



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

SPANSKA

El enfoque comunicativo en los libros de texto

Un estudio sobre el enfoque comunicativo y su papel en los libros de texto de español como lengua extranjera

Frida Gustafsson

Kandidatuppsats i spanska
VT 2012

Handledare:
Alejandro Urrutia

Titel: El enfoque comunicativo en los libros de texto – Un estudio sobre el enfoque comunicativo y su papel en los libros de texto de español como lengua extranjera

Författare: Frida Gustafsson

Abstract

Syftet med den här uppsatsen är att ge kunskap om den kommunikativa språksynen i spanska läroböcker. Jag har analyserat utvalda delar av två läroböcker med olika svårighetsgrad, producerade av olika förlag och författare. Jag ville veta om läroböckerna följer Skolverkets kursplan för moderna språk och de vetenskapliga teorier som behandlar ämnet. De vetenskapliga teorierna fungerar som kompletterande material till kursplanen, då denna mest beskriver innehållet i de moderna språkens kurser och inte hur undervisningen bör tillämpas. Metoden som jag har använt gick ut på att jämföra kursplanen och de vetenskapliga teorierna med innehållet i läroböckerna. Störst fokus lade jag på övningsuppgifterna, då vi anser att dessa speglar vilka kunskaper böckernas författare anser att eleverna bör erhålla. Jag har även haft ett visst fokus på texterna som jag anser fungerar som en introduktion till övningsuppgifterna. I mitt resultat kommer jag fram till att det finns många brister i dessa läroböcker när det gäller att främja en kommunikativ språksyn. Jag har till exempel sett att vissa uppgifter har ett väldigt monotont innehåll, där eleverna upprepar eller kopierar ord och fraser utan att syftet förklaras. En del ord och fraser som eleverna får lära sig i läroböckerna känns även väldigt begränsade till specifika sammanhang, vilket gör att eleverna inte kan kommunicera fritt. Jag hoppas att den här uppsatsen kan bringa kunskap om läroböcker och den kommunikativa språksynen både till blivande lärare och till dem som redan arbetar i skolan.

Nyckelord: plan curricular, aprendizaje, comunicación

Índice

1 Introducción	4
1.1 Objetivo e hipótesis	5
1.2 Corpus y método.....	5
1.3 Trasfondo teórico.....	9
1.3.1 Estudios sobre libros de texto y el enfoque comunicativo.....	9
1.3.2 Planes curriculares de las lenguas modernas	10
1.3.2.1 El nuevo plan curricular.....	10
1.3.2.2 El antiguo plan curricular.....	12
1.3.2.3 El plan curricular del curso español 4.....	12
1.3.2.4 El plan curricular del curso español 1.....	13
1.3.3 Marco teórico	13
1.3.3.1 Teorías.....	14
1.3.3.2 La comprensión lectora.....	16
1.3.3.3 La comunicación en el aula.....	17
2 Análisis	18
2.1 Disposición de los libros de texto.....	19
2.2 ¡VENGA! VAMOS	20
2.2.1 El texto	20
2.2.2 Los ejercicios	21
2.2.2.1 ¿Frases útiles para los alumnos en la vida cotidiana?.....	21
2.2.2.2 Interpretar todo tipo de mensajes	24
2.2.2.3 Expresiones fijas	26
2.2.2.4 Sentir su significado.....	27
2.2.2.5 Situaciones de comunicación auténticas y significativas.....	28

2.2.2.6 El último ejercicio, hablar libremente.....	30
2.3 Por supuesto.....	30
2.3.1 El texto.....	30
2.3.2 Los ejercicios.....	31
2.3.2.1 Pronunciación.....	31
2.3.2.2 Presentarse.....	32
2.3.2.3 La gramática, ejercicio 1.....	33
2.3.2.4 Entrevistas y situaciones más libres.....	34
2.3.2.5 Los nombres españoles.....	34
2.3.2.6 La gramática, ejercicio 2.....	35
2.3.2.7 Desarrollar la seguridad lingüística.....	36
2.3.2.8 Respuestas copiadas.....	36
2.3.2.9 El último ejercicio: preguntar y traducir.....	37
3 Conclusiones.....	37
Bibliografía.....	40

1 Introducción

A los futuros profesores de lenguas modernas en el programa de profesores en la Universidad de Gotemburgo se les dice que lo más importante en la enseñanza de lenguas es enseñar a los estudiantes a comunicarse. Lo más importante ya no es poder memorizar las reglas gramaticales, como antes, sino poder usar, entender y comunicarse en la lengua meta, según el programa de profesores. Este ángulo didáctico se ha formado durante los últimos 30-40 años y ha dado como resultado el nuevo plan curricular de las lenguas modernas. Los futuros profesores obtienen este ángulo didáctico desde su formación universitaria, mientras que parte de los profesores que trabajan en las escuelas no han aprendido a enseñar de esta manera. Además, la existencia del plan curricular no implica que todos los profesores lo sigan obligatoriamente. Entonces, ¿cómo podemos saber si siguen el enfoque comunicativo? En la práctica hemos observado que la mayoría de los profesores utilizan los libros de texto tanto como una base como una herramienta en su enseñanza, pero ¿siguen los libros el plan curricular?

Esta tesina tiene un ángulo didáctico y tratará del enfoque comunicativo en los libros de texto de las lenguas modernas, en este caso, el español. Vamos a hacer un análisis de dos libros de texto que se utilizan en la enseñanza hoy en día, para ver si siguen este enfoque o no. Nuestra hipótesis es que los libros de texto no lo siguen, porque son más antiguos que el nuevo plan curricular. De forma resumida, podemos decir que el enfoque comunicativo consiste en enseñar las lenguas modernas con el objetivo de que los alumnos puedan utilizar la lengua meta para comunicarse y entender las culturas de aquellos países en los que se habla dicha lengua. Hemos estudiado el plan curricular nuevo, algunos libros y artículos didácticos, que analizan, discuten y estudian el rol de la comunicación en la enseñanza de gramática, el uso de la lengua meta en la vida cotidiana, la comprensión lectora y la cultura. A partir de este material teórico estudiaremos el contenido de los libros de enseñanza.

Además, como tenemos tanto un plan curricular nuevo como un programa nuevo de educación para futuros profesores, la cuestión del enfoque comunicativo es un tema de actualidad. Aunque el enfoque comunicativo ha sido de actualidad durante bastante tiempo, se le da más importancia en el nuevo plan curricular. En la práctica también hemos visto que la herramienta más usada en la enseñanza del español como lengua extranjera en Suecia son los libros de texto. Como se los utiliza tanto, creemos que es importante ver si realmente siguen el enfoque comunicativo del plan curricular nuevo.

En la tesina utilizamos el sistema de referencia llamado APA. Esto significa que mostramos en el texto las referencias entre parentesis y que sólo nos referimos a páginas específicas cuando nos referimos a una cita.

1.1 Objetivo e hipótesis

Partimos de la hipótesis de que los libros de texto no siguen el enfoque comunicativo del nuevo plan curricular (Skolverket, 2011) puesto que fueron diseñados antes de que este se escribiera, en el año 2011. Como ha habido un cambio del plan curricular, muchos libros ya no son actualizados, pero se los usa de todas formas. Esto lo hemos podido comprobar en nuestra práctica (VFU) en varias escuelas. Por eso intentamos averiguar si los libros de texto siguen el enfoque comunicativo o no. Lo haremos a través del análisis de algunos libros de texto utilizados en las escuelas hoy en día.

A pesar de que el enfoque comunicativo no es una cosa nueva, hay algunas diferencias entre el nuevo plan curricular (Skolverket, 2011) y el antiguo plan curricular (Skolverket, 2000). Aunque se describe la importancia de la comunicación tanto en el antiguo plan como el nuevo, el enfoque comunicativo no se describe de la misma manera. El plan nuevo es el que se aplica hoy en día, y por eso hemos elegido analizar los libros de texto desde este plan. Sin embargo, queremos mostrar cómo se ha desarrollado el enfoque comunicativo desde el año 2000 hasta el año 2011 y lo vamos a hacer en nuestro trasfondo científico.

Nuestros objetivos son resaltar la importancia del uso del enfoque comunicativo en la enseñanza y mostrar las ventajas y desventajas de los libros de texto. También queremos dárselo a conocer a futuros profesores de lengua y mostrarles las ventajas y desventajas de utilizar libros de texto en la enseñanza. Además, queremos ver si los libros, que están escritos antes del nuevo plan curricular son compatibles con él. Los libros de texto se utilizan mucho en las escuelas y si nuestra hipótesis es correcta, esto significaría que los profesores utilizan material en su enseñanza que no sigue el plan curricular.

1.2 Corpus y método

Los libros que conforman nuestro corpus son: *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg & Gallego & Nordstrand, 2000) para el curso español 4, y la serie de libros *Por supuesto* (Masoliver & Barnéus & Rindar, 2005) para el curso español 1. Son adecuados los libros para nuestra tesina porque *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg et al., 2000) se utilizan en la enseñanza (como hemos visto en nuestra práctica) hoy en día y la serie de *Por supuesto* (Masoliver et al., 2005) también está actualizada en la enseñanza. Pero hay una problema. Estos libros de texto están

impresos antes del plan curricular nuevo. Por eso, no es raro si los libros no siguen el plan curricular. Está claro que los libros de texto no pueden seguir algo que no existía cuando se escribieron estos libros. Sin embargo, como aún los se utilizan en la enseñanza, tienen que seguir el plan curricular más reciente como todo el otro material de enseñanza.

El libro de texto *Por supuesto* (Íbid) se dirige al curso español 1, que se puede escoger tanto en *gymnasiet* (el instituto de enseñanza superior) como en *högstadiet* (la escuela secundaria) y *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg et al., 2000) se dirige al curso español 4 que se puede escoger en *gymnasiet*. Nuestra tesina no se dirige a ningún nivel específico, sino opinamos que el enfoque comunicativo es igual de importante en *gymnasiet* y *högstadiet*.

En cuanto al método, partimos de lo que señala el plan curricular nuevo: las partes del plan que están dirigidas a los cursos de español 1 y de español 4, las teorías de Tornberg, los artículos y otro material relevante, y aplicaremos estas perspectivas en el análisis del corpus. Este método lo hemos elegido porque analizar el corpus desde teorías y perspectivas de profesores y autores de didáctica puede dar una imagen clara del planteamiento de conocimiento que se utiliza hoy en día. Además, los profesores en la Universidad de Gotemburgo utilizan muchos de estos autores de didáctica en su enseñanza para futuros profesores. Las fuentes que no se utilizan en la enseñanza se pueden leer a través del sitio web de la Universidad de Gotemburgo en la base de datos que se llama ERIC. Por eso estas fuentes son fiables. Sin embargo, lo que parece inevitable es que estas fuentes pueden pasar de moda dentro de unos años. .

Las perspectivas que aplicaremos muestran la importancia de tener un enfoque comunicativo en la enseñanza. El enfoque comunicativo es algo que impregna todo el plan curricular, porque muestra la importancia de poder utilizar la lengua meta en la vida cotidiana. Hemos elegido fuentes que son relativamente recientes (están escritos entre los años 90 y 2000 y la mayoría de los fuentes se utilizan en la enseñanza de programa de profesores en la Universidad de Gotemburgo), que tratan el mismo tema que nuestra tesina y cuyas teorías son sencillas de aplicar a nuestro análisis. En cuanto a la didáctica práctica, podemos citar el trabajo de Esther Fernández Incógnito (2012) porque opinamos que sus teorías son muy concretas y por consiguiente fáciles de usar como herramientas en el análisis. Las teorías se enseñan a los futuros profesores y estas teorías las vamos a utilizar por comentar cómo se debe trabajar con los ejercicios que analizaremos. De todos modos, en forma resumida compararemos el marco teórico con el corpus para ver si sigue el corpus las recomendaciones del marco teórico.

A continuación, como hemos dicho, nuestro corpus consiste en *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg et al., 2000) y la serie *Por supuesto* (Masoliver et al., 2005). Hay tres libros de *Por supuesto* (Masoliver et al., 2005): un libro de texto, un libro de ejercicios y un libro con claves para el libro de ejercicios. En *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg et al., 2000) hay tanto textos como ejercicios pero no hay claves. Vamos a hacer un análisis de una parte de *¡VENGA! VAMOS* (Íbid) y una de *Por supuesto* (Masoliver et al., 2005). Se focalizará los ejercicios, y si siguen el enfoque comunicativo y se estudiará si siguen las teorías y el plan curricular. Sin duda los ejercicios son lo más importante, ya que muestran qué conocimientos los autores de los libros de texto opinan que los alumnos deben practicar y obtener. Sin embargo también es importante estudiar los textos que están relacionados con estos ejercicios (tienen el mismo tema, el texto puede por ejemplo presentar un aspecto gramatical que los alumnos luego desarrollan con los ejercicios) y por ello comentaremos también el contenido de los textos para dar una visión global de cómo están diseñados los libros de texto y qué relación tiene los textos con los ejercicios. Además, los textos también es una parte de la comunicación, porque cuando los alumnos leen un texto entrenan sus conocimientos receptivos (explicamos este concepto en el capítulo trasfondo teórico). Los textos, por lo tanto, también son importantes, pero como no tenemos tiempo ni espacio para hacer un análisis completo de los textos, sólo los comentaremos y haremos un análisis completo de los ejercicios, porque como hemos dicho, éstos son lo más importante. Con *texto* nos referimos a los trozos de texto al principio del capítulo o etapa que introducen el tema y las formas gramaticales. Con *ejercicios* nos referimos a las partes de práctica de los libros de texto que se hacen para aprender a usar un fenómeno lingüístico. Los textos son por ejemplo textos informativos, textos literarios y diálogos simples. Son estos textos y ejercicios sobre los cuales centramos nuestra atención y sobre los cuales efectuaremos el análisis. Para difundir y ampliar la tesina hemos elegido libros de texto de niveles diferentes que no están relacionados los unos con los otros. Es decir, queremos mostrar que el problema (que los libros de texto no siguen el enfoque comunicativo) con los libros de texto se repite en diferentes tipos de libros de texto y en libros de texto de niveles diferentes. Además, pensamos que los ejercicios muestran qué conocimientos deben adquirir los alumnos. Por ejemplo, si en un libro de texto hay muchos ejercicios de gramática de la lengua meta, esto les da a los alumnos la impresión de que la gramática es muy importante. Además, pensamos que en los ejercicios los alumnos deben practicar la comunicación. Vamos a analizar los ejercicios de gramática de la lengua

porque estos también tienen que ver con la comunicación en el aula. Se necesita conocer la gramática de la lengua meta para crear frases (escritas o habladas) comprensibles.

Hay diferentes tipos de ejercicios, como por ejemplo ejercicios de comprensión lectora, de escritura y de gramática. Con *gramática*, nos referimos a la gramática de la lengua meta o a la enseñanza de la gramática de lengua meta, y no a un manual de gramática. También hay ejercicios de comprensión auditiva, pero no los vamos a analizar, ya que es suficiente con los otros ejercicios. Sin embargo, los vamos a comentar brevemente para ver si son interesantes desde una perspectiva comunicativa.

Sólo analizaremos una parte de los libros, en concreto, una parte de los ejercicios y una de los textos.. Además, la primera parte es la primera impresión que uno recibe de un libro, y por eso pensamos que estos trozos pueden representar el espíritu de los libros. Sin embargo, vamos a mostrar ejemplos sacados de otros capítulos de los libros de texto ya que queremos mostrar que algo se repite también en otros capítulos. Aunque no analizaremos todo el contenido, con las herramientas de este estudio uno se puede aplicar un modelo de análisis para todo el resto del libro de texto. Así, nuestra tesina abre puertas para otros estudios sobre el mismo tema.

A continuación, mostramos algunos artículos y libros didácticos del programa de futuros profesores en la universidad para obtener una imagen más clara de lo que implica el enfoque comunicativo y los vamos a comparar con los libros de texto. El plan curricular no señala mucho sobre los métodos de la enseñanza, y por eso también utilizaremos las teorías científicas para hacer el análisis.

1.2.1 El método paso a paso

Aquí presentamos el método paso a paso para mostrar más claramente cómo vamos a proceder.

- Buscamos fuentes adecuadas de didáctica sobre el enfoque comunicativo.
- Concluimos las teorías de las fuentes.
- Leemos el corpus críticamente. (El corpus es el primer capítulo de cada libro de texto. Estos capítulos consisten en textos y ejercicios. Damos ejemplos de ejercicios similares de otros capítulos de estos libros.)

- Aplicamos las teorías del enfoque comunicativo al contenido del corpus para ver si siguen los libros de texto este enfoque.

1.3 Trasfondo teórico

Ya que no hay estudios especializados que traten específicamente nuestro tema, no hemos incluido un capítulo del “Estado de la cuestión”. Sin embargo, en nuestro capítulo teórico presentamos estudios que tocan nuestro tema de un modo general. Después tenemos una breve descripción de los planes curriculares del nuevo plan del año 2011 (Skolverket, 2011) y del plan curricular del año 2000 (Skolverket, 2000). El nuevo plan (Skolverket, 2011) consiste en una introducción y partes especificadas en las metas de los diferentes niveles de la lengua meta. Mostraremos abajo tanto la introducción como las partes de los cursos español 1 y español 4. No hemos seleccionado algunas partes del plan, sino que utilizaremos toda la introducción y demás apartados de los cursos español 1 y español 4 porque creemos que el enfoque comunicativo impregna todo el plan curricular.

Además, presentamos las teorías que utilizaremos en el análisis. También mostraremos los aspectos del plan curricular nuevo para desarrollar nuestras ideas y crear una imagen más clara de los aspectos del enfoque comunicativo.

1.3.1 Estudios sobre libros de texto y el enfoque comunicativo

En este capítulo presentaremos investigaciones sobre libros de texto y el enfoque comunicativo que hemos encontrado a través de buscar artículos científicos en el motor de búsqueda ERIC (ProQuest)

Presentamos aquí un artículo sobre libros de texto de John Issitt (2004). Opina que los libros de texto suelen verse como algo negativo que ha de ser evitado. Aunque sea así, hay estudios que muestran que las escuelas los utilizan mucho e invierten en comprarlos. Issitt quiere desmentir los prejuicios que existen sobre los libros de texto, muestra las ventajas de los libros de texto y dice que estos favorecen la enseñanza. Además, quiere investigar por qué hay prejuicios sobre libros de texto y dice que: “[c]on los libros de texto el investigador puede revelar los patrones de la construcción de conocimientos” (Íbid, p. 6). También dice que en los libros de texto el autor puede alentar o menospreciar ciertos conocimientos (Íbid). Por eso, es muy importante investigar y analizar los libros de texto utilizados en la escuela, ya que afecta la percepción de qué conocimientos se debe adquirir. Dentro de la misma temática, hay un estudio de Virginie Askildson (2008) que también describe los libros de texto de una manera positiva. Según ella, tanto los profesores como los alumnos se benefician del uso de

libros de texto. Askildson (Íbid) escribe que libros de texto constituyen una gran parte de la enseñanza y por lo tanto su diseño es de gran importancia (Íbid op. cit: 18). También opina que los libros de texto organizan la enseñanza particularmente para profesores recién graduados, y para los alumnos. También son fuente de recursos (Íbid op. cit: 15). Esto también es una causa de que por qué queremos investigar los libros de texto. ¿Cómo son de buenos en realidad? Asimismo, citamos a Norberto Cerezal (1989) el cual no sólo escribe sobre los beneficios de los libros de texto sino también sobre la comunicación y su importancia. Además Cerezal escribe (Íbid) que un libro de texto es inestimable:

Y decimos inestimable por el mucho aprecio que la mayor parte de los profesores le dispensa y la gran preocupación que su acertada elección suele engendrar. Prueba extrema de ese aprecio se muestra, por ejemplo, en el hecho pedagógico de confiar a un libro de texto de los llamados comunicativos el marcar las pautas que han de regir la "comunicación" en el aula, sin prestar (aparentemente) atención al principio de que la comunicación surge como una necesidad espontánea de casi todos los humanos de intercambiar información, información que interesa intercambiar, claro está, y de ahí la necesidad del lenguaje. (Cerezal 1989: 25)

Asimismo, Cerezal (Íbid) escribe que la enseñanza también depende del profesor y que un profesor interesado puede, con habilidad, compensar las deficiencias del mejor libro de texto. Para concluir, Cerezal también opina que los libros de texto son una parte grande de la enseñanza. Entonces podemos otra vez preguntar, si estos se usan con tanta frecuencia, ¿cómo son de buenos en realidad?

1.3.2 Planes curriculares de las lenguas modernas

Como partimos de la hipótesis de que los libros no siguen el enfoque comunicativo necesitamos saber qué dice el plan curricular nuevo sobre la comunicación y sobre qué conocimientos deben tener los alumnos. Esto nos interesa porque el plan curricular nuevo es el que se aplica a la escuela hoy en día y por eso los libros de texto deben basarse en el nuevo plan. En este capítulo nos centraremos en los dos planes curriculares, tanto el del año 2000 (Skolverket, 2000) como el más reciente del 2011 (Skolverket 2011). Mostraremos el antiguo plan curricular (Skolverket 2000) para mostrar cómo ha desarrollado el enfoque comunicativo desde el año 2000 hasta el año 2011. También mostraremos las partes del plan curricular nuevo que están dirigidas a los cursos español 1 y español 4.

1.3.2.1 El nuevo plan curricular

Aquí presentamos el contenido del nuevo plan curricular (Skolverket, 2011). Vamos a hacer las traducciones del sueco al español nosotros mismos.

Como hemos dicho, el nuevo plan curricular consiste en una introducción a la que le siguen enlaces interactivos a los planes curriculares para cada nivel de la lengua meta. Ya en la introducción del nuevo plan curricular, (Íbid) se pueden ver los nuevos planteamientos. En este nuevo plan resalta también el rol de la cultura y el conocimiento de la cultura a través de lenguas. Según el plan (Íbid), las lenguas pueden contribuir a la comprensión de otras maneras de vivir y también como medio para comunicarse más ampliamente con el mundo exterior. Esto lo interpretamos como que la lengua es una herramienta para entender otras culturas y sirve para comunicarse con gente de otros países. No se describe lo que es la cultura de manera clara y detallada, sólo que los alumnos deben tener la posibilidad de desarrollar el conocimiento de las condiciones de vida y los fenómenos sociales y culturales (Íbid) (para entender claramente qué es la cultura ofreceremos algunos aspectos en el capítulo “1.3.3.1 Teorías” más adelante). Como en la introducción, el sentido de la enseñanza de las lenguas modernas es dar al alumno la posibilidad de desarrollar una competencia comunicativa global: “Los estudiantes deben tener la oportunidad, a través del uso de la lengua en contextos funcionales y significativos, de desarrollar una habilidad global de comunicación.” (Íbid) Esta habilidad global incluye los conocimientos receptivos y los conocimientos productivos. Estos incluyen conocimientos de entender la lengua hablada y escrita, mientras los conocimientos productivos incluyen conocimientos de escribir y hablar, formularse e interactuar y ajustar su manera de hablar y escribir a la situación y al contexto. Además, los profesores deben dar a los alumnos la posibilidad de desarrollar una competencia de uso de diferentes estrategias para respaldar la comunicación y resolver problemas que surgen cuando los conocimientos de la lengua no son suficientes (Íbid). También se comenta que se dan las clases en la lengua meta y no en la lengua materna, y también se habla de la importancia de integrar la lengua meta y buscar y utilizar información en esta (Íbid)

Finalmente, al final de la introducción, el nuevo plan muestra una lista de cinco puntos que describen qué conocimientos debe aportar la enseñanza al alumnado.

1. Entendimiento de la lengua meta, hablado y escrito, y la capacidad de interpretar el contenido
 2. Capacidad de formularse y comunicarse en la lengua meta, escrita y oralmente.
 3. Capacidad de utilizar estrategias lingüísticas en diferentes contextos.
 4. Capacidad de ajustar la lengua para diferentes propósitos, destinatarios y situaciones.
 5. Capacidad para discutir y reflexionar sobre las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua meta (op. cit: 1)
- (Nuestra traducción)

Estos cinco puntos son el contenido más importante del plan, puesto que parecen resumir el contenido de la introducción.

1.3.2.2 El antiguo plan curricular

En este capítulo presentaremos algunos aspectos del plan curricular anterior del año 2000 (Skolverket, 2000) y mostraremos algunas diferencias entre este y el nuevo. Vamos a hacer las traducciones nosotros mismos.

Para empezar, el antiguo plan también tiene un enfoque comunicativo, aunque no igualmente desarrollado como el nuevo. Ambos traen a colación que la interculturalidad es muy importante en la enseñanza de lenguas, pero sólo el nuevo plan habla de buscar información y ser crítico (Skolverket, 2011). El antiguo plan (Skolverket, 2000) no habla de buscar información, pero sí de la importancia de leer textos diferentes y hacerlo de forma crítica.

A continuación, El nuevo plan (Skolverket, 2011) habla del multilingüismo y de que el conocimiento de las diferentes lenguas hace que éstas interactúen y se apoyen mutuamente, mientras que el anterior (Skolverket, 2000) no habla de esto. El antiguo (íbid) menciona además que los alumnos deben conocer las estructuras gramaticales, mientras el nuevo sólo menciona esto en las partes del plan que describe el contenido de los cursos específicos (por ejemplo los cursos español 1, español 2, etc.).

Para concluir, otras diferencias son que el nuevo (Skolverket, 2011) habla de los conocimientos receptivos y productivos, mientras el antiguo (Skolverket, 2000) no los menciona, sino habla de hablar, escribir, escuchar, leer, el aprendizaje de palabras y la enseñanza de gramática.

1.3.2.3 El plan curricular del curso español 4

Aquí presentamos el contenido del plan curricular nuevo que está específicamente dirigido al curso español 4. *¡VENGA! VAMOS* se utiliza para este curso y especificaremos el contenido del curso para poder compararlo con el corpus, es decir *¡VENGA! VAMOS*. Llamamos a esta parte del plan curricular “el plan curricular del curso español 4”.

El plan curricular del curso español 4 (Skolverket, 2011) señala los conocimientos receptivos y productivos y el contenido comunicativo que debe incluir la enseñanza. Los conocimientos receptivos incluyen por ejemplo expresiones lingüísticas (no se describe qué es una expresión lingüística, pero lo interpretamos como frases fijas como *de*, por ejemplo, *presentación*, *cortesía* y *proverbios*). Para continuar, los conocimientos productivos son, por

ejemplo, la seguridad en la pronunciación y la entonación. Además, el contenido comunicativo se describe así:

Temas recientes y conocidos, intereses, situaciones cotidianas, actividades y eventos, relaciones, y las cuestiones éticas, opiniones, experiencias, sentimientos y ambiciones.
Condiciones de vida, las tradiciones, las relaciones sociales y los fenómenos culturales en contexto, y áreas donde se utiliza la lengua meta. (p. 8)
(Nuestra traducción)

Para concluir diremos que, como queremos mostrar que los libros de texto no siguen el enfoque comunicativo, este contenido comunicativo es muy importante para nuestro análisis.

1.3.2.4 El plan curricular del curso español 1

En esta parte del plan curricular (Íbid) vamos a aplicar al análisis de los libros *Por supuesto*, que está dirigido al curso español 1. Lo llamamos “el plan curricular del curso español 1”.

Mostraremos las partes del contenido comunicativo, receptivo y productivo.

El contenido comunicativo, que creemos es el contenido más importante para nuestro análisis, se describe así:

- Información personal, temas que son familiares para los alumnos, intereses, situaciones cotidianas, personas y lugares, puntos de vista y sentimientos.
- Vida cotidiana y forma de vida en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua. (Skolverket, 2011: 2; nuestra traducción)

A continuación, el plan continúa afirmando que los alumnos también deben saber hacer conclusiones del contenido (Íbid).

Además, el contenido productivo de este plan incluye, por ejemplo, seguridad lingüística en, por ejemplo, la pronunciación, la entonación y el vocabulario, las frases de cortesía, y las otras expresiones lingüísticas sólidas. (p. 2)

Para concluir, el contenido receptivo del plan encierra, entre otras cosas, conocimientos de cómo se utilizan palabras, expresiones lingüísticas y frases cotidianas tanto en los textos como oralmente, en situaciones diferentes (Íbid).

1.3.3 Marco teórico

Aquí mostraremos la base teórica que vamos a utilizar en el análisis. Hemos buscado fuentes relevantes para nuestra tesina, como material que se usa en la enseñanza para los futuros profesores de la universidad de Gotemburgo y artículos sobre la didáctica. Los aspectos que

mostraremos más adelante tienen que ver con el enfoque comunicativo y, por consiguiente, son relevantes para el análisis, como, por ejemplo, aspectos de la enseñanza de gramática, de comprensión lectora y de cultura. Las destrezas orales también forman parte de la comunicación, pero no las trataremos aquí porque hay pocos ejercicios en los libros de texto que traten de esto. Entonces, creemos que es suficiente lo que dice el plan curricular nuevo (Íbid) sobre estas destrezas. Sin embargo, opinamos que las destrezas orales son muy importantes y por eso las tratamos en un subcapítulo sobre la comunicación. Como hemos dicho, no vamos a tratar la comprensión auditiva ya que tenemos material suficiente para hacer nuestro análisis.

1.3.3.1 Teorías

Para empezar, la meta del enfoque comunicativo es que los alumnos aprenden a comunicar. Sobre esto escriben Rebecca L. Oxford, Roberta Z. Lavine y David Crookall (1989) en su artículo. Señalan que el aprendizaje de lenguas significa el aprendizaje de comunicación, es decir, aprender a utilizar la lengua apropiadamente en situaciones diferentes.

Tornberg (Íbid op. cit: 19 ss.) escribe que cuando los alumnos no entienden la intención de los profesores, esto puede deberse a un problema comunicativo. El profesor o profesora es la persona que tiene el control de la situación, pero el alumno no siempre entiende qué es lo que se le pide. Por eso afirma Tornberg que la comunicación es muy importante para el entendimiento de los alumnos (Íbid). Asimismo dice Tornberg que los alumnos tampoco entienden el sentido de trabajar con ejercicios si no se les explica por qué los hacen, puesto que es esencial comprender el objetivo de la enseñanza. Además, señala que los alumnos pueden comprender el objetivo cuando participan en la planificación de la enseñanza y cuando pueden utilizar el conocimiento por sí mismos (Íbid). Por esto interpretamos que es importante poder relacionarse con el contenido de la enseñanza. De esto también escribe Gisela Bravo López (2006). Escribe que la posición de poder del profesor da pocas posibilidades a los alumnos para reflexionar por ellos mismos:

No es raro observar que en la mayoría de las aulas de clase los estudiantes tienen que atender permanentemente al profesor, quién poseedor de los conocimientos, los transmite como verdades acabadas, dando poco margen para que el estudiante reflexione y llegue a soluciones, de forma independiente. Es por ello que la cuestión principal sigue siendo, probablemente, bajo qué concepción y con qué procedimientos realizar los cambios fundamentales para desarrollar un proceso docente educativo comunicativo, independiente y creador.

Esto lo podemos interpretar como que reflexionar por sí mismo es una cosa deseable en el aula.

Además, Tornberg (Íbid) escribe sobre algunos aspectos históricos. Desde los años 70 el enfoque sobre la enseñanza de lenguas ha cambiado mucho (Íbid). En esta década, los métodos de enseñanza eran lo más importante, mientras que hoy en día, (el libro está escrito en 2009) el enfoque está más centrado en el aprendizaje que en los métodos (Íbid). Además, Tornberg dice que desde los años 70 la orientación comunicativa en la enseñanza de lenguas ha crecido. Afirma que la internacionalización ha contribuido a dos nuevas dimensiones; que el lenguaje es una expresión de unidad cultural y que el entendimiento intercultural es uno de los objetivos de la enseñanza de idiomas (Íbid).

A continuación, Tornberg (2009) también señala algunos aspectos sobre la enseñanza de gramática. Escribe que no es una parte independiente de la enseñanza, sino que la gramática y los otros factores del aprendizaje de lenguas se complementan y están relacionados entre sí. Por ejemplo, un alumno necesita saber hablar, escuchar y conocer las estructuras gramaticales cuando tiene una conversación (Íbid).

Además, Esther Fernández Incógnito, (*El papel de la gramática en E/LE*) escribe, entre otras cosas, que la gramática no es un fin en sí mismo, sino un medio para expresar significados (Fernández Incógnito, 2012), es decir, comunicar. La meta con la gramática en el aula es que los alumnos aprendan a comunicar, y que el profesor debe enseñar la gramática en contextos comunicativos. Además dice que los conocimientos de gramática favorecen la adquisición de una lengua (Íbid).

Queremos analizar nuestro corpus desde una perspectiva cultural también, ya que en el plan curricular la cultura ocupa un espacio determinante. Sin embargo, como el plan curricular trata la cultura sin explicar específicamente qué significa, queremos hacerlo un poco más claro. Especificar qué es la cultura se podría hacer en cientos de páginas, pero como no tenemos la posibilidad de hacer esto, sólo mostraremos unos aspectos que son útiles para nuestro análisis. Necesitamos conocer aspectos de la cultura para nuestro análisis porque según el plan curricular los alumnos van a desarrollar: “Capacidad de discutir y reflexionar sobre las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua meta.” (Skolverket 2011 op.cit: 1).¹ Cuando analicemos los textos y los ejercicios podemos comparar el contenido con Giovannini que plantea la idea (en *Profesor en acción 2.*) de que la cultura es “todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y

¹ Todas las traducciones de textos de Skolverket son nuestras.

tiene una sociedad; la cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida que tiene un grupo social [...]” (Giovannini et al., 1996, p. 35).

Sin embargo, hay problemas en la enseñanza de cultura en el aula de lenguas. Muchas veces, aunque no intencionalmente, los profesores promueven prejuicios sobre otras culturas. Esto lo hacen utilizando palabras como “nosotros”, “Los otros” y “ellos”. Esto estimula a los alumnos a pensar en las diferencias en vez de en las similitudes (Tornberg, 2009).

1.3.3.2 La comprensión lectora

En este capítulo presentaremos algunos aspectos relevantes sobre la comprensión lectora que aplicaremos en nuestro análisis. Incluimos este capítulo ya que es importante para la comunicación el poder entender un mensaje escrito y también porque la comprensión lectora se describe en el plan curricular.

Fernández Incógnito ha escrito otra obra sobre la comprensión lectora. Las teorías de Fernández Incógnito (2012) son muy concretas y fáciles de aplicar y dado que toca temas que son importantes para nuestro estudio. Fernández Incógnito dice que según el enfoque comunicativo, el objetivo con la comprensión lectora es que los alumnos desarrollen la capacidad de interpretar mensajes y que desarrollen sus estrategias de leer. Esto es lo más importante y no entender todo el texto palabra por palabra, dijo Fernández Incógnito en su clase. (Fernández Incógnito, clase 02-04-2012) Estas estrategias son por ejemplo *scimmig* y *scanning* (Íbid). Así escribe Fernández Incógnito (2012) en su trabajo:

- EL ENFOQUE COMUNICATIVO
- Considera que la persona que lee activa unos mecanismos de interpretación que poseen sus propias técnicas y estrategias.
- La comprensión lectora no debe estar sólo al servicio del desarrollo de otras competencias o destrezas.
- Es una destreza que tiene sus propios objetivos (op.cit: 2)

A continuación, Fernández Incógnito escribe que el rol del profesor ha cambiado, ya que antes se daban a los alumnos y alumnas textos para traducir y ahora se les ayuda a desarrollar sus estrategias al leer. En el curso de didáctica de Fernández Incógnito se presentan las teorías de Giovannini, quien escribe en su libro *Profesor en acción 3* (Giovannini & Martín Peris & Rodríguez & Simón, 1996) sobre la comprensión lectora. Escribe que los alumnos pueden servirse de estrategias a pesar de que no comprenden ninguna palabra del texto. Daremos un ejemplo de cómo se puede trabajar con un texto y ejercicios en el análisis.

Además, Fernández Incógnito (Íbid) señala las diferentes maneras de trabajar con la comprensión lectora. Escribe, entre otras cosas, que los alumnos pueden unir frases en sueco y en español unas con otras y que los alumnos pueden completar información (Íbid).

Tornberg (2009) escribe que los alumnos no siempre comprenden qué es entender un texto. Creen que lo más importante es el vocabulario, es decir, las palabras desconocidas. Las palabras que ya conocen y las palabras cuyo significado pueden adivinar con la ayuda del contexto, no les parecen importantes. Esto, según Tornberg (2009), es lo que es importante y lo que necesitan practicar los alumnos. Además necesitan apoyarse en sus conocimientos previos. Tornberg también ha planteado (1997) que los alumnos aprenden más si estudian las palabras en su contexto o crean un contexto significativo ellos mismos.

1.3.3.3 La comunicación en el aula

Aquí presentamos las teorías que tienen que ver con la comunicación en el aula. Creemos que el enfoque comunicativo consiste en muchos aspectos, por ejemplo la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Sin embargo, también queremos mostrar teorías generales para dar una imagen más clara y más amplia del enfoque comunicativo.

Sonsoles Fernández (2000) ha escrito un artículo que trata el enfoque comunicativo y que también habla de la importancia de poner la enseñanza en un contexto. Escribe que la clase puede no parecer auténtica, pero sí es, porque los alumnos tienen sus personalidades e intereses únicos. Es importante estimular a los alumnos a interactuar y a no “estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases [...] absolutamente irreales.” (Íbid, p. 8) No es necesario simular todo el tiempo, dice Fernández. Además, afirma que el profesor sólo explica las estructuras, hace ejercicios para afianzar esas estructuras, y así los alumnos sienten que la lengua extranjera es extraña en la comunicación, cuando la comunicación en realidad es lo más importante (Íbid).

No sólo Fernández (Íbid) habla de qué se debe evitar. Ana Isabel Blanco Picado (2002) ha escrito un artículo en el que se describe ejercicios que no promueven el enfoque comunicativo. Aboga por el enfoque comunicativo y según ella en este enfoque:

... no sólo se enseñan normas gramaticales aplicadas en infinitos ejercicios gramaticales, sino que se busca un propósito comunicativo y se crean situaciones de comunicación para utilizar libre y espontáneamente esas reglas. (Íbid, p. 5)

Estas teorías son muy adecuadas para nuestro análisis ya que Blanco Picado describe que se debe evitar según el enfoque comunicativo.

1.3.3.4 Resumen de las teorías del marco teórico

Las teorías que hemos presentado son las que vamos a utilizar en el análisis del corpus. Para hacerlas más claras tenemos este subcapítulo que resume las teorías más importantes para el análisis. Vamos a utilizar estas designaciones, A, B, et cetera, en el análisis.

Teorías:

- A. La meta del enfoque comunicativo es que los alumnos aprenden a comunicar y utilizar la lengua. Además los alumnos deben aprender a utilizar la lengua apropiadamente en cada situación (L. Oxford et. al, 1989).
- B. Es importante que los alumnos entienden lo que les pide el profesor (Tornberg, 2009).
- C. Es importante que los alumnos entienden porque hacen un ejercicio (Íbid).
- D. Los alumnos deben poder utilizar los conocimientos por sus mismos, es decir, relacionarse con el contenido (Íbid).
- E. Es importante reflexionar por sí mismo (Bravo Lopez, 2006).
- F. El lenguaje es una expresión de unidad cultural y el entendimiento intercultural es uno de los objetivos de la enseñanza de idiomas (Tornberg, 2009)
- G. La enseñanza de gramática está integrada en la enseñanza y no es una parte independiente (Íbid)
- H. La cultura es “todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad; la cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida que tiene un grupo social [...]” (Giovannini et al., 1996, p. 35).
- I. Palabras como “nosotros” y “ellos” estimulan el pensar en diferencias entre culturas (Tornberg, 2006)
- J. Los alumnos pueden contestar correctamente a cuestiones de un texto sin entender nada del texto (Fernández, 2000)
- K. Los alumnos piensan que el vocabulario es lo más importante cuando leen un texto (Tornberg, 2009)
- L. Se aprenden palabras mejor si están en un contexto (Tornberg, 1997 y Fernández, 2000)
- M. Es importante no simular situaciones no auténticas, sino basar la enseñanza en los alumnos y sus intereses. Tampoco se deben hacer ejercicios infinitos (Fernández, 2000 y Blanco Picardo 2002)
- N. Los alumnos deben utilizar libremente y espontáneamente las reglas gramaticales (Blanco Picardo, 2002)

Didáctica práctica de Fernández Incógnito (2012):

- 1. La adquisición de gramática no es un fin en sí mismo, sino un medio para expresar significados.
- 2. La meta es que los alumnos aprenden a comunicarse.
- 3. La enseñanza de gramática debe estar en un contexto.
- 4. La enseñanza de gramática favorece la adquisición de la lengua.
- 5. Es importante interpretar mensajes y desarrollar estrategias de leer.

2 Análisis

En este capítulo vamos a hacer un análisis de los libros de texto *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg et al., 2000) y *Por supuesto* (Masoliver et al., 2005). Compararemos nuestro trasfondo teórico con los ejercicios y los textos de los libros para averiguar si estos libros de texto muy usados en Suecia siguen el enfoque comunicativo o no. Las teorías presentadas en los capítulos 1.3.2 y 1.3.3 son las que vamos a utilizar en nuestro análisis. Nos vamos a referir al resumen de las teorías. En nuestra opinión los libros tienen ejercicios con frases en español

que no son útiles para la comunicación. Queremos demostrar nuestra hipótesis estudiando los ejercicios y los textos en los libros de texto y mostrar que no siguen el enfoque comunicativo del nuevo plan curricular y si siguen las teorías del trasfondo científico. Analizaremos un capítulo de cada libro y daremos ejemplos de otros capítulos para ver si hay otros textos o ejercicios estructurados de la misma manera.

Primero analizaremos *¡VENGA! VAMOS* (Vanäs-Hedberg et al., 2000) y después *Por supuesto* (Masoliver et al., 2005). Siguiendo la estructura de los libros de texto, empezamos con los *textos*, (trozos de texto al principio del capítulo o etapas que introducen el tema y las formas gramaticales del capítulo o etapa) y luego con los *ejercicios* (las partes de práctica de los libros de texto que se hacen para aprender a usar un fenómeno lingüístico) porque esto es la cronología de trabajo de los libros de texto. Miramos los textos y los ejercicios y compararemos el contenido con el plan curricular y las teorías sobre el enfoque comunicativo. En nuestro capítulo *Los ejercicios* tenemos subcapítulos para cada ejercicio y los denominamos desde el aspecto más prominente de este ejercicio. Por ejemplo, si miramos un ejercicio y vemos que este ejercicio no da posibilidades de que los alumnos reflexionen por ellos mismos, como dice un artículo, llamamos el subcapítulo “pensar por sí mismo”. Estructuramos el análisis de esta manera para que sea más fácil el seguir nuestras ideas, poder orientarse en el análisis y seguir leyendo el corpus. A partir de ahora dejamos de hacer referencias a los libros de texto y sólo pondremos las páginas entre paréntesis. Además, las traducciones de los ejercicios del sueco al español y viceversa las haremos nosotros mismos.

2.1 Disposición de los libros de texto

Para empezar queremos mostrar y explicar cómo están estructurados los libros ya que esto facilita seguir el análisis. Como hemos dicho tenemos dos diferentes tipos de libros y estos los vamos a presentar aquí.

¡VENGA! VAMOS se utiliza en el curso español 4. Todas las etapas están dispuestas de casi la misma manera. Una “etapa” en el libro consiste en entre tres a cinco textos y después de cada texto vienen los ejercicios. Cada etapa empieza con una página de cubierta que no siempre tiene algo que ver con la etapa que viene, como por ejemplo, una página de cubierta trata de la clonación, pero el resto de la etapa no (p.13). Las metas de la etapa están escritos en las páginas de cubierta. Las etapas son muy largas, más largas que los capítulos de *Por Supuesto* y también más extensas. Por eso hemos elegido analizar sólo un parte de la etapa y por conveniencia llamamos a esta parte un capítulo, aunque en realidad no lo es.

A continuación, analizaremos *Por supuesto* que se utiliza para el curso español 1 y que consiste en un serie de dos libros (un libro con textos sólo y un libro de ejercicios). Los capítulos de textos están relacionados con los capítulos de ejercicios, de modo que se empieza por leer un texto del libro de textos y después se hace los ejercicios relacionados con este texto en el libro de ejercicios. Cuando llega un capítulo nuevo no hay una página de cubierta sino sólo un título. No hay metas para los capítulos ni en el libro de textos ni en el libro de ejercicios. Analizaremos el primer texto en el libro de textos y los ejercicios relacionados con él en el libro de ejercicios. Este texto y sus ejercicios lo llamamos el primer capítulo de *Por supuesto*.

2.2 ¡VENGA! VAMOS

Empezamos por analizar *¡VENGA! VAMOS*. En este capítulo presentamos la parte de la etapa que analizaremos.

Aquí mostramos la primera parte de la *etapa 1 ¿Sí o no?* como llamamos el primer capítulo de *¡VENGA! VAMOS*. Analizaremos el texto y los ejercicios y daremos ejemplos de otras etapas del libro. Tratamos una parte de cada libro que consiste en un texto y más ejercicios, para mantener una estructura. Sin embargo en algunos casos también queremos mostrar que un aspecto también aparece en otras partes de los libros, es decir, que no sea un fenómeno que sólo aparece una sola vez. Entonces nuestros argumentos en favor de la hipótesis serán más fuertes.

2.2.1 El texto

En este capítulo analizaremos el texto del primer capítulo de *¡VENGA! VAMOS*. Creemos que los alumnos pueden identificarse con el tema del texto, el amor, y por eso aplicaremos las teorías de Tornberg (2009) y el plan curricular (2011) puesto que tratan de relacionarse con el contenido de la enseñanza.

Empezamos por describir el texto *¿Quieres salir conmigo?*, que viene después del índice y trata sobre dos chicos llamados Antonio y Juan. Están hablando sobre el amor. Antonio está enamorado de una chica que se llama María y quiere preguntarle si quiere salir con él, pero tiene miedo de ser rechazado. Esto es un tema común en la vida de los alumnos también. Entonces los alumnos pueden relacionarse con el texto y estar interesados, como dice Tornberg (2009). Según el plan curricular nuevo, “En la enseñanza los estudiantes van a tener la oportunidad de conocer las lenguas habladas y escritas de diversos tipos y poner el contenido en relación con sus propias experiencias y conocimientos” (Skolverket, 2011, p. 1). Esto lo pueden hacer los alumnos con este texto. El tener sentimientos de amor y sentirse

nervioso es probablemente algo con lo que los alumnos se pueden identificar. Además, en este texto los protagonistas son chicos. No se relevan los sentimientos de María, lo cual puede ser difícil para que las alumnas sientan una relación y significado con el texto, lo que dice Tornberg (2009) que es importante.

A continuación, desde una perspectiva cultural es importante que los alumnos sepan que España no es tan diferente de Suecia como se podría pensar, sino que los adolescentes en España también pueden estar nerviosos cuando están enamorados. Como dice el plan curricular, los alumnos van a desarrollar una “Capacidad para discutir y reflexionar sobre las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua meta.” (Skolverket, 2011, p. 1). Además, hemos establecido que según Giovannini (1996) la cultura es “todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad; la cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida que tiene un grupo social [...]” (Giovannini et al., 1996, p.35). Los alumnos pueden desarrollar el conocimiento de todo esto con este texto. Sin embargo, el plan curricular también dice que los alumnos deben discutirlo y esto creemos que depende del profesor, si no hay ejercicios de este tipo.

2.2.2 Los ejercicios

Aquí mostraremos todos los ejercicios que llegan después del texto (excepto los ejercicios de comprensión auditiva) del primer capítulo y daremos ejemplos de ejercicios similares de otras etapas.

2.2.2.1 ¿Frasas útiles para los alumnos en la vida cotidiana?

El tema del que trata este ejercicio es frases útiles. Por eso hemos aplicado las teorías que se tratan en este tema, como las teorías de Tornberg (2009), (por ejemplo las teorías C, D y K). Además, como es un ejercicio de comprensión lectora, aplicaremos también la teoría 5 de las teorías didácticas de Fernández Incógnito (2012).

Continuamos analizando los ejercicios. El ejercicio *Ahí está, ¡encuéntrala!* consiste en encontrar algunas frases en su contexto español en el texto. Las frases del ejercicio son traducidas al sueco. El índice del libro describe estos ejercicios como ejercicios que ayudan a los alumnos a entender al texto y aprender expresiones útiles. Las frases son por ejemplo: “Vad förlorar du på att fråga henne”², ”Kom igen och satsa lite”³ y ”Hon har fäst sig vid

² “¿tú qué pierdes con preguntarle?”

³ “Venga, haz un esfuerzo”

dig”⁴. (p. 17) ¿Estos ejercicios siguen el enfoque comunicativo? Como ha escrito Tornberg (2009), el significado de la enseñanza es muy importante (teoría C), y los alumnos pueden sentir este significado, por ejemplo, cuando pueden utilizar el conocimiento por ellos mismos y cuando pueden identificarse con el contenido.

Además, la mayoría de estas frases no parecen muy útiles, ya que están muy restringidas a ciertas situaciones. Por ejemplo la frase “hon har fäst sig vid dig” (p. 17) probablemente no se usa con frecuencia en la vida cotidiana. Probablemente los alumnos no se encuentran con frecuencia en situaciones en las que pueden utilizar estas frases y entonces no sienten su significado, es decir, no entienden por qué hacen este ejercicio (teoría C). También necesitan poder relacionarse con las frases (Fernández, 2000 y Blanco Picardo, 2002) (teoría M) y sentir que pueden usarlas (Tornberg, 2009) (teoría D). Sin embargo, si que es verdad que el amor es un tema en la vida de los jóvenes. Lo que queremos decir con que no se utiliza esta frase con frecuencia en la vida cotidiana es que su uso está muy restringido, porque es una frase fija. Bravo López (2006) dice que es importante que los alumnos se expresen por sí mismos (teoría E) y eso no lo pueden hacer con esta frase, ya que es una frase ya hecha. Deben poder crear frases por ellos mismos. Sin embargo, Skolverket (2011) dice que los alumnos deben conocer expresiones lingüísticas, pero no dice si estas expresiones son fijas o no. También uno puede preguntarse si estas frases ayudan a los alumnos a aprender a comunicarse. En el índice del libro se explica que este ejercicio ayuda a los alumnos a entender al texto y a aprender expresiones útiles pero no es seguro que los alumnos puedan utilizar el conocimiento por sí mismos (Tornberg, 2006) (teoría D), porque es una frase fija y no hay garantía de que los estudiantes pueden utilizar esta frase determinada, aunque sí hablan sobre el amor. En otro capítulo de ejercicios, en el mismo tipo de ejercicios, *Ahí está, ¡encuéntrala!* también podemos ver ejemplos de frases fijas y de frases que no son muy útiles. Son por ejemplo: “trumpeterna ljuder”⁵, “klädda i en tjurfäktardräkt av guld”⁶, “den verkliga tjurfäktarentusiasten”⁷ y “en normal människa skulle tappa fattningen och springa därifrån”⁸ (p. 27) Probablemente es difícil para los alumnos identificarse con estas frases y, como dice Tornberg (2009) es importante para el aprendizaje (teoría D). Sin embargo, si los alumnos fueran a ver una corrida de toros seguramente podrían utilizar estas frases. Es decir, depende

⁴ “Se ha acostumbrado a ti”

⁵ “vestidos en trajes de torero de oro

⁶ “suenan las trompetas”

⁷ “el verdadero entusiasta del torero”

⁸ “Una persona normal perdería los papeles y saldría corriendo”

de la situación si se puede comunicar con una frase específica o no, aunque es poco probable que los alumnos vieran una corrida de toros, ya que no es un pasatiempo común para estudiantes del gymnasiet.

Como ya hemos comentado, uno puede preguntarse si está bien para los estudiantes aprender frases fijas. Quizá está bien conocer algunas frases fijas para poder comunicarse más fácilmente, sin tener que mantenerse y pensar en, por ejemplo, la gramática antes de hablar. Sin embargo, los alumnos no entienden el significado de cada palabra y su vocabulario llega a ser menor. Pero, por otro lado, es importante poner las palabras en un contexto para aprender el significado de las mismas (Tornberg, 2009). Fernández (2000) también habla sobre la importancia del contexto (teoría K). Este libro de texto sí que pone las frases en un contexto, ya que son frases de un texto. También los alumnos deben utilizar la lengua, dice Crookhall (1989) (teoría A). No se debe olvidar que el libro de texto no es el único material de la enseñanza. Si no hay ejercicios para utilizar la lengua en el libro de texto depende del profesor el crearlos.

A continuación, el plan curricular habla de que la enseñanza debe dar a los alumnos la posibilidad de desarrollar una competencia comunicativa global (Skolverket 2011). ¿Ese ejercicio lo hace? Se puede hacer el ejercicio, que se llama *Ahí está, ¡encuéntrala!*, escrito u oral. Según el libro de texto, este tipo de ejercicios ayudan a los alumnos a entender el texto y a aprender expresiones útiles. Entonces entra en la categoría de ejercicios que ayudan a los alumnos a desarrollar los conocimientos receptivos porque entrenan su comprensión lectora. En cuanto de la didáctica práctica, según el trabajo *Comprensión lectora* de Fernández Incógnito (2012), es importante que los alumnos puedan interpretar mensajes (teoría 5). Con este tipo de ejercicio los alumnos aprenden a traducir frases (pero como hemos dicho antes no bastante útiles ya que están fijas), como, por ejemplo, “det vilda, det djuriska”⁹ y “tjuren kämpar mot en häst”¹⁰ (p. 27). Entonces se puede decir que interpretan mensajes. También entrenan la estrategia de scanning, cuando buscan las frases correspondientes. Sin embargo, como ha escrito Fernández Incógnito (2012) en el trabajo mencionado, el rol del profesor según el enfoque comunicativo es ayudar a los alumnos a desarrollar sus estrategias lectoras (teoría 5). Entonces depende del profesor si lo hacen porque si el profesor les da la respuesta correcta, no entrenan sus estrategias. También puede valer el mencionar que, aunque las frases no son bastante útiles, frases y palabras que tienen que ver con el toreo pueden servir

⁹ “Lo salvaje, lo animal”

¹⁰ “El toro está luchando contra un caballo”

para desarrollar el conocimiento cultural de los estudiantes, como está escrito en el plan curricular nuevo (Skolverket 2011) que los alumnos deben hacer. En conclusión, estas frases no son muy comunicativas.

2.2.2.2 Interpretar todo tipo de mensajes

El objetivo de este ejercicio parece ser que los alumnos aprenden a interpretar mensajes. Vamos a aplicar las teorías del plan curricular y sus metas al ejercicio, para ver si las siguen. Como hemos dicho, creemos que el enfoque comunicativo es algo que impregna todo el plan curricular, porque muestra regularmente la importancia de poder utilizar la lengua meta en la vida cotidiana (Skolverket, 2011). Poder interpretar mensajes es esencial para la comunicación, porque si no se puede entender un mensaje tampoco se puede absorber la información y dar una respuesta, y entonces no hay comunicación. Además, la cultura es un aspecto muy importante, según el plan curricular (Íbid). Además, ambos Giovannini (1996) y Tornberg (2009) escriben sobre la cultura (teorías H e I).

El ejercicio que analizaremos se llama *Preguntas sobre el texto*. Aquí los alumnos tienen que pensar y responder con sus propias palabras. Las preguntas son por ejemplo: “¿Por qué no puede Juan continuar hablando por teléfono?”, “¿Quién es María?”, “¿Quién esta enamorado de quién en el texto?” y “¿Qué quiere Juan cuando llama a Antonio por segunda vez?” (p. 17). Ninguna de estas preguntas puede ser contestada con frases copiadas del texto, sino que son preguntas que hacen a los alumnos pensar y reflexionar sobre el texto en la manera que describen Giovannini (1996) (teoría J, hablamos más sobre esta teoría más adelante). También pueden reflexionar sobre la cultura con este ejercicio (Bravo López, 2006) (teoría E).

Los alumnos tienen que buscar y esforzarse para entender el texto. Esto también es consistente con lo que dice el plan curricular nuevo (Skolverket, 2011). Dice que la enseñanza dará a los alumnos una capacidad de interpretar el contenido así como de buscar y utilizar información en la lengua meta. Sin embargo, es importante que el profesor no les dé la respuesta, pero permite a los estudiantes pensar por sí mismos (Bravo López, 2006) (teoría E).

Además, los otros ejercicios de *Preguntas sobre el texto* en los otros capítulos también se puede aplicar a las teorías mencionadas arriba. Hacen cuestiones como “¿por qué?”, “¿qué hizo...?” y “Describe...” (p. 17). Pero en algunos otros capítulos los

alumnos sólo pueden contestar las preguntas con palabras o frases copiadas del texto. Mostramos un ejemplo de cómo los alumnos pueden responder a las preguntas del texto sin entenderlo. Esta es la teoría que J. Giovannini (1996) ha expuesto en este texto (*Tres tristes tigres* de G. Cabrera Infante):

Maniluvios con ocena fosforecen en repiso.

Catacresis repentinas aderezan debeladas maromillas en que aprietan el orujo y la regona y esquirazas de mili rebotinan el amomo.

¿No hay amugro en la cantofña para especiar el gliconio? (p.25)

Después de leer el texto los alumnos contestan estas preguntas:

1. ¿Qué hacen los maniluvios?
2. ¿Para qué se suele utilizar el amugro?
3. ¿Está enfadada la persona que habla? (Íbid, p. 25)

Según Giovannini los alumnos podrían responder a las dos primeras preguntas utilizando estrategias de gramática y pragmática (Íbid) que han aprendido en el aula, y Fernández Incógnito dice que los alumnos sólo copian la respuesta desde el texto. (Fernández Incógnito, 2012-4-17) La respuesta de pregunta 1 sería “Fosforecen en repiso.” Y la pregunta 2 “Para especiar el gliconio.” (Íbid). La tercera, en cambio, no se puede responder sin saber cómo se utilizan las frases interrogativas en español, dice Giovannini (1996). En este ejercicio los alumnos pueden responder a las preguntas en la manera que describe Giovannini (1996). Por ejemplo, en la pregunta “¿cuándo empieza la temporada de toros en España?” (p. 27) los alumnos sólo pueden contestar con la palabra “primavera” (teoría J). Sin embargo, en cuanto de la didáctica práctica, utilizan sus estrategias para buscar la palabra (por ejemplo el escanning) (Fernández Incógnito, 2012) (teoría 5).

A continuación, como hemos dicho, el plan curricular también trata la cultura y creemos que los alumnos también entrenan sus conocimientos de la cultura con este ejercicio, porque reflejan sobre lo que sienten, creen, piensan, dicen y hacen los personajes, como dice Giovannini (1996) es la cultura (teoría H). Creemos que la cultura también es importante para la comunicación porque, por ejemplo, si no se sabe cómo saludar, con besos o apretón de manos, se puede creer que esa persona es descortés, y esto resultará en un obstáculo para la comunicación.

2.2.2.3 Expresiones fijas

El próximo ejercicio trata de expresiones fijas. Esto ya lo hemos discutido, pero podemos desarrollar una discusión sobre esto. Esta vez aplicamos las teorías de la didáctica práctica de Fernández Incógnito (2012) ya que eso no lo hemos hecho antes. Además, Fernández Incógnito trata el mismo tema.

En el ejercicio *¿Qué quiere decir?* parte A, se trata de primero traducir una frase de español a sueco, sin explicarla, y después explicar otras frases en español en la lengua meta. Por ejemplo: “El tema era” y “fueron a ver lo que era” (p. 17). Ya hemos desaconsejado algunos aspectos sobre el uso de frases fijas. Entonces nos gustaría comentar cómo se puede trabajar con ellas en una manera mejor. Según Fernández Incógnito (2012) un modelo de ejercicios es “unir frases”. Interpretamos esto como un ejercicio donde los alumnos tienen frases completas tanto en sueco como en español y que unen estas frases unas con otras. En el ejercicio del libro de texto los alumnos buscan las frases en el texto y las traducen al sueco. Este ejercicio realmente se parece a este modelo aunque no es totalmente similar. Por lo tanto, se puede decir que este ejercicio se parece mucho a este modelo basado en el enfoque comunicativo. Como el trabajo de Fernández Incógnito (Íbid) trata del enfoque comunicativo, este ejercicio coincide con una parte de dicho enfoque comunicativo.

A continuación, después de traducir las frases, los alumnos van a explicar algunas otras frases en español con sus propias palabras, en español. También concuerda con el capítulo del curso español 4 del plan curricular (Skolverket, 2011) que dice que los alumnos deben conocer expresiones lingüísticas. Sin embargo, se puede discutir si los alumnos entienden su significado (Tornberg, 2009) (teoría C). Por otro lado, en la parte B, los alumnos explican en español unas frases o palabras en español. Por ejemplo, explican: “una tumba” y “edificar” (p. 17). Los alumnos pueden ser más creativos con este ejercicio y no sólo traducir. Pueden

reflexionar por sí mismos (Bravo Lopez, 2006) (teoría E). *¿Qué quiere decir?* también está en otros capítulos y siempre tiene la misma estructura.

2.2.2.4 Sentir su significado

El tema del siguiente ejercicio parece ser traducir palabras y frases. El ejercicio es bastante largo y es necesario que los alumnos quieran hacerlo y que sientan que es algo importante para ellos. También creemos que es importante que los alumnos sientan que pueden utilizar el conocimiento por sí mismos (teoría D). La teoría C de sentir su significado también es importante. Si no, los alumnos probablemente no quieran aprender. Por consiguiente utilizaremos las teorías de Tornberg (2009).

El ejercicio consiste en tres partes; parte A, B y C. En la parte A los alumnos escriben las palabras contrarias a siete palabras (en español) relacionadas con el texto. En parte B traducen algunos adjetivos de español al sueco y en parte C traducen algunas frases oralmente o escrito de español al sueco. Este ejercicio es muy similar al ejercicio primero, con frases del texto. Uno puede preguntarse si los alumnos sienten el significado cuando sólo traducen palabra por palabra, ese significado que según Tornberg (Íbid) es tan importante (teoría C). Tornberg (Íbid) también dice que los alumnos aprenden más si estudian las palabras en su contexto o crean un contexto significativo por sus mismos (teoría D y L). Esta parte del ejercicio no estimula esto. De todos modos, seguimos con la parte C. Aquí queremos mostrar la estructura del ejercicio para dar una imagen de la disposición del ejercicio. Las frases que van a traducir en parte C son:

1. Jag har lagt märke till dig.
2. Ska vi ses ikväll?
3. Vill du gå ut med mig?
4. Ska jag komma förbi och hämta dig?
5. Jag är kär i dig.
6. Jag blir lite nervös.

7. Har du det bra? (p. 17)¹¹

A continuación, como hemos dicho, Tornberg (2009) dice que es importante que los alumnos entiendan por qué hacen un ejercicio y sienten su significado (teoría C). Esto lo pueden hacer si aprenden frases que se pueden utilizar en la vida cotidiana y estas frases parecen más útiles que las del primer ejercicio, porque probablemente se las utilizan con mucha más frecuencia. También pueden identificarse los alumnos con los temas (la vida cotidiana y el amor) de las frases, ya que como dice Tornberg (Íbid), también es importante (teoría D). El mismo tipo de ejercicios de los otros capítulos se ve un poco diferente. Por ejemplo, en un capítulo en etapa 4, en parte A, los alumnos van a escribir el sustantivo correspondiente al verbo. Los verbos son, entre otros: contar, llamar, pasar, pelear y vivir. En parte B los alumnos traducen algunas frases a las que el libro llama “*Expresiones útiles*”. Por ejemplo, podemos citar algunas frases como: “Använd inte det ordet!”¹², “Jag kommer inte ihåg”¹³, “Men hur kan det vara möjligt?”¹⁴ y “Vi grälade i morse.”¹⁵ (p. 91) Son frases que los alumnos pueden utilizar en la vida cotidiana (teoría D). Quizá no pueden utilizarlas cada día, pero por lo menos creemos que son más útiles que frases como “suenan las trompetas” (p.27). La parte C consiste en usar las frases de la parte B para hacer unos diálogos. Esto da la oportunidad a los alumnos de ser creativos (teoría E), aunque el ejercicio es un poco restringido, ya que los alumnos tienen que usar frases ya hechas, y no crearlas por ellos mismos.

2.2.2.5 Situaciones de comunicación auténticas y significativas

El ejercicio siguiente trata de la gramática. Como hemos dicho, saber utilizar la gramática es necesario para poder comunicarse. Por ejemplo, si uno no puede distinguir las formas verbales “quiero” y “quieres” esto crea malentendidos tanto para el hablante como para el oyente. En nuestra práctica hemos visto que los alumnos muchas veces piensan que esta materia es aburrida. Por eso queremos otra vez mostrarles la importancia de sentir el significado (teoría C de Tornberg, 2009) para estimular a los alumnos a aprender. Además, aplicamos la teoría de gramática G de Tornberg (Íbid).

¹¹ 1. “Te he dado cuenta.” 2. “¿Vamos a quedar esta noche?” 3. “¿Quieres salir conmigo?” 4. “¿Quieres que te recoja?” 5. “Estoy enamorado de ti.” 6. “Me pongo un poco nervioso, nerviosa.” 7. “¿Estás bien?”

¹² “¡No uses ese vocabulario!”

¹³ “No recuerdo”

¹⁴ “Pero será posible”

¹⁵ “Esta mañana nos peleamos”

La próxima página consiste en un cuadro con el comentario sobre la gramática en verde, con el título de *Así se dice*. Habla de los tiempos verbales (el futuro, el perfecto) y de los verbos reflexivos. Da ejemplos y remite a los párrafos del capítulo de gramática que está al final del libro. Después encontramos un ejercicio llamado *¿Cómo se dice?* donde los alumnos en tres partes (A, B y C) usan los diferentes tiempos y formas verbales. Los ejercicios A y B son bastante amplios, y en ellos encontramos frases con una forma verbal específica que los alumnos tienen que traducir. Por ejemplo, escogemos unas frases aleatorias: “jag ska plugga mycket”¹⁶, “jag har ätit frukost”¹⁷ y “jag har lagt mig väldigt sent”¹⁸. Son frases que seguramente se usan en la vida cotidiana (aunque son restringidas), y que como dice el plan curricular del curso español 4, los alumnos deben conocer a situaciones cotidianas de la lengua meta. Sin embargo, tenemos tres fuentes que están de acuerdo entre ellas. Fernández (2000), Blanco Picado (2002) y Tornberg (2009) dicen que es importante crear situaciones comunicativas auténticas y significativas (teorías D y M), y que lo que los alumnos aprendan esté en un contexto (teoría L). En los ejemplos señalados no se producen ya que es otra persona (no los alumnos) el que ha creado la situación. Fernández (2000) y Blanco Picado (2002) avanzan un paso más y según ellos no se deben dar las reglas gramaticales a los alumnos y después dejarles hacerles ejercicios infinitos. Deben utilizar los conocimientos en un contexto auténtico y libre (Fernández, 2000 y Blanco Picado, 2002) (teorías M y N). Si no, los alumnos no van a aprenderse a comunicarse. Las partes A y B de este ejercicio son todo lo contrario. Los alumnos no entienden el significado con sólo repetir frases (teoría C). Tampoco aprenden a comunicarse si están “encerrados” en estas frases. Deben hablar libremente de ellos mismos (teoría N). En realidad, todos los ejercicios, excepto *preguntas sobre el texto* y *¿Qué quiere decir?* parte B, hasta aquí han sido ejercicios “cerrados” que no estimulan a los alumnos a hablar libremente en la manera que describen Fernández (2000) y Blanco Picado (2002). Sin embargo, los siguientes tres ejercicios sí que consiguen lo que los autores dicen, ya que tratan, entre otras cosas, de describir pesadillas, hablar sobre sueños y entrevistar a María (el protagonista del texto está enamorado de María) antes de salir con ella aquella misma noche. Entonces creemos que, a través de estos ejercicios, los alumnos pueden discutir y hablar libremente. Sin embargo, los alumnos deben aprender a utilizar la lengua apropiadamente en cada situación (L. Oxford et al., 1989) (teoría A). Esto no lo pueden

¹⁶ “Voy a empollar mucho”

¹⁷ “He desayunado”

¹⁸ “Me he acostado muy tarde”

practicar los alumnos con este ejercicio, ya que sólo pueden basarse en la situación del aula haciendo este ejercicio.

Después vienen dos ejercicios de comprensión auditiva, pero como hemos dicho, no analizaremos estos ejercicios.

2.2.2.6 El último ejercicio, hablar libremente

Hemos llegado al último ejercicio del capítulo. Este ejercicio no parece tener un objetivo específico. Dejan al profesor crear uno. Otra vez resaltamos el valor de sentir un significado. Es importante que los alumnos sientan que pueden utilizar el conocimiento por sí mismos (teoría D). Si no, los alumnos no querrán aprender.

El ejercicio es muy pequeño y se llama *DIVIÉRTETE PENSANDO* y consiste en algunos acertijos. Dependiendo del profesor, los alumnos pueden discutir sobre la respuesta correcta. Estos acertijos quizá podrían utilizarse en la vida cotidiana (teoría D). Esto puede ser un buen ejercicio para hablar libremente en la manera que describen Fernández (2000) y Blanco Picado (2002) (teoría N). También pueden reflexionar independientemente, ya que como dice Bravo López (2006), es importante (teoría E). Sin embargo, esto depende del profesor, si les da la respuesta correcta o no. No podemos encontrar las respuestas a los acertijos en ningún sitio en el libro.

2.3 Por supuesto

Ahora vamos a analizar el libro de texto *Por supuesto*. Como hemos dicho, consiste en dos apartados; uno de textos y otro de ejercicios. Analizaremos el primer capítulo. Los textos y los ejercicios están entrelazados entre ellos y tratan los mismos temas. Por eso tratamos estos libros en conjunto cuando los analizamos, empezando por el texto. Vamos a describir y analizar el texto brevemente y después analizaremos los ejercicios.

2.3.1 El texto

El tema del texto parece ser la presentación y la conversación simple. Aplicaremos el contenido del plan curricular (2011) en el análisis de este texto porque en nuestra opinión el contenido comunicativo del plan corresponde con el contenido del texto. También utilizaremos el de Giovannini (1996) y su teoría, la H.

Para empezar, como hemos dicho, estos libros son para el curso español 1, y por eso los textos y los ejercicios son bastante simples. El primer capítulo se llama *Buenos días* y consiste en conversaciones entre algunos personajes que se presentan el uno al otro y conversan entre

ellos. En los diálogos los alumnos pueden leer que las personas se refieren a otras de diferentes maneras, que alguno dice *tú* y alguno dice *Usted*. Según el plan curricular del curso español 1 el contenido de comunicación es información personal, temas que son familiares para los alumnos, intereses, situaciones cotidianas, personas y lugares, puntos de vista y sentimientos. Los alumnos también deben conocer la vida cotidiana y la forma de vida en contextos y áreas diferentes donde se utiliza la lengua (Skolverket, 2011). El texto en efecto trata casi todo de esto. Las personas hablan sobre ellas mismas, (información personal), están en un festival de música (temas familiares), hablan sobre intereses (la música), están hablando a unos a otros (situaciones cotidianas y vida cotidiana), hay personas diferentes y están en Sevilla (personas y lugares). Sólo falta la forma de vida en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua. Decimos que falta esto porque los diálogos tienen lugar en una situación única, por lo que los alumnos no tienen la posibilidad de ver “contextos diferentes”. Además, tampoco están en diferentes áreas sino sólo en un lugar indeterminado en Sevilla. Sin embargo, el texto siguiente trata de algunas personas en un hotel. Así pues, los alumnos pueden leer sobre diferentes contextos en el libro más adelante.

Por otro lado, seguimos con los aspectos culturales. Saber presentarse en la lengua meta es una habilidad cultural. Se necesita saber las costumbres y frases de cortesía para poder presentarse en una manera correcta. Según el plan curricular los alumnos van a desarrollar: “Capacidad para discutir y reflexionar sobre las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua meta.” (Skolverket 2011, p. 1). Saber saludar de forma correcta es tener conocimiento sobre fenómenos sociales, ya que saludar es una acción social. Entonces este texto sigue esta parte del plan curricular. Giovannini dice que “[...] la cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida que tiene un grupo social [...]” (Giovannini et al., 1996, p. 35) (teoría H) y los alumnos reciben conocimientos de esto cuando leen dicho texto.

2.3.2 Los ejercicios

Aquí presentamos el análisis de los ejercicios de *Por supuesto*. Los analizaremos ejercicio por ejercicio y mostramos ejemplos de ejercicios similares de otros capítulos en el libro de texto.

2.3.2.1 Pronunciación

El primer ejercicio del capítulo trata de pronunciar palabras. Aplicaremos la teoría M de la repetición de Fernández (2000) y Blanco Picardo (2002) porque creemos que con este ejercicio los alumnos practican dicho aspecto. Sin embargo, aunque las teorías de Fernández

(2000) y Blanco Picardo (2002) cuestionan los métodos de este ejercicio, el contenido puede corresponder con el plan curricular y por eso también lo aplicamos en el análisis de este ejercicio. Por otro lado, como hemos dicho, el plan curricular no dice mucho sobre los métodos de la enseñanza, y debido a esto tenemos las teorías científicas. También utilizaremos la teoría E de Bravo López (2006).

Empezamos por mirar los ejercicios relacionados con el texto. Primero hay un ejercicio de comprensión auditiva y este ejercicio queremos comentar, como está interesante desde una perspectiva comunicativa. Consiste en escuchar cómo se pronuncian unas palabras. En el ejercicio de repetición, los alumnos escuchan el CD y repiten en voz alta. Este tipo de ejercicio (ejercicio de repetición), lo desaconsejan Fernández (2000) y Blanco Picado (2002) (teoría M). Como hemos dicho, Fernández (2000) y Blanco Picado (2002) opinan que los alumnos no deben repetir y hacer ejercicios infinitos sin un propósito comunicativo. Sin embargo, uno se puede preguntar si la repetición está siempre mal. ¿No es posible que alguna vez los alumnos puedan aprender algo con este método? Si pensamos en este ejercicio como un ejercicio para aumentar el vocabulario, no es un ejercicio muy bueno, porque las palabras no están en un contexto. Sin embargo, podemos pensar que este ejercicio es bueno para aprenderse a pronunciar, ya que la repetición es una manera de aprenderse palabras.

A continuación, después de repetir en voz alta lo que dice el CD, hay preguntas sobre las palabras, como, por ejemplo, cómo se pronuncia *u*, *a*, *o* y cuál de las letras es muda. Después de repetir las palabras, se hace lo mismo con frases interrogativas. Luego responden a la pregunta “¿cómo es la entonación de la voz al final de la pregunta?”. Esto deja a los alumnos pensar por sí mismos, y creemos que esto es muy importante. Además, se debe pensar reflexionando y no de una manera monótona. Como dice Bravo López (2006), los alumnos deben reflexionar y llegar a soluciones de forma independiente (teoría E), y esto lo pueden hacer los alumnos en este ejercicio. También hacen conclusiones del contenido, como dice el plan curricular de español I. También coincide con el contenido productivo del plan, el que los alumnos deban desarrollar una seguridad lingüística, por ejemplo, en la pronunciación, en la entonación y también seguridad en el uso de las palabras (Skolverket, 2011).

2.3.2.2 Presentarse

El tema de este ejercicio es el mismo que el del texto. Sin embargo, no utilizaremos las mismas fuentes del análisis del texto, pero sí otras fuentes que tienen que ver con el tema del ejercicio, para difundir la tesina. Es decir, queremos mostrar otros aspectos del mismo tema.

Aplicaremos las teorías M y C de enseñanza auténtica de Fernández (2000) y las de significado de Tornberg (2009), ya que esto es importante para el aprendizaje.

Este ejercicio es un ejercicio de presentación en el que los alumnos se presentan a unos a otros, completando las frases “Hola. Soy... y vivo en...”, “Y yo... Vivo en...” y “mucho gusto.” Como dice Fernández (2000) los alumnos tienen su propia personalidad e intereses únicos y como hemos dicho, Fernández (Íbid) opina que es importante estimular a los alumnos a interactuar, creando situaciones reales para el grupo (teoría M). No es necesario simular, dice Fernández (Íbid), y esto no se hace cuando los alumnos pueden basar su aprendizaje en sí mismos. Pueden también sentir significado y entender por qué hacen este ejercicio, como dice Tornberg (2009) es importante (teoría C), porque estas frases son muy útiles para los alumnos cuando estén en España. Esto parece ser el objetivo del ejercicio. Otra cosa importante es practicar el comunicarse en diferentes situaciones (L. Oxford et al., 1989) (teoría A), y en este ejercicio los alumnos practican a comunicarse en una situación de presentación. Como hemos dicho, pueden encontrarse con esta situación en la vida real. Presentarse también es un aspecto cultural (teoría I)

2.3.2.3 La gramática, ejercicio 1

Otra vez tenemos un ejercicio de gramática y como hemos dicho la gramática es importante para la comunicación (no saberla puede crear malentendidos) y por eso analizaremos los ejercicios de gramática. Focalizaremos a y aplicaremos la teoría 3 de didáctica práctica de Fernández Incógnito (2012) y la teoría G de Tornberg (2009) porque están relacionadas con el tema del ejercicio y también utilizaremos el plan curricular del curso español 1 (2011).

El ejercicio trata los verbos. Hay un cuadro con los verbos “vivir” y “ser” que los alumnos van a completar con la forma verbal correcta. Sólo encontramos las formas de singular, es decir *yo, tú y él, ella y Usted*. El plan curricular del curso español 1 (Skolverket, 2011) no dice nada sobre la enseñanza de gramática y su rol para la comunicación. Entonces se puede pensar que el profesor puede elegir cómo interpretar esto, y hacer esto como él o ella quiera. Sin embargo, alguien que sí menciona cómo se debe enseñar la gramática es Tornberg (2009), que dice que la enseñanza de la gramática no es una parte independiente de la enseñanza sino que está integrada en toda la enseñanza de lenguas (teoría G). Además, Fernández Incógnito (2012) escribe (en *El papel de la gramática en E/LE*) que la enseñanza de gramática debe estar en contextos comunicativos (teoría 3). Entonces, tenemos dos fuentes diferentes que comparten la misma opinión. Por siguiente, queremos saber si este ejercicio está integrado

con el resto del contenido del capítulo y si está en contextos comunicativos. Nuestra respuesta es que este ejercicio trata los mismos verbos que el anterior y por siguiente se puede asumir que está integrado con él. También se puede asumir que es un ejercicio comunicativo ya que está integrado con un ejercicio de presentación. Sin embargo, se puede discutir si sólo poner los verbos en un cuadro ayuda a los alumnos a sentir su significado, lo que Tornberg (2009) considera importante (teoría C). ¿Por qué hacer pues este ejercicio?

2.3.2.4 Entrevistas y situaciones más libres

El siguiente ejercicio es bastante similar al ejercicio de la presentación, con frases interrogativas. Como ya hemos visto este tipo de ejercicios, no vamos a prestarles atención otra vez. Después viene otro ejercicio que trata de crear frases y éste es que analizaremos en este subcapítulo. No es un ejercicio de repetición, sino parece que el tema es presentarse en diferentes contextos y por eso aplicaremos las teorías de Fernández (2000) que escribe sobre contextos en la enseñanza (teoría M). También queremos ver si está escrito en el plan curricular sobre contextos diferentes.

Este también se parece mucho al ejercicio de la presentación, sólo que está más desarrollado. También trata de presentaciones, y esto es algo que el plan curricular del curso español 1 dice que los alumnos deben de hacer. Lo mismo se aplica a la siguiente tarea también. Pero esto es más libre: “Entrevista a uno de los personajes del ejercicio anterior.” Entonces está en un contexto y es una situación, como dice Fernández (Íbid) (teoría M), pero es una situación extraña al grupo (no es probable que los alumnos estén acostumbrados a entrevistar), y esto dice Fernández (Íbid) que se debe evitar. ¿Por qué tienen que hacer entrevistas? Pueden, por ejemplo, discutir en vez de entrevistar. Es posible que los autores quisieran hacer un ejercicio divertido, pero, como dice Fernández, a los alumnos no les gusta hacer ejercicios que creen situaciones extrañas (teoría M). Sin embargo, en el ejercicio los alumnos van a llamar de Usted a los personajes. Creemos que este ejercicio sigue el contenido del plan curricular, ya que los alumnos entrenan a utilizar palabras, expresiones lingüísticas y frases cotidianas en situaciones diferentes. Además, esto lo practican tanto hablado como escrito (Skolverket, 2011). Sin embargo no siguen en el ejercicio la teoría M.

2.3.2.5 Los nombres españoles

El tema de este ejercicio parece hacer reflexionar. Por eso hemos aplicado las teorías didácticas prácticas de Fernández Incógnito (2012) y la teoría E de Bravo López (2006) que tratan el mismo tema.

Después viene otra vez un ejercicio de repetición, es decir, escuchar palabras del CD y repetir las en voz alta. Esta vez repiten los alumnos algunos nombres comunes españoles, leyéndolos en el libro. Luego escriben los nombres correspondientes en sueco, como por ejemplo “Pedro – Peter/Per”. (p. 8) Esto concuerda con las teorías prácticas de Fernández Incógnito (Íbid), ya que es importante que los alumnos piensen y reflexionen. Pero no está en un contexto (teoría 3) como, por ejemplo, un texto. Sólo repiten los nombres. Lo mismo opina Bravo López (2006). Pero si se va a seguir la teoría E de Bravo López (Íbid) es necesario que los alumnos reflexionen por ellos mismos. Este ejercicio no deja a los alumnos hacer esto, porque no hace preguntas sobre los nombres. Entonces esto depende del profesor. El libro de texto es una herramienta y el profesor puede elegir cómo utilizarlo. Un ejercicio puede tener un enfoque no comunicativo, pero el profesor puede dar otras instrucciones a los alumnos y así transformar el ejercicio en un ejercicio con contenido comunicativo. Sin embargo, el profesor no debería tener que hacer esto. Como opinan Crookhall y los otros autores (1989), el aprendizaje de lenguas significa aprendizaje de comunicación (teoría A). Entonces la meta con cada ejercicio en los libros de texto debería ser dar a los estudiantes una competencia comunicativa.

2.3.2.6 La gramática, ejercicio 2

Luego tenemos un cuadro de minigramática que trata del masculino y femenino de los sustantivos y los artículos definidos y después llegan ejercicios de gramática. Continúa con los verbos en las tres primeras personas. Ya hemos hablado de la enseñanza de gramática y que el plan curricular de español 1 no implica nada sobre esto. Como ya hemos tratado esto seguimos con el ejercicio siguiente. Sin embargo hemos notado que parece que *Por supuesto* contiene más ejercicios de gramática que *¡VENGA! VAMOS*. Esto significaría que los autores de los libros opinan que la enseñanza de gramática en el curso español 1 es más importante que en el curso español 4. Esto parece un poco raro, porque al comienzo de los estudios de lengua uno debe concentrarse en desarrollar una “sensación” de la lengua, como la entonación, palabras básicas, etcétera, y no en recitar gramática. Otra vez, en cuanto la enseñanza práctica se tiene que pensar en la meta de la enseñanza de lenguas, que es poder utilizar la gramática para poder comunicarse, como dice Fernández Incógnito (2012). La enseñanza de la gramática favorece la adquisición de la lengua (Íbid) (teoría 4). Entonces no se debe recitar la gramática. Sin embargo, es verdad que es necesario poder utilizar la

gramática de una manera correcta para la comprensión, pero la enseñanza de gramática debe estar en un contexto comunicativo (Íbid) (teoría 3).

2.3.2.7 Desarrollar la seguridad lingüística

El tema del siguiente ejercicio es desarrollar seguridad lingüística y compararemos el ejercicio con las teorías didácticas prácticas de Fernández Incógnito (Íbid) porque tratan del mismo tema. Además utilizaremos la teoría M de Fernández (2000) porque queremos otra vez mostrar que es importante acogerse a situaciones auténticas para promover el enfoque comunicativo en la enseñanza.

Este ejercicio trata de poner las frases interrogativas correctas que tienen que coincidir con la respuesta.

Entonces completan la información, un método del que habla Fernández Incógnito (2012). Esto también está de acuerdo con el plan curricular, porque pueden desarrollar seguridad lingüística en la pronunciación y en la entonación y aprender palabras (Skolverket, 2011). Pero como hemos dicho, no es una situación auténtica, lo cual Fernández (2000) considera importante (teoría M). ¿Es normal cuando uno tiene una conversación recibir la respuesta antes de hacer una pregunta?

2.3.2.8 Respuestas copiadas

Los dos ejercicios siguientes son otra vez ejercicios de repetición. Consisten en hacer entrevistas y repetir del CD. Esto también ya lo hemos abordado. Luego llega un ejercicio donde los alumnos tienen un diálogo en parejas. Aplicaremos la teoría J de Giovannini (1996), la teoría C de Tornberg (2009) y la teoría E de Bravo López.

Según Giovannini (Íbid) es importante que el profesor plantee preguntas que motiven a los alumnos a pensar y reflexionar sin copiar las respuestas (teoría J), como por ejemplo estas frases, seleccionadas sin azar: “¿qué significa...?”, “¿qué significado tiene...?” y “¿qué significa la frase...?”.

En el ejercicio de *Por Supuesto* se hace preguntas como “¿Qué hace Pedro?”, y el otro contesta “Es...” (p. 12). Todas las preguntas son de carácter similar. Entonces es posible copiar las respuestas. Junto a los diálogos hay un dibujo de unas tarjetas de visita, pero no se puede ver toda la palabra que describe qué trabajo tienen las personas, porque las tarjetas de visita están en desorden en una pila. Los alumnos entonces tienen que adivinar qué palabra es. Como hemos dicho, hablar está entre las habilidades productivas, y dentro de esto en el plan curricular de español 1 (Skolverket, 2011) se puede leer que el curso va a incluir expresiones

lingüísticas sólidas. Sin embargo, no pueden crear sus propias frases. En el próximo ejercicio los alumnos pueden copiar otra vez. Como hemos dicho antes, Giovannini (1996) escribe que los alumnos necesitan reflexionar para aprender y no copiar las respuestas (teoría J).

El ejercicio siguiente también consiste en entrevistar. En este ejercicio podemos ver un ejemplo bueno de un ejercicio donde los alumnos pueden copiar las respuestas (teoría J), en la manera que describe Giovannini (1996) en su ejemplo de “maniluvios”. Preguntan unos a otros de dónde son las personas de los dibujos que están junto al ejercicio. Junto a los dibujos se puede leer “Pedro es de Argentina.” (p. 13) Entonces un alumno o alumna puede preguntar “¿de dónde es Pedro?” y el otro u otra contesta “es de Argentina.”, pero no es seguro que entiendan lo que están diciendo. Tornberg (2009) dice que los alumnos no entienden el sentido de trabajar con ejercicios si no se les explica por qué los hacen (teoría C), puesto que es esencial comprender el objetivo de la enseñanza. ¿Por qué los alumnos tienen que copiar las respuestas? No pueden sentir el significado haciendo esto y tampoco pueden reflexionar y llegar a conclusiones de forma independiente, que como dice Bravo López, (2006) es importante (teoría E).

2.3.2.9 El último ejercicio: preguntar y traducir

En el siguiente ejercicio se trata de traducir preguntas, hacerlas y contestarlas. Es muy similar al ejercicio anterior, excepto que en este ejercicio los alumnos también traducen las preguntas de sueco al español. El próximo ejercicio también trata de hacer diálogos, pero ya están hechas las frases. Ya hemos analizado estos tipos de ejercicios y por eso no lo vamos a hacer otra vez. Después llega un ejercicio de comprensión auditiva, pero no lo vamos a analizar.

Ahora hemos llegado al final del capítulo de los ejercicios. Termina con una evaluación, donde los alumnos indican lo que han aprendido en este capítulo.

3 Conclusiones

Para empezar, creemos que los libros de texto llevan ejercicios que según ellos son importantes para el aprendizaje del español para los alumnos. Entonces se puede decir que los ejercicios reflejan la propia visión de la enseñanza en los libros de texto. Incluso puede ser que cada libro tiene su propia vista. Además, hemos visto que el texto generalmente tiene algún tipo de relación con los ejercicios, por ejemplo, tienen el mismo tema o el texto contiene algún aspecto gramatical que se puede practicar con los ejercicios.

A continuación, lo más importante de este estudio es mostrar que los libros de texto no siguen el enfoque comunicativo como está escrito en el plan curricular y en los materiales

seleccionados. Hemos visto que los libros de texto analizados parcialmente no siguen este enfoque. No hemos visto que contradigan el plan curricular, pero esto puede ser debido a que el plan curricular nuevo no es muy amplio y por consiguiente se puede interpretar como uno quiera. El plan curricular habla más sobre el contenido de la enseñanza que sobre la manera de enseñar. El contenido de los capítulos analizados concuerda con el plan curricular nuevo, pero el plan curricular sólo describe el contenido de la enseñanza, y no la manera de enseñar. Lo único que no es consistente con el plan curricular es que *Por supuesto* tiene varios ejercicios de gramática, pero el plan curricular del curso español 1 no dice nada sobre la enseñanza de gramática. Sin embargo, puede ser que la gramática es necesaria para crear frases comprensibles, habladas o escritas. En *Por supuesto* hay un ejercicio de gramática que está integrado con el ejercicio de presentación. Los hemos analizado en los capítulos 2.3.2.2 y 2.3.2.3. Esto coincide con que la gramática debe estar en contextos comunicativos, como dice Fernández Incógnito (2012) (teoría 3). Sin embargo, no coincide este libro de texto con la teoría J de Giovannini (1996). Los alumnos pueden copiar las respuestas en varios ejercicios, como, por ejemplo, en el ejercicio de los nombres españoles y el ejercicio con preguntas como “¿de dónde es Pedro?” (p.12). Tampoco estos ejercicios dejan a los alumnos reflexionar por sí mismos (teoría E) ni tampoco crea situaciones reales (teoría M). También hay mucha repetición, lo que desaconsejan Fernández (2000) y Blanco Picardo (2002) (teoría M). Esto lo hemos visto en los capítulos 2.3.2.8 y 2.3.2.9.

La parte analizada de *¡VENGA! VAMOS* no contiene muchos ejercicios de gramática pero sí muchos ejercicios de aprender frases. Ambos libros a veces no dejan a los alumnos a pensar por ellos mismos. Por ejemplo la frase “trumpeterna ljuder” (p.27) no dejan a los alumnos reflexionar (teoría E), ya que no crean sus frases propias. Además, otro aspecto comunicativo que tienen ambos libros es el de la cultura. Ambos libros siguen el plan curricular en cuanto de la cultura. Según Skolverket (2011) los alumnos deben desarrollar: “Capacidad para discutir y reflexionar sobre las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales en diferentes contextos y áreas donde se utiliza la lengua meta”, y esto lo hacen los alumnos en, por ejemplo, los textos de ambos libros de texto. La teoría H está visible en, por ejemplo, el ejercicio de presentación en *Por supuesto*. No hemos visto que los libros de texto utilicen palabras como “nosotros” y “ellos” cuando describen otras culturas, lo que desaconseja Tornberg (2009) (teoría I). Entonces podemos decir que siguen el aspecto cultural del enfoque comunicativo.

Sin embargo, hemos visto que muchos ejercicios no siguen los artículos didácticos y demás material. Por ejemplo, hay muchos ejercicios en tanto *¡VENGA! VAMOS* como en *Por supuesto* que no dejan a los alumnos crear una situación de comunicación significativa y utilizar sus conocimientos en un contexto real y libre, basado en sí mismos, ya que como dicen Fernández y Blanco Picado (2002) es importante (teoría M). Como, por ejemplo, el frase "Kom igen och satsa lite" (p.17) de *¡VENGA! VAMOS* y cuando repiten los alumnos en voz alta en muchos ejercicios de *Por supuesto*. Tampoco pueden identificarse los alumnos con algunos ejercicios porque no sienten que pueden utilizar en conocimiento por sí mismos y sentir su significado, ya que como dice Tornberg (2009), es importante (teoría C). Por ejemplo, el ejercicio de *¡VENGA! VAMOS* que hemos analizado en el capítulo 2.2.2.4, donde los alumnos sólo traducen palabra por palabra sin objetivo. En *Por supuesto* no hay ejercicios que crean un contexto auténtico y libre, excepto el ejercicio de presentación. Además, hemos visto que la mayoría de las frases que los alumnos aprenden en *¡VENGA! VAMOS* no parecen muy útiles, porque están muy restringidas a su contexto. Por ejemplo, frases como "hon har fäst sig vid dig"¹⁹ (p. 17). Deben poder utilizar lo que aprenden (teoría D), y esto no lo pueden realizar con frases como "vestidos en trajes de torero de oro" que aprenden en *¡VENGA! VAMOS* (p. 27). Entonces estos ejercicios van en contra del enfoque comunicativo.

Lo que hemos visto es que siguen mucho el contenido del plan curricular nuevo (Skolverket, 2011) y nuestro marco teórico, como, por ejemplo, que los alumnos puedan desarrollar el conocimiento de la cultura con el texto de *¡VENGA! VAMOS* y que puedan reflexionar sobre la pronunciación en el ejercicio de *Por supuesto* que hemos analizado en capítulo 2.3.2.1. Sin embargo, también hemos visto que hay muchas faltas. No obstante, no puede entrar todo lo del plan curricular en un capítulo. Para ver si los libros de texto siguen todo el plan curricular, es necesario analizar todo de los libros y no sólo unos capítulos.

Para concluir, los libros de texto siguen la mayor parte de las teorías y el plan curricular, aunque hay vacíos. *¡VENGA! VAMOS* parece un poco pasado de moda y contiene más faltas en general que *Por supuesto*. Tiene muchas más frases fijas y menos ejercicios orales que *Por supuesto*, aunque *Por supuesto* tiene más ejercicios donde se puede copiar la respuesta. Lo que ambos libros tienen en común es que faltan ejercicios de situaciones significativas basadas en el alumno o alumna y en la vida real, ya que como indican Fernández (2000) y Blanco Picado (2002), es importante (teoría N).

¹⁹ "Se ha acostumbrado a ti"

Corpus

Vanäs-Hedberg, M., Gallego, A. & Nordstrand, C. (2000-). *¡VENGA Vamos!: entra al mundo del español*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Masoliver, J., Barnéus, B. & Rindar, K. (2005). *Por supuesto: [nybörjarbok i spanska för gymnasie- och vuxenutbildningen]. 1, Övningsbok*. (2. uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Masoliver, J., Barnéus, B. & Rindar, K. (2005). *Por supuesto: [nybörjarbok i spanska för gymnasie- och vuxenutbildningen]. 1, Textbok*. (2. uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bibliografía

Askildson, A (2008). *WHAT DO TEACHERS AND STUDENTS WANT FROM A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK?*. Doktorsavhandling i filosofi, The University of Arizona.
http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/196025/1/azu_etd_2677_sip1_m.pdf 2012-09-17.

Blanco Picardo, A (2002) *El error en el proceso de aprendizaje*.
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html 2012-09-17.

Bravo López, G (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 38. nr. 7.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1996259> 2012-09-17.

Cerezal, Norberto, El libro de texto en la clase de lengua extranjera. Encuentro 1 (1989): 25-28.
<http://www.encuentrojournal.org/textos/1.2.pdf> 2012-09-17.

Fernández Incógnito, Esther. (2012) Destrezas I.
<https://gul.gu.se/courseId/51689/content.do?id=19490102> (comprensión lectora.ppt) 2012-09-17.

Fernández Incógnito, Esther. (2012) El papel de la gramática en E/LE.
<https://gul.gu.se/courseId/51689/content.do?id=19175061> 2012-09-17.

Fernández, Sonsoles (2008) Una clase abierta para el aprendizaje de lenguas.

Giovannini, A. (red.) (1996). *Profesor en acción. 1, El proceso de aprendizaje*. (1. ed.) Madrid: Edelsa.

Giovannini, A. (red.) (1996). *Profesor en acción. 2, Áreas de trabajo*. (1. ed.) Madrid: Edelsa.

Giovannini, A. (red.) (1996). *Profesor en acción. 3, Destrezas*. (1. ed.) Madrid: Edelsa.

Issitt, John (2004), Reflections on the Study of Textbooks. *History of Education*, vol nr. 33. 6
<http://plutao.ige.unicamp.br/site/aulas/120/Issit.pdf> 2012-09-17.

Oxford, R. Lavine, R. Crookall, D (2008). Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications. *Foreign Language Annals* Volume 22, Issue 1.
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03139.x/pdf> 2012-09-17.

Tornberg, U. (1997). *Språkdidaktik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Tornberg, U. (2005). *Språkdidaktik*. (4., [rev. och uppdaterad] uppl.) Malmö: Gleerup.

Skolverket (2011). Moderna språk.
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/mod> 2012-09-17.

Skolverket (2011). Moderna språk.
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser?xurl=http%3A%2F%2Fli64-rh5-kursweb.skolverket.se%3A27025%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DMSPR> 2012-09-17.

