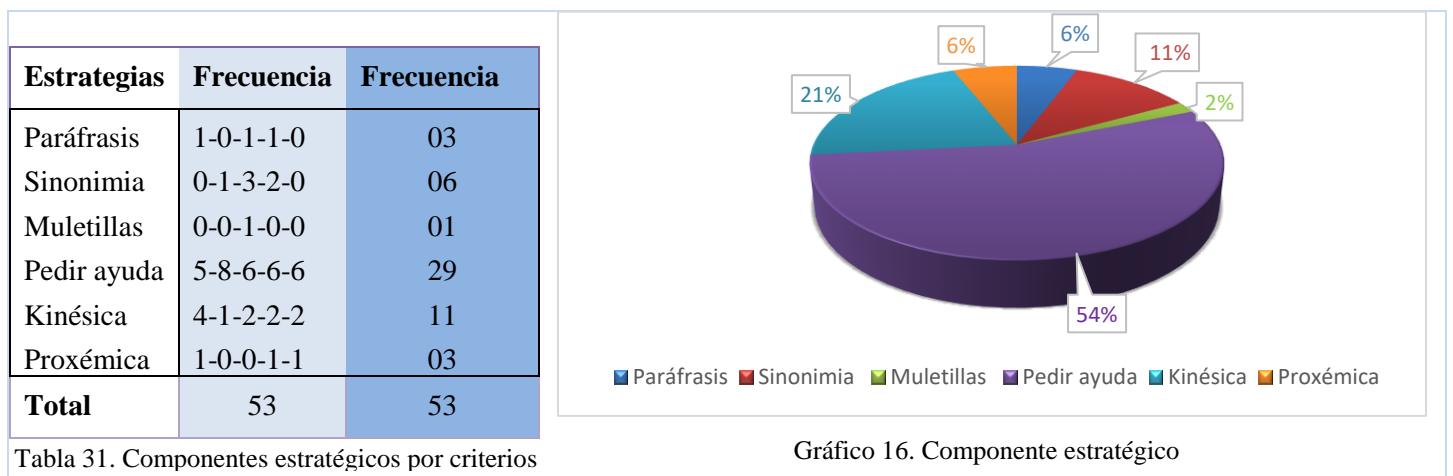


Tabla 31. Componentes estratégicos por criterios

Gráfico 16. Componente estratégico

En resumen, los resultados presentados hacen pensar que las estrategias de comunicación no son suficientemente representadas en el manual *Nueva didáctica del español 4*. En efecto, entre las 53 estrategias identificadas, 27 (51%) no aparecen en situaciones comunicativas propiamente dichas. Se trata de 20 actividades sobre la búsqueda del significado de palabras y expresiones difíciles del texto («Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente»; «Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario»), de 5 imágenes («discriminación contra la mujer»; «ser mujer y ejecutiva»; «tener un buen socio»; «tertulia familiar»; «un periodista» que acompañan textos y 2 grupos de emoticones («sonrisa, alegría, tristeza, lloro, asombro y burla»; «alegría, miedo y tristeza» que ilustran las palabras indicadas. Normalmente estos componentes vienen allí para facilitar la comprensión o, mejor dicho, para desarrollar la comprensión lectora. Sin embargo, se ha preferido calificarlos de estrategias de comunicación porque, más allá del papel que desempeñan en el manual, pueden ser utilizadas en situaciones de comunicación. Con oposición a las estrategias mencionadas, 26 (49%) aparecen en situaciones de comunicación.

Una vez hecha la aclaración, conviene analizar en detalles las 53 estrategias identificadas en nuestro corpus.

De modo general, las estrategias más tratadas en el manual son verbales, con 39 casos (74%). Son en efecto mecanismos relacionados con la acción de pedir ayuda, la sinonimia, las muletillas y la paráfrasis. Total, se ha registrado 29 casos (54%) que aluden a la acción de pedir ayuda que se ha clasificado en dos grupos: pedir ayuda al interlocutor («Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente») y consultar el diccionario («Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario»). En cuanto a la sinonimia, hay 6 casos (11%) («Motivado por los problemas del medio ambiente, la contaminación por plásticos, el gasto de las energías, escribe un discurso que vas a leer delante de tus compañeros para convencerlos de que cambien de comportamiento para un mundo mejor. Recuerda que puedes utilizar el vocabulario siguiente: Reciclar, depurar, regenerar/Ecológico, biológico (alimento), limpio, natural, sano/ Polucionado, transgénico (alimento), degradado, artificial, insalubre»). Por último, hay 3 casos (6%) de paráfrasis (Di con tus propias palabras lo que entiendes por el emprendimiento) y 1 caso (2%) de muletillas («Preparad una ponencia sobre el tema En el marco de la globalización, evitar las desigualdades no solo requiere aumentar la riqueza sino redistribuir la misma entre la sociedad global. Podéis utilizar las expresiones como puesto que, ya que, para que»).

En la categoría de las estrategias no verbales se ha identificado 14 casos (26%) de elementos kinésicos y proxémicos. Los elementos kinésicos aparecen 11 veces («Emoticones de sonrisa, alegría, tristeza, lloro, asombro y burla»; «Gestos de un periodista»; «Gestos a la hora presentar a una persona»), lo que corresponde a 21% y los proxémicos 3 veces («Tener un buen socio»; «Tertulia familiar», lo que representa 6%.

Estos datos indican que el manual *Nueva didáctica del español 4* no consagra un sitio importante a las estrategias de comunicación, sobre todo las no verbales, como lo hace con las demás subcompetencias. En concreto, no figuran actividades que tienen como objetivo desarrollar la competencia estratégica no verbal, mientras que existen algunas para desarrollar la competencia sociolingüística, por ejemplo.

2.4.3. Destrezas lingüísticas

2.4.3.1. Destrezas por estrategias comunicativas

La tabla y los gráficos siguientes presentan el reparto de las destrezas según los cuatro componentes discursivos trabajados en el manual *Nueva didáctica del español 4*.

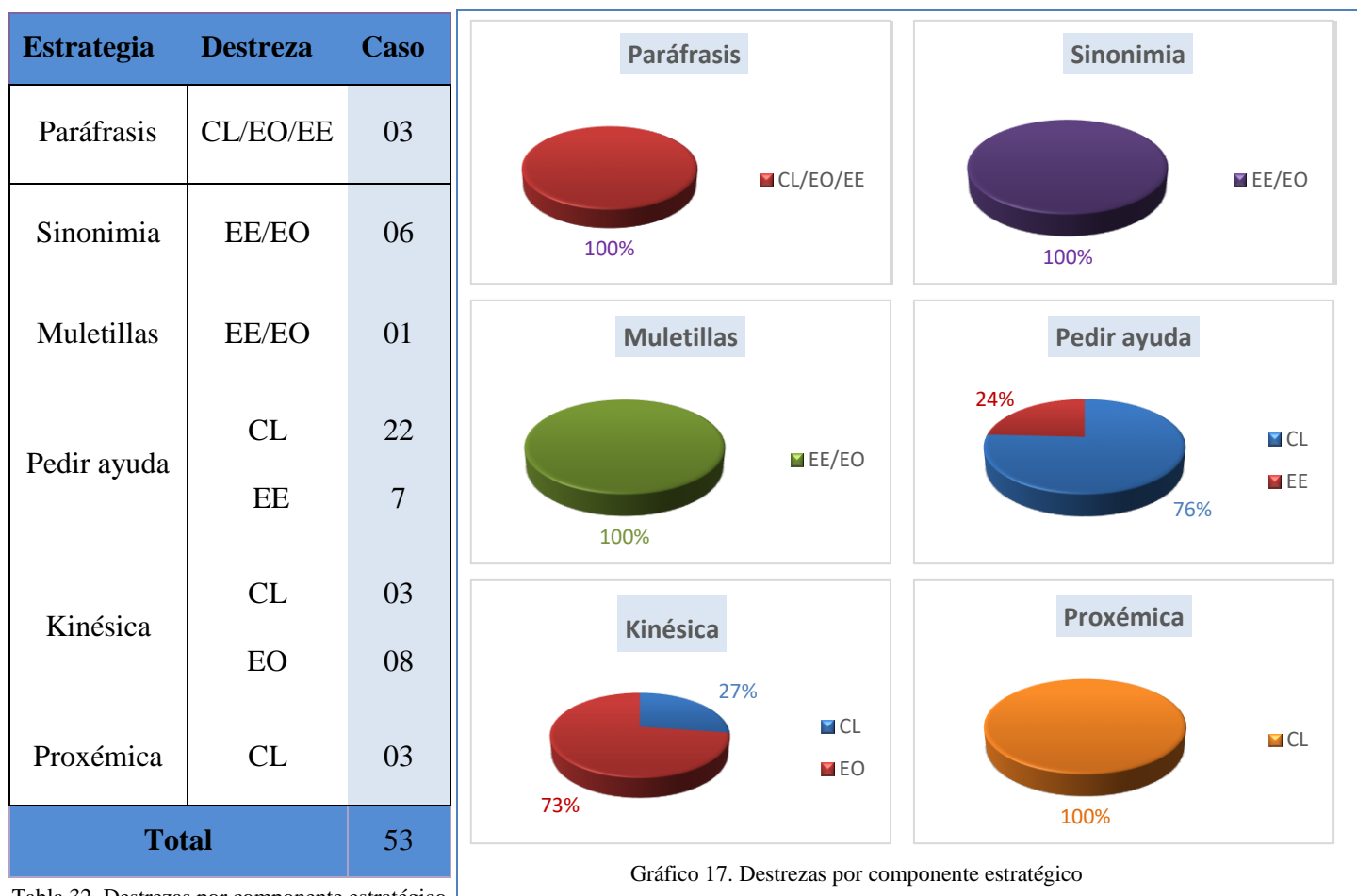


Tabla 32. Destrezas por componente estratégico

En la tabla y los gráficos arriba, se nota que se trabaja la expresión escrita y oral de forma conjunta con dos estrategias comunicativas (sinonimia y muletillas). Aparecen en 6 ocasiones con la sinonimia («Expresiones para decir que no sabemos algo»; «Expresiones para pedir disculpas a alguien») y 1 vez con las muletillas («Preparar una ponencia sobre el tema: En el marco de la globalización, evitar las desigualdades no solo requiere aumentar la riqueza sino redistribuir la misma entre la sociedad global. Podéis utilizar las expresiones como: puesto que, ya que, para que»).

En lo que se refiere a la estrategia relacionada con la petición de ayuda, se trabajan la comprensión lectora y la expresión escrita. Se trata la comprensión lectora en 22 ocasiones

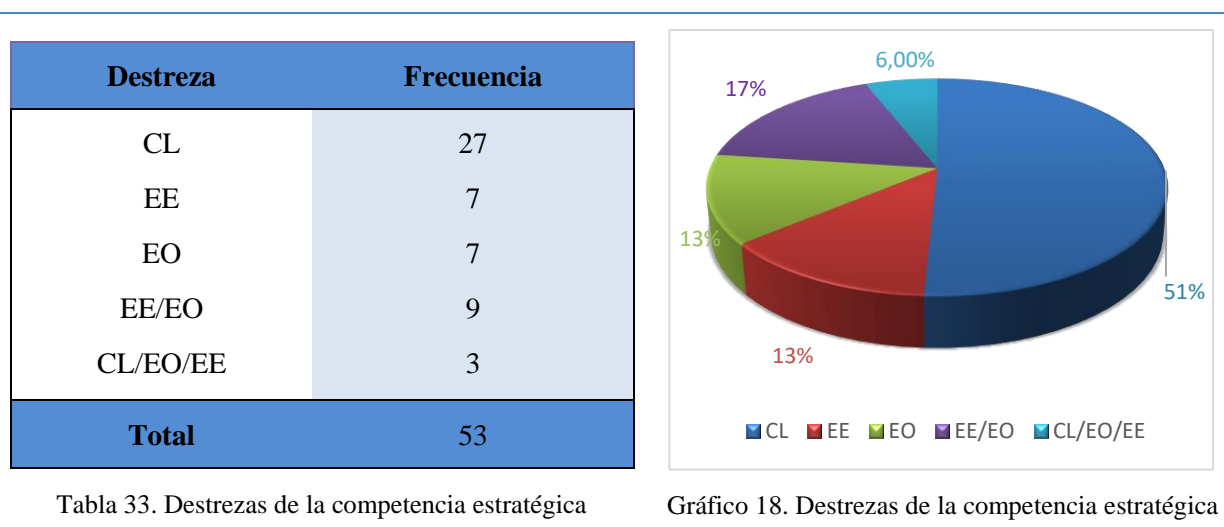
(76%) («Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario», p.271; «Buscar el significado de palabras difíciles en el diccionario», 86) y la expresión escrita en 7 ocasiones (24%) («Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente», p.258).

En cuanto a las estrategias corporales (kinésica), se trabajan la comprensión lectora y la expresión oral. La comprensión lectora aparece en 3 momentos (27%) («Los emoticones de alegría, miedo y tristeza») y la expresión oral en 8 momentos (72%) («Imagen: felicitar a alguien»; «Imagen: pedir disculpas a alguien»).

Por último, con los elementos proxémicos, se trabaja únicamente la comprensión lectora. Esta destreza aparece precisamente 3 veces («Imagen: tertulia familiar»; «Imagen: tener un buen socio»; «Imagen: discriminación contra la mujer»).

2.4.3.2. Recapitulación

Este apartado representa una indicación de las destrezas que se fomentan con las estrategias comunicativas en el manual *Nueva didáctica del español 4*.



Según los datos presentados, se utiliza tres destrezas, es decir, la comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, para trabajar la competencia estratégica en este libro de texto. La comprensión lectora es la destreza más utilizada, encontrada en 27 casos (51%) («Buscar el significado de palabras difíciles con la ayuda del docente»; «Imagen: ser mujer y ejecutiva»; «Sírrete del diccionario para explicar las palabras difíciles»). La expresión escrita y oral siguen con ocurrencias similares, o sea, 7 casos (13%) cada una. Es más, la expresión escrita se utiliza 9 veces junto a la expresión oral (17%) («Expresiones para pedir y dar

ayuda»; «Razonad en grupos de 4. *Unas personas piensan que existe una cultura superior y otra inferior*. Podéis utilizar las palabras y expresiones como: según pienso yo, opino que, debo decir»). Por último, la comprensión lectora aparece junto a la expresión oral y escrita 3 veces (6%) (¿Cómo defines el término *ciudadanía* después de las lecturas?).

La ausencia de la comprensión auditiva y la baja presencia de la expresión escrita y oral traducen la carencia de situaciones de comunicación reales para trabajar la competencia estratégica en el manual analizado. Por consiguiente, se puede afirmar sin duda alguna que el manual *Nueva didáctica del español 4* no puede facilitar la adquisición y el desarrollo de la competencia estratégica. En realidad, se debe a la escasez de las estrategias comunicativas en situaciones de comunicación. A este propósito, Canale (2000:69) apunta que las estrategias comunicativas «no se limitan a resolver problemas gramaticales: la comunicación real también requerirá que los aprendientes se enfrenten con problemas de naturaleza sociolingüística [...] y de naturaleza discursiva [...]».

3. Síntesis

Una vez presentado el análisis descriptivo del corpus, subcompetencia por subcompetencia, resulta necesario efectuar un análisis en el que se puede percibir cómo se trata la competencia comunicativa en este nivel de aprendizaje. De modo general, esta recapitulación permitirá examinar en qué medida la *Nueva didáctica del español 4* facilita o no la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa por el alumnado del cuarto curso de ELE. En concreto, esta labor ayudará a verificar si todos los subcomponentes de la competencia comunicativa vienen representados y determinar el(s) subcomponente(s) más tratado(s) en este manual. Además, posibilitará comprobar si las actividades propuestas permiten trabajar las cuatro habilidades lingüísticas de forma equilibrada o no. Para ello, se efectúa una síntesis de los datos obtenidos en las cuatro subcompetencias, es decir, la subcompetencia gramatical, la subcompetencia sociolingüística, la subcompetencia discursiva y la subcompetencia estratégica.

3.1. Componentes comunicativos del *Nueva didáctica del español 4*

El análisis del componente comunicativo, subcomponente por subcomponente, ha dado como resultado la obtención de 446 muestras en total (actividades, textos e imágenes). La tabla y el gráfico siguientes resumen estos datos.

Subcomponentes	Frecuencia
Componente gramatical	231
Componente sociolingüístico	104
Componente discursivo	58
Componente estratégico	53
Total	446

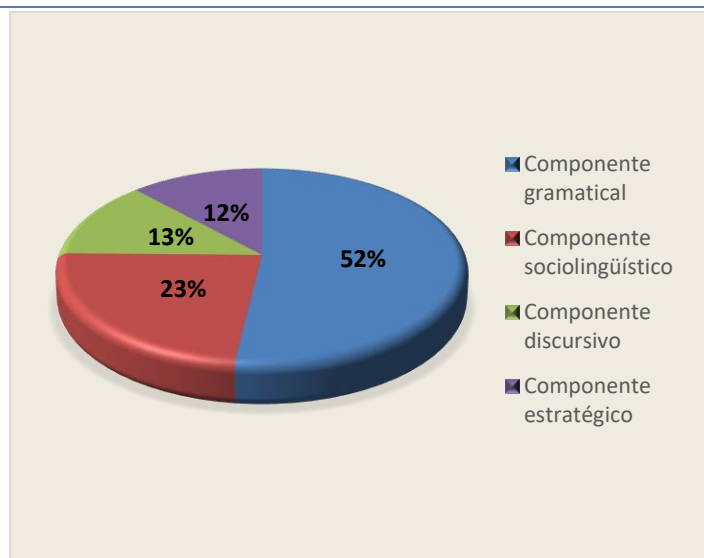


Tabla 34. Componentes comunicativos

Gráfico 19. Componentes comunicativos

El gráfico anterior muestra que el componente gramatical es el componente más desarrollado en el manual *Nueva didáctica del español 4*, con un 52%. En segundo lugar, el componente sociolingüístico aparece con 23%. Por fin, los componentes discursivo y estratégico ocupan la última posición, con 13% y 12% respectivamente.

De modo general, los resultados revelan que los cuatro subcomponentes de la competencia comunicativa establecidos por Canale (1983) están representados en este manual. Sin embargo, comparados a los componentes gramatical y sociolingüístico, se puede concluir que la presencia de los componentes discursivo y estratégico es insignificante, pues tan solo suponen el 25% de las muestras estudiadas. En otros términos, el manual no ofrece a los aprendientes herramientas discursivas y estratégicas suficientes. Por consiguiente, este desequilibrio puede reflejarse en los actos comunicativos de los alumnos.

3.2. Habilidades lingüísticas del *Nueva didáctica del español 4*

En la tabla y el gráfico que vienen a continuación, se presentan los datos relativos a las destrezas utilizadas para tratar los componentes comunicativos en *Nueva didáctica del español 4*.

Destreza	Frecuencia
CL	47
EO	22
EE	217
CL/EE	62
CA/EE	5
EO/EE	71
CL/EE/EO	21
CA/EO/EE	1
Total	446

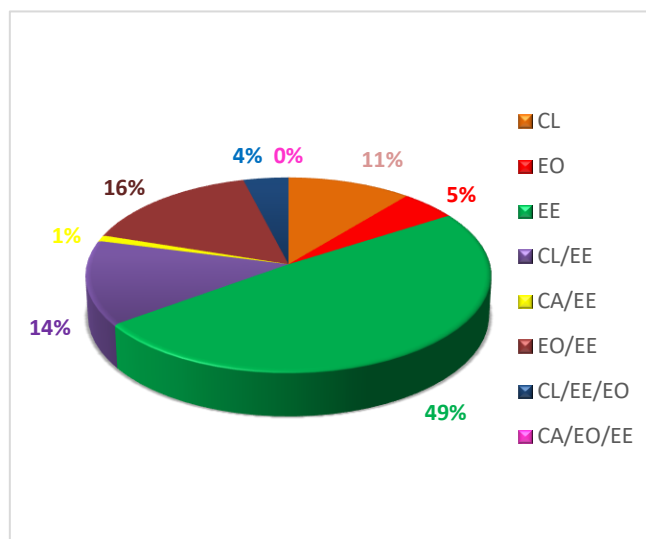


Tabla 35. Destrezas de la competencia comunicativa

Gráfico 20. Destrezas de la competencia comunicativa

Los datos obtenidos muestran que se emplean las cuatro habilidades tanto de forma individual como combinada para trabajar la competencia comunicativa en Nueva *didáctica del español 4*. En lo concerniente al uso de las destrezas de forma individual, se constata que la expresión escrita figura como la habilidad más utilizada, con un 49% (217 muestras). Después, la comprensión lectora sigue con 11% (47 muestras). Por último, la expresión escrita aparece con 5% (22 muestras).

En lo referente las destrezas trabajadas de forma asociada, se observa que la expresión oral y la expresión escrita aparecen juntas 71 veces (16%). La comprensión lectora y la expresión escrita vienen en segundo lugar con 14% (62 muestras). En tercera posición, la comprensión lectora y la expresión oral aparecen junto a la expresión escrita en 21 ocasiones (4%). Enseguida, la comprensión auditiva y la expresión escrita tienen 5 casos ($\approx 1\%$). Por último, la comprensión auditiva y la expresión oral aparecen asociadas a la expresión escrita 1 vez ($\approx 0\%$).

En conclusión, los resultados revelan que se trabajan los componentes comunicativos en este manual con actividades que desarrollan casi únicamente las destrezas escritas, es decir, la comprensión lectora y la expresión escrita. Concretamente hablando, las habilidades orales representan tan solo un 28% (124 muestras) y, tratándose de las habilidades orales, se trabaja la comprensión auditiva de forma explícita 6 veces ($\approx 0\%$). Por consiguiente, dado que el manual no provee a los alumnos la posibilidad de trabajar las destrezas orales, no pueden conseguir una capacidad comunicativa en la recepción y la producción oral. De este modo, se puede concluir que el libro de texto *Nueva didáctica del español 4* (2020) no favorece suficientemente el desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad.

CAPÍTULO 5: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En el capítulo precedente, se ha analizado la competencia comunicativa en el manual *Nueva didáctica del español 4*, siguiendo el modelo propuesto por Canale (1983). Como indica este autor (2000: 5), la competencia comunicativa incluye a la vez los sistemas subyacentes de conocimiento y la habilidad requeridos para comunicar. En otras palabras, el estudio de la competencia comunicativa implica examinar a la vez los componentes comunicativos y las destrezas empleadas para trabajarlos. Es lo que ha sido hecho en la parte reservada al análisis y que va orientar las propuestas didácticas. Con arreglo a esto, este capítulo viene estructurado en dos grandes apartados. Por una parte, se recapitulan los límites relacionados con los componentes comunicativos y las destrezas identificadas analizados. Enseguida, se proponen unas actividades prácticas, con la intención de mejorar el manual objeto de estudio y mejorar la calidad de los manuales de ELE en Camerún.

1. Límites

El cometido de este subapartado reside en la presentación de los límites relacionados con los componentes comunicativos, subcompetencia por subcompetencia y los límites relativos a las habilidades lingüísticas empleadas para trabajar esos componentes comunicativos en el libro de texto analizado.

1.1. Límites relativos a los componentes comunicativos

Al referirse a los resultados obtenidos, se ha notado de modo general que el manual *Nueva didáctica del español 4* no da una cobertura amplia y rica de los componentes discursivo (13%) y estratégico (12%). Por otra parte, en relación con cada una de las cuatro subcompetencias, se ha observado un enorme desequilibrio entre los distintos componentes integrados en este manual. Por este motivo, resulta muy oportuno presentar los límites identificados subcompetencia por subcompetencia.

1.1.1. Subcompetencia gramatical

En su conjunto, el manual trata 231 componentes lingüísticos, repartidos en elementos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos. En efecto, los componentes sintácticos y léxico-semánticos vienen suficientemente representados

contrariamente a los fonético-fonológicos y los morfológicos. En lo referente a los componentes fonético-fonológicos, se ha observado que la entonación es casi existente en el manual y tampoco trata de los elementos tales como el ritmo y la pausa. En relación con los componentes morfológicos, la derivación es el único mecanismo de creación de palabras integrado en este manual.

1.1.2. Subcompetencia sociolingüística

De acuerdo con el análisis de los componentes sociolingüísticos (104 en total), se ha constatado que los cuatro grandes factores sociolingüísticos prescritos por el MCER, es decir, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones de sabiduría, los valores y los niveles de lengua figuran en este manual. Sin embargo, comprobamos que los valores tienen un elevado número de muestras, mientras que, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones de sabiduría y los niveles de lengua tienen poco tratamiento y desarrollo, pues tan solo representan el 17% de las muestras totales analizadas en el estudio. La baja presencia de estos contenidos se considera como un límite porque constituyen aquellos factores en que se activa realmente el uso de la lengua.

1.1.3. Subcompetencia discursiva

A partir de los resultados obtenidos, se nota que el manual *Nueva didáctica del español* trata en total 58 componentes discursivos, representados por los mecanismos de coherencia, de cohesión, de género y de adecuación. Sin embargo, contrariamente a la coherencia, la cohesión es casi inexistente en este manual, pues solo representa un 3%. Su ausencia se considera como un límite en la medida en las unidades de cohesión establecen las relaciones de sentido de un texto. En otros términos, la cohesión aparece como un elemento necesario en el proceso de creación del sentido de un texto; de ahí la importancia de desarrollarlo en los manuales de ELE.

1.1.4. Subcompetencia estratégica

Los resultados han revelado que las estrategias de comunicación no son suficientemente representadas en el manual estudiado y tampoco se plantean desde una perspectiva comunicativa. Resulta imprescindible integrar las estrategias comunicativas verbales y no verbales en los manuales de ELE dado que constituyen los recursos que permiten relacionar las demás competencias para afrontar una situación comunicativa concreta. En otros términos, la competencia estratégica es el motor de las demás

subcompetencias, o sea, la que permite darles sentido. Por este motivo, el manual de ELE debe proponer actividades que tienen como objetivo hacer desarrollar esta competencia para que los alumnos sean capaces de elaborar y gestionar recursos comunicativos a partir de sus conocimientos y habilidades en situaciones de comunicación reales.

1.2. Límites relativos a las destrezas lingüísticas

De modo general, los resultados obtenidos indican que se emplean las cuatro habilidades para trabajar la competencia comunicativa en manual objeto de estudio. En cambio, en comparación con las destrezas escritas, las habilidades orales reciben poca atención, pues tan solo representan un 28% de la totalidad de las muestras analizadas. Esto constituye un enorme límite por varios motivos. En primer lugar, si bien se mira, las destrezas orales constituyen las primeras destrezas que ocurren según el orden natural de adquisición de la lengua, que sea materna o extranjera. Dicho de otra forma, la lengua es ante todo oral antes de ser escrita. En segundo lugar, las destrezas orales son las que más producen ansiedad en el aprendizaje de una LE, porque se realizan sobre la marcha, con altos niveles de inmediatez y poco tiempo de planificación. En este sentido y en relación con la expresión oral, Domínguez González (2008: 66) apunta que «es sin duda la destreza más difícil debido a los factores que intervienen en ella, pues el hablante no sólo tiene que pensar qué es lo que va a decir, sino cómo lo va a decir y, además, en un brevísimo espacio de tiempo». Por lo tanto, exigen que el aprendiz tenga muchas oportunidades de practicarlas. Asimismo, se puede agregar el factor relacionado con el tiempo muy reducido que tienen los aprendices con el español en Camerún. Por ello, «el *input* que reciben los alumnos es uno de los grandes pilares de su aprendizaje, igual que las interacciones en la lengua meta» (Manga, 2006:3).

2. Sugerencias

En este subapartado, se proponen formas de integrar los componentes que no han sido suficientemente representados en las actividades para el desarrollo de las destrezas orales en el manual *Nueva didáctica del español 4*. Antes de proponer las actividades, parece importante revisar qué tipos de actividades convendrían con cada tipo de destreza.

2.1. Tipos de actividades

Antes de abordar esta parte, conviene precisar lo que es una actividad de aprendizaje. En efecto, se entiende por el concepto *actividad de aprendizaje*, aquellas acciones o tareas realizadas por un alumno o grupo de alumnos, con el propósito de asimilar un contenido preciso. Constituye el núcleo del proceso de aprendizaje. En otras palabras, sin actividades de aprendizaje, no puede haber aprendizaje. Al referirse a las actividades de aprendizaje que presentan los manuales de enseñanza de lenguas, se habla tradicionalmente de ejercicios y, según el objetivo que se quiere alcanzar, existen varios tipos de actividades. En este trabajo, se presenta una tipología de actividades que favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral.

2.1.1. Actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva

Las actividades que se pueden diseñar para practicar la comprensión auditiva son múltiples y varían según la finalidad perseguida, así como las características de los aprendices. Domínguez González (2008: 38) sugiere las siguientes:

- Hacer: el oyente responde físicamente a una orden;
- Hablar: contestar oralmente de forma individual o en pequeños grupos;
- Completar: el oyente puede rellenar huecos con respuestas que figuran el texto que escucha;
- Contestar: el oyente responde a las preguntas sobre el mensaje;
- Ampliar: el oyente finaliza una historia que oye;
- Imitar: el oyente encarga una comida siguiendo un texto modelo
- Duplicar: el oyente traduce el mensaje a su L1
- Resumir: el oyente sintetiza o toma apuntes.

Por lo general, para trabajar la comprensión auditiva del alumnado, se sugiere que el libro de texto *Nueva didáctica del español 4* viene acompañado por material suplementario, un CD con contenidos orales auténticos como diálogos, entrevistas, canciones, películas, entre otros. En efecto, los textos auténticos permiten al aprendiz establecer la conexión entre lo que se hace en el aula con las necesidades comunicativas de la vida real. Además, estimulan su interés por ser más motivadores que los textos diseñados de un modo artificial. Por ello, los

contenidos que vienen a continuación son creación nuestra para trabajar la comprensión auditiva.

2.1.2. Actividades para el desarrollo de la expresión oral

Según el MCER y el programa del cuarto curso de ELE algunos ejemplos de actividades de interacción oral son:

- Diálogo
- Ponencia
- Discusión/ debate
- Transacciones (obtener bienes y servicios)
- Entrevistas
- Resumen

2.2. Aplicaciones

En esta parte, sugerimos algunas actividades que desarrollan los componentes que no han sido suficientemente representados en el manual estudiado, convocando las destrezas orales y según los tipos de actividades presentados arriba.

2.2.1. Subcompetencia gramatical

Este subapartado contiene una muestra de una actividad que trata de la entonación y la creación de palabras.

Módulo 1: vida familiar e integración social

Tarea 2: familia y sociedad

Objetivos:

- Identificar patrones de entonación
- Crear nuevas palabras

Destrezas: comprensión auditiva y expresión oral

Grabación: conversación entre Marcelina y su abuelo Onana

Marcelina: ¡Hola!, abuelito. ¿Cómo estás?

Onana: ¡Hola!, Marce. Me siento bien ahora que te veo. ¿Y tú?

Marcelina: Estoy bien papi.

Onana: Oh, gracias. Porfa, la próxima vez ven con él.

Marcelina: Pues, sí abuelito, prometido. Bien, sé que no has comido tu plato favorito hace un rato, ¿verdad?

Onana: Ah, me has traído el Okok.

Marcelina: Sí papi, aquí está. Déjame ayudarte...

Onana: Oh, ¡qué dulce es! Cocinas como tu madre.

Marcelina: Abuelito, me dijiste que ibas a contarme cosas de cuando mi madre era niña.

Onana: Sí, eso te dije y lo quiero cumplir. Pero el Okok no puede esperar

Marcelina: Hahaha, la próxima vez traeré un cuaderno con un boli. Aproveche...

Onana: ¡Que dios cumpla todos tus deseos hijita!


Marcelina: Gracias, abuelito. Ahora, mientras que comas, voy a lavar la ropa sucia....

 1. Escucha la conversación siguiente y contesta

a. ¿Qué notas tú en la pronunciación de los enunciados siguientes? Descríbelo en la columna de las observaciones.

Enunciados	Observaciones	Entonación
¿Cómo estás?; ¡qué dulce es!		
Me siento bien ahora que te veo; Gracias, abuelito.		

Tabla 36. Actividad sobre la entonación

 b. Vuelve a escuchar cómo se pronuncian los enunciados, repítelos e indica si la entonación es descendente o ascendente en la columna de entonación.

 c. Vuelve a escuchar y completa las oraciones siguientes.

¡Hola!,_____. ¿Cómo estás?

¡Hola!,_____. Me siento bien ahora que te veo. ¿Y tú?

Ah, me has traído el_____.

Marcelina: Hahaha, la próxima vez traeré un cuaderno con un_____. Aproveche...


¡Que dios cumpla todos tus deseos_____!

d. A partir de las definiciones, escribe la(s) palabra(s) que corresponde(n) a cada mecanismo de creación de palabras.

Mecanismos	Definiciones	Palabras
Préstamo lingüístico	es la acción de adoptar una palabra de una lengua en otra lengua en que no existe la palabra equivalente.	
El diminutivo	es un fenómeno que extiende una palabra. Se forma a partir de una raíz a la que se añade un sufijo diminutivo (-ito/-ita).	
La abreviación	es la acción de quitar una o varias sílabas a una palabra.	

Tabla 37. Actividad sobre la formación de palabras

e. A partir de estas palabras, busca otros ejemplos.

 f. En parejas, intercambiad sobre la relación que tenéis con los demás respetando la entonación y utilizando las palabras que habéis formado.

2.2.2. Subcompetencia sociolingüística

En este apartado, se presentan actividades relativas a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales.

Módulo 5: mass media y comunicación

Tarea 1: los medios de comunicación y nosotros

Objetivo: pedir permisos y favores

Contenidos: permisos y favores

Destrezas: comprensión auditiva y expresión oral

Grabación: extracto de una conversación entre cinco alumnos que preparan un debate sobre el tema «las nuevas tecnologías son de comunicación son una enfermedad del siglo XXI». Ita es la jefa del grupo.

Nb: empiezan por las presentaciones.

Ita: ¿Sontsa, puedes apagar la música para que empecemos?

Sontsa: Sí, sí, claro.

Ita: Bien, ahora, vamos a escuchar a Ngoh.

Ngoh: ¿Podría terminar esta oración, por favor?

Ita: Sí, por supuesto.

Después de algunos segundos, Ngoh presenta su parte.

Nguelle: ¿Ngoh, te molesta enviar tu parte en el grupo WhatsApp?

Ngoh: No, lo siento. Es que lo tengo en la computadora y la dejé en casa.

Abomo: ¿Aisatou, te molesta si uso tu teléfono?

Aisatou: No, lo siento. Es que mi trabajo está en el teléfono.

Ita: Aisatou, venga te escuchamos.

Aisatou presenta su parte.

Ita: ¿Aisatou, podrías enviar en el grupo?

Aisatou: Claro, ahora mismo.

Actividades

 a. Escucha la conversación y completa

¿Quién habla?	¿Qué quiere/pide? ¿permiso o favor?	¿Lo consigue? Copia la respuesta.
Ita		

Tabla 38. Actividad sobre pedir permisos y favores

En esta conversación, se piden dos permisos.

– ¿Podría terminar esta oración, por favor?

- ¿Aisatou, te molesta si uso tu teléfono?

En esta conversación, se piden tres favores.

- ¿Sontsa, puedes apagar la música para que empecemos?
- ¿Ngoh, te molesta enviar tu parte en el grupo WhatsApp?
- ¿Aisatou, podrías enviar en el grupo?



b. Vuelve a escuchar la grabación y comprueba tus respuestas anteriores



c. En parejas, practicad sobre cómo pedir permisos y favores. El/la alumno(a) A pide y el alumno B contesta y, después, el/la alumno(a) B pide y el alumno A contesta.

2.2.3. Subcompetencia discursiva

En esta parte, se sugiere una actividad que trata del mecanismo de cohesión. Dicha actividad parte de un texto sacado del manual analizado, en la página 158. Este texto ha sido elegido porque contiene algunos marcadores discursivos explotables. De hecho, el trabajo no consiste en repetir la actividad ya propuesta en el manual, sino proponer otra actividad distinta pero que puede ser insertada en la actividad propuesta en el libro de texto.

Módulo 3: vida ciudadana y apertura al mundo

Tarea 3: multiculturalismo y protección de las minorías

Objetivo: usar los conectores de adición, adversativos, consecutivos y de ordenación en un discurso oral.

Contenidos: los conectores de adición, de oposición, de consecuencia y de ordenación

Destrezas: expresión oral

Los prejuicios

Estamos en el comedor estudiantil de una universidad alemana. Una alumna rubia e inequívocamente germana adquiere su bandeja con el menú en el mostrador del autoservicio y luego se sienta en una mesa. Entonces advierte que ha olvidado los cubiertos y vuelve a levantarse para cogerlos. Al regresar, descubre con estupor que un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, se ha sentado en su lugar y está comiendo de su bandeja. De entrada, la muchacha se siente desconcertada y agredida; pero enseguida corrige su pensamiento y supone que el africano no está acostumbrado al sentido de la propiedad

privada y de la intimidad del europeo, o incluso que quizá no disponga de dinero suficiente para pagarse la comida, aun siendo ésta barata para el elevado estándar de vida de nuestros ricos países.

De modo que la chica decide sentarse frente al tipo y sonreírle amistosamente. A lo cual el africano contesta con otra blanca sonrisa. A continuación, la alemana comienza a comer de la bandeja intentando aparentar la mayor normalidad y compartiéndola con exquisita generosidad y cortesía con el chico negro. Y así, él se toma la ensalada, ella apura la sopa, ambos pinchan paritariamente del mismo plato de estofado hasta acabarlo y uno da cuenta del yogur y la otra de la pieza de fruta. Todo ello trufado de múltiples sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, suavemente alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta en busca de un café. Y entonces descubre, en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.

Dedico esta historia deliciosa, que además es auténtica, a todos aquellos españoles que, en el fondo, recelan de los inmigrantes y les consideran individuos inferiores. A todas esas personas que, aun bienintencionadas, les observan con condescendencia y paternalismo. Será mejor que nos liberemos de los prejuicios o corremos el riesgo de hacer el mismo ridículo que la pobre alemana, que creía ser el colmo de la civilización mientras el africano, él sí inmensamente educado, la dejaba comer de su bandeja y tal vez pensaba: ¡Pero qué chiflados están los europeos!

Rosa MONTERO (*novelista y periodista española*), *El País*, 17-05-2005

Actividad

a. Después de la lectura, apunta las palabras subrayadas en tu cuaderno.



b. Con tu vecino(a) de banco, buscad el significado de cada conector.



c. Ahora, completad el cuadro con los conectores del texto y otros que conocéis (al menos cuatro por cada tipo).

Tipos	De adición	De oposición	De consecuencia	De ordenación
Conectores	-	-	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-

Tabla 39. Actividad sobre los conectores del discurso

d. Mostrad vuestro trabajo a vuestro(a) profesor(a).

e. Con el/la mismo(a) vecino(a) discutid sobre las cualidades de buen ciudadano camerunés en una sociedad multicultural como la nuestra, utilizando los conectores estudiados.

2.2.4. Subcompetencia estratégica

Aquí, se propone una serie de actividades sobre las estrategias de comunicación no verbales. Son minidiálogos que reflejan situaciones comunicativas del cotidiano. Las viñetas están tomadas de la tesina de Bassou (2022: 40-41).

Objetivo: Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.

Contenidos: las estrategias de comunicación no verbales

Destrezas: expresión oral

Actividades

a. En parejas, a partir de los gestos, preparad minidiálogos como en los ejemplos siguientes.

¡Ojo! Debéis representar la escena mientras habláis, es decir, hacer los gestos y utilizar el tono de voz apropiado.

Conversación 1: los personajes son amigos

Ilustración 4. Gesto 1: silencio; cállate



Alumno(a) A: ¡Hola!, Mballa. ¡Oh Dios! No te cuento lo que me ha ocurrido esta mañana.

Alumno(a) B: Silencio, el bebé está durmiendo.

Conversación 2: los personajes son hermanos(as)

Ilustración 5. Gesto 2: ¿Me hago entender?



Alumno(a) A: Debes terminar tus deberes antes de jugar. ¿Me hago entender?

Alumno(a) B: Sí.

Conversación 3: los personajes son un cliente y un comerciante en el mercado.

Ilustración 6. Gesto 3: No soy responsable



Alumno(a) A (cliente): _____.

Alumno(a) B (comerciante): _____.

Alumno(a) A (comerciante): _____.

Alumno(a) B (cliente): _____.

Conversación 4: los personajes son dos amigos en el aeropuerto, una persona viaja para España.

Ilustración 7. Gesto 4: Adiós




Alumno(a) A (viajero): _____.

Alumno(a) B (acompañador):_____.

Alumno(a) A (acompañador):_____.

Alumno(a) B (viajero):_____.

 b. Imitando estos ejemplos, imaginad otras situaciones comunicativas y practicad.

CONCLUSIONES

Por el interés que suscita el español en el alumnado camerunés, la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua genera hoy en día grandes preocupaciones didácticas. La presente investigación ha tenido como punto de partida la adquisición de la competencia comunicativa y la forma en que se aborda en los manuales de ELE. Siguiendo a Hymes (1972) y Canale (1983), se ha definido la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a un hablante participar eficaz y adecuadamente en situaciones comunicativas. En este sentido, este trabajo ha descrito la manera en que las cuatro subcompetencias comunicativas establecidas por Canale (1983) se llevan al aula, a través del manual *Nueva didáctica del español 4*, tal y como se ha hecho en otros trabajos previos (Bravo Moreno (2019), Cortés Moreno (2019), entre otros). Para llevar a cabo esta investigación, se ha convocado el método cualitativo-cuantitativo. Con todo, el presente trabajo con el título *Adquisición de la competencia comunicativa en los manuales de ELE: un esbozo de análisis de Nueva didáctica del español 4 (première)* considera los componentes comunicativos y las destrezas empleadas para trabajarlas para colocar el manual de ELE en una posición importante en el aprendizaje de la lengua, pues sus páginas pueden contribuir al fomento de un aprendizaje capaz de desarrollar la competencia comunicativa.

Este estudio ha permitido sacar varios resultados. Por un lado, gracias a la revisión de los componentes, por subcompetencia, se ha comprobado que existe un interés por parte de los autores del manual *Nueva didáctica del español 4* por integrar el componente comunicativo en sus contenidos, con 446 elementos estudiados. Sin embargo, se ha notado una preferencia importante por los elementos de la subcompetencia gramatical, con 231 muestras, es decir, un 52%. En segundo lugar, se ha podido comprobar que se trabaja el componente sociolingüístico 104 veces, lo que corresponde a 23%. En tercera instancia, se ha notado que los componentes discursivo y estratégico aparecen poco representados en el corpus analizado, con respectivamente 57 (13%) y 53 (12%) muestras.

Por otro lado, el análisis realizado ha permitido observar que las destrezas no se tratan de forma equilibrada, y que existe una tendencia a la hora de abordar el componente comunicativo empleando las destrezas escritas, sobre todo la expresión escrita (49%) y

desestimando la importancia las habilidades orales, mucho más la comprensión auditiva ($\approx 0\%$) necesarias para fortalecer el aprendizaje de ELE. Estos datos dejan la impresión de que el manual *Nueva didáctica del español 4* (2020) no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad. Con la intención de mejorar el manual objeto de estudio y la calidad de los manuales de ELE en Camerún, se ha sugerido unas actividades prácticas relativas a las cuatro subcompetencias comunicativas en las cuales se trabajan las destrezas orales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Corpus

HABISSOU BIDOUNG y otros (2020). *Nueva didáctica del español 4*. Camerún. HABIBI.

2. Libros y artículos

ANDRÉU ABELA, J. (2020). «Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada». *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 1-34.

BASSOU, L. (2022). *El lenguaje no verbal en la enseñanza y el aprendizaje de ELE con especial referencia al primer ciclo: Instituto de Ngoa-Ekelle-Yaundé*. Yaundé. Escuela Normal Superior. Inédito.

BRAVO MORENO, D. (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B1*. Montreal. Universidad de Montreal.

BYRAM, M. et ZARATE, G. (1997). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». Dans M. BYRAM et autres (dir.) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg. Conseil de l'Europe, pp. 9-42.

CAMBELL, R. and WALES, R. (1970). «The study of language acquisition». In J. LYONS (ed) *New horizons in Linguistics*. Harmondsworth. Penguin.

CANALE, M. (2000). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En M. LLOBERA y otros (dir.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 63-81.

CENOZ, J. M. (1996). «La competencia comunicativa: su origen y componentes», 95-114. En J. M. CENOZ y J. F. VALENCIA (Eds) *Competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. País Vasco. Bilbao.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. Mass. M. I. T. Press.

CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

CORTÉS MORENO, M. (2020). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO.

DOMÍNGUEZ HEREDIA, N. (2016). «Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)». *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 28, 1-27.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

GILMORE, A. (2007). «Authentic materials and authenticity in foreign language learning». *Language teaching*, 40, 97-118.

HERNÁNDEZ-CARRERA, R. M. (2019). «La comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa». *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 49, 133-155.

HYMES, D. H. (2000). «Acerca de la competencia comunicativa». En M. LLOBERA y otros (dir.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 27-46.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2014). «Los retos de la enseñanza/ aprendizaje de L2/ le en Camerún. Caso de ELE. La enseñanza comunicativa y el diseño de referencia como claves para una formación de calidad», 137-150. En J. M. Hernández Díaz & E. Eyeang (coords.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, pp.137-150.

_____ (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/ profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/ docentes de ELE*. Lleida. Universidad de Lleida.

LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris. Minuit.

LLOMBERA, M. (2000). «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras». En M. LLOBERA y otros (dir.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 5-26.

LYONS, J. (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth. Penguin.

MANGA, A.-M. (2006). «Concepto del entorno en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera». *Tonosdigital*, 12, 1-11.

_____ (2008). «Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje». *Tonosdigital*, 16, 1-10.

_____ (2011). «La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera». *Tonosdigital*, 21, 1-18.

_____ (2014). «Enseñanza e instrumentos de apoyo en las aulas de ELE en Camerún». *Syllabus Review*, 5, 299-318.

_____ (2016). *Comunicación en didáctica de lenguas*. Paris. L'Harmattan.

MASATS, M. D. (2001). *Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Síntesis educación.

MBASSI, S. (2017). «Finalidades de la Enseñanza/Aprendizaje de las lenguas extranjeras en Camerún». In B. NYEMB (coord.), *Fremdsprachen lehren und lernen in Kamerun*. Hamburg. VERLANG DR. KOVAČ GmbH, pp. 193-207.

MBIA, C. M. (2015). *Théorie et Pratique du cours entre pédagogie et didactique*. Paris. L'Harmattan.

MEKAMTAHA DEFFO, G. (2019). *Problemática de la competencia lingüística en la adquisición de la competencia comunicativa en ELE: caso de los alumnos del cuarto curso a través del manual Excelencia en español 1^{er}*. Yaundé. Universidad de Yaundé I. Inédito.

MUÑOZ, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona. Paidós.

MUÑOZ PÉREZ, J. (2020). «El currículo discursivo en los manuales de ELE: análisis de contenidos de cuatro series de los niveles B1 y B2». En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Madrid. Universidad Complutense, pp. 147-168.

NGAH, O. (2018). *Materiales auténticos y adquisición de la competencia comunicativa por los alumnos del cuarto curso de ELE en algunos institutos de Yaundé-Camerún*. Yaundé. Universidad de Yaundé I. Inédito.

RUEDA BELTRÁN, M. (2009). «La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 1-16.

SÁNCHEZ, M. G. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco/Libros.

3. Diccionarios

ALCARAZ VARÓ, E. y BLECUA, J. M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona. Ariel.

LUNA TRAILL y otros (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México. Universidad Nacional Autónoma.

MARTÍN PERIS y otros (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. Alcobendas.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en *Más libros en epubgratis.me*.

RICHARDS, J. C. y otros (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona. Ariel.

4. Documentos oficiales

Ministère des enseignements secondaires (1998). *Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation au Cameroun*.

Ministère des enseignements secondaires (2014). *Programmes d'études de 1^{ème} espagnol*.

ANEXOS

Anexo 1: Autorización de investigación

Anexo 2: Certificado de investigación

Anexo 3: Sílabo del cuarto curso de ELE