



El MCERL y la enseñanza del inglés en secundaria. Adecuación de libros de texto de la destreza oral en el curso de 4^o ESO

Presentado por:

Patricia de Paz Hernández

Tutor: Tomás Monterrey Rodríguez

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

La Laguna

Septiembre 2020

ÍNDICE

Abstract	3
1. Introducción	5
2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	7
2.1 Las secciones en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	7
2.2. Conclusión.....	10
3. El Currículo de la ESO, las competencias orales y el MCERL	16
4. La competencia oral en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.....	21
5. Adecuación de los libros de texto de la eso al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	25
5.1 Análisis de los libros de texto	27
5.2 Comparación de los libros de texto analizados	43
5.3 Conclusión	47
6. Propuestas de Mejora	48
7. Conclusión	53
8. Bibliografía	54

RESUMEN (ABSTRACT)

In the teaching process of a foreign language in Spain, we find documents such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which serves as a support in the process of teaching and learning in the education system, as in the creation of curricular designs in the education sector. Nevertheless, this document simply acts as a reference and a recommendation in the process of teaching, which is at the same time key to the selection of the content and the levels that will be taught during the school stages, a fact that will be investigated in this project.

The competence I will analyze in this project will be focused on the oral skill, as it is one of the most important ones when trying to acquire a new language, and a skill often neglected in classroom activities. Due to this fact, part of this investigation will be focused on analyzing the speaking activities included in the textbooks and their adequacy according to what it has been stated by the Common European Framework.

In this study, I will analyze three textbooks as a tool to the achievement of the objectives set by the Common European Framework, and if those books reflect such goals. This decision was taken from the importance of the usage of the proper material at schools and the help they provide to the attainment of the learning levels by the students. Hence, I will analyze and conclude whether these books adapt what is being proposed in the document and if they display the intentions and goals of the Common European Framework and the teaching plan designed by the *Currículo de la ESO*.

Finally, in the last part of this study, I will make a series of suggestions and proposals for improvement according to what it has been analyzed in the previous part of the project, in an effort to modify and consider certain changes in the educational system as in the process of teaching and learning.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo persigue el estudio sobre la adecuación de tres libros de texto para un curso de 4º de la ESO, publicados por editoriales de prestigio que actualmente son utilizados en centros educativos en la Comunidad Autónoma de Canarias. En primer lugar, estableceré los objetivos y las bases del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que actúa como guía en la elaboración tanto del Currículum de la ESO como en la redacción y creación de los libros de texto a analizar.

En la enseñanza de una lengua extranjera en España, encontramos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que sirve de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo español, y concretamente el canario, así como en la creación de diseños curriculares en el sector de la educación. Aunque el Marco de Referencia actúa simplemente como guía y recomendación para la enseñanza, es a su vez clave en la selección del contenido y los niveles a enseñar en las etapas escolares, tal y como veremos en este trabajo.

En la segunda parte de este estudio. En este estudio analizaremos y compararemos tres libros de textos utilizados en varios centros educativos para el 4º curso de la ESO. Dichos manuales son: *English File Pre-Intermediate* de la editorial Oxford University Press, *Straightforward* editado por Macmillan y, por último, *New Action Workbook* publicado por Burlington Books Nuestra intención es comprobar el grado en que acomodan, implementan, o cualquier otro sinónimo las directrices y objetivos previstos para dicho curso y que suponen una herramienta para el logro de los objetivos marcados por el Marco Común Europeo y si reflejan o no esas metas. Esta decisión parte de la importancia del uso del material por parte de los centros educativos y de la ayuda que proporcionan en el logro de los niveles de aprendizaje. Por lo tanto, este estudio tiene por objetivo analizar dichos libros de texto, comparar las actividades, estrategias y metodologías utilizadas, al mismo tiempo que intentaremos precisar el grado en que estos manuales toman en consideración las competencias y los descriptores proporcionados por el Marco de Referencia y el plan de curso diseñado por el Currículum de la ESO.

Si tomamos como referencia el curso al que van dirigidos los libros de texto que van a ser analizados en este trabajo, es esencial contextualizarlos dentro de la escala de niveles establecida por el Marco de Referencia. En este caso, y como detallaré más adelante, se trata de un nivel A2, que pertenece al Usuario Básico y que, como veremos,

supone cierto grado de dificultad en las actividades y tareas marcadas por los libros de texto y, por consiguiente, evaluaremos su adecuación al nivel fijado.

Así mismo, por razones de extensión de este trabajo, el objeto de estudio se centrará en la destreza oral, dado que es una de las más importantes a la hora de adquirir una nueva lengua. Es por ello por lo que la parte central se enfocará a analizar las actividades orales en los libros de texto y si se adaptan a lo propuesto por el nivel de escala A2.

El estudio estará dividido en cinco secciones. En la primera parte, asentaré las bases de este trabajo explicando en qué consiste el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y los niveles de escala establecidos, así como los objetivos principales del documento. Seguidamente, haré una breve descripción del Currículum de la ESO, con la finalidad de ilustrar como refleja Marco de Referencia el diseño curricular, y por tanto, cómo los libros de texto que compararé encajan a las directrices de ambos documentos. En tercer lugar, comenzaré con el análisis, evaluación y comparación de los manuales, centrandome mi interés en la destreza oral incluida en las distintas actividades y ejercicios propuestos. En la última parte de este trabajo, haré una serie de recomendaciones o propuestas de mejora según lo analizado en la parte central del trabajo, en un esfuerzo por plantear cambios tanto en el sistema educativo como en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un proyecto inicialmente propuesto por el gobierno suizo en 1991 y que a su vez había sido ya planteado en los años sesenta por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, cuya versión original era *Threshold Level* (Nivel Umbral) utilizado durante esa década. En España se conoce como Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL de aquí en adelante). Finalmente, el proyecto salió a la luz en 2001 tras ser elaborado y aprobado por el Consejo de Europa. Esto supuso un paso significativo en la contemplación de todas las lenguas presentes en la Unión Europea, es por ello por lo que el MCERL se emplea como un estándar para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas a través de la descripción de cada una de ellas en seis niveles que veremos más adelante. Todo ello gracias a la colaboración de miembros de la profesión docente de todo el mundo, así como expertos en lingüística aplicada, responsables de programas de enseñanza de lenguas y los propios profesores. El documento aclara que todas las propuestas incluidas en él son abiertas y flexibles que el usuario deberá aplicar utilizando una serie de criterio y adaptándose a sus necesidades. Es por ello por lo que el MCERL se declara transparente y coherente a la hora de ofrecer información y refleja la preocupación por evitar contradicciones internas que provoque el malentendido entre los individuos y el documento.

En este fructuoso intento para la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje, el MCERL ha fomentado también la movilidad entre los países miembros, incitando, a su vez, a la cooperación y el intercambio de ideas de los ciudadanos europeos. A partir de la creación del documento se han promovido programas como ERASMUS + (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), que desde 2014 ha facilitado la movilidad académica, brindando la oportunidad a alumnos y docentes a seguir con sus estudios en el país europeo de su elección, con el propósito de mejorar la cooperación entre los estados miembros y la mejora de la calidad educativa.

En MCERL está organizado en múltiples secciones, teniendo un total de nueve en los que desarrolla su contexto político, sus objetivos, su enfoque, los niveles comunes de referencia, el uso de la lengua, las competencias del alumnado, el aprendizaje y enseñanza de la lengua, las tareas, la diversificación lingüística y el currículo y, por último, la evaluación. En las siguientes páginas comenzaré a detallar las características principales de cada uno de ellos.

2.1. Las secciones en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ha supuesto un cambio radical en la concepción de Europa como continente plurilingüe, dando paso al reconocimiento de niveles de dominio entre los distintos países basándose en una serie de estándares comunes y que aparece como una propuesta de mejora.¹

Frente al enfoque tradicional que se limita a establecer una relación entre L1 y L2, el enfoque de la competencia plurilingüe busca una visión más amplia y compleja de la realidad en una Europa cada vez más relacionada y en un proceso de búsqueda de nuevos caminos de integración. (García Santa-Cecilia 35)

Europa ha sido considerado un continente multilingüe, debido a la coexistencia de varias lenguas, sin embargo, esa percepción se ha ampliado gracias a la contribución del MCERL, dado que entre sus múltiples objetivos se encuentra el de convertir a la Unión Europea en plurilingüe y pluricultural, así lo puntualiza en el primer capítulo del documento. Es por ello por lo que muchos centros educativos se han hecho eco de este enfoque plurilingüe, centrado en el estudiante y su desarrollo en la competencia lingüística más allá el aula. Desde este enfoque, el documento utiliza la lengua extranjera como un vehículo para la adquisición de contenidos curriculares tradicionalmente enseñados en la lengua madre.

En España, esto se ha visto reflejado tanto en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, así como en la modificación de la misma ley educativa en 2013, llamada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (9 de diciembre, BOE 10 de diciembre. Denominada por su forma abreviada LOMCE). En el apartado XII del Preámbulo, se alude a la necesidad de la incorporación de una segunda y hasta una tercera lengua extranjera, así como el perfecto dominio de una primera:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo

¹ Dentro del proyecto del MCERL se diferencia entre el multilingüismo y plurilingüismo, siendo el primero la coexistencia de varias lenguas en una sociedad concreta. Por ejemplo, “España sin ir más lejos es un país multilingüe donde se hablan oficialmente cuatro lenguas” (Alejandre 2), sin embargo, el plurilingüismo hace referencia a la adquisición o conocimiento simultáneo de dos o más lenguas y la interrelación que se establece entre ellas teniendo en cuenta su relación lingüística y cultural.

irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (LOMCE 97865)

Consecuentemente, se han dispuesto varios proyectos y metodologías para impulsar el plurilingüismo. Entre ellos cabe mencionar el programa de Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (AICLE), conocido en inglés como Content and Language Integrated Learning (CLIL). Es un reto cognitivo para el alumnado que consiste en aprender la lengua extranjera a través del aprendizaje de otras materias a través de los currículos integrados de las lenguas y otras materias no relacionadas con la lingüística. Así mismo, nos encontramos también otro proyecto: el Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE), que al igual que el programa AICLE, está orientado a mejorar el proceso de aprendizaje de las lenguas, el desarrollo de la competencia lingüística y a su adquisición tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, dentro del MCERL, el Consejo de Europa ha incluido el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), cuya creación fue en el año 2001. A pesar de ello, no se divulgaría su versión en español hasta 2003, y su posterior difusión en múltiples estudios del proyecto y seminarios para la formación de docentes, y poder de este modo, llevarlo a cabo en el aula. Este documento ayuda a crear un formato eficaz para registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de lenguas y experiencias culturales, en el cual el alumnado data sus experiencias con la lengua y le permite reflexionar sobre ellas. El Portfolio Europeo de las Lenguas queda recogido en los currículos de las Comunidades Autónomas, destacando la importancia de su uso para el progreso de los alumnos en su aprendizaje y con el objetivo de orientarlos en su desarrollo, así mismo queda recogido en el Currículo de la ESO en lengua extranjera en la Comunidad Autónoma de Canarias:

Un aspecto significativo abordado desde esta materia es el aprendizaje de estrategias metacognitivas, de modo que el alumnado aprenderá a planificar su trabajo, a marcarse metas, a escuchar activamente, a identificar el objetivo de una tarea determinada, a supervisar su trabajo y a autoevaluarse, aceptando el error como parte fundamental del aprendizaje y reflexionando sobre sus propios progresos, mediante el manejo de medios como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o diarios de aprendizaje. (DECRETO 83/2016 4)

El Marco Común Europeo ha marcado un hito en el sector educativo de los países europeos con sus aportaciones para la enseñanza de lenguas que podríamos resumir en la utilización de la lengua teniendo en cuenta su uso de carácter social y cultural, así como los aspectos lingüísticos y extralingüísticos. Su determinación en posicionar al alumno en el centro de su propio aprendizaje, convirtiéndolo en protagonista indiscutible en la adquisición de conocimientos y haciéndolo responsable en la toma de decisiones con respecto al aprendizaje de una lengua. Así mismo, el profesor no es simplemente el conductor de una determinada metodología a la hora de la enseñanza de una lengua, sino es a su vez el mediador encargado de crear unas condiciones óptimas en las que el alumnado se muestre capacitado para desarrollar su potencial en el aprendizaje de lenguas y pueda contemplar otras culturas del mundo. De este mismo modo, uno de los objetivos principales del MCERL es que el docente cubra las necesidades afectivas individuales de los alumnos y su gran importancia a la hora de enseñar, prestando especial atención a los estilos de aprendizaje, los procesos interculturales, la motivación del alumno y su desarrollo en el aula. Por lo tanto, el Marco de Referencia busca el equilibrio entre lo pedagógico y el aspecto lingüístico a la hora de enseñar y aprender una lengua, y pone un particular énfasis en que los currículos de los países europeos contemplen ambas dimensiones. En la siguiente Figura 1 se muestra perfectamente el objetivo principal del MCERL y corrobora los aspectos anteriormente planteados.

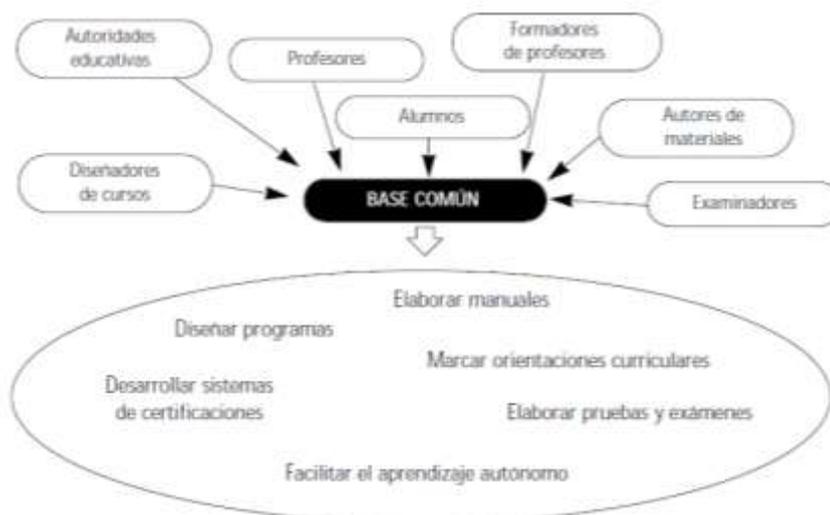


Figura 1. El Marco de Referencia como base para la práctica profesional (García Santa- Cecilia 20)

Todas estas ideas mencionadas están presentes en el documento de forma tanto implícita como explícita en los diferentes apartados que conforman el proyecto, y de los cuales hablaremos a continuación.

Ya establecido lo que el MCERL introduce en su primer capítulo, en su segundo menciona la descripción de un enfoque centrado en la acción en el que se focaliza el documento. Este enfoque examina al usuario que utilice el documento, ya sea docente o alumnado, como un agente social que realiza tareas no solo conexas con la lengua sino como miembro de una sociedad que se desenvuelve en un contexto específico y con determinadas circunstancias. Por consiguiente, hay que tener en cuenta la dimensión social y el contexto en el que la lengua sea utilizada por un individuo que forma parte de una sociedad y cultura determinada, así como de todos los aspectos que implica comunicarse entre miembros de dicha sociedad como son los recursos cognitivos, emocionales y extralingüísticos; así lo esclarece García Santa-Cecilia (2003) “Este enfoque parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido” (21). Es, por tanto, vital tener en cuenta las características y las competencias de aquellos individuos que participan en un intercambio comunicativo.

Los objetivos de este enfoque centrado en la acción se ven reflejados a posteriori en los capítulos 3, 4 y 5, en los que el MCERL define como dimensión vertical y horizontal, lo que posibilita la construcción de un sistema de escalas de descriptores (que veremos más adelante), que proporcionan información sobre lo que el individuo que utilice el documento puede hacer en cada uno de los niveles que se establecen.

Por un lado, la dimensión vertical hace referencia a la división de tres niveles generales que denominan A, B y C, partiendo del sistema inicial referidos como inicial (A), intermedio (B) y avanzado (C), y que en el nuevo documento aparecen respectivamente como Usuario Básico, Usuario Independiente y Usuario Competente. Asimismo, el Marco de Referencia añade los correspondientes descriptores en cada uno de los niveles, especificando lo que implica alcanzar cada uno de ellos. Como muestra el siguiente gráfico, se observa como dichos niveles se dividen a su vez en subniveles, con un total de seis, que el usuario del documento habrá de alcanzar para lograr un dominio eficaz de la lengua.

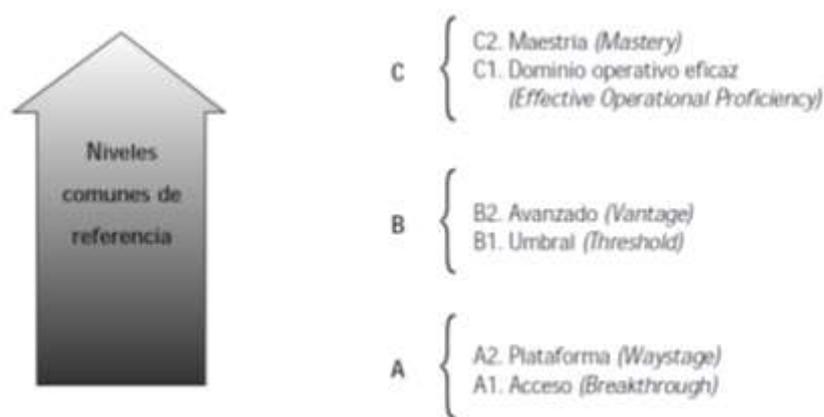


Figura 2. Niveles comunes de referencia (García Santa- Cecilia 22)

A pesar de que los niveles quedan definidos por el MCERL, el documento aclara que, si bien hay una serie de descriptores comunes, el usuario debería adaptarlos al contexto al que han de ser aplicados. Uno de los factores más importantes al que hace alusión el documento es el tiempo de progresión de un nivel a otro, el cual debería estar sujeto al tiempo que requieren los alumnos para alcanzar los distintos niveles, adaptándose así al contexto en el que se encuentre dicho grupo. Por consiguiente, el docente deberá estimar la progresión y el tiempo que necesitará el alumnado en el aprendizaje de la lengua, pudiendo así acortar la escala de niveles según sus necesidades sin que se vea afectado lo estipulado por el MCERL. Así lo establece el propio documento:

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia- la redacción de los descriptores- se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia. (MCERL 26)

En su dimensión horizontal, el Marco de Referencia expone una serie de categorías que describen el propio uso de la lengua y la habilidad del alumno o el usuario para emplearla correctamente. Dichas categorías son mencionadas en el capítulo 4 del documento, siendo estas el contexto, las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, las competencias, los procesos, el texto y las tareas; todas ellas imprescindibles para el aprendizaje o enseñanza de la lengua. No obstante, el usuario podrá centrarse en los objetivos de una u otra categoría según las necesidades del grupo de alumnos al que se dirija, pudiendo elegir como objeto de examen, programa o unidad didáctica, una de esas categorías.

Una de las categorías de las que he de hacer especial mención es a la de *Actividades Comunicativas y Estrategias*. En esta categoría el usuario se encontrará con un esquema descriptivo de todas las destrezas lingüísticas:

- Expresión o producción oral y escrita
- Comprensión o recepción, tanto oral, escrita
- Audiovisual
- Interacción oral y escrita
- Mediación

La destreza auditiva está presente por primera vez presente en el documento. En cuanto a la mediación, su papel es de gran importancia en un intercambio en el que sus participantes, por cualquier motivo, no pudieran comunicarse entre sí, haciendo uso de la interpretación, la traducción o incluso notas.

En el siguiente capítulo 5, el documento aporta una serie de *competencias generales* que el alumnado deberá adquirir ya sea para las actividades de lengua como para tareas o la adquisición de cada uno de los niveles. El MCERL desentraña estas competencias en cuatro subcategorías. La primera de ellas son los *conocimientos declarativos* que derivan de la experiencia y del aprendizaje formal, así como del conocimiento adquirido a través del enriquecimiento cultural y social que es esencial para una comunicación intercultural y para el desarrollo de una sociedad plurilingüe y pluricultural. A continuación, se habla de *las destrezas y habilidades* que el individuo posee con respecto a su vida profesional y personal y sus capacidades interculturales, en las que se incluyen su capacidad para relacionarse. En la tercera subcategoría se tiene en cuenta la *competencia existencial*, referida a los rasgos y características que conforman al individuo y que lo ayudan a visión que tiene de los demás y a la facilidad que tiene para participar en una situación comunicativa. Por último, la *capacidad de aprender* que como bien indica su nombre alude a la predisposición del individuo para descubrir otras lenguas, culturas, personas o nuevos conocimientos.

Además de estas competencias generales, el MCERL incluye en el mismo capítulo las *competencias comunicativas de la lengua* que están relacionadas con las competencias generales, pero que hacen alusión al uso exclusivo de la lengua. Estas competencias quedan desglosadas nuevamente en tres subcategorías. Las *competencias lingüísticas* se

refieren a todo aquello concerniente al léxico y a la sintáctica, fonología, gramática, ortografía y ortoépica.² Por su parte, todas aquellas características y aspectos socioculturales que se presenten en el uso de la lengua conforman la *competencia sociolingüística*, así pues, se contemplan las normas de cortesía, las expresiones de la lengua en un determinado contexto social, el dialecto y los diferentes acentos. Finalmente, la *competencia pragmática* está conectada al conocimiento del orden y la organización de textos orales y escritos, sus funciones comunicativas y cómo se organizan estas entre sí.

Una vez sentadas las bases de las competencias generales y las competencias comunicativas de las lenguas, en su capítulo 6, el MCERL aborda el cómo el alumnado o el usuario podría adquirirlas, por consiguiente, se concentra en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un punto de vista metodológico. En él se puntualiza el hecho de que, si bien todas las capacidades y competencias desarrolladas en el capítulo anterior han de ser adquiridas y utilizadas por el usuario para un mejor dominio del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto no implica que el individuo necesitará todas ellas. Muchos de los usuarios no tendrán que centrarse en una competencia, porque puede que ya la tenga dominada, o por el contrario muestre una menor eficacia en alguna otra. Es por ello que el MCERL hace hincapié a la hora de decidir qué competencias, tareas, actividades y estrategias se deben aplicar según el tipo de usuario o el grupo de alumnos al que se dirige y por tanto qué metodología es la más adecuada.

[...] el *Marco de referencia* no propone una metodología, sino que busca suscitar en el usuario la preocupación por definir la opción metodológica que en función de la situación de aprendizaje y las necesidades de los alumnos se más adecuada en cada caso. (García Santa-Cecilia 31)

El MCERL propone, de manera clara y concisa, que el documento habrá de utilizarse según el criterio del usuario, el que deberá considerar las tareas que deberán realizarse, y los factores para tener en cuenta a la hora de elegir la dificultad de dichas tareas y las estrategias para la correcta ejecución de estas mismas.

² La competencia ortoépica es la capacidad de reconocer las representaciones ortográficas y los elementos que podrían encontrarse tanto en un texto escrito como representado en un diccionario de forma fonológica, así como de reconocer el significado de aquellas palabras homónimas dentro del contexto en el que se encuentren. Esta competencia ha sido objeto de crítica dado que “[...] tanto la competencia ortográfica como la ortoépica han olvidado por completo cualquier relación entre la percepción oral y su inmediata representación gráfica.” (Martín 92)

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades de los alumnos. (MCERL 158)

Esto forma parte del capítulo 7 del documento, en el que se describe el tipo de tarea, garantizando la comunicación en la realización de la misma, así como la familiarización con las tareas y actividades y su uso tanto en la vida real como en un contexto pedagógico. Todo ello debería permitir a los alumnos desarrollar distintas competencias y capacidades que les serán de vital importancia para lograr los objetivos marcados por los descriptores y alcanzando un objetivo comunicativo.

Finalmente, y pasando por alto el capítulo octavo del documento que comentaré en el siguiente capítulo, nos encontramos ante el último de ellos, que se centra en la evaluación. El MCERL ofrece distintas opciones sobre el sistema de evaluaciones a emplear por el usuario, con un total de trece tipos que mostraré a continuación:

Cuadro 7. Tipos de evaluación

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Figura 3. Tipos de Evaluación. (MCERL 183)

El documento analiza las ventajas y desventajas de cada una de las evaluaciones y recalca la importancia de que se garantice en todo momento la validez de las pruebas, así como su fiabilidad y viabilidad.

2.2. Conclusión

El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas ha supuesto la finalización de un ciclo que empezó en los años 70, y tras un largo periodo en el que ha habido grandes cambios en el sector educativo ha logrado establecer las claves para una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. El MCERL es un documento valioso utilizado tanto por lingüistas, personal docente, pedagogos, autoridades educativas, editoriales de libros de texto, así como los propios estudiantes de lenguas extranjeras.

La creación de este manual ha sido un periodo de expansión y consolidación en que tanto el sistema educativo español como la enseñanza de lenguas, en general, han ampliado la visión que tenían de las ciencias lingüísticas y sociolingüísticas, que han fomentado la relación entre la lengua y la comunicación gracias a su enfoque centrado en la acción. De esta misma manera, ha influido en la consolidación de las escalas de niveles de competencia y sus escalas de descriptores, unificando el conocimiento que deberá adquirir el alumnado en su progreso en el proceso de aprendizaje y que como veremos en la siguiente sección, establece el nivel en cada curso de la etapa escolar.

El Marco de Referencia ha contribuido a garantizar los objetivos propuestos por el Consejo de Europa y la política lingüística, que se basa en la incorporación del plurilingüismo y el pluriculturalismo, facilitando así la movilidad y creando una Europa más abierta, tolerante e integrada.

3. EL CURRÍCULO DE LA ESO, LAS COMPETENCIAS ORALES Y EL MCERL

Antes de comenzar con la parte central de este trabajo, he de establecer las bases en las que nos vamos a fundamentar más tarde. En primer lugar, es de vital importancia verificar los puntos clave en los que el Marco Europeo de Referencia para Lenguas queda reflejado en el Currículum para inglés como lengua extranjera para la ESO a nivel nacional. Consecuentemente, analizaré el Currículum ESO y el capítulo ocho del MCERL que hace referencia a los currículos del sector educativo en los países europeos y si cumplen con lo establecido en el Marco.

El Currículo de la ESO que mencionaré en esta sección será concretamente el de la Comunidad Autónoma de Canarias, para poder posteriormente analizar los libros de textos utilizados en el archipiélago. La diferencia entre el Currículo estatal y el autonómico es que las comunidades autónomas tienen un bloque de libre configuración gracias a la modificación en el artículo 6 de La Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, por la que se establece que cada comunidad le corresponde complementar y secuenciar en cursos los contenidos, de este modo, podrán adaptar y recomendar diferentes metodologías, así como completar los criterios de evaluación, determinar el horario lectivo y configurar su oferta lectiva. En relación con la lengua extranjera, el desarrollo de todos los currículos autonómicos debe incorporar el fomento del plurilingüismo y pluriculturalidad.

El MCERL actúa como base común en los currículos de los países europeos, con ello pretende poder contrastar los resultados y tener unos objetivos comunes. Sin embargo, el documento indica que tanto el diseño de programas, el desarrollo de sistemas de certificación como la elaboración de pruebas y exámenes queda relegado al usuario que vaya a hacer uso del documento. Por tanto, será el profesional docente quién deba ser selectivo en cuanto a la elección de su programa y los objetivos que ha de alcanzar a lo largo del curso escolar y adaptarse por tanto al grupo de alumnos según recoge el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se estableció en el *DECRETO 83/2016, de 4 de julio* por el Boletín Oficial de Canarias n.º 136, de 15 de julio:

Corresponderá, por tanto, al último nivel de concreción curricular la toma de decisiones oportunas en cuanto a que contenidos desarrollara el alumnado a lo largo de cada curso escolar, atendiendo a las necesidades, características e intereses particulares del grupo concreto al que va referido. (DECRETO 83/2016 8)

Así mismo lo expresa el MCERL en cada uno de sus capítulos en varios cuadros, donde aclara las posibles aplicaciones y sugerencias en cuanto al uso de los distintos puntos del documento.

En la introducción al Currículum de la ESO ya se establece el uso del MCERL como guía para su elaboración, haciéndose eco de la dimensión del individuo como agente social en una cultura y sociedad determinada. Es por ello por lo que también hace mención del enfoque centrado en la acción que el propio Currículo toma como base. En consecuencia, los elementos incluidos en él deben atender siempre a este planteamiento, que, recordemos, considera los alumnos como miembros de una sociedad que tienen tareas no solo relacionadas con la lengua, sino también en circunstancias específicas y teniendo en cuenta su posición como agente social, autónomo y cultural. Así como lo desarrolla el MCERL, el Currículum precisa que dichas dimensiones deben de ser consideradas tanto por el alumno como por el docente:

[...] el hablante, en su condición de aprendiz, debe hacer uso de ellas durante el acto comunicativo, y, de la misma manera, el profesorado debe tenerlas presentes durante los procesos de diseño, planificación, puesta en práctica y evaluación. (DECRETO 83/2016
2)

Por otro lado, el Currículum hace hincapié en la adquisición de las competencias generales presentes en el MCERL, como es, por ejemplo, la *Competencia Lingüística* (CL) y sus subcategorías (como ya hemos mencionado en el punto anterior de este trabajo), tanto en textos escritos como orales (en producción y comprensión), en las que se trabajará, como puntualiza el documento, situaciones reales de la lengua en las que el alumno esté familiarizado y que despierten su interés, hecho que queda también recogido en el MCERL, y que es uno de los aspectos a destacar por parte del docente.

Otra de las competencias que están incluidas en el Currículum ESO y vinculadas con el MCERL es *Aprender a Aprender* (AA), en la que se destaca el trabajo autónomo que deberá realizar el alumnado, haciéndose cargo de su propio proceso de aprendizaje en la medida de lo posible, siendo el docente un mero mediador. Por su parte, las *Competencias Sociales y Cívicas* (CSC) hacen también alusión a la competencia sociolingüística presente en el MCERL, en la cual se especifica que el alumnado deberá emplear las condiciones socioculturales implícitas en la lengua (normas de cortesía, normas entre generaciones, sexos, clases, grupos sociales...)

La integración de estas competencias en el MCERL con respecto al documento anterior ha supuesto un cambio en los objetivos específicos del currículo, pudiendo modificar así la metodología en el proceso de enseñanza o la evaluación de distintos elementos de dichas competencias. Esto se ha visto reflejado en los nuevos currículos, tanto el básico como los autonómicos, en los que se ha añadido los bloques de aprendizaje que se han constituido según la competencia clave a la que se dirija cada criterio de evaluación. El enfoque metodológico está centrado en situaciones de aprendizaje que deberán ser variadas y adecuadas a las características y ritmos de aprendizaje del grupo de alumnos, con el propósito de que puedan aplicar aquellos conocimientos que adquieran. Debemos recordar que en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) no se hablaba de competencias como tal, sino de “capacidades”. Fue en la posterior Ley Orgánica de Educación en 2006 en la que se comienza a hacer referencia a las competencias propuestas por la Unión Europea, y es por primera vez que se incluyen las competencias como parte del currículo. No obstante, cuando apareció la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, se logró un gran avance y las denominadas competencias básicas se modificaron. En esta nueva mejora educativa se hace énfasis en el modelo competencial, añadiendo siete competencias en lugar de ocho como en la ley orgánica previa, y pasaron a llamarse competencias clave.

El Currículum se organiza en un total de diez criterios por curso escolar y por etapas, siendo estas cuatro para la Educación Secundaria Obligatoria y dos en el caso de Bachillerato. Estos criterios están redactados siguiendo las directrices del MCERL, gracias a las posibles aplicaciones prácticas de este, dada su diversidad y las múltiples escalas de descriptores. Consecuentemente, los objetivos marcados por el Currículum ESO utiliza los descriptores ilustrativos de las distintas escalas de niveles para la descripción de los criterios de evaluación, con el objetivo de orientar al profesorado en su programación curricular.

En cada uno de los criterios se establece el bloque al que pertenecen y que competen a las destrezas proporcionados por el MCERL y que atienden, como bien aclara el Currículum, a la perspectiva de la lengua como objeto de aprendizaje (BOC 136, 2013) y que se centra en el fin comunicativo de este proceso. Por consiguiente, nos encontramos con cinco bloques. Los Bloques I y II pertenecen a la *comprensión de textos orales y producción de textos orales: expresión e interacción* respectivamente, lo cual es esencial a la hora de descifrar mensaje y textos orales ya sea de nativos o no nativos de la lengua

extranjera. Así mismo, proporciona estrategias para la comprensión y producción oral (BOC 136, de 15 de julio), más allá del contexto del aula, hecho que se ha remarcado en el MCERL.

El Bloque III y IV trabaja con la *comprensión de textos escritos y producción de textos escritos: expresión e interacción* correspondientemente, en los que los alumnos deberán utilizar diferentes estrategias y herramientas para comprender y crear textos. Finalmente, el Bloque V hace referencia a los contenidos de *aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales*, con el objetivo de que el alumno posea el conocimiento de determinadas costumbres y aspectos importantes de la sociedad en la que convive, así como identificar las distintas culturas y el habla de otros países y la influencia que tienen en nuestro país. En este bloque se ve reflejado lo que el MCERL explica en las destrezas y habilidades que el usuario tendrá que adquirir para un mejor conocimiento sociocultural y una mayor eficacia a la hora de aprender o enseñar otra lengua, a la vez que despierta su interés y motivación.

El Currículum ESO, a su vez, recoge una segunda perspectiva desde la cual el alumno es reconocido como sujeto de aprendizaje en el que se observan tres dimensiones. La primera como agente social, que bien queda recogido en el MCERL desde su enfoque centrado en la acción, y tal como dice el Currículum, esta dimensión atiende a las características del alumnado en cuanto al uso social le aplique a la lengua y el conocimiento que tenga de ella, incluyendo su léxico, las estructuras fonéticas, morfosintácticas y convenciones ortográficas. La segunda dimensión es como Aprendizaje Autónomo, en la que se destaca que el alumno esté capacitado para planificar, organizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, en el que se incluyen la realización de tareas y actividades, y desarrolle, de esta manera, todas sus capacidades y habilidades a la hora de aprender una lengua. Por último, la tercera dimensión que proporciona el Currículum es la del Hablante Intercultural y Sujeto Emocional, que describe al alumno como un agente emocional con unas condiciones de vida y costumbres específicas, es por ello por lo que se deberá tener en cuenta sus creencias, valores y conocimientos generales de su cultura, así como las propias de la lengua que esté aprendiendo. Por consiguiente, desde esta dimensión se configurarán sus conocimientos y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos que serán de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos cinco bloques componen las bases por las que el Currículum ESO debe guiarse para establecer así sus criterios de evaluación, y deben “[...] concebirse como complementarios entre sí, constituyendo un todo integrado” (*BOC* 136, 2013) Es por ello por lo que el Currículum se declara integrador, con el objetivo de alcanzar todos y cada uno de los criterios de evaluación.

De manera concluyente, podríamos afirmar que el Currículum de la ESO se rige por lo marcado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, tanto en las competencias que desarrolla como en los criterios en los que se basa para evaluar al alumnado.

4. LA COMPETENCIA ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.

De entre las cinco destrezas que están establecidas en los bloques dentro del Currículum ESO y en el MCERL para la adquisición de la lengua, en este estudio me he centrado exclusivamente en la relacionada con la competencia oral, expresión e interacción y su uso en el aula a través de las distintas actividades presentes en los tres libros de texto.

Ya que nuestro estudio está limitado a la competencia oral, cabe explicar ahora cómo especifica el Marco Común sobre la competencia oral para cada uno de los niveles, en concreto los correspondientes a la ESO, es decir A1 y A2, que son los elementales.

En el capítulo tercero del MCERL, el documento establece una serie de descriptores ilustrativos en lo que especifica lo que el usuario es capaz de hacer en la destreza oral en los niveles A1 y A2, y que son los que incluiré en la comparación que haré posteriormente de los libros de texto seleccionados. Es conveniente aclarar que he elegido ambos niveles, pese a que en la etapa de la ESO queda especificado que los cursos de 1º ESO a 4º ESO el alumno deberá ir progresando dentro del nivel A2, he decidido comentar el nivel anterior debido a que el nivel A1 estará contemplado en los materiales educativos usados en el final de la etapa educativa de primaria como en los utilizados en el comienzo de la siguiente.

El MCERL valora las actividades de la lengua que el alumno ha de realizar como base para redactar las escalas de capacidad lingüística. Como se podrá observar en las figuras 4 y 5, los descriptores ilustrativos consideran lo que el usuario será capaz de articular y comprender en la destreza oral, y están formulados de forma clara, transparente y en términos positivos.

A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.

Figura 4. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. (MCERL 32)

En la figura 4 se muestran los aspectos de la lengua que son de alcance y corrección en la destreza oral, y que como bien indica el cuadro, en los niveles iniciales el usuario debería utilizar estructuras oracionales simples y previamente organizadas con un margen de error en el que se pueden permitir errar en algunos aspectos de la lengua. No obstante, se espera que el alumno tenga un cierto control de la competencia oral y sepa comunicarse brevemente. La diferencia entre los niveles A1 y A2 con respecto a estos dos aspectos reside principalmente en el repertorio gramatical y el vocabulario que el alumno adquirirá al progresar de un nivel a otro.

Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i> .

Figura 5. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. (MCERL 32)

En el cuadro de la figura 5 se han incluido la fluidez, interacción y coherencia del discurso oral, en el que la interacción de ambos niveles queda sometida al intercambio de preguntas, dado que el usuario será incapaz de mantener una conversación fluida, aunque podrá comprender hasta cierto punto lo que se le estará comunicando. Tal y como ocurría con los otros dos aspectos de la lengua, cabe destacar la mínima diferencia entre ambos niveles. Por consiguiente, es importante destacar que el progreso de un nivel a otro no siempre requiere el mismo tiempo y se basa en la facilidad de aprendizaje que posea el alumnado.

No obstante, el MCERL además de centrarse en determinados aspectos de la lengua, también ha incluido en el documento un esquema a escala global, unificando los aprendizajes que el usuario obtendrá en cada nivel:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

(MCERL 26)

El documento también advierte del tiempo estimado para lograr los objetivos de cada nivel, es por ello por lo que en el sistema educativo español se ha establecido un nivel A2 en la etapa de secundaria, debido a que los alumnos podrán necesitar más tiempo para ampliar sus capacidades y destrezas en el conocimiento de una lengua extranjera.

En el siguiente esquema se muestra un cuadro procedente del capítulo 8, por el que se establece que el docente puede determinar el uso del documento teniendo en cuenta las características del alumnado y sugerencias sobre cómo proceder en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Si los alumnos implicados tienen alguna experiencia de la pluralidad lingüística y cultural y de la naturaleza de su experiencia.*
- Si los alumnos ya son capaces, aunque sólo sea a un nivel básico, de funcionar en varias comunidades lingüísticas y culturales, y cómo se distribuye y se diferencia esta competencia según los contextos del uso de la lengua y de las actividades lingüísticas.*
- Qué experiencia de diversidad lingüística y cultural pueden tener los alumnos durante su aprendizaje (por ejemplo, de forma paralela a su asistencia a un centro educativo y fuera de éste).*
- Cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje.*
- Qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos (véase la sección 1.2) en un momento dado del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural teniendo en cuenta sus características, expectativas, intereses, planes y necesidades, así como su itinerario de aprendizaje previo y sus recursos.*
- Cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una relación eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo; en concreto, cómo centrar la atención en los conocimientos y destrezas de carácter transferible y transversal que tienen los alumnos, y cómo utilizarlos.*
- Qué competencias parciales (de qué tipo y para qué fines) podrían enriquecer, hacer más complejas y diferenciar las competencias existentes de los alumnos.*
- Cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas.*
- Qué opciones o qué formas existen de diferenciación de escenarios curriculares para controlar el desarrollo de una competencia diversificada para alumnos concretos; qué simplificación de escalas pueden preverse y alcanzarse, en caso de considerarse adecuado.*
- Qué formas de organización del aprendizaje (un enfoque modular, por ejemplo) es probable que favorezcan el control del itinerario de aprendizaje en el caso de los alumnos en cuestión.*
- Qué enfoque de la evaluación hace posible tener en cuenta el reconocimiento de las competencias parciales y la competencia plurilingüe y pluricultural diversificada de los alumnos.*

(MCERL 156)

Como decía en capítulos anteriores, ha de ser el propio docente quién programe de forma eficaz el diseño curricular para conseguir los objetivos marcados por la escala de descriptores, adaptándolo al grupo de alumnos y al ritmo de aprendizaje de estos y teniendo en cuenta las sugerencias dadas por el MCERL.

5. ADECUACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ESO A EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.

Una vez establecidas las bases y objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y cómo se refleja en el Currículum de la ESO, este capítulo está dedicado a estudiar y comprobar la adecuación de un total de 3 libros de textos de diferentes editoriales a un mismo curso, en este caso de cuarto curso, y si corresponden con los descriptores correspondientes al nivel marcado por el MCERL. Como bien se hizo mención anteriormente, o más preciso, en el primer capítulo, los niveles de competencia están especificados mediante descriptores que detallan lo que el alumnado deberá estar capacitado para hacer en cada una de las destrezas (oral, escrita, auditiva y en comprensión lectora).

Una de las razones más importantes para este tipo de análisis es estudiar las fortalezas y debilidades de los libros de textos para la enseñanza del inglés existentes en el mercado. Es posible que, al evaluar los libros, un centro educativo pueda elegir uno por una serie de razones y que dicho libro refuerce una competencia por encima de otra. Si se detectase este extremo, se podrá compensar dicha carencia con actividades que complementen las del libro. También es posible que el libro de texto contenga ejercicios con vocabulario y contenidos ajenos a los objetivos de la ESO. Por consiguiente, es importante la comparación y comprobación del nivel de diferentes libros utilizados en las aulas para un mismo curso y su grado de adecuación con los niveles que están reflejados en el MCERL y consecuentemente verificar que dichos libros de texto sigan el mismo criterio, para así poder asegurar que el alumnado alcance el nivel correspondiente al finalizar el curso.

El curso elegido pertenece al último de la etapa de secundaria, en el cual el alumnado deberá lograr el nivel A2, cuyo proceso culmina tras comenzarlo en 1º ESO. Recordemos que el MCERL hace hincapié en la determinación de puntos de corte entre niveles y que queda sujeto a la elección de las instituciones y el sector educativos en general, pudiendo decidir ampliar los niveles o limitarlos. En el caso de España, los niveles que competen cada etapa son: A2 en toda la etapa de secundaria y B1 en ambos cursos de Bachillerato. Sin embargo, existe una gran diferencia tanto en los libros de texto como en la enseñanza en cada curso, cuyo nivel va incrementando pese a que es el mismo en todo el transcurso de etapa. Por otro lado, debemos tener en cuenta que el último curso de secundaria puede corresponder a su vez a un B1 inicial, debido a que en la siguiente etapa de aprendizaje deberá comenzar a alcanzar dicho nivel. Es por ello por lo que alguno

de los libros que estudiaré a continuación reflejan un nivel B1 y no simplemente un A2, ya que se asemeja a los descriptores ilustrativos del usuario independiente.

El diseño, estrategias y metodología en cuanto a esta competencia será objeto de discusión en las próximas páginas. Además, con respecto a la competencia oral en las aulas de los centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, debemos hacer especial mención al plan impulsado desde la Conserjería de Educación y las Universidades del Gobierno de Canarias en su afán para fomentar el plurilingüismo, el llamado Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE), dentro del cual se ha incluido la incorporación de un auxiliar de conversación dentro de las aulas, provenientes de distintas partes del mundo. Ello ha supuesto un cambio en la metodología, así como una mejora en la destreza oral por parte del alumnado.

Para llevar a cabo mi análisis como bien mencionaba al comienzo de esta parte, los libros pertenecen a distintas editoriales. En primer lugar, Oxford University Press es la empresa de edición de mayor reconocimiento en el Reino Unido y una de las más usadas en todo el mundo. Su creación data del año 1476, y hasta día de hoy centros escolares utilizan su material debido a su calidad y adecuación a las necesidades de los alumnos y de los docentes a la hora de la enseñanza.

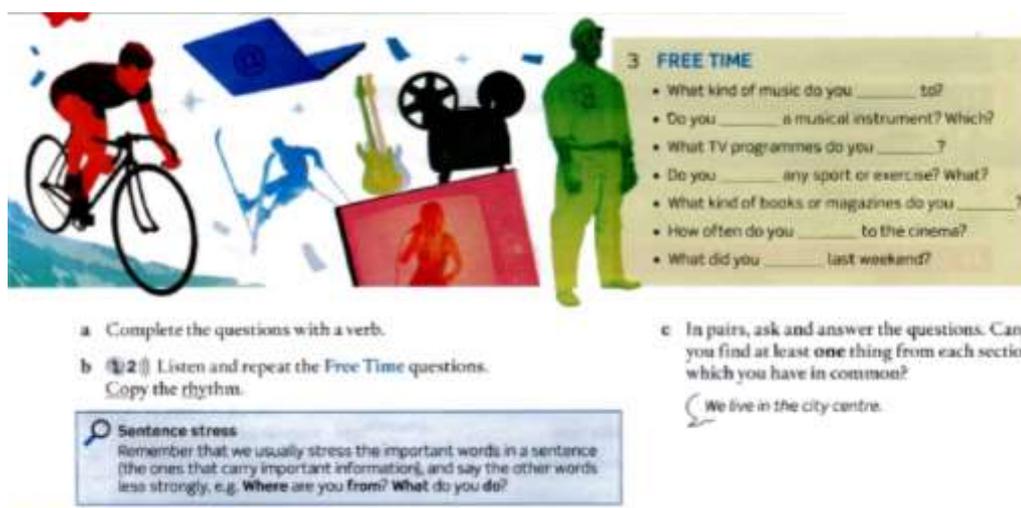
La siguiente editorial que analizaré será Macmillan fundada en 1843 y con una gran trayectoria en el sector educativo. La editorial ha sido un referente en publicaciones de alta calidad alrededor del mundo, y cubren desde la etapa preescolar hasta el aprendizaje en el ámbito profesional, contribuyendo al aprendizaje tanto de estudiantes, profesores e instituciones con contenido de calidad y adaptándose en todo momento a los cambios educativos.

Finalmente, Burlington Books comenzó a funcionar en el año 1994, siendo la primera editorial especializada en publicar libros de textos para la lengua extranjera en España y desde entonces su prestigio ha culminado en la utilización de su catálogo en las etapas de ESO y Bachillerato en muchos de los centros educativos del país. Tienen una gran variedad de material complementario, en los que se incluyen libros de gramática y apoyo y libros de lectura, entre otros. Además, cuentan con la colaboración de docentes de todas las comunidades autónomas para la creación del material más adecuado para los grupos de alumnos.

5.1 Análisis de los libros de texto

El primer libro para comentar será *English File Pre-Intermediate Student's book* publicado por Oxford University Press. Para promocionar el libro, la casa editorial lo define en las propias tapas del mismo como un libro divertido, estimulante que ofrece lecciones en las que el alumnado comprobará diferente vocabulario, gramática, pronunciación, así como otras destrezas. Además, como veremos a continuación, las doce unidades didácticas que presenta el libro incluyen actividades relacionadas con la competencia oral en cada página, fomentando tanto la producción de textos orales como la interacción entre sus usuarios.

La primera actividad ideada para trabajar la competencia oral que nos encontramos al comenzar el libro es un ejercicio en el que el alumno trabajará el vocabulario perteneciente a la unidad didáctica y a su vez tendrá que responder, en parejas, a la serie de preguntas que se les plantea en el mismo ejercicio:



The image shows a page from an English textbook. At the top, there are several colorful icons: a cyclist, a laptop, a person skiing, a guitar, a film camera, and a person standing. Below these icons is a section titled "3 FREE TIME" with a list of questions:

- What kind of music do you _____ to?
- Do you _____ a musical instrument? Which?
- What TV programmes do you _____?
- Do you _____ any sport or exercise? What?
- What kind of books or magazines do you _____?
- How often do you _____ to the cinema?
- What did you _____ last weekend?

Below the questions, there are three instructions:

a Complete the questions with a verb.

b  Listen and repeat the Free Time questions. Copy the rhythm.

c In pairs, ask and answer the questions. Can you find at least **one** thing from each section which you have in common?

Below instruction c, there is a speech bubble containing the sentence: "We live in the city centre."

At the bottom left, there is a box titled "Sentence stress" with a magnifying glass icon. The text inside says: "Remember that we usually stress the important words in a sentence (the ones that carry important information), and say the other words less strongly, e.g. **Where** are you from? What do you **do**?"

Koenig- Latham, C & Oxenden, C (4)

Durante este tipo de actividad, el alumno desarrolla su capacidad para utilizar tanto sus conocimientos previos de vocabulario como los que ha ido adquiriendo a lo largo del ejercicio. Por lo tanto, el hecho de que el aprendizaje de nuevo contenido lingüístico en muchas de las unidades esté conectado con la destreza oral es importante a la hora de que el alumno utilice recursos y conocimientos adquiridos con anterioridad, así lo destacó Piadget (2009) “[...] Piadget argumentó que las experiencias y los conocimiento

interiorizados por cualquier persona son la base para asentar nuevos aprendizajes” (Plasencia, Z & Pérez 89).

Asimismo ocurre más adelante en las diferentes unidades, donde se incorpora una metodología y estrategia para alcanzar un mayor dominio de la destreza oral, ya sea a base de preguntas y respuestas que además el docente podrá utilizar como ejercicio previo a comenzar con el aprendizaje y de este modo activar el conocido *aprendizaje significativo*, y por consiguiente “el alumno descubre y construye el conocimiento, partiendo del diálogo y la interacción conjunta.” (Plasencia, Z & Pérez 89) como se puede observar a continuación:

1 VOCABULARY airports

a When was the last time you were at an airport? Was it to travel somewhere (where?) or to meet someone (who)?

Figura 5. (22)

1 VOCABULARY holidays

a In one minute, write down five things you like doing when you're on holiday, e.g. *relaxing, going to museums*. Then compare with a partner.

b ► p.152 **Vocabulary Bank** Holidays.

c In pairs, interview your partner with the holiday questionnaire. Ask *Why?*

My perfect summer holiday

Which do you prefer...?

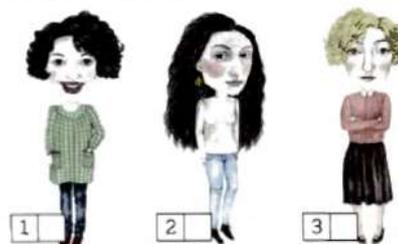
going abroad **or** going on holiday in your country
 going by car, bus, plane **or** train
 going to the beach **or** going to a city
 staying in a hotel (or apartment) **or** going camping
 sunbathing, going sightseeing **or** going for walks
 hot, sunny weather **or** cool, cloudy weather
 going with friends **or** going with your family

Figura 6. (12)

1 VOCABULARY

describing people

- a (19) Listen to a man describing his girlfriend and tick (✓) her picture.



- b Listen again. What two questions does Luke's friend ask him? How does Luke answer the second question?

What does she look like? What is she like?
What does she look like? = Tell me about her appearance (Is she tall / short? What colour hair does she have?).
What is she like? = Tell me what kind of person she is (Is she friendly? Is she shy?).

- c ► p.150 **Vocabulary Bank** Describing people.

Figura 7. (6)

4 VOCABULARY

shopping

- a (27) Listen to some sentences from the listening. Complete the gaps with one word. With a partner, say what the highlighted phrases mean.
- I remember when I was in **the** _____ **room** I thought they looked fantastic.
 - I _____ **it on eBay**.
 - I hate clothes shopping and I **never** _____ **things on**.
 - I didn't have the receipt, so I **couldn't** _____ **it back**.
 - Well, I **bought it** _____ from a website that has cheap offers.
- b ► p.155 **Vocabulary Bank** Shopping.

Figura 8. (31)

Como bien comentaba con anterioridad, en este manual el vocabulario se presenta de forma que está relacionado con la competencia oral tal y como vemos en las diferentes

imágenes. En la figura 5, el alumnado deberá hacer uso del léxico que ya domina sobre asuntos de la vida cotidiana como viajar o hablar de sus vacaciones como se propone en la figura 6. Estos temas quedan recogidos en el nivel A2, donde se le pide al usuario que maneje una serie de léxico básico referido a actividades diarias. Por otro lado, en la figura 6, se pondrá en práctica la *competencia funcional* en la que el usuario tendrá que realizar una breve descripción de imágenes.

Otro de los aspectos importantes de este tipo de ejercicios y como se puede apreciar en ambas imágenes, es el uso de vocabulario cotidiano que podrá ser utilizado en un intercambio oral en situaciones reales en contextos determinados, como así lo marca el Currículum ESO en su criterio número 3 que alude a la destreza oral:

3. Producir textos orales breves o de longitud media, adecuados al receptor y al contexto, y relativos a temas sobre asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de comunicarse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. (BOC 136 de 15 de julio)

Asimismo, el MCERL determina que en un nivel A2 el usuario deberá ser capaz de “[...] desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo.” (36).

Otro de los apartados que incluye el libro de texto en su afán por introducir la destreza oral junto a otras competencias:

- 1) *Writing & Speaking*
- 2) *Listening & Speaking*
- 3) *Reading & Speaking*

En estas secciones se pone de manifiesto nuevamente el intercambio oral y la utilización de las distintas habilidades para la comprensión y la realización de tareas que corresponden a otras competencias. Por consiguiente, el alumno, de esta manera, podrá conectar las diferentes destrezas y la utilización de ellas en un mismo contexto y para una actividad específica y así poner en marcha lo que el MCERL denomina *actividades comunicativas de la lengua*, donde el usuario pondrá a prueba su competencia lingüística en un ámbito específico con el propósito de realizar una tarea. Algunos de los ejemplos que acabo de mencionar se muestran a continuación:

6 SPEAKING & WRITING

- a Talk to a partner. Give more information if you can.
- 1 Do you have a photo you really like? Who took it? What was happening at the time?
 - 2 Do you upload photos onto Facebook or other internet sites? What was the last photo you uploaded?
 - 3 Do you have a photo as the screen saver on your computer or phone? What is it of?
 - 4 Do you have a favourite photo of yourself as a child? Who took it? What was happening when they took it? What were you wearing?
 - 5 Do you have any photos in your bedroom or living room? What are they of?
 - 6 Do you know any other famous historical photos? Who or what are they of?
- b ➤ p.112 Writing *My favourite photo*. Write a description of your favourite photo.

Figura 9. (15)

3 READING & SPEAKING

a Read the article. In pairs, answer the questions.

- 1 What are the three tests?
- 2 Do you think they are good ones?
- 3 Which city do you think will be the friendliest / most unfriendly?

4

a

b

All capital cities are unfriendly – or are they?

Big cities often have a reputation for being rude, unfriendly places for tourists. *Sunday*



Figura 10. (39)

4 SPEAKING & LISTENING

- a Read the story of Hannah and Jamie in 1 again.
- b In pairs, use pictures 1–5 to re-tell the story. Try to use connectors and the verb phrases in 3.



Figura 11. (17)

Los temas en los diferentes ejercicios ayudan al proceso de enriquecimiento de la lengua y la capacidad de comprensión en el alumnado, así como despertar su creatividad e interés por las distintas actividades. Por ejemplo, en el apartado *Speaking & Listening* se fomenta la habilidad de creación de una historia a través de apoyos visuales que ayuden al alumno a realizar la actividad, a su vez, se pone de manifiesto la *competencia discursiva* en la organización del texto, incluida en el MCERL, y por la cual se establece que el alumnado deberá saber “- Como se cuentan las historias, anécdotas, los chistes, etc.” (120).

En este libro de texto, todas las unidades incorporan un apartado de *Pronunciation*, o bien de *Pronunciation & Speaking*, en la que los alumnos podrán trabajar la competencia ortoépica, aprendiendo así las representaciones ortográficas y la

competencia fonológica, lo que les ayudará en la destreza oral y la producción de textos orales, así como contribuir a la enseñanza del dialecto y el acento de la lengua.

4 PRONUNCIATION & SPEAKING

/ʌ/, /u:/, /aɪ/, and /e/

a Cross out the word with a different pronunciation.

	up	enough	much	none	busy
	boot	few	cups	too	food
	bike	quite	diet	little	like
	egg	many	any	healthy	water

b (2:54) Listen and check. Practise saying the words.

c Ask and answer the questions with a partner. Say why.

Do you think you read enough? (Not really. I only read school textbooks, not for pleasure.)

Do you think you...?

- read enough
- eat enough fruit and vegetables
- do enough sport or exercise
- drink enough water
- have enough free time
- eat too much fast food
- spend too much time online
- spend too much money on things you don't need
- work or study too many hours
- have too many clothes
- do too much housework
- get too much homework

Figura 12 (47)

En la figura 12, el alumnado puede poner en práctica la fonología de las palabras en un intercambio oral, a la vez que pueda expresar de forma sencilla aspectos de su vida y aficiones con una cierta fluidez como estipula el nivel A2 en el MCERL:

A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.

Figura 13. (MCERL 126)

Este tipo de actividades adapta perfectamente lo descrito por el MCERL, en la que el usuario es consciente de los aspectos relacionados con la lengua y sus recursos, a la vez que son capaces de desenvolverse en la comunicación, en otras palabras, desarrollar su consciencia metalingüística mientras practica en menor medida otras competencias. Asimismo, el docente podrá ser capaz de lograr sus objetivos con respecto a la interacción y producción oral a la vez que trabaja en otras competencias en menor medida.

La sección de *Speaking* en las distintas unidades didácticas se presenta como las actividades anteriores ya mostradas, en las que los alumnos deberán hacer un intercambio de preguntas y respuestas, pero sin llegar a la interacción propia del B1, en la que deberían establecer un debate acerca de un tema con sus consecuentes reacciones, utilizando recursos lingüísticos para continuar con la conversación. Si bien el libro de texto se sitúa entre un A2 y un B1, según los descriptores ilustrativos del MCERL. Pese a que en un curso de 4 ° ESO el nivel que corresponde es un A2, el libro presenta leves pinceladas propias de un B1 en cuanto al vocabulario y la gramática que el alumnado ha de utilizar. Habiendo aclarado esta cuestión, en la siguiente imagen veremos un ejemplo de actividad oral que se incluye en el libro de texto y que como bien he mencionado, cubre la *competencia funcional* descrita en el MCERL en cuanto a responder y preguntar (*microfunciones*).

5 SPEAKING

a How well do you think you could do Max's four tests in English? Why?

I think I could order a drink and a sandwich quite well...

b Talk to a partner.

HAVE YOU EVER...

- spoken to a tourist in English? When? Why?
- had to speak in English on the phone? Who to? What about?
- seen a film or video clip in English? Which? Did it have subtitles? How much did you understand?
- read a book or magazine in English? Which one(s)?
- asked for directions in English in a foreign city? Where? What happened?
- used an app or website to improve your English? Which one?
- learnt another foreign language? How well can you speak it?

Figura 14. (57)

En este ejemplo, como en tantos otros presentes en el libro, podemos observar como el alumno deberá de contestar una serie de preguntas que su compañero ha de preguntarle, pero no se especifica en ninguna parte del enunciado el intercambio de ideas ni la inclusión de alguna reacción por parte de otro usuario que hace las veces de entrevistador y de mero oyente.

Sin embargo, hay algunas actividades en concreto dentro del libro de texto que propone la interacción, están incorporadas en esta sección de *Pronunciation & Speaking*. Además, se pide que el alumno desarrolle su competencia sociolingüística:

3 PRONUNCIATION & SPEAKING

sounding friendly

- a **1.67** Listen to another dialogue. Then listen again and repeat it sentence by sentence. Try to copy the speakers' intonation.

A Would you like to go out for dinner?
 B I'd love to.
 A Are you free on Thursday?
 B Sorry, I'm going to the cinema.
 A What about Friday? What are you doing then?
 B Nothing, Friday's fine.
 A OK. Let's go to the new Italian place.
 B Great.

- b Practise the dialogue with a partner. Try to sound friendly.
 c Complete your diary with different activities for three evenings.

Monday	Wednesday	Friday	Sunday
Tuesday	Thursday	Saturday	

- d Talk to other students. Try to find days when you are both free and suggest doing something. Write it in your diary. Try to make an arrangement with a different person for every night.

Are you free on Friday evening? } Yes, I am.
 Would you like to go to the cinema? } Yes, I'd love to.

Figura 15. (23)

En esta actividad se propone a los alumnos que interactúen siguiendo un modelo ya proporcionado por el libro, pero en el que deberán seguir unas normas de cortesía (competencia sociolingüística) y teniendo en cuenta las normas que ordenan las relaciones sociales en determinadas situaciones y contextos específicos. Por otro lado, en una tercera actividad, los estudiantes deberán hacer un intercambio de sugerencias y mantener una conversación con diferentes compañeros, fomentando el trabajo en equipo y la competencia social y cívica, tal y como se establece en el Currículum de la ESO.

Por último, la última sección que tiene relación con la destreza oral propuesta por el libro de texto es *"Can you say this in English?"*, haciendo un repaso de lo aprendido por el alumno en cada unidad didáctica, estableciendo las capacidades y habilidades comunicativas que ha ido adquiriendo y que deberá dominar al finalizar la unidad.

CAN YOU SAY THIS IN ENGLISH?

Do the tasks with a partner. Tick (✓) the box if you can do them.

Can you...?

- 1 talk about something you would like to learn to do, and someone you think would be interesting to meet
- 2 talk about three things you like, love, and hate doing
- 3 talk about the rules in your (language) school using *must* and *have to*
- 4 give someone advice about learning English using *should* and *shouldn't*
- 5 remember three of Murphy's Laws in English
- 6 say two true sentences using *mine* and *yours*

 **Short films** Learning a language
Watch and enjoy a film on iTutor.

Figura 16. (67)

De esta manera, los alumnos podrán consolidar los conocimientos adquiridos y practicar una vez más la destreza oral que ha desarrollado en cada unidad didáctica. Este tipo de actividades resultan de gran utilidad a la hora de mostrar al usuario lo que adquirido en el proceso de aprendizaje y comparándolo con lo que debe de alcanzar para lograr un nivel A2.

El siguiente libro de texto a analizar es *Straightforward Pre- intermediate Student's Book* publicado por la editorial Macmillan también pertenece a un nivel situado entre el A2 y el B1. El libro se declara transparente en su estructura, variado en contenido y pragmático en su metodología. En su definición, podemos afirmar que en un principio se ajusta a lo establecido por el MCERL, sin embargo, lo analizaremos en profundidad en las siguientes páginas.

Al igual que ocurre con el libro de texto *English File*, las secciones de competencia oral propuestas se basan en el intercambio de preguntas y respuestas, llegando a ser muchas de ellas simples monólogos que el alumno ha de organizar y planificar, como se muestra en la siguiente imagen:

SPEAKING

'A true friend is the best possession in the world.'

- 1 Translate the proverb above into your language. Are there any similar proverbs in your language?
- 2 Work in pairs. How many different ways can you complete the sentence below?

A true friend ...
... always listens to you.
... makes you laugh.
... knows you well.

Figura 17. (Kerr, P 8)

En este ejemplo, el estudiante deberá completar las frases de manera oral, por lo que deberán de forma precisa detallar el contenido de forma oral. Este tipo de actividades se contempla en el MCERL, así lo incluye en los descriptores ilustrativos del nivel A2 en cuanto a precisión del mensaje:

A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
-----------	---

Figura 18. (MCERL 126)

Otro de las actividades que ofrece el libro, esta vez con una mayor complejidad, es de describir aspectos o asuntos de la vida cotidiana con los que el alumno está familiarizado. Una de las características importantes marcadas por el MCERL en cuanto al contenido, dado que debe ser adecuado y adaptado al contexto en el que se sitúa al alumno, siendo este de gran interés y familiaridad para él.

SPEAKING

- 1 Do you know any films or TV programmes about schools and teachers?
- 2 You are going to talk about a teacher that you really liked. Use these questions to help you.
 - What was the teacher's name?
 - What did she/he teach?
 - Where did she/he teach?
 - How often did you have lessons with her/him?
 - What did she/he look like?
 - Why did you like her/him?
 - Do you remember a particular moment with this teacher?
 - What happened?
- 3 Work in groups. Describe the teacher that you really liked to your group.

Figura 19. (17)

Durante la actividad el alumno pondrá en práctica su destreza oral y su competencia funcional, dado que deberá utilizar la *macrofunción* de la descripción para producir un texto oral en el que hable de una persona de su entorno, y para ello se le proporciona una serie de pautas y preguntas que han de ayudarlo en el proceso. Por lo tanto, este tipo de actividad se rige por el *contexto* establecido dentro de las categorías que identifica el MCERL en su modelo descriptivo, debido a que se trata del ámbito personal del alumno y lo sitúa dentro de una situación real en el que puede verificar la autenticidad de la lengua extranjera.

En el libro de texto también podemos encontrar diferentes actividades centradas en la interacción, pudiendo así evaluar el criterio 4 del Currículum de la ESO:

4. Interactuar de manera sencilla pero efectiva en intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. (BOC 136 15 de julio)

Roleplay

- 3 Work in pairs, A and B.

A: You are going to telephone another student. First of all, decide why you want to call them. Use the language in exercise 1 and in the Useful language box below to prepare what you want to say. Listen to the message on their answering machine and then leave your own message.

- B: Another student is going to telephone you. Read out the answering machine message that you have prepared and then listen to the message that your partner leaves. Write down their name, phone number and any other important information.

Figura 20. (13)

Como bien se establece en el criterio y así lo podemos observar en la actividad propuestas por el libro, el alumnado se encontrará ante una situación real en la que es primordial la interacción con el compañero y aplicar los conocimientos y recursos lingüísticos y sociales necesarios para establecer una comunicación con el otro hablante, teniendo en cuenta las normas de cortesía y las convenciones sociales siguiendo unas pautas ya indicadas por la actividad.

El libro no solo incluye este tipo de actividades en las que los alumnos deberán interactuar, sino también otras que se encuentran tituladas “*Functional Language*”, proporciona al alumno con una serie de vocabulario, estructuras oracionales y unas pautas que han de seguir para realizar la tarea correctamente. De esta manera se pretende poner a prueba sus competencias funcionales y su dominio de la lengua en el nivel A2-B1, como son en la narración, la descripción, proponer planes, hacer sugerencias, etc.

FUNCTIONAL LANGUAGE: telling stories

When we tell a story informally (for example, personal stories, or the story of a film), we often use the present simple.

She doesn't know his real name, but they seem to have a lot in common and they get on really well.

- 1 Work in groups of four: pair A and pair B.
Pair A: Turn to page 126.
Pair B: Turn to page 131.
Read the story of the film twice and then close your books.
- 2 Now practise telling your story together.
- 3 Swap partners and work with a student who read about a different film. Tell each other your stories.

Figura 21 (41)

El libro de texto también contempla el ejercicio de la destreza oral en algunas de sus unidades para introducir el vocabulario con el que se va a trabajar, como muestra la figura 22:

4A | Online dating

SPEAKING

- 1 Work in pairs. Discuss these questions.

6 MILLION DATES
America's biggest internet dating agency now has more than 6 million people who visit its website every month.

- Do you know anyone who uses the internet to make friends?
- Do you think that the internet is a good way to meet other people?
- What are the advantages and disadvantages of internet dating?

Figura 22. (36)

Al igual que *English File*, al introducir la destreza oral al principio de cada unidad se pretende activar el conocimiento previo que posee el alumno del tema, al mismo tiempo que despierta su interés. “[...] el interés que se genere será directamente proporcional al asentamiento de nuevas nociones, conocimientos y se producirá el fenómeno del aprendizaje.” (Plasencia Z & Pérez, N 90). De esta manera, el docente es un mero mediador, que podrá proporcionar al estudiante de aquellos recursos que no posee, a la vez que deberá hacer las conexiones pertinentes entre el texto oral que está produciendo el alumno y el contexto determinado en el que se sitúa.

El libro de texto también presenta secciones en las que el alumno trabajará con la pronunciación, incluyendo de este modo la competencia ortoépica y fonológica presentes en el MCERL, como bien se mostrará a continuación:

PRONUNCIATION: word stress 1

1 1.51 Listen to these words and count the syllables.

1 2
heal / thy

1 healthy	6 complicated
2 difficult	7 simple
3 enjoyable	8 artificial
4 modern	9 traditional
5 important	

2 Mark the stress in each word and say the words.

heal / thy

3 1.51 Listen to the recording again to check your answers.

Figura 23 (59)

PRONUNCIATION: to

1 1.32 Listen to the pronunciation of the word to (/tə/) in the middle of these phrases.

- interesting place to visit
- difficult to give directions
- next to the castle

2 Look at tapescript 1.27 on page 135. There are five examples of to in the middle of a phrase. Find them and underline them.

3 1.33 Listen to the recording to check your answers.

4 Practise saying the phrases with the short pronunciation of to (/tə/).

Figura 24 (33)

En esta ocasión, y a diferencia de *English File*, los apartados no se presentan en relación con la destreza oral, aunque está implícita en ambos ejercicios, dado que los alumnos tendrán que reproducir los sonidos, siendo una simple actividad de repetición donde no deberán producir textos orales ni interactuar. Sin embargo, es una actividad de la lengua que tanto el MCERL como el Currículum de la ESO contemplan en sus descripciones (“2.3. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación” (DECRETO 83/2016 55).

Una de las secciones más interesantes que se incluyen en este libro de textos son las relacionadas con la cultura. Están distribuidas en varias unidades didácticas y se presentan bajo el título “*Did you know?*”, y proporcionan al alumno información sobre

otros países, ya sea hablando de sus costumbres, sitios de interés, o las culturas propias de países anglosajones.

DID YOU KNOW?

- 1 Work in pairs. How much do you know about the United Kingdom?
 - Write the capital cities on the correct places on the map.
 - What do you know about the different countries in the United Kingdom?



Figura 24 (29)

DID YOU KNOW?

- 1 Work in groups. Read about some wedding traditions in Britain and America and discuss these questions.
 - Are they the same in your country?
 - What wedding traditions do you have in your country?



Figura 25 (39)

En ambas actividades, el alumno adquirirá nuevos conocimientos acerca de las culturas de las lenguas que está aprendiendo, lo que el MCERL denomina como *competencia parcial*. Dicha competencia parcial responde a su vez a una competencia múltiple y funcional en cuanto a un objetivo específico, mediante la cual no hay un afán de alcanzar la excelencia en todas las competencias lingüísticas sino también en otras dimensiones de la lengua que nos ayude a acercarnos más a una visión de la lengua mucho más compleja. El que hace referencia a las diversas comunidades de personas, sus culturas, sus lenguas y sus contextos sociales. Por lo tanto, estas actividades, desde este enfoque, promueve lo que ya el MCERL admitía en su definición de competencia parcial, que es el pluriculturalismo. El alumnado podrá dotarse de un mayor conocimiento de las culturas anglosajonas para poder entender mejor su funcionamiento y el uso de la lengua.

Por último, el libro a analizar finalmente es *New Action Workbook*, editado por Burlington Books y redactado por Caroline McDonald y Emily Devin. Igual que en el anterior, se trata de una de las editoriales actualmente más usadas en muchos centros escolares de secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Es conveniente estudiar este libro de texto en aras de compararlos con los otros ya analizados, debido a que se trata de un libro de actividades que complementa al *Student's Book* y que proporciona al alumnado tareas extras para reforzar y revisar las destrezas ya aprendidas, así como el contenido de las diferentes unidades didácticas, y la manera en que estas se reflejan en el libro complementario.

Las actividades de destreza oral incluidas en el libro de texto se centran en ejercicios y no actividades, por lo que el estudiante simplemente aplicará los conocimientos adquiridos en la resolución de dicho ejercicio.³ Sin embargo, y como veremos en las siguientes imágenes, el propio libro proporciona previamente las acciones comunicativas que ha de utilizar el alumno para completar el ejercicio.

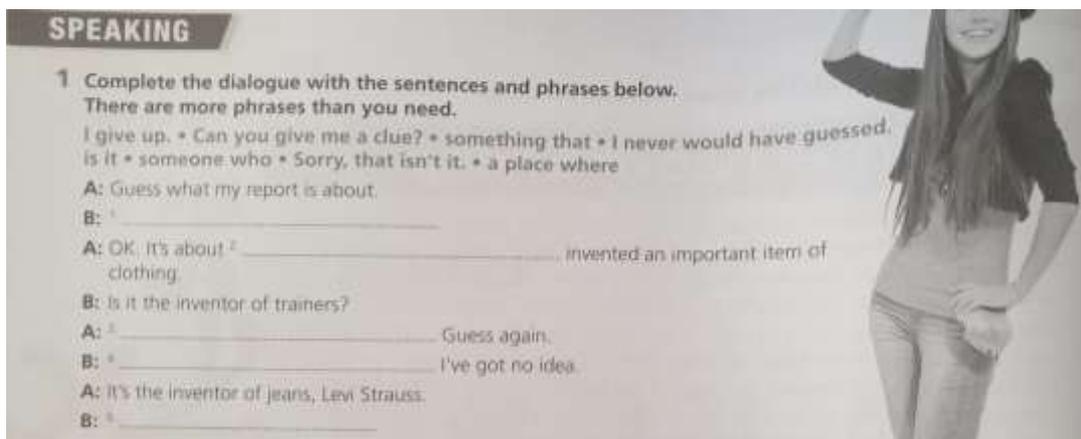


Figura 26 (62)

Como podemos observar, los ejercicios no implican un gran nivel de dificultad debido a que las frases que deben de utilizar en el intercambio oral escrito bien ya dadas, y se van poner en prácticas otras competencias como la comprensión de textos escritos antes que la destreza oral. En todas las unidades ocurre el mismo fenómeno, los ejercicios quedan

³ La diferencia entre ejercicio y actividad radica en que el primero hace referencia a la comprobación de un dominio adquirido sobre un conocimiento específico, mientras que el segundo implica una serie de acciones con el propósito de adquirir nuevos conocimientos y destrezas.

resumidos en unir frases, completar otras y enumerar según el orden en el que deba darse un intercambio oral siguiendo un orden lógico y respetando las normas de cortesía.

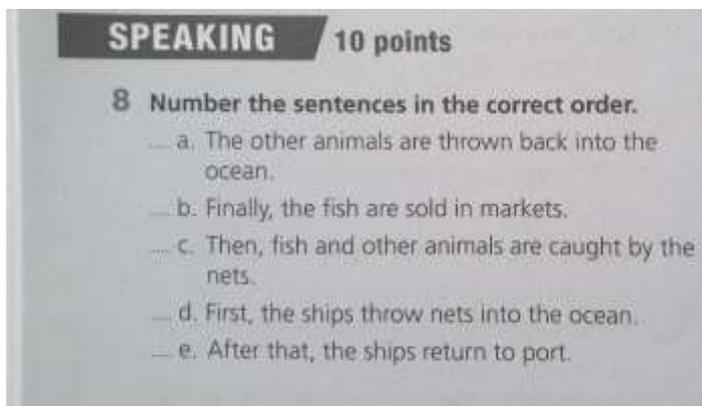


Figura 27 (40)

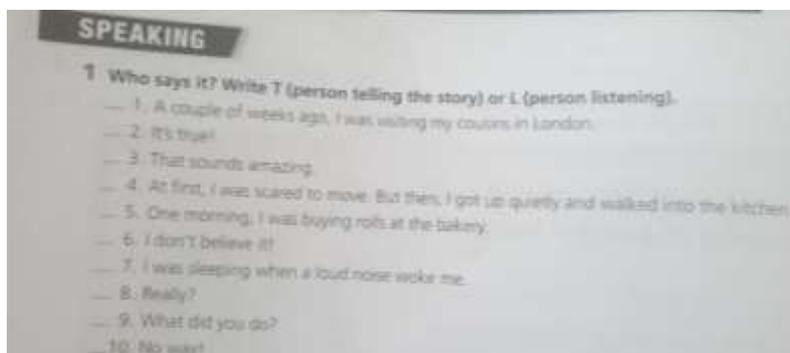


Figura 28 (22)

Por otro lado, la otra referencia a la destreza oral que menciona el libro es una sección bajo el nombre de “*Self-Evaluation*”, en la que se le propone al alumno que marque los conocimientos adquiridos y la destreza oral que ha ido desarrollando durante la unidad. Pese a ser un ejercicio de gran utilidad, no reconozco en su totalidad el valor de añadirlo en el libro de actividades dado la poca o nula intervención comunicativa presente en las unidades:

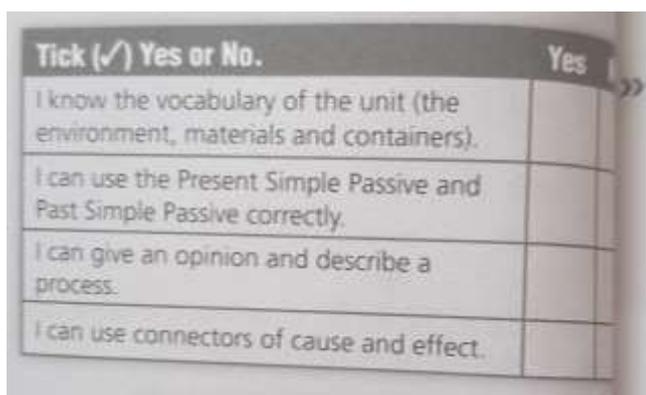


Figura 29 (40)

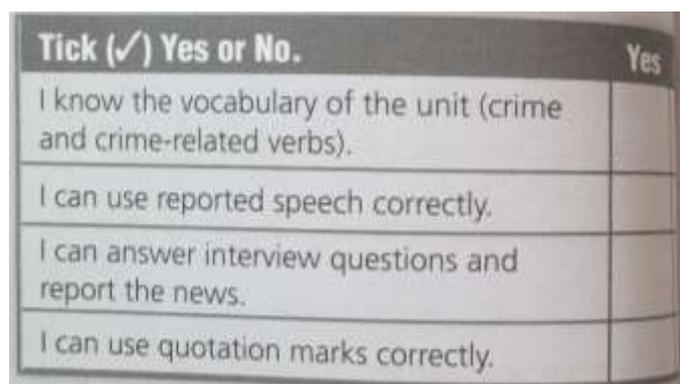


Figura 30 (59)

Por lo tanto, podríamos afirmar que si bien el contenido de los ejercicios de destreza oral trabajan el contenido propuesto por el MCERL y el Currículum de la ESO, no se trabaja

en el libro de actividades la competencia en sí, por el contrario, se propone desde una perspectiva mecánica.

5.2. Comparación de los libros de texto analizados

Al comparar los tres libros de texto y las actividades propuestas en cada uno de ellos, podemos destacar el número de descriptores respecto a la destreza oral observados especialmente en el libro *English File Pre- Intermediate* y *Straightforward Pre-intermediate*, ambos correspondientes a un nivel situado entre el A2 y el B1. No obstante, en el caso de *New Action Workbook* no se refleja ninguno de los descriptores, así como la producción de textos orales o la interacción entre individuos como establece el Currículum de la ESO. Por el contrario, el escaso número de actividades en el que el alumnado ponga a prueba el uso de la lengua se ve incrementado por la carencia de los mismos en un nivel A2+, dada la dificultad de las mismas. En este tipo de libros que complementan el *Student's Book* debería contener más descriptores de los que se contemplan en la actualidad, para poder así ayudar al alumnado a lograr el nivel que se les otorga al termina la etapa de secundaria, y como bien marca el MCERL deben poder autoevaluarse y determinar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica y también presentes en el libro de actividades.

HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.

Figura 31. Cuadro 2. Niveles Comunes de Referencia: cuadro de autoevaluación (MCERL 30)

En términos generales, los primeros libros de texto que hemos analizado son los que más descriptores recogen, pese a que también se recogen muchas actividades, como por ejemplo la sección de *Pronunciation* presente en ambos libros y que guarda relación con aspectos más formales de la lengua que al contenido de los mensajes que deben retransmitirse. Adicionalmente, también se recoge en los descriptores ilustrativos incluidos en el MCERL, y que con dichos ejercicios el alumno podrá alcanzar el nivel que se les pide en un nivel A2 con respecto a la pronunciación de la lengua, como se muestra a continuación:

A2

Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

Figura 31. Dominio de la pronunciación. (MCERL 114)

Otra de las grandes ventajas que presenta el libro *Straightforward Pre-Intermediate* y que comentaba con anterioridad, es la inclusión de secciones culturales que ayudan a lo que el Marco Europeo define como pluriculturalismo, así como el desarrollo de habilidades y capacidades que no solo tienen que ver con la destreza oral. No se trata solo de actividades aisladas que corresponder a un determinado aspecto de la lengua, sino que es un conjunto que bien permite activar otros conocimientos, no solo académicos, sino también relacionados con el aprendizaje de otras culturas, el intercambio oral (presente en muchas de las actividades que hemos visto), así como el respeto a la actividad del otro compañero y la valoración y aprecio al trabajo realizado. Así mismo lo concluye Hollertz (2016):

Según MCERL, la única manera de superar prejuicios y estereotípicos es aprender sobre diferentes culturas [...], y parece que los textos culturales no provocan prejuicios o estereotipos negativos. Quizás, porque la mayoría tienen descripciones generales del fenómeno cultural. (18)

En conclusión, a pesar de que el análisis estaba centrado en la búsqueda de objetivos concretos en cuanto a la competencia oral se refiere, se ha podido observar otras habilidades y destrezas, que de manera colateral han contribuido a la adquisición de otras tantas competencias igual de importantes y también presentes en el MCERL y el Currículum de la ESO. Asimismo, en ambos libros de texto se presentan actividades en las que el alumnado actúa como oyente a la vez que hablante, teniendo la oportunidad de escuchar y entender lo que se le está transmitiendo, para así poder responder o hacer

preguntas y afirmaciones sencillas propias del nivel en el que está trabajando, y tal y como es descrito en los descriptores que hemos visto y que están incluidos en el MCERL.

En los tres libros de texto, incluido el libro actividades (si bien este no está diseñado para practicar la destreza oral propiamente dicha), los ejercicios incluyen temas en los que el alumno debe comunicarse, no solo sus intereses, o lo que hace en su tiempo libre, sino temas mucho más personales, creencias, experiencias, así como expresar sus sentimientos y sus opiniones. Todos estos aspectos forman parte de lo que se espera que se alcance en el nivel A2.

En el caso de *English File* y *Straightforward*, ambos dan la oportunidad a los alumnos de practicar distinto vocabulario y uso de la lengua en varias situaciones reales, ya sean formales e informales. Un factor sumamente importante si lo que se propone es despertar el interés del alumno por la lengua y sus usos, por consiguiente, las actividades deben de tratar temas que contribuyan al contexto en el que se desenvuelve el alumnado, no solo por razones motivacionales sino también por la comprensión de las mismas, dada la familiaridad que los estudiantes tendrán con la temática de dichas actividades.

Las actividades que hemos visto hasta ahora en los libros de texto con respecto a la destreza oral se muestran como guiones que los alumnos deben escenificar junto a sus compañeros. Estos guiones ofrecen preguntas ya establecidas, que uno de ellos deberá leer, mientras que el otro podrá poner en activo sus conocimientos de la lengua y la comunicación. En este aspecto, *Straightforward* es mucho más completo, al integrar sus secciones de juego de rol, en los que da más libertad a los estudiantes a la hora de preparar su discurso y utilizar distintos recursos para entablar una conversación, aumentando así la interacción oral y la competencia comunicativa de los alumnos que participan de ella. No obstante, incluso teniendo un guion que seguir en el libro de texto *English*, estas situaciones también ayudan a contribuir al aprendizaje del alumno, dado que no olvidemos que se trata de un nivel A2, y las limitaciones que ello conlleva. Es por eso mismo que este tipo de actividades proporcionan al alumno un sentimiento de seguridad y una mayor fluidez a la hora de comunicarse.

En consecuencia tras lo comentado en los párrafos anteriores, podemos afirmar que los objetivos marcados por el MCERL, donde se expone que los alumnos deberán tener la capacidad de realizar preguntas, debatir y tener la posibilidad de hablar sobre temas de asuntos cotidianos, entre otros, son alcanzados por los tres libros de texto, al

menos en lo que a contenido se refiere, dado que como ya hemos visto *New Action Workbook* carece de la práctica comunicativa en sí, y se abastece de guiones que los alumnos deberán completar siguiendo las directrices marcadas por los intercambios orales.

En los dos libros de texto *Straightforward* y *English File* hay actividades en las que se ponen a prueba la interacción oral del alumno, así como marca el criterio cuarto en el Currículum de la ESO y lo ya establecido por el MCERL. Además, es igual de importante el contenido de los ejercicios, dado que debe ser de utilidad y con mucha variedad de actividades. Así como hemos visto, múltiples de los apartados relacionados con la destreza oral están agrupados con otras competencias y contenidos como son el vocabulario, la gramática, la pronunciación y la producción escrita. De este modo, podrán activar diferentes habilidades y capacidades, hecho que viene determinado por ambos documentos, en el que se da especial importancia a complementar las competencias y destrezas, y que en muchos casos se pueda dar a la vez. En este tipo de ejercicios practicarán, de igual manera, diferentes situaciones de la vida real, como son entrevistas, llamadas, realizar reservas, describir experiencias pasadas, hablar sobre planes futuros, etc. Todo ello contribuyendo a que el alumnado visualice la lengua extranjera como auténtica y vea sus aplicaciones en su vida cotidiana. Por otro lado, la mayoría de estos ejercicios como mostramos en imágenes anteriores facilitan al estudiante con una lista de vocabulario o preguntas que deberán realizar, y que les facilita de este modo la tarea.

Basándonos en lo establecido hasta ahora, podemos afirmar que los libros *English File Pre-Intermediate* y *Straightforward* reflejan las metas marcadas por el Marco Común de Referencia para las Lenguas en cuanto a su nivel A2+. Las herramientas mostradas en ambos libros corresponden a lo establecido por el Marco y a los descriptores ilustrativos propios del nivel que han de alcanzar los alumnos al finalizar la etapa. Sin embargo, es conveniente aclarar que el libro que mejor se adapta al nivel y en el cual los alumnos trabajarán en más situaciones de interacción y producción oral es en el publicado por la editorial Macmillan, *Straightforward*, dado que es el que mejor refleja las directrices tanto del documento de MCERL como del Currículum ESO, dada su implicación no solo con la competencia oral sino con las demás competencias, así como de la noción del pluriculturalismo.

5.3. Conclusión

Como conclusión y tras el análisis pertinente de los tres libros de texto y su comparación, y tras varios años de experiencia profesional en el sector educativo y habiendo trabajado con una variedad de libros de texto correspondientes a los distintos niveles de certificación, los resultados han sido positivos.

Los libros de texto *English File* y *StraightForward* reflejan y alcanzas las metas propuestas por el Marco Común de Referencia para las Lenguas, mientras que en el libro *New Action Workbook* podemos notar la ausencia de actividades propias de la destreza oral y la competencia lingüística que ello conlleva. Además, he de aclarar que la utilización de los tres libros queda sujeta al uso que le conceda el docente y la utilidad que él aporte del mismo.

Si nos basamos en la comparación que he realizado de los libros que alcanzan el nivel A2, ambos quedan aprobados en cuanto a competencia oral se refiere, siendo *Straightforward* el más favorable gracias a la inclusión de la competencia sociocultural y a su fomento por la cultura y sociedad anglosajona.

Para concluir esta evaluación de los libros de texto, se pueden sacar unos resultados claros de la comparación, en la que queda implícito la implementación del documento MCERL en todas las actividades propuestas y que sirven como buenas herramientas para la enseñanza del nivel A2 en un curso de 4 ° ESO, y teniendo una distribución equitativa de las actividades de destreza oral.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Como fruto del análisis y comparación de los tres libros de texto, y habiendo debatido y marcado las bases tanto del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Currículum de la ESO, hemos constatado ciertas cuestiones que podrían mejorarse tanto en la inclusión de material como de contenido en los libros de texto en el nivel A2 para el final de etapa de secundaria, así como de metodologías a aplicar en el aula y las variadas herramientas que se podrían utilizar para la mejora de la destreza oral.

En primer lugar, desde la Conserjería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, se deberían establecer unas bases por las que les permita homologar con un criterio y un análisis de los diferentes libros de texto propuestos para el nivel A2 y la homologación de los mismos, atendiendo a los descriptores ilustrativos y al enfoque centrado en la acción en el que se basan tanto el MCERL como el Currículum de la ESO. El alumnado deberá completar determinados libros de texto para alcanzar el nivel A2 que corresponde al finalizar esta etapa.

En muchos casos, los libros de texto de 4º ESO, y tal y como hemos visto en la comparación de alguno de ellos, están provistos de una base común y existen, si no grandes, pequeñas diferencias entre ellos, por lo que resulta complicado poder obtener resultados comparables entre sí dadas las diferencias que presentan los libros de texto respecto a un mismo nivel. Es por ello que es de vital importancia que los libros que se vayan a utilizar cumplan con los objetivos marcados por el MCERL y garanticen la consecución plena del nivel previsto en la normativa y en el Marco de Referencia. Ello implicaría una notable mejora en la evaluación de los alumnos, así como de aquellos aspectos que necesitan mejorarse o reforzarse. En última instancia, ello incidirá en la metodología y las estrategias a utilizar en el aula.

En cuanto a las propias editoriales, cabe destacar la necesidad por parte de estas empresas de elaborar materiales de enseñanza atendiendo a los descriptores que el MCERL establece en su documento. Así mismo, y pese a que los libros de texto *Straightforward* y *EnglishFile* muestran el nivel al que pertenecen (A2-B1), el libro *New Action Workbook* no aclara en ninguna de sus páginas ni en su portada el nivel al que se dirige. Por lo tanto, los tres libros de texto deberían utilizar una serie de códigos o indicaciones comunes que se precisan en el MCERL y que incluye en su documento, en el cual viene explicado los distintos niveles y subniveles que se encuentran en la escala,

sin necesidad de crear confusión entre los niveles que se imparten en cada curso y que está presente en el libro de texto. Dicho esto, en lugar de utilizar una escala como A2-B1, los libros podrían indicar que este nivel se refiere a un A2+, que se encuentra a mitad de ambos niveles y cuáles son los objetivos y metas que el alumno debería alcanzar en dicho nivel. Es, por consiguiente, esencial incluir una serie de indicadores para que tanto el docente como el alumnado sepan qué nivel del MCERL se encuentran utilizando en cada libro de texto.

Una de las propuestas que debo añadir en este trabajo es el poder reevaluar los niveles que han de alcanzar los estudiantes en cada etapa y la progresión de los mismos en cada curso. Si observamos la escala por curso de secundaria, veremos que, desde 1º ESO hasta el final de etapa en 4º ESO, el nivel es el mismo. Sin embargo, en los dos últimos cursos pertenecientes a la etapa de Bachillerato, el alumnado deberá adquirir en tan solo dos años el B1, siendo este mucho más complejo que el anterior. Por lo tanto, ello implica un mayor tiempo a la hora de progresar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por este motivo, por el que decido incluir entre mis propuestas, el alcance más temprano del nivel B1 en la etapa de secundaria como se muestra a continuación:

	CURSO	MCER	PRUEBA
PRIMARIA	PRIMERO	A1	A1.1
	SEGUNDO		A1.2
	TERCERO		A1.3
	CUARTO		A1.4
	QUINTO	A2	A2.1
	SEXTO		A2.2
SECUNDARIA	PRIMERO	A2	A2.3
	SEGUNDO		A2.4
	TERCERO	B1	B1.1
	CUARTO		B1.2
BACH.	PRIMERO	B1	B1.3
	SEGUNDO		B1.4

Figura 4. Pruebas por etapa (Gisbert, X, 2011, 4)

En la Figura 4 se puede observar una mejor consolidación de los niveles por etapa, comenzando desde primaria con un A1, continuando en secundaria con un A2 hasta comenzar con el proceso de logro del B1. Con este sistema se podría mejorar la

adquisición de los niveles y sus consecuentes descriptores, y poder así elaborar libros de texto con una mayor versatilidad para el curso de 4º ESO a medida que pase el tiempo y el alumnado vaya accediendo a los distintos niveles hasta alcanzar el ansiado B1 en Bachillerato con mayor facilidad.

Otra de las propuestas de mejora que tanto los libros de texto como los centros educativos deberían adoptar es la reivindicación de la importancia de la destreza oral. Si bien en los libros de texto que hemos analizado hay secciones enteras dedicadas a la competencia comunicativa y oral y a otras tantas competencias, es sumamente importante añadir secciones mucho más amplias, en el que el alumnado pueda poner en práctica con una mayor precisión el conocimiento adquirido en cada unidad. El alumnado debería con una serie de pautas cortas, crear su propia producción oral utilizando diferentes estrategias y metodologías. De esta manera se conseguiría el fomento del trabajo autónomo que tanto el MCERL como el Currículum de la ESO destacan.

Profundizando en esta última propuesta, creo conveniente incrementar la interacción oral en los libros de textos, dado que algunos de ellos carecen de ella y se centran simplemente en la producción de diálogos muy pautados a base de preguntas y respuestas, donde la interacción no está presente dado que no hay una reacción por parte del oyente ni un debate por parte del hablante. De esta manera también se consigue otra de las competencias por el MCERL en cuanto a la competencia sociolingüística, debido a que en esta clase de interacciones el alumnado deberá tener en cuenta las normas de cortesía, así como al individuo al que se dirige, incluyendo su contexto social y cultural, hecho que es importante para conseguir el pluriculturalismo en el aula.

Siguiendo en la línea de fomento del pluriculturalismo y el aprendizaje de conocimientos de culturas y sociedades que rodea al individuo, es primordial añadir secciones culturales tal y como lo hace el libro de texto *Straightforward*. Es de gran utilidad e interés que el alumno adquiera conocimiento sobre la cultura y sociedad de la lengua que estudia. Estas dos cuestiones además aportan un importante espacio conceptual compartido por quienes aprenden idiomas: canciones, cine, deportes, paisajes, monumentos, cocina, etc. Por lo tanto, todos los libros de texto de la lengua extranjera deberían contar con secciones o apartados en los que se trabaje el pluriculturalismo tal y como se establece en el MCERL, y, por consiguiente, hacer uso de la destreza oral para aprender las convenciones sociales pertenecientes a dicha cultura, ya sea en el dialecto, el acento o normas de relaciones y cortesía.

En relación con los libros de actividades que complementan al libro de texto principal, es indudable tras el análisis de *New Action Workbook*, que debe de haber un cambio en la distribución del contenido por parte de las editoriales y el uso de este en el aula para una mayor eficacia a la hora de realizar actividades de destreza oral. Si bien se dedica espacio y tareas a otras competencias como son la gramática, el vocabulario y la destreza escrita, es conveniente ceder espacio a actividades en las que el alumno refuerce la competencia oral en el libro. Es por ello por lo que debe de haber actividades de interacción y producción oral en las que el estudiante cumpla satisfactoriamente el reto de activar el conocimiento ya adquirido y pueda poner en práctica las habilidades y capacidades aprendidas en la unidad didáctica.

Estas propuestas se deben de combinar con el uso adecuada de las herramientas TIC, que hace mención el Currículum de la ESO, ya sea en la metodología que utilice el docente como en los propios libros de texto, dando lugar a un enriquecimiento de la expresión oral en situaciones formales e informales. Es por ello que se plantea la inclusión de elementos que no solo tengan que ver con la competencia oral en ambientes cotidianos sino en lo más formales y académicos haciendo uso de elementos presentes en el mundo globalizado y en constante cambio en el que vivimos y que debe hacerse eco el alumnado.

Finalmente, otra propuesta que desde este estudio de los libros de texto y que me parece esencial destacar, es el tiempo que se dedica a cada actividad de destreza oral. En muchas ocasiones los docentes pasan por alto muchas de las actividades de los libros de texto debido a su programación y diseño curricular, centrándose en otras competencias. Sin embargo, deberían poder manejar todas las competencias, aunque sea en menor medida, dado que es el propio libro de texto que en muchas secciones proporciona la utilización de varias, pudiendo emplear tiempo tanto en la competencia escrita como en la oral, por ejemplo. En el caso de un mal manejo del programa curricular y del uso de las actividades, se haría complicado aplicarlas en su totalidad y generar una evaluación de estas que permitan conocer si se cumplieron los objetivos o no. Consecuentemente, el docente deberá tener en cuenta en su planificación y organización curricular, aquellos objetivos que querrá cumplir en los plazos de tiempo que se le ceden desde el sector educativo y llevarlos a cabo con la mayor eficacia posible.

En conclusión, si se llevara a cabo la aplicación de las propuestas de mejora que he mencionado en esta última parte del trabajo, el sector educativo y el proceso de

enseñanza y aprendizaje se podría ver favorecido de la modificación de dichos aspectos, y el alumno sería el principal beneficiario.

7. CONCLUSIÓN

La aparición del documento del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y su influencia en los diseños curriculares supuso un gran cambio en el sector educativo de los países europeos, y ha abierto la puerta a la movilidad entre los estados miembros y a considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua desde una perspectiva que hasta ahora no se había tenido en cuenta. Es por ello por lo que este trabajo ha sido de gran ayuda para aclarar las implicaciones del MCERL en el Currículum de la ESO, así como en los libros de textos utilizados en la Comunidad Autónoma de Canarias. El MCERL pretende ser ante todo una herramienta útil en la construcción de un enfoque centrado en la acción, donde el alumno es el centro y de este parten todos los objetivos, para mejorar sus competencias, destrezas y habilidades en el uso de la lengua en los diferentes niveles de dominio.

En cuanto a los libros de texto analizados, hemos podido observar cómo se adecuan al MCERL y se trabaja la competencia oral en diferentes libros de texto con el objetivo de alcanzar las metas propuestas por el propio documento. Es por ello por lo que mis propuestas de mejora espero sirvan como tantos otros muchos trabajos realizados por docentes, en los que como yo, se han planteado modificaciones en el sistema educativo y en las ediciones de los libros de texto.

Al realizar este trabajo me gustaría en el futuro profundizar en este tipo de estudio, con el propósito de llevar a cabo otras investigaciones que se hagan eco de los múltiples libros utilizados por los centros escolares de toda España, y de esta forma obtener más resultados con el afán de una mejora en el aprendizaje de lenguas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alejaldre, L. (2013). “Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad”. *Revista Nebrija* (13).

DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, de 15 de julio.

Figueras, N. (2020). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica*.

García Santa-Cecilia, A. (2003). “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”. *Tarbiya: Revista De Investigación E Innovación Educativa* (33) 5-48.

Gisbert, X (2011). “Niveles lingüísticos en el sistema educativo español. Propuestas.” Ebspain. Accedido el 25 Julio 2020.

Hollertz, J. (2016). “¿Reflejan las metas o no? Un análisis de tres libros de texto de ELE del instituto sueco y el reflejo en ellos del plan de curso para lenguas extranjeras de GY11 y del Marco Común Europeo de Referencias para lenguas”.

LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) (2013). *BOE* 295, 10 diciembre. 97858-97921.

MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación) (2001). Consejo de Europa.

Martín Fernández, P (2008). “La competencia ortoépica en el MCERL: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas”. (85-98)

Nieto García, P, & Guerra Salas, L. (2014). “Metodologías didácticas en interpretación simultánea: Adaptación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Discente”.

Plasencia, Z & Pérez, N (2014). “Análisis sobre la influencia de las estrategias orales previas al desarrollo de actividades de comprensión auditiva”. *El Guiniguada* (23) 87-99.

Tapia, A. R., Serrano, D. L., Coca, L. M., Ruiz, J. E., & Carmona, M. S. (2009). “Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)”. *Porta Linguarum* (11) 189-206.