



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för språk och litteraturer

Spanska

La destreza oral

Tareas para la competencia lingüística comunicativa oral en dos manuales de enseñanza en relación con el Marco Común Europeo de Referencia.

Mary-Paz García Bueno

Kandidatuppsats

Vt. 2011

Handledare:

Linda Flores Ohlson

Contenido	
Prólogo	1
1. Introducción	1
1.1 Objetivo y preguntas	3
1.2 Corpus y método	3
1.3 Estado de la cuestión	8
2. Marco teórico	9
2.1 La destreza oral según la crítica	9
2.2 El Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas	12
2.3 Tareas y actividades	15
3. Descripción y análisis de las tareas y actividades	17
3.1 Tareas de simulaciones	17
3.2 Tareas de juegos de roles	18
3.3 Tareas de preguntas y respuestas	19
3.4 Tareas para trabajar en parejas y en grupos	20
3.4.1 Tareas para trabajar en parejas	20
3.4.2 Tareas para trabajar en grupos de tres o más personas	21
4. Tareas y los criterios de evaluación del MCER. Análisis	23
4.1 Análisis de las tareas que incluyen los manuales de <i>Amigos uno</i> en relación con las exigencias del MCER para el nivel A1	24
5. Discusión y conclusión	28
5.1 Propuesta	31
6. Bibliografía	33
Anexo	
I Cuadro de tareas incluidas en los manuales de <i>Amigos uno</i> y <i>Amigos cuatro</i> para la destreza oral	1
II Cuadro de actividades incluidas en los manuales de <i>Amigos uno</i> y <i>Amigos cuatro</i> para la destreza oral	3
III Cuadro de tareas y actividades incluidas en los manuales de <i>Amigos uno</i> y <i>Amigos cuatro</i> para la destreza oral	5
IV Criterios de evaluación según el MCER para el nivel A1	8

Abstract y palabras clave

Título: La destreza oral: Tareas para la competencia lingüística comunicativa oral en dos manuales de enseñanza en relación con el Marco Común Europeo de Referencia.

Autora: Mary-Paz García Bueno

Tutora: Linda Flores Ohlson

Abstract

Syftet med uppsatsen är att analysera och beskriva de uppgifter i muntlig färdighet som inkluderas i didaktikmaterialet som man använder i undervisningen av spanska språket. Vi kommer att analysera och beskriva de uppgifter i muntlig färdighet som ingår i didaktikmaterialet *Amigos uno*, för att se om de uppfyller de kriterier och rekommendationer som presenteras i de Gemensamma Europeiska Referensramarna, samt för att utröna om de uppgifterna kommer att kunna uppnå rätt nivå enligt de gemensamma europeiska referensramarna. Arbetsmaterialet *Amigos uno* och *Amigos cuatro* omfattar en betydande mängd olika uppgifter både i studiehandboken och i lärarens handbok. Dessa integrerar arbetsuppgifterna kring simuleringar, rollspel, frågor och svar och uppgifter i grupp.

Uppgifterna kring undervisningen med *Amigos uno* y *Amigos cuatro* har många viktiga funktioner i inläringen av språket, och används för att utveckla muntliga färdigheter samt kompetens gällande språklig, social och pragmatisk utveckling. Vissa uppgifter utvecklar olika färdigheter och kompetens samtidigt.

För att nå vårt mål använder vi den kvalitativa och kvantitativa metoden.

Vi drar slutsatsen att arbetsmaterialet *Amigos uno* trots allt inte uppfyller alla punkterna i rekommendationerna av de gemensamma europeiska referensramarna.

Palabras claves: criterios de evaluación, nivel *acceso* (A1), actividades de la lengua.

Prólogo

Nuestro interés por el tema de la destreza oral surgió a partir de los comentarios de algunos alumnos del idioma moderno que después de su viaje de vacaciones, por España unos y por Francia otros, hacían las siguientes alusiones acerca de sus experiencias en la práctica del idioma meta:

[...] Jag missade det eftersom jag inte kunde tala", " [...] När hotellreceptionisten frågade mig vilket nummer mitt rum hade, visste jag inte hur jag skulle svara, trots att jag visste svaret kom inte orden ut och det är för att vi inte pratar så mycket i klassrummet ...", " Jag vågade inte säga något, jag var väldigt generad [...]"¹

A raíz de estos comentarios nos surgieron dudas con respecto al método que usamos los profesores para enseñarles a nuestros alumnos la destreza oral en el idioma meta, por eso hemos elegido este tema para nuestra investigación.

1. Introducción

La presente tesina tiene por objeto revelar si el material didáctico que se usa en las escuelas suecas, en sexto y noveno de la enseñanza secundaria, cumple con los requisitos para poder darles a los alumnos los conocimientos en la destreza de la expresión oral que se describen en el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas: (MCER)².

Nos basamos en el MCER por dos razones; la primera es porque es el documento que describe lo que tienen que aprender los estudiantes europeos de lenguas con el fin de hacer uso de la lengua meta para comunicarse. Para ello hemos elegido trabajar con los manuales de *Amigos* del primer y último nivel de la enseñanza secundaria, debido a que estos manuales se usan en algunas escuelas de Suecia. La segunda razón es porque al estudiar el plan de estudios sueco hemos encontrado que este es muy poco específico en cuanto a lo que deben saber los alumnos en la destreza oral.

¹[...] “me lo perdí porque no podía hablar”, “Cuando el recepcionista del hotel me preguntó cuál era el número de mi habitación yo no supe responder, porque a pesar de saber la respuesta no me salían las palabras.”, “No me atreví a decir nada, me daba mucha vergüenza [...]"

Todas las traducciones realizadas en este trabajo son nuestras.

² Nosotros vamos a abreviar y a llamar en lo sucesivo MCER al Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas, 2002.

Creemos que el trabajo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los alumnos durante la hora de clase, en el aula, es importante porque es cuando los alumnos toman contacto con la lengua meta a través del profesor y los manuales de trabajo y es cuando los alumnos se comunican entre ellos e intercambian opiniones e ideas en la lengua meta. Consideramos que en el aula los alumnos tienen que utilizar los manuales de trabajo, que según la biblioteca Cervantes del español como lengua extranjera: ELE³, ayudan tanto a los alumnos como al profesor en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y que son un medio de ayuda para planear las tareas y actividades. Asimismo, “[...] el aula se convierte en el espacio facilitador donde los alumnos adquieren y aprende la lengua y en ella, además realiza sus primeros ensayos de comunicación” (ELE, 41).

En nuestro trabajo vamos a averiguar qué tipos de tareas y actividades para la destreza oral se presentan en los manuales de enseñanza que se usan en Suecia para el aprendizaje del español como lengua meta y si estas brindan una base acorde con lo que describe el MCER.

Los manuales de trabajo son el conjunto de materiales elaborados con un objetivo pedagógico que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo para facilitar el aprendizaje en el alumno sino también para facilitar la actividad docente y proporcionar tareas y actividades según ELE, el que igualmente subraya que las tareas y actividades que el material didáctico facilita se pueden adaptar o modificar según las necesidades de los alumnos y del programa del curso. Además ELE acentúa que estas actividades despiertan el interés del alumno y sirven para presentar contenidos, motivar, dinamizar las tareas en el aula, estimular la interacción y ampliar los conocimientos de los estudiantes (ELE, 41). Por tanto, podemos constatar que el material didáctico juega un papel decisivo para la enseñanza de la lengua meta.

Como veremos más adelante, los estudios realizados tanto en Suecia como en el mundo hispano, focalizan en la importancia del idioma como medio de comunicación, el enfoque comunicativo y las tareas y actividades que se realizan para la destreza oral en las aulas.

Nuestro trabajo es relevante por varias razones:

- 1) La destreza oral, según la perspectiva comunicativa, es muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua. (Cf. Tornberg, 2005:40-41).
- 2) Los manuales de trabajo son muy significativos porque proporcionan tareas y

³ Llamaremos en lo sucesivo ELE a la Biblioteca Cervantes del español como lengua extranjera.

actividades para el aula que despiertan el interés del alumno y que el profesor puede adaptar o modificar según las necesidades que estos tengan y según sea el programa del curso (ELE: 41). A su vez los manuales de trabajo se usan comúnmente en las escuelas suecas para la enseñanza del idioma meta.

3) El MCER es el documento que rige la enseñanza-aprendizaje de lenguas dentro de la Unión Europea. Según este documento debemos saber no solamente a qué nivel pertenecen los estudios de la escuela MCER (2002:36), sino también si los manuales de trabajo que usamos en nuestros cursos realmente sirven para llegar al nivel indicado.

1.1 Objetivo y preguntas

El objetivo de la presente tesina es averiguar en primer lugar si las tareas para la destreza oral que se incluyen en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* (que son los que pertenecen al grado de sexto, nivel A1 y noveno, nivel A2 de la escuela secundaria sueca), brindan una base acorde con lo que describe el MCER para que los alumnos puedan alcanzar los niveles en dicha destreza. Hemos decidido estudiar los manuales para los alumnos de sexto y noveno porque son los manuales para el primer y último grado de la enseñanza de la escuela secundaria de Suecia y porque son los que se usan en algunas de las escuelas suecas para la enseñanza del español como idioma meta.

Para lograr nuestro primer objetivo contestaremos a dos preguntas:

- 1- ¿Qué tipos de tareas para la destreza oral se incluyen en los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro*?
- 2- ¿En qué tareas de los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro* se desarrollan las actividades de la competencia lingüística?

En segundo lugar nos proponemos averiguar si las tareas que se incluyen en nuestro corpus, *Amigos uno*, cumplen con las exigencias y criterios de evaluación, para el aprendizaje de la destreza oral descritas por el MCER en el nivel A1. Para ello vamos relacionar y a analizar las tareas de los manuales para saber si se prestan a practicar las actividades y estrategias descritas en cada uno de los criterios de evaluación del MCER para el nivel A1.

1.2 Corpus y método

El corpus de nuestra tesina está constituido por los manuales de *Amigos: Amigos uno*,⁴

⁴ Knutagård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Amigos uno* (2009). Almqvist & Wiksell

Nivel *acceso (A1)*: manual del alumno y manual del profesor (*Lärarhandledning*)⁵ y los manuales de *Amigos cuatro*⁶, nivel *plataforma (A2)*: Libro de ejercicios para el alumno y manual del profesor (*Lärarhandledning*)⁷

Existen manuales *Amigos* para cada uno de los cuatro niveles de la enseñanza secundaria: *Amigos uno* para el nivel de sexto, *Amigos dos* para el nivel de séptimo, *Amigos tres* para el nivel de octavo y *Amigos cuatro* para el nivel de noveno.

En los manuales del alumno *Amigos uno* y *Amigos cuatro* y en el manual del profesor *Amigos cuatro*, encontramos que los títulos para las tareas están escritos en español y en la forma verbal del modo imperativo: Escucha, Escucha y lee, Habla, Lee etc., sin embargo las instrucciones para realizar las tareas están todas escritas en sueco. En el manual para el profesor de *Amigos uno* todos los títulos e instrucciones están escritos en sueco. Estos manuales incluyen también dos CD, uno para el alumno y otro para el profesor y además una página en la red: (www.liber.se/amigos), los cuales no forman parte de nuestro corpus. En todos los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* las tareas que son para escuchar el CD del manual del alumno, las tareas para trabajar en parejas y las tareas que son para trabajar en grupos de tres o más personas llevan un símbolo delante del título que representa de qué tipo de tarea se trata. Al lado de cada símbolo, las tareas se enumeran con letras, seguidas estas de las instrucciones para realizarlas.

Las tareas en ambos manuales están construidas de forma sistemática, lo que posibilita la consolidación del vocabulario a través de la repetición continua para construir el lenguaje de los alumnos. Los temas se repiten de un nivel a otro, pero van ampliándose en vocabulario y conocimientos gramaticales.

Hemos podido constatar que el MCER no es mencionado en ninguno de los manuales de nuestro corpus, por lo que no sabemos si los manuales están elaborados para seguir las normas y criterios de este documento. Tampoco se da información sobre en qué nivel según el MCER se sitúan los manuales.

Nos enfocamos en la enseñanza del español para la destreza oral en los alumnos de los niveles *A1* y *A2* equivalentes al sexto y noveno grado dado que son los niveles que corresponden al

⁵ Knutgård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Handledarbok Amigos uno* (2008) Almqvist & Wiksell

⁶ Knutgård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Libro de ejercicios Amigos cuatro* (2007). Almqvist & Wiksell

⁷ Knutgård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Handledarbok Amigos cuatro*(2006) Almqvist & Wiksell

primer y último año de la enseñanza secundaria en la escuela sueca y creemos que en estos niveles se establecen o deben quedar establecidas las bases de la expresión oral.

En nuestro estudio usamos el método cualitativo y cuantitativo⁸ porque nos vamos a servir por una parte de números y estadísticas para llegar a una descripción general y comprobar nuestra hipótesis y por otra parte vamos a hacer un estudio con un enfoque descriptivo y discursivo. Profundizamos en un corpus limitado debido a la extensión de nuestro trabajo. No hemos analizado los CD ni las tareas de internet: www.liber.se/amigos y hemos incluido solo cuatro tipos de tareas de los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro*:

- 1- Las tareas de simulaciones: son las tareas en las que cada alumno asume un rol y hace uso de una documentación sobre temas vinculados con sus intereses.
- 2- Las tareas de juegos de roles: son las tareas en las que el alumno puede tomar un rol que puede o no concordar con su personalidad, por medio de estas tareas se pueden introducir en el aula situaciones comunicativas definidas sin determinar ni fijar el lenguaje.
- 3- Las tareas de preguntas y respuestas: son las tareas en las que se realizan diálogos en donde los alumnos practican de forma controlada.
- 4- Las tareas en parejas y grupos: son las tareas en las que los alumnos trabajan en cooperación, en las que se desarrolla la interacción.

Hemos elegido estas cuatro tareas porque son las que más se repiten en dichos manuales y porque son las que describe el MCER (2002:58,163). A los fines de acotar nuestro trabajo, hemos eliminando de nuestro análisis las tareas lúdicas, de memorización, repetición y pronunciación entre otras.

También vamos a analizar las actividades que describe el MCER (2002:14) y que se deben desarrollar en las tareas que se hacen en la clase (actividades de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación, las cuales describimos un párrafo más abajo). Por medio de este análisis podremos describir cuáles son las actividades para la destreza oral que se desarrollan en los manuales de trabajo de los alumnos de sexto y de noveno de la enseñanza

⁸ Lovera, Omagdy.

“La investigación cuantitativa: Se sirve de números y métodos estadísticos. Parte de casos concretos para llegar a una descripción general o comprobar hipótesis causales. La investigación cualitativa: Abarca enfoques que por definición, no se basan en medidas numéricas. Utiliza el método discursivo e intenta estudiar de forma global un acontecimiento o unidad.

<http://metodologiadelainvestigacion.lacoctelera.net/post/2010/05/20/enfoque-cuantitativo-y-cualitativo>

de secundaria y averiguaremos si en los manuales analizados se incluyen las tareas y actividades que según el MCER (2004:14) son importantes para que el alumno alcance los niveles que se describen para el nivel A1 y el nivel A2 para la destreza oral.

Para averiguar qué número de tareas y actividades de la competencia lingüística para la destreza oral se incluyen en los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro*, vamos a estudiar dichos manuales y vamos a presentar el resultado en unos cuadros. Mediante estos cuadros tendremos una visión panorámica sobre cuántas tareas de simulación, de juegos de roles, de preguntas-respuestas y de trabajo en parejas y/o en grupos hay en cada manual y qué número de actividades de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación se desarrollan en dichas tareas. Para identificar y categorizar las tareas y las actividades que incluyen los manuales de trabajo *Amigos uno* y *Amigos cuatro*, vamos a analizar cada uno de los criterios de evaluación que describe el MCER para la destreza oral en ambos niveles y vamos a describir las tareas y las actividades que se desarrollan en cada uno de ellos.

1- Las actividades de comprensión: son las actividades que incluyen la lectura en silencio, la atención a los medios de comunicación y las consultas de manuales, documentos, conferencias etc. donde el oyente capta ideas, consigue información específica, comprende textos leídos en voz alta, comprende un programa de tv etc. (MCER, 2002:68-73)

2- Las actividades de expresión: son las actividades de presentaciones orales y estudios e informes escritos, son de gran importancia en los campos académicos, profesionales y de valor social. Se producen cuando el texto oral producido por un usuario de la lengua es recibido por uno o varios oyentes (MCER, 2002:61).

3- Las actividades de interacción oral: son las actividades que se realizan en grupos donde participan dos o más individuos en un intercambio oral o escrito. En esta actividad se alternan e incluso pueden solaparse la comprensión y la expresión. La interacción tiene por tanto un rol fundamental en la comunicación (MCER, 2002:74).

4- las actividades de mediación: son actividades como la traducción, la interpretación oral, las paráfrasis, el resumen, tomas de notas etc. que proporcionan a una tercera persona una (re)formulación de un texto hablado o escrito al que esta tercera parte, por cualquier circunstancia no puede acceder directamente. Las actividades de mediación hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente (MCER, 2002:85).

El primer paso será contar el número de tareas que se incluyen en los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro* para la destreza oral (ver página 5) y contrastar el resultado con la cantidad total de tareas. De esta manera sabremos la importancia que se le da a las tareas para la destreza oral en dichos manuales.

El segundo paso será averiguar si se desarrollan las actividades (de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación) que se describen en el MCER (2002:14) que se deben desarrollar en las tareas (ver página 5) para la destreza oral del aprendizaje.

Para realizar el primero de estos pasos que forman parte de nuestra investigación:

1. vamos a confeccionar un cuadro con el número de tareas (citadas en la página 5) para la destreza oral seleccionadas para este estudio, que se encuentran en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro*, manual del alumno y manual del profesor.
2. vamos a confeccionar otro cuadro con las actividades (citadas en la página 6) que se desarrollan en las tareas para la destreza oral de los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro*.
3. vamos a confeccionar un tercer cuadro en el que superponemos las actividades a las tareas (ambas citadas más arriba), para ver en qué tareas se desarrollan las actividades mencionadas por el MCER (2002:14).

Debido a la extensión de nuestro trabajo nos vamos a limitar a dar uno o dos ejemplos de las tareas que desarrollan todas o casi todas las actividades mencionadas por el MCER (2002:14).

A través del método cuantitativo que usamos en nuestra investigación, nos quedará claro lo siguiente:

1. Cuántas tareas de simulación, de juegos de roles, de preguntas y respuestas y de trabajo en parejas o grupos se incluyen para la destreza oral en el corpus.
2. Cuántas actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación, mencionadas por el MCER (2002:14) para la destreza oral se desarrollan en el corpus.
3. Cuántas de las actividades (mencionadas en el punto 2), se desarrollan en cada una de las tareas (mencionadas en el punto 1); así obtendremos un resultado para saber cuántas tareas incluyen los manuales y qué actividades se desarrollan en cada una de las tareas incluidas.

Una vez realizada esta descripción exhaustiva del corpus y con los resultados presentados de manera que facilite una visión panorámica de las características de las tareas de la destreza oral en los manuales mediante los cuadros anteriormente descritos, podremos relacionar y analizar estas características con la descripción del nivel *A1* que encontramos en el MCER. De esta manera podremos averiguar en primer lugar si las tareas para la destreza oral que se incluyen en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* brindan una base acorde con lo que describe el MCER para que los alumnos puedan alcanzar los niveles en dicha destreza y en segundo lugar podremos averiguar si las tareas que se incluyen en nuestro corpus, *Amigos uno*, cumplen con las exigencias y criterios de evaluación, para el aprendizaje de la destreza oral descritas por el MCER en el nivel *A1*.

1.3 Estado de la cuestión

Para poder analizar las tareas para la destreza oral en los manuales de trabajo de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* hemos consultado varios investigadores suecos, españoles y otros de habla hispana; pero en nuestra búsqueda bibliográfica no hemos encontrado estudios exactos sobre nuestro objetivo (ver punto 1.1). No obstante hemos encontrado estudios que se han hecho sobre las tareas para la destreza oral que se efectúan en el aula y que son relevantes para nuestro trabajo. Sin embargo, como veremos a continuación, en los estudios realizados en Suecia (*cf.* Erikson, 2004; Malmstöm, 1980) sobre este tema y que hemos utilizado para nuestra investigación, se parte del inglés y del idioma materno y no se dice mucho de los idiomas de la lengua moderna. En el área de ELE y en algunos trabajos de investigación que hemos hallado en internet, la mayoría de los estudios realizados se han hecho partiendo de la enseñanza del español como lengua extranjera o lengua para inmigrantes. (*cf.* Ramírez, 2002; García Armendáriz, 2003; Ochoa, 2007).

Por nuestra experiencia como profesores de español sabemos que los alumnos generalmente tienen pocas posibilidades de practicar la lengua meta en otros contextos que no sea el del aula, por tanto consideramos importante que el material de trabajo que se usa en las aulas para desarrollar la destreza oral, brinde una gama amplia de actividades para dicho aprendizaje y que cumpla los criterios del MCER porque estos son los que nos sirven como base para la evaluación de los alumnos.

Nuestra investigación se centra en las tareas para la destreza oral, para realizar en clase y que están incluidas en los manuales de trabajo que se usan en algunas escuelas suecas, *Amigos uno* y *Amigos cuatro*.

2. Marco teórico

Nuestro estudio parte de la visión comunicativa de las lenguas, por ello hemos elegido el MCER ya que es el documento que nos puede proporcionar dicha visión y por lo que hemos estudiado a los investigadores de la lengua que citamos a continuación.

2.1 La destreza oral según la crítica

A través de nuestro estudio hemos descubierto que hay muchos investigadores que han indagado sobre la forma de impartir la enseñanza en el aula y la importancia que tienen las tareas que se hacen dentro de ella para el aprendizaje en la destreza oral.

Uno de estos investigadores es Erikson (2004:"s.p."), el cual indica que según el grupo de profesores de la segunda lengua, Spray 2-lärarna, los alumnos en la fase escolar solo hablan en tareas y que desde el primer día de clase van a usar el idioma que tienen en las tareas para la destreza oral. Para Eriksson es de suma importancia que el alumno vea las tareas de conversación o/y tareas para destreza oral con valor, que las tomen en serio y que las utilicen para la conversación diaria y señala que una meta a largo plazo en la enseñanza de la lengua es que los alumnos utilicen la lengua meta en la clase como lengua de trabajo. Sin embargo, para Tornberg según señala Eriksson (2004:"s.p."), hay dos formas diferentes de entender la palabra conversación y hace alusión al término conversación en la clase y lo que son las tareas de conversación en la clase, a estas últimas las define como las tareas que están dirigidas a lo que los alumnos van a tener como lengua en el futuro a diferencia con la conversación que es la que se realiza de forma más espontánea, en el momento en que se necesita. Eriksson (2004:"s.p.") señala también que para Tornberg las tareas de conversación están dirigidas a los alumnos para que hagan uso de la lengua (en un futuro) fuera del aula y argumenta que la comunicación es un objetivo para la enseñanza cuando los alumnos van a utilizar la lengua meta como conversación de la misma manera que utilizan la suya propia.

Eriksson (2004:"s.p.") argumenta que "Uno aprende a hablar hablando" y puntualiza que para lanzar al alumno a hablar hay que darle tareas de preguntas abiertas, cuyas respuestas no sean sí o no, sino que sean respuestas para que el estudiante se pueda extender hablando, porque según él, de esta manera, el alumno va a hacer uso de la fantasía. Esto es lo que según Tornberg (2007:46), Tsue nombra como *referential question* y hace diferencia con *display questions*, cuyas respuestas el profesor ya sabe y son preguntas con las que el profesor sólo pretende hacer un control de los conocimientos del alumno.

Hemos encontrado investigadores que defienden la postura de hacer tareas de gramática en el aula para la enseñanza del idioma meta, mientras que para otros la gramática no es lo más importante para hacer en las tareas durante la hora de clase, sino que como Eriksson (2004: "s.p.") apunta lo importante es hacer tareas de conversación. Según él toda conversación contiene gramática, que también es importante en el proceso del aprendizaje para la destreza oral y destaca que hablando, toda la gramática básica se entrena en los más fáciles diálogos o conversaciones. Sin embargo, para Tornberg (2007:40), Habermas hace hincapié en que hablar es hacer frases bien formuladas gramaticalmente dentro de un contexto real, la sociedad donde se vive; con lo que entendemos que es importante entrenar la gramática para poder aplicarla correctamente en las frases a la hora de expresarse oralmente. Eriksson (2004: "s.p.") señala que para Hymes la lengua no consiste solo en las reglas gramaticales sino que consiste también en las reglas de su uso y en cuya ausencia estas reglas serían inutilizables, con lo que entendemos que Hymes apoya tanto a Eriksson como Habermas.

Otro de los autores en el que nos hemos basado para nuestra investigación es Ochoa (2007), quien indica que según Philips los alumnos principiantes, por el hecho de aprender el idioma "según se utilice o se quiera que lo utilice" van a disfrutar más de las actividades en la clase sin preocuparse del análisis de la estructura de la lengua, cuando lo que el alumno aprende realmente, tiene que ver con el modo de decir una cosa o la intención con la que se diga y apunta que en el aprendizaje, los alumnos, necesitan un alto grado de motivación el que conseguirán los docentes con la creatividad en las tareas que den a sus alumnos, de esta manera harán que la clase sea una experiencia agradable y estimulante para todos Ochoa (2007:3).

Creemos importante la postura de Ochoa, porque señala además que el modo en que los alumnos aprenden cualquier lengua extranjera dependerá por una parte de la etapa de desarrollo por la que van pasando y por otra parte dependerá de la madurez de cada alumno, la que estará determinada muchas veces por su cultura, por su procedencia (si proceden de un lugar rural o urbano), por su sexo, etc. (Ochoa, 2007:3). Para Ochoa hay que crear tareas y actividades que sean sencillas de entender para los alumnos, las tareas que se creen deben ser estimulantes y corresponder a las habilidades de cada uno, para que además de poderlas completar, los alumnos se sientan satisfechos de haberlas realizado en clase y sobre todo, se debe tener en cuenta que estas actividades se enfoquen en el desarrollo de la expresión oral (Ochoa, 2007:3).

Otra de nuestras fuentes secundarias de interés es Ramírez (2002) quien ha investigado sobre la expresión oral y los contextos educativos y señala que se han realizado estudios que confirman la vertebración de dos procedimientos importantes para el proceso del aprendizaje de la destreza oral: uno de los procesos es el imitativo que adquiere y desarrolla en el alumno su lengua materna y otro es el creativo que el nuevo usuario pone en marcha, también manifiesta que uno aprende a comunicarse en una lengua extranjera cuando comunica, en un momento determinado, a un interlocutor concreto, aquello que piensa o necesita de una forma clara a las expectativas del interlocutor y la situación comunicativa (Ramírez, 2002:62).

Muchas de las tareas para la destreza oral que contienen los manuales de nuestro corpus, son tareas de conversación dirigidas; al respecto de este tipo de tareas García Almendáriz et al (2003:71) dicen que los alumnos solo practican de forma controlada determinadas funciones lingüísticas, pero también dicen que son tareas útiles para ejercitar estructuras gramaticales complejas o diálogos. La enseñanza por tareas incide en el proceso de aprendizaje y por tanto las tareas son el dispositivo de enseñanza-aprendizaje que va a permitir a los alumnos aprender a aprender, porque en las tareas que estos realizan procesan algún tipo de información cuando usan la lengua que aprenden.

Tornberg (1007:46) señala que para Doughty & Pica y Berwick las tareas para la destreza oral que se hacen durante la hora de clase, parecen tener significado para la interacción de los alumnos, y opinan que si estos reciben problemas basados en tareas para resolver, en las que ellos tengan que discutir con los demás compañeros para buscar la solución sin la intervención del profesor, se desarrolla un lenguaje más rico en los mismos y con más estrategias de comunicación.

Son muchos los investigadores que coinciden en que el trabajo en grupos o en parejas que los alumnos realizan en el aula es más estimulante y rico para el desarrollo de la expresión oral. Uno de estos investigadores es Malmström (1980:51) que apunta que si uno trabaja solo las tareas, estas tienen que limitarse, lo que puede resultar en una parte aislada de la cual nunca se llega a comprender el todo. Asimismo, Tornberg (2007:47) cita a Brumfit et al. los cuales dicen que si el alumno trabaja en grupos pequeños aumenta su actividad oral y su uso de las estrategias de comunicación. Para García Armendáriz et al (2003:93) a través del trabajo en grupo o en parejas se propiciará en los alumnos una expresión más espontánea y se trabajarán mejor la pronunciación, las normas sociales y los elementos extralingüísticos (gesto, apoyo de imágenes etc.) que en situaciones aisladas. Además el trabajo en parejas o en grupos es

importante porque fomenta la solidaridad y estimula el aprendizaje en cooperación, según ELE (2007:41).

Los investigadores estudiados y otros en los que nos hemos detenido en este apartado (cf. ELE, 2007; Eriksson, 2004; Ochoa, 2007) están de acuerdo en que es primordial el uso del lenguaje oral en el entorno educativo y que conviene disponer de una amplia gama de tareas y actividades de carácter comunicativo, para aprender el idioma y para hacer más atractivas las prácticas en la clase, porque son las tareas las que le van a permitir al alumno más tarde, usar la lengua con seguridad. Las tareas tienen que ser significativas y hay que dárselas al alumno con instrucciones claras y breves. Para que el alumno aprenda una lengua necesita el conocimiento de la gramática, el vocabulario y las reglas ortográficas, pero también necesita estar en un entorno en el que se sienta seguro para evitar que por miedo o vergüenza no siga avanzando en su aprendizaje. Es muy importante la práctica en el aula para desarrollar las competencias comunicativas.

2.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El MCER es un documento que fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en 1991 y más tarde se desarrolló por el Consejo de Europa. Se publicó en 2002 después de más de diez años de investigación y fue llevado a cabo por investigadores especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía que procedían de 41 estados miembros del Consejo de Europa. Con el MCER se propone que haya una unificación en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en las orientaciones culturales, en los exámenes, en los manuales y en el material de enseñanza en los 27 países que componen la Unión Europea. Este documento es un patrón internacional que promueve el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

El MCER establece los tres niveles descriptivos del grado de dominio lingüístico y los clasifica en *A*, *B* y *C*, los cuales se subdividen en: - nivel *A1* (nivel *Acceso*) es el nivel del principiante, el que corresponde a los alumnos de sexto de la enseñanza de secundaria y también a todos los principiantes en general, - nivel *A2* (nivel *Plataforma*), es el nivel al que deben llegar los alumnos de noveno de la enseñanza de secundaria, - nivel *B1* (nivel *Umbral*), - nivel *B2* (nivel *Avanzado*) - nivel *C1* (nivel *Dominio operativo eficaz*) y - nivel *C2* (nivel *Maestría*). Estos niveles tienen la finalidad de descubrir el dominio lingüístico que se exige tanto en los exámenes como en los programas de evaluación y así facilitar las comparaciones entre los distintos sistemas de certificados establecidos en los diferentes países.

El MCER describe lo que tienen que aprender los estudiantes de la lengua para usarla en la comunicación, sirve de guía para la elaboración y planificación de los programas del aprendizaje de las lenguas así como para la enseñanza de las lenguas, los exámenes, manuales y material de enseñanza; tiene metas detalladas y estructuradas acerca del aprendizaje del idioma extranjero y señala que los alumnos tienen que realizar las actividades de la conversación para llevar a cabo las funciones comunicativas e indica que la comunicación es una parte esencial de las tareas para la expresión oral en la que los participantes realizan las actividades de la lengua MCER (2002:155).

Pero las metas del MCER no son muy detalladas con respecto a las descripciones que hace de los niveles comunes de referencia, se limita a enunciar, de modo muy ambiguo y a veces vago, los aspectos de cada uno de los niveles, las competencias que podrían activar los alumnos mediante el uso de las estrategias necesarias y las actividades comunicativas que son capaces de llevar a cabo. Por ejemplo, describe a un usuario *básico* de nivel *A1* (nivel Acceso) como aquel usuario que:

Sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en área de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado lexicalmente de frases que se utilizan en situaciones concretas MCER (2002:36).

Así pues, el nivel *A1* es el nivel en que el alumno puede interactuar de forma sencilla, puede hablar sobre sí mismo, puede decir cómo es y dónde vive, puede utilizar frases sencillas y describir a personas que conoce (MCER, 2002:36). Pero como decimos en líneas más arriba, el MCER no es explícito, porque no nos dice cuáles y cuántas son las preguntas que el alumno debe saber plantearse sobre sí mismo, cuánto debe hablar sobre el lugar donde vive, las personas que conoce o las cosas que tiene, estos son temas muy amplios que un principiante en este nivel no llega a dominar. A la hora de puntualizar el significado de lo que es sencillo, tampoco nos dice nada, pues esta palabra se puede prestar a diferentes grados de dificultad o facilidad y definiciones según la persona que la interprete. Si bien hay un intento de especificar, las metas no son detalladas ni claras.

Podemos observar otro ejemplo cuando el MCER (2002:36) describe a un usuario del nivel *A2 (Plataforma)*:

[...] sabe utilizar las formas habituales de saludar y dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se

desenvuelve bien en intercambios sociales y breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.

No sabemos hasta qué punto el alumno es capaz de reaccionar ante las noticias ni tampoco si se desenvuelve bien en intercambios sociales y breves ya que no estamos en el aula para verlo. Podemos analizar lo que está escrito en los manuales y la orientación pedagógica de estos, pero no llegaremos a saber el comportamiento del alumno dentro o fuera de la clase. Aunque las tareas que analizamos en nuestro trabajo estén orientadas para cumplir estas estrategias y criterios para el nivel A2, tenemos que limitarnos a los hechos por escrito. Tampoco se puede precisar que el alumno sepa hacer una invitación o preparar una cita ya que no nos encontramos ante él.

El MCER es creado en un contexto histórico determinado y tiene pros y contras, y a pesar de hacer aportes también tiene problemas. Tiene como finalidad que la enseñanza se unifique y que todos los países tengan unos parámetros semejantes para enseñar las lenguas meta, pero desde que se empezó a cimentar el MCER en 1991, hasta que se publicó en el año 2002 y hasta el día de hoy, la integración de los países europeos como miembros de la UE ha ido variando hasta llegar a la actual cifra de 27 en 2011.

Según Bo Lundahl ha habido cambios en la forma de pensar y la enseñanza ha bajado el nivel de lo que se enseña, con lo que se puede deducir que un alumno del nivel A2 de ahora, no llega a alcanzar todas las exigencias del nuevo plan de estudios sueco que entra en vigor en noviembre de 2011, ya que el MCER se sigue usando como referencia en el mismo.

El MCER presenta reflexiones acerca de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua y también de su evaluación, pero no propone ninguna metodología determinada, lo que sí dice es que la metodología que se lleve a cabo tiene que ser más adaptada a las necesidades de los alumnos y ofrece opciones enfocadas en la acción sobre textos, tareas, actividades, rol del profesor y del alumno.

Con respecto a las actividades comunicativas y a las estrategias, el MCER (2002:96-97) establece las siguientes categorías: 1- Expresión o producción: oral y escrita. 2- Comprensión o recepción: oral, escrita y audiovisual. 3- Interacción: oral y escrita. 4- Mediación: oral, escrita y audiovisual.

En este apartado también tenemos que destacar las competencias comunicativas las cuales hemos tenido en cuenta en el transcurso para el desarrollo de nuestro trabajo. Según el MCER (2002: 13-14) hay una serie de competencias que facilitan que una persona actúe usando específicamente los medios lingüísticos y considera que estas competencias comprenden varios componentes entre los que destaca el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, pero estos a su vez, cada uno de ellos, comprenden conocimientos destrezas y habilidades. Asimismo el MCER (2002:106-120) las clasifica en:

- *Competencias lingüísticas*: a las que denomina como las competencias que el alumno adquiere en el plano lingüístico, las que desarrollan unos conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.
- *Competencias pragmáticas*: son las que comprende las competencias discursivas y las competencias funcionales. A estas competencias las clasifica como: *las competencias discursivas*: son en las que el alumno va a crear una relación entre las estructuras y significados, con la que podrá llegar a comprender y hacerse comprender, podrá organizar y secuenciar las oraciones; y *las competencias funcionales*: son las que se refieren al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones.
- *Competencias sociolingüísticas* son las que se alcanzan cuando el alumno llega a saber cómo y cuándo usar la lengua adecuada, por ejemplo en una situación de cortesía, un saludo o una despedida etc.
- *Competencias socioculturales*: son las que tratan de los conocimientos de la cultura y los aspectos que tienen relación con la historia del país.
- *Competencias sociales*: son las que se encargan de que la interacción funcione al hacer uso de las reglas sobrentendidas.
- *Competencias estratégicas*: son las competencias a las que el alumno tiene que recurrir cuando no sabe una palabra o expresión, por ejemplo: preguntar a otra persona, gesticular etc.

2.3 Tareas y actividades

Para llevar a cabo el aprendizaje en el aula y poner en práctica las competencias de la lengua hay que llevar a la práctica una serie de tareas y actividades que según el MCER (2002:155) pueden tener carácter muy variado y comprender en mayor o menor escala las actividades de la lengua: escribir historias, pintar etc.; y las actividades basadas en destrezas como reparar o

ensamblar algo, las actividades basadas en resolución de problemas como pueden ser los rompecabezas, crucigramas, transacciones habituales etc. y pueden variar en grado de dificultad. *Las tareas comunicativas de carácter esencialmente pedagógico* son las tareas que se realizan en el aula y se basan en la naturaleza social e interactiva y en la inmediatez, en ellas los alumnos actúan de forma ficticia porque usan la lengua meta en lugar de la lengua materna. Además, estas tareas se relacionan sólo indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, con ellas se pretende implicar a los alumnos en una comunicación significativa y se exige que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados para de esa manera alcanzar un objetivo comunicativo. Sin embargo, en *las tareas que son diseñadas para el aprendizaje de la lengua*, para la enseñanza, la realización de la tarea guarda una relación con el significado y el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. En este tipo de tareas hay que mantener un equilibrio entre la atención que se le presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección a la hora de seleccionar las tareas (MCER, 2002: 155-165).

Para realizar las tareas el alumno necesita una interacción de competencias generales adecuadas y diferentes, pues la realización de una tarea es un proceso complejo y hay que tener presentes ciertos factores relacionados con las tareas en sí. Las tareas se pueden variar, tanto el profesor como el autor del texto pueden controlar elementos de las tareas para ajustarlas al nivel del alumno o dar un grado u otro de dificultad que dependerá de las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, las tareas de comprensión se pueden diseñar para que ofrezcan el mismo material de entrada (input) a todos los alumnos, pero que al mismo tiempo se puedan prever resultados diferentes según la cantidad de información requerida o del nivel establecido. Otro ejemplo son las tareas de interacción y de expresión cuyas condiciones de realización son manipulables según se quiera hacer una tarea más o menos compleja. (MCER, 2002: 155-165).

Hay que tener presente que las dificultades de las tareas varían según el alumno use unas competencias u otras, según las características individuales de cada uno de ellos y según las condiciones de cada tarea y por eso no se pueden predecir con certeza las dificultades de las mismas. Al realizar una tarea los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma. Además, una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. (MCER, 2002: 155-165).

3. Descripción y análisis de las tareas y actividades

En este apartado vamos a describir y analizar las tareas que se incluyen en los manuales de trabajo de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* y las actividades que se desarrollan en ellas.

3.1 Tareas de simulaciones

- *Amigos uno*: Hemos encontrado dos tareas de simulación (6D y 9D) que desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción. En ambas tareas se alterna la destreza escrita con la destreza oral. Los alumnos tienen que escribir un diálogo propio y representarlo después. En uno de ellos, los alumnos tienen que simular que están en la playa e iniciar una conversación con otra persona. En el otro simulan que van a comprar helado. En este tipo de actividades entra el juego como medio de aprendizaje. En estas tareas se desarrollan las actividades de comprensión en el momento en que los alumnos tienen que escribir su propio diálogo, al tomar notas, tiene que buscar el vocabulario que van a usar y formular las frases. Estas tareas están orientadas para que el alumno practique la ortografía, el léxico y la morfología. Al escenificar, el alumno hace uso de la expresión verbal y al hacer su simulación ante otros participantes en la clase también desarrolla la actividad de interacción.

- *Amigos cuatro*: Hemos encontrado ocho tareas que desarrollan las actividades de comprensión, ocho tareas que desarrollan las actividades de la expresión, diez tareas que desarrollan las actividades de la interacción y dos tareas desarrollan las actividades de mediación.

Las tareas que desarrollan las cuatro actividades a la vez son las tareas 6K , 13A5, 15E, 16E y 17K. Las actividades de comprensión incluyen en este caso la consulta de los manuales que los alumnos tienen que leer y después escribir para llevar a cabo la simulación que se pide en la tarea. En todas estas tareas hay que escribir un diálogo o una historia para representarla y en otras el alumno tiene que anotar unas respuestas dadas durante una entrevista. En esta presentación oral que el alumno va a hacer al representar oralmente la obra escrita desarrollará la actividad de la expresión. Las representaciones se tienen que hacer en grupos de dos o más, donde entra a formar parte la actividad de interacción. Estas tareas desarrollan también la actividad de mediación, los alumnos se valen de un rol de interpretación que va dirigido a terceras personas. En la tarea 13A5 el alumno puede elegir la tarea a realizar y en la tarea 16E el alumno puede elegir el tema del que va a hablar.

Estas tareas están orientadas para que el alumno practique las reglas gramaticales y desarrolle la competencia estratégica, social, sociolingüística y sociocultural.

3.2 Tareas de juegos de roles

Como juego de roles hemos entendido las tareas en las que los alumnos tienen que tomar un rol para realizar la tarea. Hemos encontrado muchas tareas de este tipo.

- *Amigos uno*: Seis tareas desarrollan la actividad de comprensión. Catorce tareas desarrollan la actividad de expresión; quince tareas desarrollan la actividad de interacción. No hemos encontrado ninguna tarea de mediación. Las tareas que desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción son las tareas 6C, 8H, 9D, 5.4A, 18.3A, 18.3B. Estas tareas desarrollan las actividades de comprensión porque en las tareas el alumno tiene que escribir su propio texto, o como en el caso de la tarea 6C tiene que sustituir gran parte del texto guía por atributos personales para que la conversación se adapte a una situación donde sean los alumnos los que dan información de sí mismos. En todos los casos el alumno tiene que expresar el texto de forma oral, desarrollando la actividad oral. En todas las tareas hay que trabajar en parejas, así desarrollan la actividad de interacción. En otras tareas, por ejemplo en la 8H, el alumno señala con el dedo un dibujo de la tarea y le pregunta al compañero: ¿Qué ves? y el compañero tiene que responder: Veo...

La tarea 18.3A-18.3B es para que el alumno A rellene un mapa de España con símbolos para describir el tiempo que hace. Una vez relleno el mapa 1, el alumno A tiene que leer el tiempo que hace en cada una de las ciudades del mapa 1 a su pareja, el alumno B y este tiene que dibujar los símbolos descritos por A en su mapa 2 y viceversa. Para esto tienen que tener pleno conocimiento de la tarea a realizar. Como podemos observar en todos los ejemplos entran a formar parte la actividad de comprensión, la actividad de expresión y la actividad de interacción, pero no la actividad de mediación.

- *Amigos cuatro*: las tareas que desarrollan la actividad de comprensión son siete; ocho tareas desarrollan la actividad de la expresión; ocho tareas desarrollan la actividad de interacción, ninguna tarea desarrolla la actividad de mediación.

Las tareas 6K, 9D, 16B y 23 H desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción. En este caso vamos a tomar por ejemplo la tarea 16B. Esta tarea es para trabajar en parejas, lo que implica una actividad de interacción. Los alumnos tienen que presentar a los hombres que aparecen en la historia del manual de texto del alumno correspondiente a ese

capítulo. Para eso, los alumnos tienen que recopilar información del texto, con lo que están desarrollando la actividad de comprensión y finalmente tienen que hacer la presentación de forma oral con la que desarrollan la actividad de expresión. En esta tarea se desarrolla la actividad de mediación, el contenido de una de las imágenes se tiene que interpretar para informar a unas terceras personas de lo que se quiere decir.

Estas tareas están orientadas para que el alumno desarrolle las competencias estratégicas, sociales, lingüísticas, discursivas y sociocultural y trabaje varias destrezas como la destreza de expresión la escrita y la lectora. Con ellas se pretende que el alumno adquiera conocimientos de las reglas gramaticales y muchas de estas tareas son estimuladoras de la creatividad ya que dejan al alumno la opción de buscar información.

Como bien señala ELE (2007:41) los juegos de roles de dos o más estudiantes potencian la interacción y la comunicación en el alumno.

3.3 Tareas de preguntas y respuestas

Podemos observar que todas estas tareas en el corpus son de preguntas y respuestas dirigidas, en las que el alumno tiene que preguntar y responder según un modelo confeccionado por el autor de los manuales.

- *Amigos uno*: Se desarrollan tres actividades de comprensión, cinco actividades de expresión y cinco actividades de interacción. Tomamos como ejemplo la tarea 12C donde se desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción. En esta tarea se trabaja en parejas. Según un modelo de pregunta y respuesta, el alumno tiene que preguntar a su pareja: “¿Qué haces el sábado?” y su pareja tiene que contestar: “El sábado voy al cine” para eso hay dos cuadros en la tarea, uno a la izquierda con los días de la semana y otro a la derecha con una actividad para hacer. No hemos podido identificar ninguna tarea en la que se desarrolle la actividad de la mediación.

- *En Amigos cuatro* se desarrollan ocho actividades de comprensión, siete actividades de expresión, cuatro actividades de interacción, y una actividad de mediación. Las tareas 1B, 5D, 5J, 6K, 7D, 12B, 22C, y 23H desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción. La tarea 5J desarrolla además la actividad de mediación. En todos los apartados se trabaja en parejas. En el apartado uno de la tarea hay que preguntar “¿Ves a la chica guapa?” (según una imagen, a pie de página, que representa un escenario en una cafetería en la que hay dos personas sentadas en una mesa y tres en otra). La respuesta que tiene que dar la

pareja es “Sí, la veo”, aquí tienen que usarse los pronombres personales de objeto directo. En el apartado dos tienen que describir a su pareja y lo que hacen las personas de las imágenes y tienen que utilizar los verbos en gerundio. En el apartado tres tienen que hacer lo mismo que en el apartado dos, pero los alumnos tienen que utilizar los verbos en pretérito perfecto. Para terminar con esta tarea en el apartado cuatro los alumnos tienen que escuchar un CD (escuchar lo que se dice de las personas de la imagen) y tomar notas. Después tienen que recontarlo oralmente al resto de la clase. Aquí observamos que se desarrolla también la actividad de mediación ya que lo que tienen que hacer en esta tarea es una interpretación de lo que oyen de unas personas que hablan a través de un CD para transmitir la información a terceras personas, en este caso a la clase. A parte de desarrollarse las actividades para la destreza oral ya citadas arriba, esta tarea, está orientada para que también se desarrollen las actividades para la comprensión auditiva, social, lingüística y discursiva; también están orientadas para que se trabajen varias destrezas: la destreza de expresión escrita, auditiva, la lectora y la estratégica y para poner en función la dinámica de grupo y se desarrollen las competencias estratégica, social, sociolingüística y sociocultural.

Nuestro corpus incluye muchas tareas para motivar la conversación en las que los alumnos no solo hacen uso de cuestionarios de preguntas y respuestas, si no que también juegan diferentes roles y hacen diversas representaciones dirigidas, en las que tienen que preguntar y responder según un modelo confeccionado por el autor de los manuales. El MCER (2002:163) dice: “al alumno se le puede ayudar preparando cuidadosamente las preguntas que acompañan un texto, si estas se colocan estratégicamente antes del texto escrito”.

3.4 Tareas para trabajar en parejas y en grupos

En los manuales de nuestro corpus hemos encontrado un gran número de tareas para trabajar en parejas y/o grupos.

3.4.1 Tareas para trabajar en parejas

- *Amigos uno*: Hemos podido identificar nueve tareas que desarrollan las actividades de la comprensión, dieciséis tareas desarrollan las actividades de expresión y diecisiete tareas desarrollan la actividad de la interacción. Sin embargo, no hemos identificado ninguna tarea que desarrolle la actividad de la mediación. Las tareas 6C, 8H, 12D, 18.3A, 18.3B, 19.2, 19.3 desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción. Todas estas tareas son para trabajar con preguntas y respuestas que varían según el tema, pero en todas se recibe un

modelo para iniciar la pregunta y dar la respuesta. En unas tareas el alumno A tiene que escribir primero la respuesta que él quiere dar a su pareja, en ese caso la pareja haría una lectura de la tarea del compañero; en otras tareas no es necesario escribir nada. Estas tareas están orientadas para que se desarrolle la actividad de la expresión y la interacción porque se intercambia una actividad oral y la comprensión dado que en todas las tareas hay que pensar cómo hacer y saber qué es lo que hay que hacer, también están orientadas para que los alumnos trabajen varias destrezas: la destreza de expresión escrita, la auditiva y la lectora.

- En *Amigos cuatro* hemos encontrado treinta tareas que desarrollan la actividad de la comprensión, treinta y dos tareas desarrollan la actividad de la expresión oral, treinta y dos tareas desarrollan la actividad de interacción, y seis tareas desarrollan la actividad de la mediación.

Las tareas 5J4, 10G, 14J, 16B, 17I, 17J desarrollan las cuatro actividades a la vez. En ellas hay que tomar notas o apuntes, ver imágenes, reunir información, escuchar un CD o leer un texto, valerse de documentos escritos u oídos para informar de forma oral a otras personas del tema a tratar y, en alguna hay también que traducir.

Estas tareas están orientadas para que los alumnos desarrollen las actividades para la comprensión auditiva, social, lingüística y discursiva; también están orientadas para que se trabajen varias destrezas: la destreza de expresión escrita, auditiva, la lectora y la estratégica y para poner en función la dinámica de grupo y desarrollar las competencias estratégica, social, sociolingüística y sociocultural.

3.4.2 Tareas para trabajar en grupos de tres o más personas

- *Amigos uno*: Encontramos tres actividades de comprensión, tres actividades de expresión, tres actividades de interacción y una actividad de mediación. En las tareas 9D, 16E, 10.3 se desarrollan las actividades de comprensión, de expresión y de interacción y en la tarea 10.3 se desarrolla también la actividad de mediación. Las dos primeras tareas deben ser expuestas verbalmente ante la clase. En el ejercicio 9D hay que exponer un diálogo escrito, hay que escenificar ante toda la clase que se va a comprar helado. En la tarea 16E hay que describir a un compañero, pero en primera persona, hay que escribir en el diario y por último se tiene que leer para toda la clase y los demás alumnos tienen que averiguar qué alumno se describe. En el ejercicio 10.3 hay que trabajar en grupos de tres o cuatro personas, hay que buscar información sobre una asignatura a elegir entre siete, y por último hay que exponerla de forma

oral para los integrantes del grupo. En este ejercicio hemos añadido que cumple la actividad de mediación dado que hay que valerse de otro medio exterior, libros, internet etc. para buscar información que van a transmitir a unas terceras personas.

- *En Amigos cuatro*: Encontramos seis tareas que desarrollan las actividades de comprensión, seis tareas desarrollan las actividades de expresión, seis tareas desarrollan las actividades de interacción y una tarea desarrolla las actividades de mediación.

Las tareas 11h, 15e, 16e, 17k, 6.6 desarrollan las actividades de comprensión, expresión e interacción. La tarea 6.6 desarrolla además la actividad de mediación. En estas tareas hay que escribir y, tomar notas. En algunas de las tareas se toman en sueco para traducir después y en otras en español. En la tarea 15E hay que escribir una obra de teatro partiendo de una historia de una novela conocida y después, hay que representar diferentes escenas ante la clase. En este ejercicio tienen que intervenir ocho o diez alumnos que serán los personajes de la obra. En la tarea 16E hay que escribir una obra propia, hay que exponerla ante la clase o firmarla en un video. El tema del que se va a escribir se tiene que elegir de entre cuatro temas dados en el manual. Por último hay que exponer la obra de teatro oralmente en la clase. La tarea 17K se hace entre dos parejas. Cada pareja escribe un diálogo en el que simulan que han perdido algo y tienen que exponerlo a la otra pareja y viceversa. En la tarea 6.6 hay que valerse de internet para buscar información, el alumno tiene que escribir un texto en español donde se pueda dar mucha información sobre la persona y la vida del actor Antonio Banderas. Si se ha visto una película suya hay que contar su contenido. Por último el alumno tiene que escribirlo todo en su libro, leer su texto en voz alta para su compañero y el compañero tiene que recontar la historia en sueco al resto de la clase.

Estas tareas están orientadas para que el alumno desarrolle las estrategias de comprensión y expresión en la interacción. Aquí los alumnos hacen uso de las competencias social lingüística, sociocultural y discursiva. Trabajan las destrezas de la expresión escrita, auditiva y la lectora y oral. Muchas de las actividades se desarrollan en varias tareas a la vez. Con estas tareas se pretende que los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas comunicativas y buscan desarrollar la dinámica de grupo y estimular la creatividad.

En nuestro corpus se incluye un gran número de tareas en parejas y en grupo, lo que nos revela que a dichas tareas se les da gran importancia.

Observamos a lo largo de este estudio que las tareas para la destreza oral descritas y analizadas se van desarrollando a través del curso y los alumnos tienen que trabajar de forma más independiente y creativa conforme se va avanzando en los capítulos. Muchas de las tareas son para practicar la expresión y la interacción y los alumnos resuelven situaciones mediante el uso de sus competencias colectivas.

Como podemos ver en el apartado del anexo tanto en los manuales de trabajo *Amigos uno* como en los manuales de trabajo *Amigos cuatro* se le da más importancia a las tareas que se realizan para trabajar en parejas y/o grupos (Anexo I). En *Amigos uno* se le da más importancia a las actividades que se realizan para desarrollar la interacción, mientras que en los manuales de trabajo *Amigos cuatro* se le da más importancia a las actividades que se realizan para desarrollar la expresión (Anexo II). En los manuales de trabajo *Amigos uno* se le da más importancia a las actividades de interacción que se desarrollan en las tareas para trabajar en parejas o/y grupos, mientras que en los manuales de trabajo *Amigos cuatro* se le da la misma importancia a las actividades de expresión e interacción que se desarrollan también en las tareas para trabajar en parejas y/o en grupos (Anexo III)

Las tareas comprendidas en nuestro estudio revelan hechos de la vida real dado que con ellas se pretende que los alumnos comprendan la lengua meta, que negocien y que expresen significados para así llegar a la comunicación. Esto estaría en línea con las recomendaciones del MCER (2002:155-156).

4. Tareas y los criterios de evaluación del MCER. Análisis

En este apartado vamos a relacionar y analizar las tareas que hemos encontrado en nuestro corpus, las que describimos en el capítulo 1.2 y exponemos en el Anexo I con los criterios de evaluación que describe el MCER para el nivel *A1*, los que además de figurar más abajo también podemos encontrar en el Anexo IV.

Nos detenemos a aclarar que nos basamos en un corpus escrito y en unas tareas y criterios de expresión oral que están representados gráficamente tanto en nuestro corpus como en el MCER, por lo que no llegaremos a saber qué es lo que ocurre dentro del aula, lugar donde los alumnos van a realizar sus tareas y actividades y donde tienen que ser evaluados.

4.1 Análisis de las tareas que incluyen los manuales de Amigos uno en relación con las exigencias del MCER para el nivel A1

Tenemos que recordar que el CD y la página en internet: www.liber.se/amigos no forma parte de nuestro corpus (ver página 4 y 5) por lo que puede ser que se incluyan ciertos tipos de tareas y más información en estos que la que encontramos en los manuales de trabajo.

También nos detenemos para aclarar que tenemos por un lado el MCER que describe lo que el alumno tiene que saber para poder adquirir un cierto nivel de la lengua en los diferentes niveles (A1...C2), por otro lado tenemos el material de trabajo que puede servir para que el alumno llegue a dichos niveles.

Debe quedar claro que no analizamos pruebas escritas/orales para ver si los alumnos realmente llegan a dicho nivel; solamente estamos viendo si el material con el que trabajan los alumnos puede servir para poder llegar a tal nivel según los alineamientos del MCER. Tampoco estudiamos los resultados del uso del corpus sino cómo se ve el corpus.

Según la escala del MCER el nivel A1:

Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; cuando puede presentarse a sí mismo y puede presentar a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y cuando puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (MCER, 2002:26).

La primera exigencia que presenta el MCER para el nivel A1, que corresponde al sexto grado de la escuela secundaria en Suecia es la siguiente:

- El alumno puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares. (MCER, 2002:62)

En nuestro corpus hemos podido identificar las tareas 6C y 6D que se prestan a practicar estas actividades. Por ejemplo, en la tarea 6C los alumnos, en parejas, se hacen preguntas relacionadas con ellos mismos y sus lugares de residencia. Para ello han escrito antes las preguntas según las respuestas ya dadas. En la tarea 6D los alumnos, en parejas, escriben un diálogo guiándose por el diálogo del texto y después tienen que hablar entre ellos. Hacen uso de “frases sencillas y aisladas” relativas a personas y lugares, tienen que presentarse, decir de qué países son y el nombre del hotel donde viven. Pero la dificultad de las frases puede variar de un alumno a otro dependiendo del momento en que el alumno recibe la tarea, de su estado

de ánimo etc., por eso no podemos verificar que en estas tareas se practique esta primera actividad del MCER porque puede ser que para el alumno expresarse con *frases sencillas* no tiene por qué ser una labor *sencilla*. Entendemos que la expresión *frase sencilla* no está pensada como un nivel de dificultad desde el punto de vista del alumno. Claro que para el alumno del nivel A1 lo que se clasifica como “frase sencilla” no lo tiene que ser para él. ¿Qué se entiende como una *frase aislada*? ¿Son frases sueltas que se cogen al azar? ¿Son frases aprendidas que vienen de repente a la memoria del alumno, las que han aprendido del manual de trabajo o las que el alumno se ha encontrado en un libro? El MCER no es explícito con sus descripciones sobre este criterio de evaluación.

- El alumno es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia. (MCER, 2002:62)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 4H, 6C, 6D, 16E, 16.3A-3B y 5.4A-4B que se prestan a practicar estas actividades. Por ejemplo en la tarea 6C el alumno pregunta y responde a una serie de preguntas relacionadas con sus datos personales y en la tarea 5.4a y 5.4b los alumnos se dan entre ellos sus datos personales, el alumno A tiene que anotar las características del alumno B en su cuaderno y viceversa. Después de realizar estas tareas se pretende que el alumno sea capaz de alcanzar dicho objetivo del MCER. Pero realmente unas tareas de este tipo no proporcionan al alumno conocimiento suficiente como para describirse a sí mismo en el amplio sentido de la palabra, tampoco para hablar de su profesión o lugar de residencia, estos son temas amplios y complejos.

- El alumno es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado. (MCER, 2002:64)

En nuestro corpus no hemos podido identificar tareas que se presten a practicar estas actividades porque según la definición de comunicado que hemos encontrado en el diccionario⁹ esta palabra significa: nota o declaración que se divulga para conocimiento público: comunicado de prensa. Con esta definición podemos decir que esta actividad no se practica en nuestro corpus.

⁹ <http://www.significadode.org/comunicado.htm>

- El alumno participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata sobre temas muy cotidianos. (MCER, 2002:76)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 8H, 6C, 6D, 6.4a y 6.4b que se prestan a practicar estas actividades. Por ejemplo en la tarea 6D el alumno tiene que simular estar en la playa e iniciar una conversación con un chico español, para ello puede ayudarse con la conversación del texto. En la tarea 6.4a y 6.4b se presenta una tarea semejante, el alumno tiene que leer las preguntas que están escritas en sueco y traducirlas al español. A diferencia de la tarea anterior esta es dirigida y de traducción. En ambos ejemplos hay repeticiones, las cuales hacen el ritmo más lento, ejemplo: ¿Cuántos años tienes? –Tengo quince años, ¿Dónde vives? –Vivo en el hotel Marina. Observamos que se plantean preguntas y respuestas en el área de necesidad inmediata. Como la participación en esta conversación va dirigida por el manual no se puede decir que haya una repetición a ritmo más lento ya que no hay instrucciones para hacerlo (junto a la tarea) que lo aclaren, lo suponemos solo porque hay repeticiones de las preguntas en las respuestas. No se observan reformulaciones en las preguntas ni se puede llegar a saber si se hacen rectificaciones o no.

- Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente, comprende indicaciones sencillas y breves. (MCER, 2002:76)

Hemos encontrado las tareas 9D, 11J, 19G, y 6.4a – 6.4b que se prestan a practicar estas actividades y con ellas se pretende que el alumno comprenda preguntas e instrucciones dirigidas a él e indicaciones sencillas y breves aunque, no podemos comprobar la colaboración del interlocutor dirigiéndose al alumno con un discurso lento y claro y que le repita lo que no comprende, ya que como hemos expresado al principio de este apartado nos basamos en textos escritos y la actividad del interlocutor no se hace visible ni oíble y en ningún momento hemos observado que se le da instrucciones al profesor para que repita al alumno lo que no comprenda.

- Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa su reacción ante las noticias. Comprende expresiones cotidianas dirigidas a

la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento y le repita lo que no comprende. (MCER, 2002:77)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 1D, 2E, 6D, 9D que se prestan a practicar estas actividades. Por ejemplo en estas tareas los alumnos utilizan expresiones de saludo y despedida, preguntan cómo están las personas. En las tareas 6D y 9D se supone que el alumno comprende además expresiones cotidianas dirigidas a las satisfacciones de necesidades sencillas y concretas. En ninguna de las tareas hemos encontrado que haya una repetición para aclarar lo que el hablante no comprende, tampoco hemos encontrado que haya instrucciones para esa aclaración, en tal caso tampoco sabemos si este criterio se llevaría a cabo. Por una parte las tareas son incompletas y por otra el MCER es poco específico.

- Comprende preguntas e instrucciones pronunciadas lenta y cuidadosamente y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa y viceversa. (MCER, 2002:79)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 6D, 9D que se prestan a practicar estas actividades. Por ejemplo en estas tareas el alumno es capaz de pedirle a alguien alguna cosa pero no hemos encontrado tareas de expresión oral donde se sepa que el alumno comprenda indicaciones breves y sencillas de cómo ir a un lugar. Puede ser que el alumno llegue a comprender todo esto después de realizar estas tareas pero no lo sabemos, el alumno puede aprenderse las cosas de memoria sin comprender el significado real que tengan. ¿Qué preguntas? ¿Qué instrucciones? ¿De qué tema? No sabemos si se pronuncian lenta y cuidadosamente a través de las tareas escritas, no encontramos estas observaciones, el libro no las marca en la tarea.

- Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios. (MCER, 2002:80)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 3C, 3D, 14G, 15H, 15K, 18E, 19B y 3. 2A-32B, 19.2 que se prestan a practicar estas actividades. Estas tareas son para aprender y repetir los números desde el 0 hasta el 100, el precio y la hora. Pero no nos queda muy claro lo que el MCER quiere decir con que “se desenvuelve bien”. No sabemos en este caso si se refiere a la fluidez o a las estrategias que el alumno utilice a la hora de expresarse.

- Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases, como por ejemplo: la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres. (MCER, 2002:80)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 12D, 18D, 18E, 19B, 19G y 19.2 que se prestan a practicar estas actividades. En estas tareas el alumno practica con frases los días de la semana, los meses del año, la fecha y la hora.

- Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas. (MCER, 2002:81)

En nuestro corpus hemos podido identificar las siguientes tareas: 6C, 6D y 6.4A-4B, 7 que se prestan a practicar esta actividad. Estas tareas se prestan a practicar estas actividades ya que todas ellas son de tipo cuestionario; el alumno debe preguntar y responder a preguntas personales como: ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives? etc. Pero ¿a qué escala de dificultad responden estas preguntas? el MCER no apunta a ninguna. En este caso no podemos saber si las preguntas son sencillas o no porque este concepto variará según el receptor, tampoco sabemos cómo habla el interlocutor ni hay instrucciones que digan que este tiene que hablar muy despacio y con claridad.

5. Discusión y conclusión

El objetivo de la tesina en primer lugar era averiguar si las tareas incluidas en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro*, para la destreza oral, brindan una base acorde con lo que describe el MCER para que los alumnos puedan alcanzar los niveles en dicha destreza. Para ello elegimos los manuales de trabajo de los grados de sexto (nivel A1) y noveno (nivel A2) que son los que corresponden al primer y último grado de la enseñanza de la escuela secundaria sueca; estos manuales se usan en algunas escuelas de Suecia con el fin de enseñar el español como idioma meta en dichos niveles. Hemos logrado nuestro objetivo contestando a las preguntas que nos han llevado a averiguar los tipos y el número de tareas para la destreza oral que se incluyen en dichos manuales y hemos averiguado en qué tareas de estos manuales se desarrollan las actividades de la competencia lingüística según el MCER (2002:14), (ver en el apartado del Anexo I, II, III). Para realizar nuestro trabajo hemos usado el método cualitativo y cuantitativo.

En segundo lugar nuestro objetivo era averiguar si las tareas que se incluyen en nuestro corpus *Amigos uno*, cumplen con las exigencias y criterios de evaluación para el aprendizaje de la destreza oral descritas por el MCER para el nivel *A1*. Para ello hemos relacionado y averiguado las tareas que se prestan a practicar las actividades y estrategias descritas en cada uno de los criterios de evaluación del MCER y las hemos analizado.

Por un lado tenemos el MCER que describe lo que el alumno tiene que saber para poder alcanzar el nivel *A1*, por otro lado tenemos el material de trabajo *Amigos uno* perteneciente al nivel *A1* según el MCER (2002:29) que puede servir para que el alumno llegue a dichos niveles. Aunque no analizamos pruebas escritas/orales para ver si los alumnos realmente llegan al nivel, sí nos detenemos en las tareas que presentan los manuales de nuestro corpus para ver si dichos manuales sirven para poder llegar a tal nivel y para dar una visión de cómo se ve el corpus.

Observamos que las metas del MCER no son detalladas ni claras con respecto a las descripciones que hace en los niveles comunes de referencia, aunque sí hay un intento de especificarlas. Cabe señalar que en los criterios de evaluación del MCER para la destreza oral, para el nivel *A1*, añadidos en el Anexo IV, hemos encontrado que algunos de ellos son muy poco específicos y otros son indemostrables. Este documento no nos define con exactitud lo que el alumno tiene que saber y da conceptos muy generales, ambiguos y vagos sobre los aspectos de cada uno de los niveles de las competencias, que se pueden prestar a varias interpretaciones con lo que no llegaríamos a un resultado exacto sobre lo que queremos probar en nuestro trabajo.

Por la poca claridad del MCER no sabemos a qué escala de dificultad corresponden los criterios descritos porque no nos da una tabla para medir el grado de dificultad, para saber lo que es o no sencillo, además la dificultad de las tareas y frases puede variar de un alumno a otro y de un profesor a otro. El MCER usa términos que no nos quedan muy claros como: “se desenvuelve bien”, “de forma sencilla”, “frases aisladas”, “describirse a sí mismo”, “expresiones corrientes”, “comprende preguntas e instrucciones”, “comprende indicaciones sencillas y breves” etc.

Parece se que el MCER exige que un alumno del nivel *Acceso, A1*, sepa hablar casi como un nativo, esto lo advertimos cuando dice: “El alumno es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia (MCER, 2002:62)”, en nuestra opinión estos son temas amplios y complejos si no se delimitan.

Por otra parte, con nuestro estudio podemos constatar que los manuales de trabajo son incompletos porque no incluyen instrucciones directas ni precisas para el trabajo con el nivel *A1* de cómo hacer las actividades según la descripción de los criterios que presenta el MCER. Por ejemplo: en los manuales no se dan explicaciones de cómo debe comportarse el alumno con respecto a su receptor o viceversa cuando está realizando las tareas y para así poder seguir las descripciones que el MCER hace acerca de los criterios de evaluación, por ejemplo: hablar despacio y con claridad, repetir al oyente las preguntas si no las entiende etc. Deducimos que el profesor debe utilizar su profesionalismo y experiencia para completar las tareas como bien señala Ochoa (2007:3).

En todos los capítulos de los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro* hay al menos una tarea para la destreza oral, sin embargo hemos observado que en los manuales de trabajo de *Amigos uno* no se incluyen tareas para la destreza oral para todos los criterios de evaluación descritos por el MCER.

Todas las tareas para la destreza oral incluidas en nuestro corpus desarrollan una, varias o todas las actividades que describe el MCER (2002:14), pero no todas las actividades se desarrollan en todas las tareas (MCER, 2002: 157).

Según los resultados obtenidos en nuestros cuadros, hay un número significativo y variado de tareas para la destreza oral en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro*, (ver Anexo I), con lo que observamos que equivale a lo que dicen los investigadores estudiados, los que señalan que los manuales de trabajo deben comprender una amplia gama de tareas y actividades de carácter comunicativo para aprender el idioma y hacer más atractivas las prácticas en la clase (cf. Eriksson, 2004; Malmstöm, 1980; Ramírez, 2002).

En nuestro análisis destacan en primer lugar las tareas para realizar en parejas o/y en grupos (Anexo 1), con lo que deducimos que la interacción es significativa en los manuales de trabajo analizados. Como señalan los diferentes investigadores (cf. Tornberg, 2007; García Almendáriz et al, 2003; MCER, 2002) estas tareas son importantes porque aumentan la actividad oral y propician una expresión más espontánea en la que se trabaja mejor la pronunciación, las normas sociales y los elementos lingüísticos además de fomentar la solaridad, de estimular el aprendizaje de cooperación en las tareas de lectura y de comprensión auditiva. En segundo lugar destacan las tareas de juegos de roles (Anexo 1), en las que en el análisis hemos observado que son tareas de conversación dirigida, en las que como García Almendáriz et al (2003:71) dicen son tareas útiles en las que se ejercitan

estructuras gramaticales complejas o diálogos. En tercer lugar destacan las tareas de preguntas y respuestas abiertas con las que los alumnos practican diálogos dirigidos, en las que tienen que preguntar y responder según un modelo confeccionado por el autor de los manuales y que según (*cf.* Tornberg, 2007, MCER, 2002, Eriksson, 2004) puntualizan que para lanzar a los alumnos a hablar y para que hagan uso de su fantasía hay que darles tareas de preguntas abiertas y hay que ayudarles preparando las preguntas colocándolas estratégicamente. En cuarto lugar las tareas de simulaciones, estas son las menos representadas.

Nuestro trabajo se propuso estudiar las condiciones que preparan los manuales para desarrollar la destreza oral según el MCER en el nivel *Acceso, A1* y debido a esto, el método utilizado no nos permite sacar conclusiones de lo que ocurre en las prácticas en la clase, como nuestras tareas son escritas, tampoco llegamos a saber la habilidad del alumno en expresar los conocimientos adquiridos.

Para finalizar nuestro trabajo podemos añadir que nuestros resultados concuerdan con los de los investigadores estudiados, los cuales están de acuerdo en que las tareas que se realizan en clase son importantes para la interacción de los alumnos, les repercuten y afectan en el proceso de aprendizaje de la destreza oral y les permiten aprender a aprender y a desarrollar un lenguaje más rico. Coinciden con nuestros resultados en que el material de trabajo es muy significativo porque ayuda tanto al profesor como al alumno proporcionando tareas y actividades y que las tareas deben ser sencillas de entender para que los alumnos las comprendan además de revelar hechos de la vida real (*cf.* Eriksson, 2004; Malmstöm, 1980; Ramírez, 2002; MCER 2002).

5.1 Propuesta

Partiendo de lo observado en este trabajo propondríamos que el MCER tuviera un apartado, antes o después de los criterios de evaluación, para explicar lo que quiere decir con ciertos términos que usa como por ejemplo: “[...] de forma sencilla, frases sencillas, describirse a sí mismo etc.”, también debería explicar cómo debemos entender los grados de dificultad, cuánto exactamente debe el alumno saber de sí mismo a la hora de describirse y de describir su tarabajo etc. De esta forma los usuarios podrían obtener una visión más clara de cómo interpretar los criterios de evaluación para que esta se realice de manera semejante entre los usuarios y para evitar que haya diferencias de una evaluación a otra debido a las diferentes interpretaciones que cada profesor pueda darle a cada uno de estos criterios.

En los manuales de trabajo analizados especificaríamos y completaríamos las tareas con instrucciones como: “pronuncia lentamente, despacio y con claridad para tu compañero las siguientes oraciones, preguntas etc., repítele de nuevo las mismas si no las entiende o/y reformulale las frases o preguntas.

Propondríamos incluir más tareas que desarrollen la actividad de mediación en las tareas incluidas en los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro*, porque por nuestra experiencia sabemos que en muchas ocasiones nos podemos encontrar en la situación de mediadores. En los cuatro tipos de tareas (ver página 5) analizadas se podrían hacer interpretaciones para desarrollar la actividad de la mediación. A continuación vamos a dar algunos ejemplos de cómo desarrollaríamos la actividad de mediación en las tareas analizadas:

1. Un niño que ha viajado a Málaga se ha perdido y no sabe hablar español, otra persona lo encuentra y lo lleva a la comisaría de policía y allí el niño perdido tiene que identificarse y contestar a las preguntas que le hace el policía que lo atiende. La persona que ha encontrado al niño, que sabe hablar sueco y español, ayuda al niño perdido y a al policía, traduce o interpreta el diálogo entre el niño y el policía para así llegar a encontrar a sus padres.

2. Traducir e interpretar a una persona sordomuda a la hora de pedir la comida y bebida en el restaurante, esta persona sordomuda puede decir algo con gestos o por escrito que el intérprete interpreta oralmente.

3. Leer una nota o indicación a un ciego, a un extranjero que no entiende el idioma escrito en ella o a un niño que no sabe leer etc.

En estos ejemplos se desarrollaría la actividad de la mediación, ya que se tendría que recurrir a una tercera persona para que el diálogo fuese posible y hubiese un entendimiento entre los hablantes: (niño-intérprete-policía, sordomudo-intérprete-camarero, ciego-intérprete-nota/indicación).

6. Bibliografía

Fuentes primarias

Knutgård, M. Saverska de la Mote, A. Lizana H. *Amigos uno*. 6ª ed. Egipto 2009: Sahara.

Knutgård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Handledarbok Amigos uno*. 3ª ed. Stockholm: Elanders Gotab, 2008

Knutgård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Libro de ejercicios Amigos cuatro*. 1ª ed. Hungría: Elanders, 2007

Knutgård, M. Saverska, de la Mote, A, Lizana H. *Handledarbok Amigos cuatro*. 1ª ed. Vällingby: Elanders, 2006

Fuentes secundarias

Eriksson, R. *Språk för livet*. Stockholm: Liber AB, 2004.

Malmström, L. *Kommunikativ språkmetodik*. Esselte Studium AB. Norstedt tryckeri AB, 1980

Oskarsson, M. *Språkmetodik, en idébok för cirkelledare och lärare*. Stockholm: LTs Förlag, 1984.

Skolverket *Kommunikativa förmåga i främmande språk*, n. 95. Stockholm. Liber Distribution, 2008

Synnöver, P. *Tala, Samtala, Lära*. Uppsala: Författarna och kunskapsförlaget AB, 2000

Tornberg, U. *Språkdidaktik*. 3ª ed. Kristianstad: Boktrycker AB, 2007

Webb:

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. [En línea]. Disponible http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [accedido el 28 de febrero de 2011]

García Armendáriz M. Victoria, Martínez Mongay Ana Mª, Matellanes Marcos Carolina *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. [En línea] . Disponible en WWW Web: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2088_espanolel2.pdf; Internet [accedido el 5 de septiembre de 2011]

Ochoa, Luís. *Desarrollo de estrategias para activar las destrezas oral y auditiva en niños y adolescentes*. [En línea]. Disponible WWW Web: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/5LO.pdf>; Internet [accedido el 1 de septiembre de 2011]

Ramírez, Martínez Jesús. *Contextos educativos, 5 (2002:57-72) La expresión oral*, (página. 62). [En línea]. Disponible en el WWW Web: http://www.bing.com/search?q=dialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo

[%3D498271%26orden...&form=HPNTDF&pc=HPNTDF&src=IE-SearchBox](#). Internet [accedido el 6 de septiembre de 2011].

Saglerán, Petra. *Teoría y práctica de la exposición oral en la clase de idiomas (inglés)*. *Temática: Aprendizaje Revista digital: Innovación y experiencias educativas*. [En línea]. Disponible en WWW Web: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/PETRA_SAG_LEGRAN_02.pdf ; Internet [accedido el 5 de septiembre de 2011].

Utbildningsavdelningen. Skolverket *Kommunikativa förmåga i främmande språk*, n. 95. 2008. [En línea]. Disponible http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/orientaciones.htm#p41; Internet [accedido el 14 de marzo de 2011].

Utbildningsavdelningen. Skolverket, *Läroplanen 2011*. [En línea]. Disponible WWW Web: http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf; Internet (Páginas 4-16), [accedido el 7 de marzo de 2011]

Utbildningsavdelningen. Skolverket, *Läroplanen 2011*. [En línea]. Disponible WWW Web: http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Moderna_sprak.pdf; Internet (Páginas 38, 39), [accedido el 17 de marzo de 2011]

Otras fuentes y publicaciones consultadas:

Lundahl, Bo (profesor de la Escuela Universitaria de Malmö, en su conferencia para los profesores de lengua inglesa y lenguas modernas el día 19 de septiembre de 2011 en Halmstad)

Metodología de la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. [En línea] . Disponible enWWW Web: <http://metodologiadelainvestigacion.lacoctelera.net/post/2010/05/20/enfoque-cuantitativo-y-cualitativo>; Internet [accedido el 28 de agosto de 2011].

Significado de comunicado. [En línea]. Disponible en WW Web: <http://www.significadode.org/comunicado.htm>. Internet [accedido el 6 de septiembre de 2011].

ANEXO

I Cuadro de tareas incluidas en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* para la destreza oral

Con este cuadro queremos mostrar cuales son las tareas de simulaciones, de juegos de roles, de preguntas y respuestas y de trabajo en parejas o grupos y qué número de ellas se incluyen en los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro*. (Tareas según el MCER, 2002:58)

Tipos de tareas para la destreza oral	manual del alumno: <i>Amigos uno</i>	Manual del profesor: <i>Amigos uno</i>	Número total de tareas <i>Amigos uno</i>	Manual de ejercicios <i>Amigos cuatro</i>	Manual del profesor <i>Amigos cuatro</i>	Número total de tareas <i>Amigos cuatro</i>
Simulaciones	6D, 9D, 12D	O	3	1F, 3H, 1B.2, 6K, 13.A, 15E, 16E, 17K, 23H,	1.3, 2.3	11
Juegos de roles	1D, 2E, 4H, 5B, 6C, 8H, 9D, 12B, 14G, 19G	5.4b, 6-4a, 6-4b, 7-1, 14-3a, 14-3b, 16-3a, 16-3b, 18-3a, 18-b	19	1F, 23H, 6K, 9D, 16B,	1.1B, 14.2, 16.2, 21.3	9
Preguntas y respuestas	6C, 8H, 11J, 12D, 18E	7-1, 10-2, 14-3b	8	1B, 5-D, 5J, 6K, 7D, 22C, 23H, 12B, 22C	21.3	10

II Cuadro de actividades incluidas en los manuales de *Amigos uno* y *Amigos cuatro* para la destreza oral

Con este cuadro queremos mostrar las actividades descritas por el MCER y qué número de ellas se desarrollan en las tareas que incluyen los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro* para la destreza oral. (Actividades según el MCER, 2002:14)

Actividades lingüísticas que se desarrollan en las tareas para la destreza oral	Manual del alumno <i>Amigos uno</i> ,	Manual del profesor <i>Amigos uno</i>	Número total de tareas <i>Amigos uno</i>	Manual de ejercicios del alumno <i>Amigos cuatro</i>	Manual del profesor <i>Amigos cuatro</i>	Número total de tareas <i>Amigos cuatro</i>
Comprensión	6C, 6D, 8H, 9D, 12D, 16E, 18E, 19F	5.4b, 10.3, 18.3a-b, 19.2, 20.3	13	1B, 1C, 2I, 3G, 1-3B, 1-3B2, 4F, 5D, 5I3, 5J, 5J4,6I, 6K, 7D,7H, 9D, 10G, 11H, 12B, 13A5, 14C, 14J, 15E, 16B, 16D, 16E, 17I, 17K, 21F, 12-21C, 22C, 23H, 23K	1.1, 1.3, 2.3, 3.3, 6.6, 7.4, 10.2, 14.2, 16.2	44
Expresión	1D, 2E, 4H, 5B, 5I, 6C, 6D, 8H, 9D, 11J, 12D, 15B, 15K, 16E, 18E, 19F	5.4b, 6.4a-b, 7.4, 10.3, 16.3a-b, 18.3a-b, 19.2, 20.3	24	1B, 1F, 3H, 1-3B1, 1-3B, 4D, 4F, 5D, 5G, 5I3, 5J, 6I, 6K, 7D, 7H, 9D, 10G, 11H, 4-11C, 12B, 13.5, 14C, 14J, 15E, 16B, 16D, 16E, 17I, 17J, 21F, 12-21C, 22C, 22I, 23H, 23K	1-1, 2.3, 3.3, 6.6, 7.4, 10.2, 10.2, 14.2, 16.2	47

Interacción	1D, 2E, 3C, 3D, 4H, 5B, 5I, 6C, 6D, 8H, 9D, 11J, 12D, 14G, 15B, 15K, 16E, 18D, 18E, 19F	5.4b, 6.4a-b, 10.3, 16.3a- b,18.3a- b, 19.2, 20.3	27	1B, 1C, 1G, 1F, 2E3, 3H, 1-3B1, 1-3B2,4D, 4F, 5D,5G,5I3, 5J, 6K, 7D, 7H, 9D, 4-11C, 12B, 13.5, 14C, 14J, 15E, 16B,16D, 16E, 17J, 17K, 21F, 22C, 22I, 23H, 23K	1-1, 2.3, 3.3, 6.6, 7.4, 10.2, 14.2, 16.2	44
Mediación	3C, 4H, 8E, 8H, 11C, 18D	10.3, 20.3	8	2E3, 2I, 4F, 5J4, 7H, 9E, 10G, 11H, 4-11C, 14J, 15E, 16B, 16D, 16E, 17I, 17J, 21F,12-21C, 23K	3.3, 6.6, 14.2	23

Observamos que en los manuales de trabajo *Amigos uno* se le da más importancia a las actividades que se realizan para desarrollar la interacción, mientras que en los manuales de trabajo *Amigos cuatro* se le da más importancia a las actividades que se realizan para desarrollar para la expresión.

III Cuadro de tareas y actividades incluidas en los manuales de Amigos uno y Amigos cuatro para la destreza oral

Con este cuadro queremos mostrar en que tareas del cuadro 1, incluidas en los manuales *Amigos uno* y *Amigos cuatro* se desarrollan las actividades descritas por el MCER (cuadro 2) y en qué número de tareas se desarrollan estas actividades

Tareas y actividades de Simulación	Manual del alumno <i>Amigos uno</i>	Manual del profesor <i>Amigos uno</i>	Número total de tareas <i>Amigos uno</i>	Manual del alumno <i>Amigos cuatro</i>	Manual del profesor <i>Amigos cuatro</i>	Número total de tareas <i>Amigos cuatro</i>
Comprensión	6D, 9D	0	2	6K, 13A5, 15E, 16E, 17K, 23H	1.3, 2.3	8
Expresión	6D, 9D	0	2	1F, 3H, 6K, 13A5, 15E, 16E, 23H	2.3	8
Interacción	6D, 9D	0	2	1F, 3H, 1B2, 6K, 13A5, 15E, 16E, 17K, 23H	2.3	10
Mediación	0	0	0	15E, 16E,	0	2
<hr/>						
Tareas y actividades Juegos de roles	Manual del alumno <i>Amigos uno</i>	Manual del profesor <i>Amigos uno</i>	Número total de tareas <i>Amigos uno</i>	Manual del alumno <i>Amigos cuatro</i>	manual del profesor <i>Amigos cuatro</i>	Número total de tareas <i>Amigos cuatro</i>
Comprensión	6C, 8H, 9D	5.4B, 18.3A, 18.3B	6	6K, 9D, 16B, 23H	1.1, 14.2, 16.2	7
Expresión	1D, 2E, 4H, 5B, 6C, 8H, 9D	5.4B, 6.4A, 6.4B, 16.3A, 16.3B, 18.3A, 18.3B,	14	1F, 6K, 9D, 16B, 23H	1.1, 14.2, 16.2	8
Interacción	1D, 2E, 4H, 5B, 6C, 8H, 9D, 14G	5.4B, 6.4A, 6.4B, 16.3A, 16.3B, 18.3A, 18.3B	15	1F, 6K, 9D, 16B, 23H	1.1, 14.2, 16.2	8

Mediación	0	0	0	16B	0	1
Tareas y actividades Preguntas y respuestas						
	Manual del alumno <i>Amigos uno</i>	Manual del profesor <i>Amigos uno</i>	Número total de tareas <i>Amigos uno</i>	Manual del alumno <i>Amigos cuatro</i>	manual del profesor <i>Amigos cuatro</i>	Número total de tareas <i>Amigos cuatro</i>
Comprensión	6C, 12D, 18E	0	3	1B, 5D, 5J, 6K, 7D, 12B, 22C, 23H,	0	8
Expresión	6C, 8H, 11J, 12D, 18E	0	5	1B, 5D, 5J,6K, 7D, 12B, 22C, 23H	0	7
interacción	6C, 8H, 11J, 12D, 18E	0	5	1B, 5D, 5J, 6K, 7D, 12B, 22C, 23H	0	4
Mediación	0	0	0	0	0	0
Tareas y actividades Por parejas// Por grupos de más de dos						
	Manual del alumno <i>Amigos uno</i>	Manual del profesor <i>Amigos uno</i>	Número total de tareas <i>Amigos uno</i>	Manual del alumno <i>Amigos cuatro</i>	Manual del profesor <i>Amigos cuatro</i>	Número total de tareas <i>Amigos cuatro</i>
Comprensión	6C, 8H, 12D, // 9D, 16E	5.4B, 10.3,18.3A, 18.3B, 19.2, 19.3 // 10.3	9//3	1B, 1C, 3G, 1.3B, 5D, 5I3, 5J4, 6I, 6K, 7D, 7H, 9D, 10G, 12B, 13.5, 14C, 14J, 16B, 16D, 17I, 21F, 22C, 23K // 1.3B, 11H, 15E, 16E, 17K	1.1, 1.3, 2.3, 3.3, 10.2, 14.2, 16.2 // 6.6	31 // 6
Expresión	4H, 5I, 6C, 8H, 11J, 12D, 15B, 15K, //	5.4A, 6.4B, 6.4B, 10.3, 16.3A, 16.3B,	18//3	1B, 3H, 1.3B, 4D, 5D, 5I3, 5G, 5J, 6I, 6K, 7D,	1.1, 2.3, 3.3, 7.4, 10.2, 14.2, // 6.6	33 // 6

	9D, 16E	18.3A, 18.3B, 19.2, 19.3 // 10.3		7H, 9D, 10G, 12B, 13.5, 14C, 14J, 16B, 16D, 17I, 17J, 21F, 22C, 22I, 23K, // 1B, 11H, 15E, 16E, 17K		
Interacción	3C, 3D, 4H, 5I, 6C, 8H, 11J, 12D, 15B, 15K, 18D // 9D, 16E	5.4A, 6.4A, 6.4B, 16.3A, 16.3B, 18.3A, 18.3B, 19.2, 19.3// 10.3	20//3	1B, 1C, 3H, 1.3B1, 1.3B2, 4D, 5D, 5G, 5I3, 5J, 6K, 7D, 7H, 9D, 12B, 13.5, 14C, 14J, 16B, 16D, 17J, 21F, 22C, 22I, 23K // 1B, 11H, 15E, 16E, 17K	1.1, 2.3, 3.3, 7.4, 10.2, 14.2, 16.2 // 6.6	33 // 6
Mediación	0 // 0	0 // 10.3	0 // 1	5J4, 10G, 14J, 16B, 17I, 17J // 11H	0 // 6.6	6 // 2

Observamos que en los manuales de trabajo *Amigos uno* se le da más importancia a las actividades de interacción que se desarrollan en las tareas para trabajar en parejas o/y grupos, mientras que en los manuales de trabajo *Amigos cuatro* se le da la misma importancia a las actividades de expresión e interacción que se desarrollan en las tareas para trabajar en parejas y/o en grupos.

IV Criterios de evaluación según el MCER para el nivel A1

En esta parte del trabajo presentamos los criterios de evaluación del MCER para el nivel A1 que tal como comentamos anteriormente en el capítulo 1.2 (en el corpus) son los niveles que corresponden al sexto grado de la escuela de secundaria sueca. Esta información es importante para nuestro trabajo porque uno de nuestros objetivos es averiguar si las tareas para la destreza oral que se incluyen en el material didáctico, *Amigos uno*, que se usa en algunas escuelas suecas en sexto grado brinda una base acorde con lo que describe el MCER (2002) para que los alumnos puedan alcanzar el nivel en dicha destreza.

- El alumno puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares. (MCER, 2002:62)
- El alumno es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia. (MCER, 2002:62)
- El alumno es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado. (MCER, 2002:64)
- el alumno participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata sobre temas muy cotidianos. (MCER, 2002:76)
- Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente, comprende indicaciones sencillas y breves. (MCER, 2002:76)
- Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa su reacción ante las noticias. Comprende expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento y le repita lo que no comprende. (MCER, 2002:77)
- Comprende preguntas e instrucciones pronunciando lenta y cuidadosamente y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa y viceversa. (MCER, 2002:79)
- Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios. (MCER, 2002:80)
- Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases, como por ejemplo: la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres. (MCER, 2002:80)
- Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas. (MCER, 2002:81)