



# Las unidades didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera

## Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

**Presentado por:**

**D.<sup>a</sup> Marta García-Gascó Martín**

**Dirigido por:**

**Dra. D.<sup>a</sup> María Jesús Madrigal López**

**Dra. D.<sup>a</sup> Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva**

**Alcalá de Henares, a 21 de junio de 2020**

D.<sup>a</sup> María Jesús Madrigal López

D.<sup>a</sup> Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado: *Las unidades didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera*, ha sido realizado bajo nuestra dirección por la alumna D.<sup>a</sup> Marta García-Gascó Martín.

Alcalá de Henares, a 21 de junio de 2020



Firmado: M.<sup>a</sup> Jesús Madrigal López

Firmado: M.<sup>a</sup> Eugênia Olímpio

## **Resumen**

En el presente trabajo se intentan recoger las principales ideas, teorías y aportaciones de las investigaciones más ampliamente aceptadas en el campo de la programación de cursos de lenguas extranjeras, específicamente en lo referente a unidades didácticas para español como lengua extranjera (ELE). El estado de la cuestión que se establece aquí, por tanto, se centra en las unidades didácticas. En los primeros puntos se recoge bibliografía relacionada con el desarrollo teórico de los niveles de concreción, ubicando el papel que desempeñan las unidades didácticas dentro de este marco; a continuación se indaga más en profundidad en las aportaciones que han hecho distintos autores sobre componentes que influyen en las unidades didácticas, tanto directos como indirectos; por último, se pretende recoger algunas ideas realizadas por autores para el análisis de manuales, que puedan aplicarse al análisis de unidades didácticas de ELE.

## **Palabras clave**

Unidad didáctica, programación, metodologías, enseñanza-aprendizaje de ELE.

## Índice

1. Introducción.....	2
2. Origen y desarrollo del concepto de unidad didáctica.....	5
2.1.1. Los niveles de concreción curricular.....	6
2.1.1.1. Primer nivel de concreción: El currículum.....	7
2.1.1.2. Segundo nivel de concreción: La programación.....	10
2.1.1.3. Tercer nivel de concreción: La unidad didáctica.....	11
3. Las unidades didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera....	13
3.1.1. Enfoques y teorías para el diseño de unidades didácticas.....	13
3.1.2. Propuestas para diseñar una unidad didáctica en ELE.....	21
3.1.3. Los estilos de aprendizaje y las unidades didácticas.....	25
3.1.4. Componentes de las unidades didácticas en ELE.....	28
3.1.4.1. Objetivos.....	28
3.1.4.2. Contenidos.....	29
3.2.4.3. Secuencias y actividades.....	31
3.2.4.4. Evaluación.....	36
4. Las unidades didácticas en el análisis de manuales y materiales de ELE.....	37
4.1.1 Análisis de una unidad didáctica del manual <i>Etapas Plus</i> .....	40
Conclusiones.....	50
Referencias bibliográficas.....	52

## **1. Introducción**

Las unidades didácticas cumplen una función esencial dentro del proceso de planificación del aprendizaje. El presente trabajo tiene el propósito de realizar un estado de la cuestión sobre este tema. Su elección vino motivada por un interés personal en el diseño de unidades didácticas, principalmente en la fundamentación teórica que sienta sus bases. Una buena parte de la labor docente reside en la puesta en práctica de la planificación previa, por ello se hace necesario conocer en mayor profundidad los instrumentos que forman parte de esta planificación. Las unidades didácticas son una de las principales herramientas de las que se vale un profesor en el aula, y su diseño nunca debe ser aleatorio. Con esto se quiere decir, que tanto si son diseñadas por el profesor, como si se trabaja con las que son creadas por los editores de manuales, las unidades didácticas reflejan las ideas que se tienen acerca del aprendizaje y de la lengua, y por tanto, su estructura, composición y enfoque nunca es casual, ya que siempre está sustentado sobre un tipo de visión u otra. Como cualquier producto cultural que cuenta con un creador y un público objetivo, en este caso, los alumnos, una unidad didáctica se nutre de un sustrato teórico del que no podemos desentendernos. Al igual que en el resto de niveles de concreción, los profesionales que planifican la enseñanza se basan en criterios y teorías de distintos ámbitos como la psicología del aprendizaje o la lingüística, para a partir de ellas perfeccionar los métodos que se aplican en las unidades didácticas. Tras observar la importancia de estas en la actuación docente, se ha querido establecer un marco teórico que recoja una amplia bibliografía sobre los diferentes ámbitos que afectan al diseño de unidades didácticas. En consecuencia se trabajan conceptos de planificación curricular, psicología del aprendizaje, pedagogía, y didáctica principalmente, entre otros.

Se parte de una breve revisión de los tres niveles de concreción curricular principales, donde se ubican, en el tercer nivel, las unidades didácticas. Es importante conocer el papel que representan las unidades didácticas dentro del proceso global de planificación, para poder entender mejor que no se trata de creaciones aisladas sino que beben de documentos más generales como el currículo o la programación. A continuación se profundiza en las unidades didácticas como tema dentro del mundo de la enseñanza de lenguas. Una parte importante es cómo crear unidades didácticas propias por lo que se trabajan los siguientes puntos considerados como conocimientos necesarios para el desempeño de dicha labor: las propuestas realizadas por distintos autores para el diseño de unidades didácticas (UD), los estilos de aprendizaje como parte del criterio para el diseño de UD y los componentes que se deben incluir en ellas. Por último, se recogen las aportaciones de varios especialistas en relación a cómo realizar análisis de unidades didácticas, y se observa de qué manera se trata en la bibliografía. En definitiva, conocer los principios, teorías y métodos que subyacen en el diseño de unidades didácticas para hacer de ellas instrumentos de enseñanza eficaces es la principal motivación de este trabajo, así como determinar posibles vías de investigación que no hayan sido exploradas todavía, lo cual se expone brevemente en las conclusiones finales.

En relación a la metodología se parte de información general relacionada con la planificación del aprendizaje y sus componentes, entre los que figuran las unidades didácticas, por lo que se recoge información entre otras cosas sobre el origen y características de las unidades didácticas en la educación reglada y sobre su ubicación dentro del proceso de planificación didáctica; posteriormente se concretiza la información sobre las unidades didácticas dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera específicamente. Se utiliza, por tanto, un método deductivo que trata de comprender el marco teórico general para después delinear los modelos concretos de aplicación en ELE, concluyendo con un ejemplo de posible fórmula para analizar unidades didácticas de español como lengua extranjera. Los criterios de búsqueda de información se han adaptado a este esquema, por lo que se han buscado fuentes que proporcionasen información teórica sobre didáctica general, diseño curricular y

pedagogía, así como fuentes especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras que explicitasen las maneras en que las teorías generales sobre enseñanza y aprendizaje se hacen patentes en la didáctica y los manuales de ELE, por último se ha recogido bibliografía relacionada con el análisis de manuales para encontrar una base sobre la que sustentar el análisis de unidades didácticas.

## 2. Origen y desarrollo del concepto de unidad didáctica

La enseñanza se ha convertido, desde el desarrollo de las sociedades modernas, en un objeto de estudio para aquellos que buscan establecer unas líneas de actuación concretas y eficientes, que produzcan resultados observables en los estudiantes. Como señalan Bermejo y Ballesteros (2014: 30) en su *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria*, el concepto de enseñanza hunde sus raíces etimológicas en la expresión *in-signare* que se empleaba para hacer referencia a aquellos procesos en los que se pretendía mostrar, comunicar y transmitir información a través de signos para generar conocimiento. Estos autores, basándose en un trabajo de Zabalza, de 2004, indican que la enseñanza conceptualmente ha seguido una serie de etapas, de donde se destaca la tercera, llamada de planificación del aprendizaje. Lo que nos interesa en este trabajo es la idea de planificación del aprendizaje. Específicamente cómo, cuándo y por qué surge la necesidad de planificar el aprendizaje, de qué manera se fundamenta a nivel teórico y epistemológico, y cómo se ha traspasado al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, más concretamente en la planificación cercana a la acción en el aula, que suele materializarse en el trabajo con unidades didácticas. Las unidades didácticas forman el nivel de concreción curricular más próximo a la acción en el aula, y se han definido de distintas maneras según el autor que se consulte, algo que se verá más en profundidad posteriormente. Para Paredes (2017) la unidad didáctica es la planificación concreta, detallada y pormenorizada de todas las actuaciones que se harán en el aula durante el proceso de enseñanza. Son las unidades didácticas, por tanto, el último eslabón del desarrollo curricular.



### **2.1.1 Los niveles de concreción curricular**

La planificación didáctica se organiza a través de los niveles de concreción. Como se ha mencionado anteriormente la unidad didáctica es un nivel más dentro de esta clasificación. Antes de entrar en las características propias de cada nivel de concreción se debe apuntar la importancia de la planificación docente, la cual se hace necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje por distintos motivos. Como menciona Miras (2017) la planificación es necesaria y ventajosa porque:

1. Ofrece una guía al profesor, lo cual aumenta su seguridad en lo que va a hacer.
2. Da sensación de control al alumno, lo cual favorece su confianza en el proceso.
3. Asegura el equilibrio de contenidos, destrezas y materiales.
4. Permite tener un control sobre el uso del tiempo.

Otras ventajas de la planificación son: que permite el seguimiento del progreso en el aprendizaje, permite dar variedad a la clase, ayuda a anticipar posibles problemas y permite recuperar información que puede utilizarse como recurso de evaluación. En conclusión, la planificación de la enseñanza está estructurada de la siguiente manera, atendiendo al esquema propuesto por Paredes (2017):

1. Currículo: primer nivel de concreción de la planificación docente donde se recogen los valores educativos, la visión de la enseñanza-aprendizaje, los componentes del proceso y los procesos por los que se llevará a la práctica.
2. Programación: segundo nivel de concreción donde se refleja información referente a ámbitos como el tipo de centro, horarios, espacios, recursos, tipo de alumnado, objetivos generales, contenidos, adaptación al grupo y niveles de dominio.
3. Unidad didáctica: tercer nivel de concreción que planifica la actuación en el aula.

En resumen, desde una perspectiva macro-estructural la planificación permite a las organizaciones gubernamentales homogeneizar y estandarizar un modelo educativo aplicable a toda la población, de acuerdo con la sociedad en la que se inserte (sus creencias, valores, costumbres e historia). En ese nivel es donde se desarrolla un currículo educativo nacional, que posteriormente se adaptará en las programaciones didácticas a las necesidades y situaciones contextuales; y por último se concretizará en unidades didácticas efectivas que se estructurarán en secuencias didácticas.



Ilustración 1. Niveles de concreción curricular. Fuente: elaboración propia.

#### 2.1.1.1. Primer nivel de concreción: El currículo

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* el concepto de currículo como se entiende actualmente nace en las iniciativas educativas de los países anglosajones a principios del siglo XX:

El currículo entendido como diseño de la enseñanza aparece de manera explícita en el siglo XVII, pero emerge como campo específico de estudio en los Estados Unidos, alrededor de los años 20 del siglo XX (...) El libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) de R. Tyler es considerado la obra fundamental sobre el tema. (Instituto Cervantes 1997-2020).

El currículo surge ante la necesidad de dar respuesta a cuestiones relacionadas con qué y cómo enseñar. Dar respuesta a esas preguntas exige haber analizado las fuentes que determinarán los objetivos educativos (Paredes, 2017: 609). Tras el primer modelo curricular Tyleriano, se genera el modelo deliberativo en una segunda etapa de desarrollo de la teoría curricular en la cual se intentan integrar en la toma de decisiones a todos los elementos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será en la

tercera etapa en la que se introduzcan ideas relacionadas con el marco más amplio, cuando se entiende que las propuestas curriculares no son neutrales, sino que han de incorporar criterios valorativos ideológicos e históricos con el objetivo de lograr el compromiso ético de los intervinientes en la transformación de la realidad social (Paredes, 2017: 611)

En la enseñanza de lenguas extranjeras no existe un currículo oficial como ocurre con la enseñanza obligatoria, pero atendiendo al *Diccionario de términos clave de ELE* desde los años 80 se busca integrar la enseñanza de las lenguas con la teoría general de la educación gracias a autores como H.H Stern, J. Yalden, F. Dubin y E. Ohlstein, D. Nunan y R. K. Johnson. La planificación del currículo en enseñanza de lenguas tenía a los ojos de H.H. Stern una debilidad, como explica en su texto *Review and Discussion*: “Language teaching curriculum thought remained within the framework of applied linguistics. This absence of links to useful educational theory concepts is still a weakness in present-day thinking about curriculum in language teaching”. (Stern, 1984: 6).

En la misma línea de presentar el currículum como una herramienta de planificación integrada con elementos traídos de la esfera de la educación, J. Yalden decía lo siguiente respecto al currículum, conocido como *syllabus* en una amplia parte del mundo anglosajón, en su trabajo titulado *Syllabus Design in General Education: Options for ELT*:

A syllabus for a second-language programme is not a guide for private use by teacher and learner, nor is it the autonomous creation of either teacher or learner. It is a public document, a record, a contract, an instrument which represents negotiation among all the parties involved. It concerns, in the first instance, the ends of the instruction, its social purpose. The means also have to be negotiated; but this is a secondary consideration, for in all negotiation, many constraints other than those dictated by physical setting of instruction and the current state of pedagogical theory must be considered. (Yalden, 1984: 13)

Según Encina Alonso en su capítulo sobre planificación de unidades didácticas (2018: 68) el estudio del currículo comenzó propiamente en los años 80 con la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, gracias a las aportaciones de las ciencias y teorías de la educación. En enseñanza de lenguas podemos referirnos a tres tipos de currículos principales: estructurales, nociofuncionales y enfocados a la acción. A este respecto cabe destacar algunas de las características principales de cada uno de ellos.

En primer lugar, los currículos estructurales giran en torno a los aspectos formales de la lengua, se basan en análisis estructurales de la misma y tienen una visión conductista del aprendizaje. Su objetivo principal es el uso correcto de la gramática y la producción fonética. En segundo lugar se encuentran los currículos nociofuncionales cuyo objetivo principal es lograr la comunicación adecuada integrando las habilidades necesarias para cualquier tipo de interacción lingüística. Como ya se verá en el apartado dedicado a los enfoques y teorías, este tipo de currículo nace en los inicios del enfoque comunicativo y se fundamenta en el concepto de competencia comunicativa, mientras mantiene una visión cognitiva del aprendizaje. Por último, se encuentran los currículos enfocados a la acción que constituyen el siguiente nivel dentro del enfoque comunicativo. Su objetivo es aprender y utilizar la lengua en situaciones reales.

En conclusión, el currículo recoge los valores educativos, la fundamentación epistemológica, psicológica y social de la enseñanza- aprendizaje; y organiza los componentes que forman parte de la acción educativa y los procesos más generales para la práctica educativa que deberán ser matizados en el siguiente nivel de concreción. Aunque el concepto de currículo inicialmente perteneciera a la enseñanza formal se han ido produciendo adaptaciones al ámbito de las lenguas extranjeras, con base en teorías e ideas de distintos campos de estudio como la psicología del aprendizaje o la pedagogía.

### **2.1.1.2. Segundo nivel de concreción: La programación**

De modo general programar algo consiste en elaborar un plan de acción, prever los elementos que se necesitan y buscar la coordinación entre objetivos, contenidos y medios para la consecución de un resultado determinado (Bloom *apud* Gisbert Soler y Blanes Nadal, 2013: 4). La programación didáctica constituye el segundo eslabón en la cadena de planificación de la enseñanza, y permite ajustar los parámetros establecidos en el currículo a los condicionantes del contexto concreto.

Una programación didáctica se define como el conjunto de decisiones encaminadas a transformar las intenciones educativas –manifiestas por lo común en el plan curricular de un centro- en propuestas concretas de acción didáctica que permitan alcanzar los objetivos previstos para un curso determinado. (Paredes, 2017: 626)

Por tanto, una programación didáctica debe adecuarse a las necesidades concretas del medio donde se va a aplicar. En Paredes (2017) se señala que Taba (1962) completa las fases del proceso de programación establecido por Tyler (1949) de la siguiente manera:

1. Análisis de necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección de contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de experiencias de aprendizaje.
6. Determinación de objetos, formas e instrumentos de evaluación.

Estas fases de desarrollo de una programación no tienen por qué sucederse de manera lineal, sino que pueden interrelacionarse. Por lo general, se reconoce que existe un cambio en este paradigma a partir del enfoque por tareas, ya que al considerar la tarea como el elemento nuclear del proceso, es la que determina el resto de elementos, de manera que la actividad se constituye en el eje articulador de la programación (Paredes, 2017: 627) desplazando de su posición central a los contenidos que tradicionalmente articulaban la planificación. En todos los casos, la programación tiene un carácter más general que la unidad didáctica, y de hecho, las programaciones suelen incluir el conjunto de unidades didácticas que se llevarán a la acción en el aula; como apunta Pilar Vivó (*apud* Gisbert Soler y Blanes Nadal, 2013: 4) programar se define como el conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas, ya que planificar consiste en

elaborar una temporalización correcta y adecuada de las diferentes unidades didácticas. Estos mismos autores señalan algunas características generales básicas de cualquier programación:

1. Adecuación: la programación tiene que estar adaptada a un determinado contexto.
2. Concreción: la programación debe concretar el plan de actuación que se ha de llevar a cabo en el aula.
3. Flexibilidad: debe entenderse como un plan de actuación abierto, puede y debe ser revisado. Por tanto, hay que tener preparados los instrumentos de retroalimentación y de actuaciones alternativas.
4. Viabilidad: es necesario que sea viable para que pueda cumplir adecuadamente sus funciones, que se ajuste al tiempo disponible, que se cuente con los espacios y recursos previstos para llevar a cabo las actuaciones programadas y que la realización de las distintas actuaciones esté al alcance de todos los alumnos a los que vayan dirigidas.

En conclusión, la programación recoge de manera más amplia todo lo que posteriormente se concretizará en las unidades didácticas de las que también se hace cargo, organizándolas, temporalizándolas y secuenciándolas.

### **2.1.1.3. Tercer nivel de concreción: La unidad didáctica**

Como se mencionó en apartados anteriores las unidades didácticas nacen para dar respuesta a la necesidad de guiar la actuación docente en el aula de forma coordinada con los demás documentos de planificación didáctica. Las definiciones son variadas según el autor que se consulte, una de las más reconocidas en el ámbito de la educación formal es:

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso. (Escamilla, 1993: 29).

Para Alonso (2018):

Una unidad didáctica es una manera de planificar el proceso de aprendizaje que comprende un conjunto de contenidos estructurados en torno a un concepto (entre otras

opciones) y se caracteriza por la coherencia, la variedad y el equilibrio de todos sus componentes. (Alonso 1993: 29).

Encina Alonso recoge otras definiciones de unidad didáctica como la del Ministerio de Educación y Cultura de España de 1996:

Toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Se ve, así, que la unidad didáctica constituye la planificación concreta, detallada y pormenorizada de las actuaciones que se harán en el aula durante el proceso de enseñanza. Y aunque lo que ocurra en el aula es imposible de controlar (Paredes, 2017: 671) se pueden establecer los pasos que se pretende seguir.

### **3. Las unidades didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera**

Como ya se ha indicado, la noción de unidad didáctica no ha nacido en el seno de la enseñanza de lenguas, pero se ha tomado del contexto de la educación obligatoria, y adaptado a las características de la enseñanza de idiomas. El desarrollo de modelos y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado estrechamente vinculado a las teorías tanto lingüísticas como pedagógicas que han ido sucediéndose a lo largo del siglo XX y XXI y han condicionado el diseño de unidades didácticas. Es necesario, por tanto, conocer las principales teorías sobre las que se han edificado los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, a fin de alcanzar una visión más completa de las unidades didácticas que se diseñan bajo la luz de dichos métodos. El diseño de unidades didácticas está muy vinculado a los enfoques que las alumbran, por lo que a continuación se hará una revisión de las metodologías que han influido y que siguen incidiendo a día de hoy en el diseño de unidades didácticas para ELE. Según Moreno (1998: 95) se empieza a hablar más de unidades didácticas en los enfoques comunicativos, frente a la noción de lección de los métodos tradicionales. La diferencia entre ambos conceptos radicaría en que las lecciones son unidades aisladas y cerradas, mientras que las unidades didácticas se consideran abiertas, con objetivos comunicativos, y capaces de integrar diversidad de contenidos y destrezas; además de estar relacionadas unas con otras a modo de cadena.

#### **3.1.1 Enfoques y teorías para el diseño de unidades didácticas**

No es hasta el siglo XVII cuando pedagogos como Wolfgang Ratichius (1571-1635) y Jan Amos Komensky (1592-1670) empiezan a considerar prioritario estudiar las lenguas vivas antes que las clásicas, y a plantear posibles modificaciones en la didáctica de lenguas (Alcalde, 2011). En la enseñanza de lenguas, al igual que en la enseñanza obligatoria, las investigaciones en áreas como la psicología del aprendizaje, la pedagogía y la psicolingüística han generado corrientes metodológicas que afectan a la manera de enseñar y de diseñar actuaciones didácticas.

El primer método aplicado en la enseñanza de lenguas es el llamado Tradicional o de Gramática y Traducción. Este sigue un esquema exclusivamente deductivo, enseña la L2 mediante explicaciones en la L1 y su objetivo es conocer palabras y reglas gramaticales para poder acceder a la literatura de la lengua meta. Es el método utilizado para enseñar latín y griego en las escuelas desde el S.XVII y se traspa a la enseñanza



del inglés y del francés en el S.XIX. No tiene ninguna base pedagógica. El procedimiento que se sigue es: presentación de reglas gramaticales, ejemplificación, práctica (García García y Álvarez López, 2017). Algunos defensores de este método como Duff (2012 *apud* Oliva Parera, 2018) alegan que provoca menos interferencia de la L1 y que hace a los estudiantes capaces de justificar el uso de la lengua. Este método propugna la lengua escrita como elemento fundamental de la enseñanza-aprendizaje, y por ello se defienden los textos como herramienta básica de estudio. Las listas bilingües de vocabulario, apoyadas con un diccionario; la traducción de las oraciones con las que se trabaja; la obsesión por la corrección rigurosa de la sintaxis y la morfología; y la presentación de las reglas gramaticales, que se aprenden de forma deductiva son los aspectos más destacados del método tradicional. (Fernández, 2009: 11)

El siguiente método que se empieza a aplicar en enseñanza de idiomas es el Natural, que surge como reacción al anterior e intenta buscar metodologías acordes a las lenguas vivas a finales del siglo XIX. El método de Berlitz fue el que más popular se hizo dentro del enfoque Natural o Directo. En él, se da primacía a lo oral, y la gramática se basa en ejemplos pues se entiende de manera descriptiva y no normativa. Además se introducen postulados prácticos sobre cómo se produce el aprendizaje (García García y Álvarez López, 2017): la L2 debe aprenderse como la L1, por imitación, inducción y asociación. Se destierra la lengua materna del aula.

En la línea del anterior y motivado por las necesidades contextuales históricas del momento en que nació (Segunda Guerra Mundial, espionaje, inmigraciones masivas...), nace el método audiolingual en Estados Unidos. Al igual que el audiovisual francés o el situacional inglés, está influenciado por el estructuralismo lingüístico y los descubrimientos en lingüística y psicología del aprendizaje de los años 30 y 50. Son fruto de la fusión del estructuralismo con la teoría del aprendizaje conductista (Oliva Parera, 2018: 32). Estos tuvieron su apogeo en los años 60 y mantienen según García García y Álvarez López (2017) cierta influencia en los manuales actuales. La aparición de estos métodos es lo que explica, de acuerdo con Richards y Rodgers (2001) la tendencia a normativizar la enseñanza de lenguas entre los años 50 y 80 (Oliva Parera, 2018: 32). Para el profesor son ventajosos por su alta sistematicidad. Los contenidos están seleccionados de acuerdo a criterios científicos, basados en el análisis contrastivo de Fries (1945) y siguen la secuencia de las tres P: presentación, práctica controlada, producción libre.

El análisis contrastivo entendía el aprendizaje de la lengua como la formación de hábitos, que se forjaban en un proceso de estímulo-respuesta-refuerzo (Gallego, 2009: 15). Tanto el modelo audiolingual como el situacional se dedican a la audición de oraciones y a su repetición hasta que el alumno memoriza el *input*. Los ejercicios gramaticales, las correcciones constantes y el laboratorio de idiomas son algunos elementos característicos de este método (Fernández, 2009: 7). Estos métodos estructurales no estaban exentos de críticas, se les reprochaba, entre otras cosas, que reducían el aprendizaje al conductismo, creaban secuencias didácticas monótonas y rígidas y que por ello excluían el potencial creativo. Además el análisis contrastivo en el que basaban sus estrategias didácticas mostró rápidamente sus fisuras al comparar las estructuras de L1 y L2 para prevenir errores. Por un lado, porque anticipa errores que no llegan a producirse, y por otro, porque no alerta de otros (Gallego, 2009: 16). El único aspecto de la lengua donde se mantiene el uso del análisis contrastivo en muchos métodos contemporáneos es en la enseñanza de la pronunciación.

En consecuencia se desarrollan métodos que ponen en el centro del aprendizaje a las personas, gracias a investigaciones en lingüística como las llevadas a cabo por Chomsky que cuestionaba las bases sobre las que se habían fundamentado el conductismo y el estructuralismo. El aprendizaje de una lengua deja de concebirse como la formación de hábitos para considerarse una tarea creativa, donde hay cabida para el error. Los nuevos métodos sitúan al alumno como centro del proceso y servirán de antecedente para la génesis del enfoque comunicativo (Gallego, 2009: 23) estos son los llamados métodos Humanistas nacidos en los años 70. Se da lugar a métodos como el Silencioso, la Sugestopedia, el Aprendizaje Comunitario de Lenguas y la Respuesta Física Total (Oliva Parera, 2018: 34).

El método de Respuesta Física Total, el comunitario y el enfoque comunicativo se basan en teorías psicolingüísticas del cognitivismo en los que se crea el concepto de competencia comunicativa, por la que se entienden un conjunto de conocimientos sobre la lengua tanto implícitos como explícitos (lingüísticos, sociolingüísticos y estratégicos). El primero de estos tres enfoques mantiene alguna idea del conductismo, tal como la relación entre estímulo respuesta (Fernández, 2009: 7).

Con el proyecto europeo se hace necesario aprender más lenguas de forma práctica y concreta (García García y Álvarez López (2017)). Se considera que el objetivo no es la lengua en sí, sino la competencia comunicativa (Fernández, 2009: 9). Ante esta necesidad, el enfoque comunicativo trata de dar respuesta a partir de una serie de innovaciones pedagógicas. Prioriza la llamada competencia comunicativa de Hymes (1971) y a la vez integra las técnicas humanistas privilegiando un aprendizaje significativo para el alumno (Gallego, 2009: 25). Abandona el modelo único y da principios para aplicar según los contextos, poniendo énfasis en el tipo de actividades que se presentan a los alumnos, los cuales deben ayudarles a transmitir significados antes que a dominar estructuras.

En la evolución del enfoque comunicativo hay que señalar el papel del enfoque nociofuncional que surgió a partir de las propuestas de Wilkins (1976) en *Notional Syllabuses*, donde establecía las categorías nocionales y las funcionales. A este enfoque no se le puede negar su carácter comunicativo, ya que otorga prioridad al significado (González, 2016: 27) y se debe reconocer su importante aportación en la enseñanza de aspectos pragmáticos y culturales. El enfoque nociofuncional constituye una forma de organización del currículo y el Nivel Umbral (Slagter, 1979) es la primera programación nociofuncional publicada (Vázquez y Lacorte, 2019: 12). Como señala Sans (2000) es indudable que la descripción en términos funcionales iluminó el campo de ELE en los años 80, con una nueva manera de entender los objetivos e instauró una nueva gama de técnicas de aula. Como apuntan Neuner y Hunfeld (1993 *apud* Vázquez y Lacorte 2019: 12):

La enseñanza comunicativa de comienzos de los 70 presenta dos puntos de partida que se irán perfilando con más claridad durante las décadas sucesivas. El primer punto consiste en plantearse qué características aporta el alumnado al contexto de aprendizaje, y el segundo entraña una reflexión sobre las necesidades comunicativas del grupo y su entorno sociocultural. Ambos aspectos nos permiten distinguir dos enfoques clave para la pedagogía comunicativa: el nocio-funcional y pragmático de los años 70 y principios de los 80, y el intercultural desde mediados de la década de los 80.

En el desarrollo del enfoque comunicativo se han producido manuales que bajo la etiqueta de comunicativo han mantenido fórmulas de la metodología tradicional. Por ello se ha puesto mucho interés en el estudio de este enfoque para hacerlo avanzar. Gracias a la influencia de los métodos naturales y humanísticos, así como de las tendencias lingüísticas y psicolingüísticas de los años 80 (Semiótica, Análisis del

Discurso, Gramática del Texto, Ciencia Cognitiva) se han producido grandes avances en el enfoque comunicativo (García, 1995: 442). Algunos de los rasgos más significativos de este enfoque que deberían poder observarse en las unidades didácticas diseñadas a partir de él los recoge González (2016: 27-29) a partir de aportaciones de autores como Canale y Swain (1996), Pastor Cesteros (2004), Melero Abadía (2004) son:

1. El objetivo ha de ser dar respuesta a necesidades comunicativas reales, de manera que se simulen situaciones de la vida real, especialmente mediante juegos.
2. El trabajo con textos y documentos auténticos.
3. El alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesor desempeña un papel de guía que debe motivar al aprendiz.
4. La organización en función de los intereses y necesidades de los alumnos.
5. La presencia de la dimensión afectiva del aprendizaje.
6. El error como elemento fundamental, puesto que funciona como indicador del aprendizaje.
7. El desarrollo de estrategias de aprendizaje con el fin de fomentar la autonomía del alumno.
8. Las actividades variadas y los ejercicios abiertos para estimular la creatividad.
9. La fomentación de la interacción entre los estudiantes, de modo que son habituales los ejercicios en parejas o grupos mayores.
10. La presentación de la gramática de forma inductiva y con una progresión de las estructuras simples a las complejas.
11. El vocabulario más frecuente y productivo en situaciones reales de comunicación. Se aprende de modo contextualizado.
12. La atención al enunciado en el discurso oral y al párrafo en el escrito, teniendo en cuenta la competencia discursiva, manteniendo la coherencia y cohesión que caracteriza al texto.

Debido a la mayor preocupación dentro del enfoque comunicativo por los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, la personalidad de los aprendices y sus vivencias, sus estrategias cognitivas así como por los procesos de intercambio e interacción en contextos sociales de comunicación (García, 1995: 443) se desarrolla el enfoque por tareas, con base en los planteamientos anteriores, concretizando la filosofía comunicativa a nivel de diseño y procedimientos. Se entiende que el aprendizaje está basado en la experiencia y para ello en el aula se proponen tareas propias de la vida real.

Según Fernández (2009) el enfoque por tareas postula la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la idea austriana de ``hacer cosas con palabras´´. El concepto de aprendizaje que subyace al enfoque por tareas está basado en el interaccionismo social<sup>1</sup>(González, 2016: 30). La tarea final que fija el profesor constituye el objetivo primordial del aprendizaje, en función de la cual gira todo lo demás (Fernández, 2009: 13). Según Estaire (2007) la tarea es el centro de la programación, desplazando a los contenidos. Determina a estos y al resto de elementos. Plantea un enfoque globalizador e integrador. En el aula se dan al menos dos tipos de tarea, las de comunicación y las de apoyo lingüístico. Para resolver la tarea se ponen en marcha procesos cognitivos variados: de selección, ordenamiento, clasificación, razonamiento o evaluación de una información concreta (González, 2016: 31)

Siguiendo con la estela de la lengua como herramienta para la comunicación, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) se desarrolla el enfoque accional sobre que concibe al estudiante como agente social que realiza tareas en distintos ámbitos (personal, profesional, académico y social), y debe aprender a usar la lengua de forma contextualizada. En este enfoque se intenta integrar todas las competencias de la persona, generales y lingüísticas. La competencia estratégica es clave, puesto que el alumno debe convertirse en un aprendiz autónomo (González, 2016: 32). Según García García y Álvarez López (2017) el enfoque accional no pretende sustituir al método comunicativo ni al enfoque por tareas, sino que ensancha el abanico de posibilidades. Dentro del MCER también se desarrolla una de las vertientes del enfoque competencial. Este enfoque en lo que se refiere a aspectos metodológicos, presenta las mismas características que el accional, aunque da mayor relevancia a las competencias. Algunos principios básicos que recogen Romero y González (s.f) sobre el enfoque por competencias orientado a la acción son:

1. Exposición a *input* comprensible y variado: hay que proporcionar al estudiante, desde el nivel inicial, textos y documentos escritos y auditivos que reflejan la realidad de la lengua y la cultura metas.
2. Creación de oportunidades para la producción: este enfoque supone favorecer la autonomía del estudiante, con lo que se consigue ayudarle a tomar conciencia de los procesos de aprendizaje con una estructura clara que recoge y planifica los componentes de la lengua.

---

<sup>1</sup> Según el Diccionario de términos clave de ELE: Es un enfoque de la psicología educativa que aúna ideas de psicología cognitiva y las del humanismo. Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen.

3. Creación de oportunidades para interactuar: este enfoque realiza tareas comunicativas.
4. Centrado en el estudiante.
5. Desarrollo de competencias sociolingüísticas y culturales: este enfoque proporciona al estudiante textos y documentos que reflejen la realidad de la lengua y cultura meta; propone actividades y tareas que le permitan reflexionar tanto sobre la cultura meta como sobre la suya propia.

Es interesante señalar que, a pesar de tener muchos puntos en común, se pueden encontrar diferencias importantes entre el enfoque comunicativo y el accional como las que recoge Puren (2008: 2):

1. La distinción entre aprendizaje y uso (que se repite con la diferencia entre aprendiz y usuario). La tarea de referencia del enfoque comunicativo es la simulación, en la que esta distinción se neutraliza ya que se le pide al aprendiz justamente que haga como si fuera usuario.
2. La preferencia por las tareas lingüísticas del enfoque comunicativo, y entre las tareas lingüísticas a las comunicativas. Sin embargo, en el enfoque accional se afirma que las tareas no son solamente lingüísticas.
3. El acto de habla como referencia de actuación del enfoque comunicativo que es un actuar sobre otro por medio de la lengua. Ahora bien, el actuar de referencia en el enfoque accional es la acción social, a la cual los actos del habla están subordinados de forma jerárquica.
4. La interacción concebida principalmente como acción recíproca de dos interlocutores en el enfoque comunicativo como situación de referencia. La noción de acción verbal extiende esta situación de referencia al conjunto de la comunidad, tanto para el uso (sociedad) como para el aprendizaje (clase).

Otros métodos que se ha venido gestando en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años son el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) conocido en Estados Unidos y Canadá como *Content-Based Instruction* (CBI) y el Enfoque Léxico. El primero surge en Estados Unidos en un intento de integrar las lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza universitaria; en España se puede observar en la oferta de titulaciones bilingües y multilingües en las universidades. En este método el estudio de la gramática y el vocabulario que se hace está supeditado al contenido, que es lo más relevante (Oliva Parera, 2018: 43). El segundo surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa (Vidiella, 2012: 6).

Lo que se defiende mayoritariamente en la actualidad, principalmente bajo la luz del posmétodo, es que no se puede determinar un método como más efectivo que otro en todos los casos, ya que los contextos son únicos y las investigaciones hacen que la

profesión esté en constante transformación, por lo que lo más eficiente suele ser seguir un enfoque ecléctico. Como dice Long (2009: 374) “it may seem unreasonable, if not downright arrogant, for anyone to propose universally applicable methodological principles for LT (...) the state of knowledge in LT and learning is developing all the time”. Sin embargo, según González (2016: 33) hay quien cree que en los enfoques eclécticos se corre el riesgo de mezclar aleatoriamente las técnicas de varios métodos sin un criterio riguroso, ya que tal como recoge en su trabajo, autores como Santos Gargallo no creen que se pueda hablar de método ecléctico sino de actitudes eclécticas. Para Vázquez y Lacorte (2019: 13) actualmente la enseñanza de la L2 se caracteriza por la aplicación del constructivismo que ha dado lugar, por un lado: al enfoque por tareas y el enfoque por competencias, y por otro, al enfoque estratégico y el enfoque intercultural.

Una aportación que refleja esta relación entre enfoques, métodos y unidades didácticas es la de Sans (2000), con la cual se cierra este apartado. La autora hace una clasificación que resulta de interés en el análisis comprensivo de unidades didácticas, lo cual se verá en el último punto del trabajo. Esta autora presenta la siguiente tabla donde relaciona componentes de las unidades didácticas con los tres enfoques más habituales:

<b>En los enfoques</b>	<b>En los enfoques estructurales</b>	<b>En los enfoques nociofuncionales</b>	<b>En los enfoques por tareas</b>
<b>Las muestras de lengua son...</b>	Textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan las tareas.
<b>La reflexión sobre las formas lingüísticas...</b>	Es la protagonista. Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador. No hay reflexión sobre tipologías textuales y se prima ante todo la	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con tipologías textuales.

		conversación.	
<b>Las unidades se organizan en torno a...</b>	Estructuras lingüísticas.	Nociones y funciones.	Actividades motivadoras.
<b>Las actividades de aula más frecuentes son...</b>	Los ejercicios estructurales y la descripción gramatical.	Las simulaciones y las interacciones pautadas (en cuanto a forma y contenido).	Las negociaciones, la resolución de problemas, la creación cooperativa.
<b>Subyace la idea de que aprender la lengua es ante todo...</b>	Manejar vocabulario y estructuras.	Dominar un conjunto de recursos adecuados para situaciones tipificadas.	Poder actuar socialmente con la lengua meta desde el propio entorno vital.

Tabla 1. Adaptación de Sans (2000).

### 3.1.2. Propuestas para diseñar una UD en ELE

Dependiendo del enfoque y método bajo el cual se conciba la unidad didáctica esta presentará unas características u otras, como se ha visto anteriormente. Por lo general todas las unidades didácticas comparten una serie de componentes necesarios comunes, aunque se diversificarán como se ha dicho en función del enfoque que se dé a la enseñanza. A tenor de lo que señala Paredes (2017), en cualquier unidad didáctica se tendrán en cuenta componentes básicos como: los objetivos que se persiguen, los contenidos que se van a trabajar, las actividades con las que se busca alcanzar los objetivos, el material disponible y necesario y el tiempo aproximado para la realización de las secuencias. En este punto se parte de la clasificación que hace Sans (2000), para poder encuadrar mejor las propuestas que se han recogido de otros autores. La autora definió seis tipos de unidades didácticas según el eje en torno al cual se programasen:

1. Objetivos formulados en términos de conducta observable: el eje de las unidades está constituido por una serie de situaciones estereotipadas. Las limitaciones son obvias y de todo tipo.
2. Conjunto de objetivos estructurales: sus componentes están subordinados a capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinadas estructuras y su producción.



3. Conjunto de nociones y funciones.
4. Un ámbito discursivo.
5. Un ámbito temático o área de interés.
6. Una tarea o producto final.

Los ejemplos de propuestas que se van a plantear a continuación se podrían encajar en la clasificación de Sans (2000) de la siguiente manera: La propuesta de Regueiro (2016) pertenecería a las unidades didácticas creadas en torno a nociones y funciones; la de Estaire (1999 y 2009) a las unidades diseñadas en torno a una tarea o producto final; mientras que la propuesta de estructura de unidad didáctica de Paredes (2017) podría servir para más de uno de los tipos de unidad señaladas por Sans. La propuesta para una estructura de una unidad didáctica bajo el enfoque por tareas seguiría el siguiente esquema según Estaire (1999):

1. Tema
2. Objetivos
3. Contenidos
4. Primera sesión, segunda sesión, tercera sesión, etc. Una trama de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico.
5. Tarea final.

Desde la perspectiva del enfoque por tareas Estaire (2009) propone seis pasos para diseñar una unidad didáctica:

1. Elección del tema y de la tarea final.
2. Especificación de los objetivos de aprendizaje a partir del análisis de la tarea final.
3. Especificación de los contenidos a partir de la tarea final.
4. Planificación: secuencia de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico, temporalización.
5. Analizar y ajustar la secuencia.
6. Programar los instrumentos y procedimientos de evaluación.

En Regueiro (2016) vemos una propuesta que bajo el nombre de unidad didáctica sistémica crea una idea de unidad didáctica como sistema de sistemas. Entiende que el objetivo de la unidad es interrelacionar sistemas para que haya un aprendizaje significativo y a la vez funcional, y todo ello en torno al texto. Según la autora este tipo de unidad tiene una fundamentación constructivista y su redacción supone un proceso deductivo en el que se describen los elementos específicos de las unidades didácticas:

1. Condicionantes.

2. Competencias-objetivos (expresados en infinitivo).
3. Contenidos (expresados con sustantivos).
4. Recursos (metodológicos, personales, ambientales, materiales, bibliográficos, multimedia).
5. Actividades.
6. Evaluación (con criterios y procedimientos empleados).
7. Atención a la diversidad.

Paredes (2017) propone este esquema como modelo para estructurar cualquier unidad didáctica:

1. Número y título de la unidad.
2. Tiempo previsto y nivel.
3. Introducción: presentación y justificación.
4. Objetivos específicos: formulados con verbos de acción observables y evaluables; relacionados con los objetivos generales.
5. Contenidos: relacionados con los objetivos específicos, distribuidos en bloques.
6. Metodología: específica de la unidad, donde se determinan los tipos de tareas y actividades, los agrupamientos, la atención a la diversidad y los recursos específicos de la unidad.
7. Evaluación: con criterios específicos relacionados con los objetivos y contenidos específicos de la unidad; así como instrumentos y técnicas.

En lo que se refiere al enfoque accional, García García y Álvarez López (2017) señalan que una unidad didáctica basada en este enfoque debe cumplir los siguientes requisitos: plantear tareas reales, desarrollar subcompetencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática), integrar las actividades de la lengua (interacción, comprensión, expresión y mediación) y enseñar estrategias comunicativas y de aprendizaje. Además según las mismas autoras en una unidad didáctica se verá si hay enfoque accional si:

Las actividades se dirigen a preparar al aprendiente para superar, como agente social, situaciones sociales que pueden darse fuera del aula. Fomentan la intervención y colaboración en el aprendizaje a partir de sus personalidades, intereses y competencias. Crean un espacio de diálogo intercultural e interlingüístico. (García-García y Álvarez López, 2017: 579).

Siguiendo la línea de Sans de que pueden crearse distintos tipos de unidad didáctica dependiendo del eje en torno al cual giren, Encina Alonso (2018: 72) señala que las unidades didácticas pueden crearse alrededor de distintos núcleos, como por ejemplo un concepto, un tema, una situación o una tarea. Su propuesta de unidad didáctica es la siguiente:

Proponemos una noción de unidad didáctica fundamentada en una filosofía constructivista clasificada por conceptos, con un diseño hacia atrás donde se comienza diseñando la acción final y los objetivos, seguidos de la evaluación. Las unidades estarán basadas en un enfoque comunicativo y contendrán diversos y equilibrados tipos de presentaciones de contenidos, amplia variedad de actividades y tareas, y habilidades y estrategias de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender y que respondan a la diversidad en el aula. Estas unidades estarán diseñadas de tal forma que incluirán un reciclaje de lo trabajado anteriormente (...) No se obviará el entorno sociocultural y la gran importancia de los factores afectivos.

Estas son algunas de las propuestas para diseñar unidades didácticas relacionadas con las metodologías y enfoques más actuales vistos en el apartado anterior, como son el enfoque nociofuncional, el enfoque por tareas y el enfoque accional. Como se puede apreciar todas tienen en común la presencia de los componentes señalados al inicio: objetivos, contenidos, actividades y recursos. Lo interesante son las maneras de presentar y enfocar dichos componentes. Dependiendo del enfoque se considerará más importante un componente o unas líneas de actuación sobre el resto, para Regueiro (2016) el elemento primordial sería el texto, para Estaire (1999 y 2019), las tareas, y en autores que siguen el enfoque accional predominan las actividades dirigidas a la acción real. Aunque tanto el enfoque por tareas como el accional trabajan a partir de tareas, se observa en las propuestas del enfoque accional un paso más en la integración de las actividades de la lengua y las subcompetencias comunicativas.

A continuación, se revisará otro componente cada vez más presente en el diseño de unidades didácticas y en la programación de cursos, los estilos de aprendizaje.

### 3.1.3 Los estilos de aprendizaje y las unidades didácticas

Uno de los componentes que ha aportado la psicología del aprendizaje al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras es el concepto de estilo de aprendizaje enmarcado dentro de los estilos cognitivos los cuales son definidos por Dörnyei (2005 *apud* Gallego, 2009: 211) como las preferencias individuales y modos habituales de percibir, recordar, organizar, procesar y representar la información. Se puede decir, por tanto, que ante una misma situación o problema cada persona reacciona de forma distinta (Gallego, 2009: 212). Con la información que se recoge de estas investigaciones, a pesar de los problemas que en ocasiones desacreditan a las distintas teorías, se intentan diseñar unidades didácticas y secuencias que atiendan a todos los tipos de estilos de los alumnos. Algunas de las clasificaciones más relevantes en este campo sobre estilos de aprendizaje son las de Riding (1998), Reid (1995) y Kolb (1984).

Gallego (2009: 213) muestra los principales estilos cognitivos divididos en dos dimensiones según la forma de organizar la información: global-analítico y verbal-icónico.

<i>The wholistic-analytic dimension</i>	
Field dependence – independence	Individual dependence on a perceptual field when analyzing a structure or form which is part of the field.
Leveling –sharpening	A tendency to assimilate rapidly and lose detail or emphasize detail and changes in new information.
Impulsivity – reflectiveness	Tendency for a quick vs. deliberate response.
Converging – diverging thinking	Narrow, focused, logical, deductive thinking rather than broad, open-ended, associational thinking to solve problems.
Holist –serialist thinking	The tendency to work through learning tasks or problem solving incrementally or globally and assimilate detail.
Concrete sequential/ concrete random/ abstract sequential/ abstract random	The tendency to learn through concrete experience and abstraction either randomly or sequentially.
Assimilator–explorer	Individual preferences for seeking familiarity or novelty in the process of problem-solving and creativity.

<b><i>The wholistic-analytic dimension</i></b> (continuación)	
Adaptors–innovators	Adaptors prefer conventional, established procedures, whereas innovators favour restructuring or new perspectives in problem solving.
Reasoning–intuitive active-contemplative	Preference for developing understanding through reasoning or by spontaneity/ insight and learning activities which allow active participation or passive reflection.
<b><i>The verbal-imagery dimension</i></b>	
Abstract versus concrete thinker	Preferred level and capacity of abstraction
Verbalizer–visualizer	The extent to which verbal or visual strategies are used in thinking and to represent knowledge.

**Ilustración 2. Taxonomía de Riding, Gallego (2009).**

Otra de las clasificaciones principales para definir los estilos de aprendizaje la encontramos en la propuesta de Reid (1995 *apud* Gallego, 2009: 215) quien los organiza en tres grandes grupos:

- Estilos cognitivos, que incluyen el independiente-dependiente de campo, el analítico-global, el reflexivo-impulsivo, y el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.
- Estilos sensoriales, que subdivide en:
  - Perceptivos (visual, auditivo, cinestésico y táctil).
  - Sociológicos: grupal, individual, maestro como autoridad, equipos y parejas.
  - Del medio ambiente: sonido, luz, temperatura, diseño del salón, horario..
- Estilos afectivos, subdivididos en:
  - Temperamentales: extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo.
  - Tolerante e intolerante a la ambigüedad.
  - Predominio hemisférico-cerebral.

Por último, para completar el marco teórico sobre estilos de aprendizaje debemos introducir la teoría de Kolb, por ser una de las que cuenta con mayor aceptación, y que por tanto, se puede tener en cuenta en el diseño de unidades didácticas, secuencias y actividades. Kolb defiende cuatro estilos de aprendizaje dependientes del grado en que se desarrollan las capacidades de: experiencia concreta, observación reflexiva,

conceptualización abstracta y experimentación activa<sup>2</sup>. Los estilos son: convergente, divergente, asimilador y acomodador<

Estos estilos salieron de diversas combinaciones posibles según el modo dominante sobre cada dimensión. Así, la persona del estilo convergente privilegia la conceptualidad abstracta y la experimentación activa, controla sus emociones y se da sobre todo a labores técnicas o a la resolución del problema más que a la investigación de contactos interpersonales. La persona del estilo divergente, se decanta por la experiencia concreta y la observación reflexiva, manifiesta un interés para el prójimo y es capaz de ver fácilmente las cosas de diversas perspectivas. Por su parte, aquellos con un estilo asimilador tenderán a la conceptualidad abstracta y la observación reflexiva, orientándose más hacia las ideas y los conceptos. Por último, el estilo acomodador, valora la experiencia concreta y la experimentación activa, le gusta ejecutar cosas e implicarse en experiencias nuevas; actúa por ensayo y error para resolver problemas y asume riesgos con facilidad. (Gallego, 2009: 217).

Aunque Gardner no estaba a favor de incluir su teoría sobre las inteligencias múltiples dentro de las teorías sobre estilos de aprendizaje (Gallego, 2009), cada vez se tienen más en cuenta sus aportaciones en el diseño de actividades y unidades didácticas. Como ya se conoce ampliamente Gardner señaló la existencia de ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial, kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista).

En relación con los estilos de aprendizaje se deben trabajar en las unidades didácticas y secuencias las distintas estrategias de aprendizaje, estas pueden trabajarse de forma explícita, mediante actividades relacionadas con el análisis directo de estrategias; o de forma implícita. Una manera de ayudar a los estudiantes a aprender es poniendo a su disposición una amplia gama de estrategias de aprendizaje (Romero y González, s.f). Tener en consideración estos aspectos a la hora de diseñar las actividades y las secuencias didácticas de las unidades, así como en el proceso de evaluación será muy útil para que la labor sea efectiva.

---

<sup>2</sup> Para más información consúltese Gallego (2009).

### **3.1.4 Componentes de las UD en ELE**

#### **3.1.4.1. Objetivos**

Los objetivos son las metas o logros educativos que se pretenden alcanzar por medio del proceso educativo (Paredes, 2017: 637). Según se aproxima la planificación didáctica a la actuación en el aula más detallada se hace la concreción de los objetivos. En las unidades didácticas los objetivos generales planteados por la programación se hacen específicos adaptándolos a las necesidades concretas mediante la secuenciación de las distintas actividades. A su vez, la formulación de objetivos varía según las teorías metodológicas adoptadas en la unidad o el tipo de programa. Paredes (2017) basándose en García Santa-Cecilia, presenta una clasificación de posibilidades para formular objetivos:

1. Los objetivos basados en destrezas: explicitar las microdestrezas que el alumno ha de ir alcanzando, como se hace en el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 1994.
2. Los objetivos basados en contenidos: pueden especificarse a partir de las listas de funciones o de actos de habla, los contenidos gramaticales, sociolingüísticos, etc
3. Los objetivos basados en nivel de competencia: enfoque adoptado por el MCER.
4. Los objetivos basados en conductas: propuesta de Tyler (1949), se describe sin ambigüedad la conducta que ha de realizarse, y las condiciones en las que ha de desarrollarse.
5. Los objetivos basados en el proceso: el proceso es el conjunto de acciones dirigidas a un fin, por ejemplo, los ejercicios que se hacen en clase para aprender unas determinadas estructuras.

En el enfoque por tareas, Estaire (s.f.) señala que los objetivos se pueden plantear a partir de preguntas como: ¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? Estas se presentarán como objetivos de comunicación de la unidad didáctica. Esto corrobora que elementos de las programaciones y las unidades didácticas como los objetivos se establecerán según el enfoque adoptado en el diseño de las mismas, algo que también se da en los componentes que se van a presentar en los siguientes puntos.

### 3.1.4.2 Contenidos

Los contenidos son entendidos como las herramientas e instrumentos para conseguir los objetivos propuestos; constituyen el qué enseñar (Paredes, 2017:613). En la educación reglada los contenidos suelen recoger varias dimensiones. Por un lado la intelectual relacionada con los conceptos que deben ser aprendidos; por otro la procedimental relacionada con las estrategias, destrezas y técnicas; y por último la actitudinal basada en las actitudes, valores y normas. En la enseñanza de lenguas los contenidos también se deben referir a distintos elementos de la competencia comunicativa. Según el MCER, se deben incluir contenidos que abarquen las diferentes competencias:

1. Competencia lingüística: gramaticales, léxicos y fónicos.
2. Competencia sociolingüística: contenidos socioculturales, fórmulas de cortesía, convenciones, registros, variedades...
3. Competencia pragmática: contenidos nociofuncionales de actos de habla, tipos textuales y organización del discurso.

El trabajo de las distintas competencias estará estrechamente vinculado al tipo de actividades con las que se trabajan, lo cual se tratará con mayor detalle en el punto dedicado a las secuencias y actividades. Para Moreno (1998: 129) los contenidos que se deben incluir en cualquier programación o unidad didáctica son: funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales. Por otro lado, en la selección de los contenidos se pueden seguir criterios variados como señala Díaz Alcaraz (2002 *apud* Paredes 2017) hay criterios de selección de contenidos de al menos tres tipos:

1. Logocéntrico: considera la importancia del contenido dentro de la disciplina.
2. Psicocéntrico: interés del contenido en relación con los estudiantes.
3. Sociocéntrico: importancia social del contenido.

La ordenación y secuenciación de los contenidos también es relevante y dependerá de factores como la importancia dada al contenido, el tiempo, los procedimientos de enlace entre temas y las técnicas de exposición. Como señala Moreno (1998: 122) los contenidos que se ordenarán en las secuencias de actividades pueden ser de tres tipos: conocidos, semiconocidos y desconocidos. En este sentido los contenidos conocidos deben sentar las bases para empezar la actividad, al igual que los semiconocidos aunque estos motivarán la realización de actividades de aprendizaje que faciliten su adquisición y por último, los contenidos desconocidos se ordenarán en una o varias actividades de aprendizaje para incorporarse en una actividad final de comunicación. Algunos



principios para ordenar los contenidos en la enseñanza de lenguas extranjeras son los presentados por Del Carmen y Zabala (1992):

1. Relación con el desarrollo cognitivo de los alumnos.
2. Coherencia con la lógica de la disciplina.
3. Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos.
4. Priorización de los conocimientos relevantes.
5. Continuidad y progresión.
6. Equilibrio: tender al desarrollo integral.
7. Lógica: moverse de lo general a lo particular, de lo sencillo a lo complicado (criterio puesto en duda en las teorías sobre la adquisición de lenguas)

Para Paredes (2017) en la selección de contenidos debe combinarse un criterio de utilidad, referido a la frecuencia de uso con un criterio de rentabilidad referido a la capacidad de generalización. Por otro lado, el criterio para determinar la utilidad más empleado es la actuación de un adulto en un país donde se hable la lengua meta, tomando situaciones generales o frecuentes donde el adulto se puede encontrar. (Moreno, 1998: 125) Estas aportaciones de los autores no están referidas específicamente al tratamiento de los contenidos en las unidades didácticas, ya que gran parte de lo mencionado es válido también para el diseño de programaciones didácticas, puesto que en este nivel de concreción también se deben seleccionar y ordenar los contenidos que posteriormente se harán más concretos en cada unidad didáctica.

### 3.1.4.3. Secuencias y actividades

Las actividades son las grandes protagonistas de las unidades didácticas. Tradicionalmente sirven para cumplir objetivos, aunque dependiendo del enfoque sirven para unas intenciones u otras. Hay muchos tipos de tareas que pueden, además, abordarse siguiendo distintas estrategias didácticas en función del enfoque o método seguido por el docente. Existen múltiples factores que también determinan el tipo de actividad por el que se opta, como por ejemplo: el nivel de los aprendientes, el momento del curso, el lugar donde se realiza la actividad, su propósito o las destrezas lingüísticas predominantes. Por otro lado, la tipología de actividades con la que se puede trabajar en una unidad didáctica es muy variada:

<b>Actividades de motivación.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Deben contar con los factores personales del alumnado.</li><li>2. Deben tener en cuenta sus expectativas e intereses.</li><li>3. Pueden servir para preparar el clima de trabajo.</li><li>4. Deben tener un tiempo limitado.</li><li>5. Tienen que implicar a todo el grupo.</li><li>6. Deben tener instrucciones y pasos muy claros.</li></ol>
<b>Actividades de presentación/reflexión.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Presentan el material nuevo por primera vez.</li><li>2. Pueden aparecer o no, según se haya concebido la clase.</li><li>3. Suelen ser controladas.</li></ol>
<b>Actividades de aplicación.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sirven para poner en práctica de forma creativa lo presentado.</li><li>2. Incluyen conocimientos y habilidades.</li></ol>
<b>Actividades de memorización.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pueden servir para consolidar nuevos elementos.</li><li>2. Resultan útiles para preparar actividades posteriores.</li></ol>
<b>Actividades de comprensión.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Demuestran la comprensión de textos orales o escritos.</li><li>2. Pueden demostrar comprensión de lo explícito o de lo inferido.</li><li>3. Sirven para hacer resúmenes o evaluaciones.</li></ol>
<b>Actividades de</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fomentan la reflexión sobre las propias estrategias.</li></ol>

<b>estrategia.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Desarrollan fórmulas para enfrentarse a dificultades concretas.</li> <li>3. Fomentan habilidades de aprendizaje, transferencia, inferencia...</li> <li>4. Favorecen el aprendizaje de otras estrategias al observar a los demás.</li> </ol>
<b>Actividades afectivas.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejoran el clima de aprendizaje.</li> <li>2. Implican la expresión de la personalidad del estudiante.</li> <li>3. Pueden mejorar la autoimagen y favorecer la comprensión de otras culturas.</li> </ol>
<b>Actividades de reacción y respuesta.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sirven para comentar en común los pasos de la clase.</li> <li>2. Permiten incluir en la planificación a los alumnos.</li> <li>3. Sirven para que la clase se dé cuenta de las dificultades que ha tenido para realizar una determinada actividad.</li> </ol>

Tabla 2 Tipología de actividades, a partir de Moreno García. Elaboración propia.

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner también ha tenido cierta repercusión en la forma en que se diseñan las actividades, en función de la inteligencia a la que pretenda dirigirse. Actualmente muchos manuales y unidades didácticas se basan en la idea de la existencia de múltiples inteligencias, lo que condiciona el tipo de actividad que se presenta en las secuencias didácticas de las unidades. Si se tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, como parte de los estilos de aprendizaje en el diseño de actividades, hay que considerar lo que dice Armstrong (*apud* Gallego, 2009:154) que no se tiene que presentar cada contenido de ocho formas diferentes (de acuerdo con los ocho tipos de inteligencia), sino que hay que intentar que estas se vean reflejadas en las actividades de forma alternativa y equilibrada. Algunas de las correlaciones que se han hecho sobre los tipos de inteligencia y la forma de trabajar con actividades se reflejan en las siguientes tablas extraídas de Oliva Parera (2018: 37-38):

<b>Tipos de inteligencia</b>	<b>Actividades posibles</b>
Lingüística	Escuchar preguntas y grabar respuestas en un entorno de aprendizaje virtual, hacer presentaciones sobre un aspecto investigado, debate.
Lógica	Interpretar gráficos de torta, resolución de problemas.
Espacial	Interpretar gráficos, diagramas.

Kinestético	Practicar mandatos usando MFR, visitar supermercados de la comunidad para la búsqueda de tesoros.
Musical	Escuchar canciones, ver películas, escuchar conversaciones donde los alumnos completan huecos y contestan preguntas.
Interpersonal	Trabajar en pares, grupos de cuatro y actividades grupales antes de los debates.
Intrapersonal	Comentar poemas, cortos y escenas de película de manera individual.
Naturalista	Trabajar con diferentes organizaciones no gubernamentales.

**Ilustración 3 Tipos de inteligencia y actividades que las desarrollan, adaptadas de Christison, 1998. (Oliva Parera, 2018).**

En relación con otros enfoque se pueden destacar los tipos de actividades del enfoque léxico y del enfoque por tareas. En el enfoque por tareas se hacen dos grandes clasificaciones en cuanto a los tipos de actividades o tareas.

1. Tareas posibilitadoras o formales, previas a la tarea final: presentan el input, sirven para comprobar lo aprendido y para trabajar los contenidos gramaticales.
2. Tareas de comunicación, constituyen la tarea final: se asemejan a la vida cotidiana, tienen estructuras marcadas y se interesan por el significado más que por la forma.

Por su lado, desde el enfoque léxico se proponen distintos tipos de actividades, como señala Marina Paz (s.f):

1. Actividades de establecer derivaciones (familias léxicas).
2. Actividades en torno a varias audiciones: los alumnos serán expuestos a estructuras fundamentales para trabajar con diferentes funciones. Se trata de que se acostumbren a ellas de manera progresiva y sin analizar las estructuras de manera gramatical, sino como unidades léxicas con significado global.
3. Actividades para trabajar las colocaciones.
4. Diálogos en situación.

5. Actividades con constelaciones léxicas: esta estrategia se basa en producir palabras a partir de un vocablo generador.
6. Sopa de letras.
7. Crucigramas.

Una vez analizadas las actividades, se deben mencionar las secuencias didácticas, las cuales son definidas como una serie ordenada de actividades entre sí por el *Diccionario de términos clave de ELE*. Se encuentran también múltiples propuestas según el enfoque que las alumbre. Las secuencias didácticas, entendidas como series ordenadas de actividades que pretenden enseñar unos determinados contenidos, cuentan según Miras (2017: 672) con varias fases:

1. Fase de presentación o motivación: las actividades activan conocimientos previos, y fomentan el interés.
2. Fase de comprensión: las actividades están dirigidas a la observación y reflexión sobre la lengua y/o textos.
3. Fase de ejercitación: las actividades son ejercicios de producción de elementos presentados en la fase anterior.
4. Fase de transferencia: las actividades son comunicativas y abiertas, aplican lo aprendido.

En los enfoques comunicativos, las secuencias didácticas típicas son según García García y Álvarez López (2017):

1. Fase de presentación: texto oral o escrito y ejercicios para trabajar la comprensión.
2. Fase de aislamiento de elementos (contenidos o destrezas) y práctica. Ejercicios formales para dominar el sistema lingüístico y ejercicios de práctica controlada o reproducción.
3. Fase de práctica libre o producción de dos clases: comunicación funcional o de interacción social.

Alonso (2018: 75) recoge algunos tipos de secuencias didácticas variadas relacionadas con la metodología empleada en la unidad didáctica. Resume las fases indicadas por el Centro Virtual Cervantes en tres: presentación, comprensión y práctica. También recoge aportaciones de otros autores como Alonso, Castrillejo y Orta (2012) según los cuales una secuencia debe contar con las siguientes fases: descubrimiento, creación del concepto y consolidación. Y por último hace referencia al tipo de secuencia

descrito por Kurzweil y Scholl (2008) llamada ECRIF<sup>3</sup> (*encounter, clarify, remember, internalize and fluent use*).

Dentro de un enfoque por tareas las actividades se dispondrán en cuatro fases según Martínez y Zamorano (2018: 22):

1. Fase de elaboración cognitiva, en la que se incluyen tareas de presentación, contextualización y práctica controlada.
2. Fase asociativa, en la que se realizan tareas de ejercitación de contenidos y, en parte, comunicativas.
3. Fase de autonomía, que alberga las verdaderas tareas de comunicación.
4. Fase de reelaboración, que implica el reciclaje del proceso en materiales posteriores.

En resumen, como señala Moreno (1998:142), las actividades han de ser adecuadas y apropiadas para las características y necesidades de los estudiantes del curso que se esté programando.

---

<sup>3</sup> Para más información consultar Encina Alonso (2008).

#### **3.1.4.4. Evaluación**

La evaluación hace referencia a los procesos de control y reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Paredes, 2017: 613). Es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cuál sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico (Instituto Cervantes 1997-2020). Como señala Alonso (2018: 76) existen tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Al inicio de la unidad didáctica es recomendable hacer actividades diagnósticas para poder adaptar la unidad a las necesidades.

La evaluación formativa debe estar integrada en la unidad didáctica ya que va colaborando en la valoración del proceso de aprendizaje sin la presión de una nota, consiste en pequeñas pruebas constantes (Alonso, 2018: 76). La evaluación sumativa debería ser una continuación de la formativa, y queda registrada con una nota.

Se debe señalar también la relación existente entre las teorías de aprendizaje y los enfoques con el tipo de evaluación, de acuerdo con lo que se indica en el *Diccionario de términos clave de ELE*:

Una visión conductista del aprendizaje conlleva una concepción de evaluación por objetivos, definidos a partir de conductas observables y medidos principalmente mediante exámenes. Desde una visión cognitivista y constructivista se pone el centro de interés en el proceso, que es entendido como un acto de comunicación entre las partes implicadas y tiene como objetivo establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar los errores más relevantes para enmendarlos a lo largo del proceso. (Instituto Cervantes 1997-2020).

Las formas de incluir la evaluación son variables, hay muchos libros de texto y materiales didácticos que incluyen herramientas específicas para la evaluación, ya sea al final de cada unidad o al final de un bloque de unidades (Fernández, 2017: 724) esto significa que se pueden encontrar o diseñar unidades didácticas con elementos de evaluación incluidos o no.

Dentro del enfoque por tareas Estaire (s.f.) propone una evaluación continua donde cada tarea de cada lección de la unidad ofrezca la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje, además señala que será necesario incluir fichas para la autoevaluación tanto en las etapas parciales como en las finales de la unidad.

#### **4. Las unidades didácticas en el análisis de manuales y materiales de ELE**

En el ámbito del análisis de manuales lo común es hacer un análisis del manual al completo, para ello se han llevado a cabo investigaciones como la de Ezquerro, que en 1973 ya se encargó de recopilar información sobre los métodos de español que se estaban utilizando en Europa. Como señala Fernández (2004) se suele hacer una revisión del manual en dos grandes bloques: la descripción externa del manual, y la descripción interna. La metodología y su reflejo en las unidades didácticas se observarán en este segundo bloque de análisis donde se realiza una descripción interna, ya que como dice Fernández (2004) en este bloque adjuntaremos también la organización de una lección. Es en este punto del análisis del manual en el que habría que desglosar el contenido, y la organización de una unidad.

En cuanto a la aplicación de los principios metodológicos en las unidades didácticas se pueden analizar siguiendo las indicaciones de Fernández (2017: 721), a pesar de que su propuesta no está dirigida al análisis de unidades didácticas concretamente sino de manuales de ELE, se podría adaptar para estudiar las unidades didácticas:

1. Análisis del papel de la L1: especificar cuál es la función de la lengua materna si apareciese.
2. Presentación de la L2: si aparece en contextos de comunicación, si se emplean textos y diálogos para introducir estructuras, etc.
3. Trabajo de las estrategias de aprendizaje: cómo se potencia la autonomía por parte del aprendiz y se le ayuda a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje.
4. Programación de los contenidos comunicativos.
5. Presentación de los contenidos comunicativos.
6. Ejercitación de los contenidos.
7. Los contenidos fonéticos y ortográficos.
8. Los contenidos gramaticales.
9. Los contenidos léxico-semánticos.
10. Los contenidos culturales.
11. Los materiales de evaluación.

Este tipo de análisis en los que se pretende descubrir hasta qué punto se reflejan en los materiales y unidades didácticas los principios metodológicos es lo que llama Ezeiza (2009: 21) análisis comprensivo:

En este tipo de trabajos se trataría de comprobar cuál es la relación que existe entre una serie de principios o hipótesis teóricas y la práctica didáctica en su parcela de los



materiales. Estaría ligado a un punto de vista de la enseñanza/aprendizaje en el que la metodología constituye el eje central del currículo. (Ezeiza 2009: 21).

Siguiendo la estela de Ezeiza (2009), González (2016: 36) diseña un cuestionario para determinar la base metodológica de los manuales, lo cual podría encontrar aplicación también en el análisis comprensivo de unidades didácticas.

<b>Contenidos</b>	<p>1. ¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</p> <p>2. ¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</p> <p>3. ¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</p>
<b>Competencias</b>	<p>4. ¿Qué competencias se trabajan?</p> <p>5. ¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendizaje en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</p>
<b>Destrezas comunicativas</b>	<p>6. ¿Se trabajan todas las destrezas?</p> <p>7. ¿Predomina alguna?</p> <p>8. ¿Están combinadas o individualizadas?</p>
<b>Gramática</b>	<p>9. ¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</p> <p>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad?</p>
<b>Léxico</b>	<p>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</p> <p>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</p> <p>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</p> <p>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad?</p>
<b>Pronunciación</b>	<p>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo?</p> <p>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad?</p>
<b>Actividades</b>	<p>17. ¿Qué tipo de operaciones cognitivas requieren?</p> <p>18. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?</p> <p>19. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?</p> <p>20. ¿Ofrecen un <i>input</i> variado?</p> <p>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?</p>

	<p>22. ¿Dan oportunidades para la producción?</p> <p>23. ¿Se favorece la interacción?</p> <p>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos?</p> <p>25. ¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real?</p>
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	26. ¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía del alumno? Si es así, ¿cuáles?
<b>Atención a la diversidad</b>	<p>27. ¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumno?</p> <p>28. ¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</p> <p>29. ¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</p>
<b>Recursos</b>	<p>30. ¿Qué tipos de recursos se utilizan?</p> <p>31. ¿Qué función tienen?</p> <p>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</p> <p>33. ¿Hay material auténtico?</p> <p>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en cuanto a registros y variedades?</p> <p>35. ¿Se trabaja con las TIC?</p>
<b>Evaluación</b>	<p>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje?</p> <p>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él?</p>

**Tabla 3. Adaptación cuestionario de González (2016)**

Por último y desde una perspectiva más general de las unidades didácticas propias de los manuales más contemporáneos, Sans (2000) establece una clasificación mínima de lo que se puede encontrar en las unidades didácticas de ELE:

1. Muestras de lengua: materiales destinados a exponer al alumno a ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis.
2. Actividades de conceptualización: explicitaciones de descripciones del sistema formal y actividades para el descubrimiento de reglas.
3. Materiales de ejercitación formal: actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centrados en la forma, destinados a la automatización e interacciones pautadas.
4. Tareas significativas: actividades de aula con transmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes.

Del mismo modo, esta autora señala que la evaluación podría incluirse como componente de la unidad didáctica pero que los materiales más habituales en ELE distan de tenerlos integrados de modo sistemático (Sans, 2000).

#### 4.1.1 Análisis de una unidad didáctica del manual *Etapas Plus*

En este último apartado se intentará aplicar el cuestionario creado por González (2016) presentado en el punto anterior ya que se ha considerado un instrumento muy completo, que abarca prácticamente todos los componentes que deben analizarse en una unidad didáctica, al análisis de la unidad didáctica número cinco del manual *Etapas Plus*, nivel C1, de la editorial Edinumen. Como ya se señaló el cuestionario estaba planteado para el análisis de manuales completos por lo que intentar aplicarlo para el análisis comprensivo de una unidad didáctica es una aportación propia.

Antes de analizar la unidad en base al cuestionario de González (2016) es menester recoger lo que los propios autores definen como bases del enfoque de su manual, con el fin de tener algunas ideas previas sobre lo que es posible encontrar en las unidades. En primer lugar se señala el carácter temático de las unidades, ya que cada una gira en torno a un tema. El tema de la unidad cinco son los mitos y las leyendas, en torno a los cuales, según la descripción del manual, giran todas las actividades y tareas con un enfoque dirigido a la acción. En sintonía con este enfoque presentan unidades con actividades dirigidas a trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (producción escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva, interacción oral), y la reflexión lingüística.

En la parrilla del índice se muestra la organización de las unidades didácticas, todas ellas en torno a contenidos (funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales) y tareas.

<p><b>Contenidos</b></p>	<p>1. <i>¿Se trabajan diferentes tipos de contenidos?</i></p> <p>Se trabajan contenidos <u>funcionales</u> (mostrar escepticismo, expresar ironía, estructurar y organizar el discurso, valorar informaciones y reaccionar ante ellas, interactuar al relatar y reaccionar ante ellas, debatir y argumentar, expresar prohibiciones), <u>lingüísticos</u> (oraciones subordinadas temporales, otros usos de los nexos temporales, oraciones subordinadas de lugar, imperativos lexicalizados, estructuras de prohibición), <u>léxicos</u> (relacionadas con los mitos, las</p>
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>leyendas y los enigmas) y <u>culturales</u> (los mitos sociales, las leyendas urbanas y los enigmas de la historia).</p> <p>2. <i>¿Hay progresión de los contenidos más simples a los más complejos?</i></p> <p>La unidad didáctica está formada por cuatro secuencias y una última página dedicada a la autoevaluación. Cada secuencia cuenta con entre tres y seis actividades, las cuales también suelen encontrarse subdivididas en actividades relacionadas con la actividad principal; del mismo modo algunas actividades de las secuencias se interrelacionan y necesitan de otras anteriores para poderse llevar a cabo. A nivel general la progresión de contenidos no se observa, ya que cada secuencia está cerrada en sí misma. Pero dentro de las secuencias sí que existe una progresión en la dificultad de los contenidos, ya que suelen empezar presentando contenidos léxicos y culturales con distintos tipos de actividades, y trabajan los contenidos lingüísticos y funcionales a partir de las segundas y terceras actividades de cada secuencia.</p> <p>3. <i>¿Hay algún tipo de contenido que funcione como eje estructurador?</i></p> <p>El contenido cultural parece el eje estructurador principal puesto que cada secuencia gira en torno a un tema relacionado con un contenido cultural concreto: la primera secuencia es de contextualización, la segunda secuencia se plantea en base a los mitos, la tercera en base a las leyendas y la cuarta en base a los enigmas históricos. Es en torno a estos temas sobre los que giran el resto de contenidos.</p>
<b>Competencias</b>	<p>4. <i>¿Qué competencias se trabajan?</i></p> <p>De acuerdo con las competencias recogidas en el MCER se puede observar el siguiente tratamiento de las mismas en la</p>

unidad:

En cuanto a las competencias generales:

- El conocimiento declarativo del mundo se trabaja en casi todas las actividades puesto que el componente cultural está muy presente y se pide constantemente una revisión de términos e ideas relacionados con el conocimiento de la realidad. Por ejemplo, en la secuencia de los mitos una de las actividades de verdadero y falso presenta hasta doce frases del tipo: los pulpos tienen tres corazones, se puede ver la gran muralla china desde el espacio... para responder a esta actividad no solo hace falta un conocimiento lingüístico del español sino también del mundo para relacionar los conceptos.

- El conocimiento sociocultural entendido como "las características de la sociedad europea y de su cultura" no es muy trabajado en la unidad ya que los contenidos culturales no están únicamente relacionados con los mitos, leyendas y enigmas históricos de España o Latinoamérica. El único punto relacionado con este conocimiento según señala el marco es el de las convenciones sociales, ya que en dos actividades se reflexiona sobre las convenciones relativas a las conversaciones, específicamente al aspecto de las interrupciones.

-La consciencia intercultural no se trabaja explícitamente en ninguna actividad ni parte de ninguna secuencia.

En cuanto a la competencia existencial, parece difícil determinar qué elementos se desarrollan con las actividades ya que son componentes intrínsecos a la persona, y no se puede prever qué factores individuales se van a ver afectados. Se puede predecir que ciertos factores de esta competencia serán más tocados, dados los temas de la unidad y los tipos de actividades que las trabajan donde predomina la interacción oral. Por ejemplo, las actividades de debate sobre ideas

relacionadas con mitos y leyendas pueden afectar a las actitudes, creencias y a algunos factores de la personalidad según la persona. También dentro de esta competencia se encuentran los estilos cognitivos, los cuales sí son claramente trabajados mediante secuencias que incluyen actividades de tipología variada atendiendo a los distintos estilos. Por ejemplo, hay secuencias que comienzan con actividades para comentar imágenes que favorecerían el estilo de aprendizaje sensorial visual frente a otros como el auditivo, otras actividades de audición que se relacionarían más con este último estilo sensorial; otras actividades de simulación como recrear un programa de radio más relacionado con el estilo experiencial; y actividades con agrupaciones variadas atendiendo al estilo sensorial sociológico de Kolb

Sobre la capacidad de aprender, se hacen explícitas en la unidad las actividades dirigidas exclusivamente a reflexionar sobre la lengua, al igual que las tareas y trabajos en grupo parecen estimular las destrezas de estudio, en aspectos como por ejemplo: comprender la intención de la tarea o colaborar con eficacia en parejas y grupos.

En cuanto a las competencias comunicativas de la lengua la unidad presenta las siguientes características:

Se trabajan explícitamente las competencias léxica, gramatical, y semántica dejando en un segundo plano la fonológica, ortográfica y ortoépica.

Por otro lado, también se trabaja la competencia sociolingüística en actividades relacionadas con expresiones idiomáticas, la cortesía, la descortesía y las diferencias de registros. Por ejemplo, en la actividad dirigida a introducir elementos organizadores del discurso se presentan diferentes fórmulas tanto coloquiales como formales de gestionar las interacciones.

	<p>La <u>competencia pragmática</u> se trabaja tanto en su vertiente de <u>competencia discursiva</u> como <u>funcional</u> y <u>organizativa</u>. La funcional se hace explícita con los contenidos funcionales, mientras que la discursiva y organizativa está muy presente en casi todas las actividades de producción escrita y expresión oral, puesto que en todas se requiere, entre otras cosas, un conocimiento de la ordenación de las oraciones, organización temática y del texto, cohesión y coherencia...</p> <p>5. <i>¿Se aprovechan las estrategias y competencias del aprendizaje en su lengua materna para mejorar la segunda lengua?</i> En principio no.</p>
<p><b>Destrezas comunicativas</b></p>	<p>6. <i>¿Se trabajan todas las destrezas?</i> Sí, se trabajan explícitamente la comprensión auditiva, la comprensión escrita, la producción escrita y la producción e interacción oral.</p> <p>7. <i>¿Predomina alguna?</i> Predomina claramente la producción e interacción oral, con al menos 21 actividades dirigidas a trabajar esta destreza. Esto encaja perfectamente en el enfoque al que se adhiere la unidad, ya que el enfoque dirigido a la acción favorece el uso de la lengua en interacciones reales.</p> <p>8. <i>¿Están combinadas o individualizadas?</i> En la mayoría de las actividades las destrezas se trabajan individualizadas, aunque en algunos casos se combinan, como por ejemplo trabajando la comprensión escrita y la interacción oral, o la comprensión escrita y la producción escrita.</p>
<p><b>Gramática</b></p>	<p>9. <i>¿Cómo se trabajan los contenidos gramaticales?</i></p>

	<p>Se trabajan de manera inductiva, ya que se introducen en las secuencias a partir de la segunda o tercera actividad generalmente, posteriormente presentan el contenido mediante recuadros al margen de la página y se trabajan directamente en algunas actividades posteriores de distintos tipos, como por ejemplo de rellenar huecos. Esta manera de trabajar la gramática también es propia de los enfoques comunicativos, y especialmente del enfoque accional como se ha mencionado en los apartados relacionados con las bases metodológicas de las unidades didácticas.</p> <p><i>10. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad?</i></p> <p>Los contenidos gramáticos no ocupan mucho espacio dentro de la unidad, puesto que se trabajan explícitamente en únicamente tres actividades y el contenido se presenta en dos pequeños cuadros.</p>
<b>Léxico</b>	<p><i>11. ¿Es el más frecuente y productivo en situaciones comunicativas reales?</i></p> <p>Sí, principalmente las expresiones lexicalizadas con distintos valores (resaltar cualidades, mostrar incredulidad, confirmar hechos, molestia por insistencia), expresiones de prohibición, colocaciones léxicas muy frecuentes como <i>dar crédito, hacer gracia, mensajes subliminales...</i> Este es otro de los elementos básicos de un enfoque dirigido a la acción, el léxico debe resultar útil al alumno en situaciones comunicativas reales, y el de esta unidad realmente lo es.</p> <p><i>12. ¿De qué manera se propone su aprendizaje?</i></p> <p>Casi siempre se presenta en actividades de relacionar significados, sinónimos o partes de las expresiones, rellenar huecos, y después se introduce en actividades de otros tipos más comunicativas donde se relacionan con otros contenidos.</p> <p><i>13. ¿Está organizado por campos léxico-semánticos?</i></p>



	<p>No.</p> <p><i>14. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad?</i></p> <p>Ocupan un lugar más importante que el de la gramática, puesto que en todas las secuencias se incluye algún tipo de contenido léxico.</p>
<b>Pronunciación</b>	<p><i>15. ¿Se trabaja la pronunciación? Si es así, ¿de qué modo?</i></p> <p>Explícitamente no.</p> <p><i>16. ¿Qué lugar ocupan en el diseño de la unidad?</i></p> <p>Ninguno.</p>
<b>Actividades</b>	<p><i>17. ¿Qué estilo de aprendizaje se fomenta? ¿Se mencionan?</i></p> <p>No se menciona ningún estilo de aprendizaje en particular ni parece que se fomente uno sobre los demás.</p> <p><i>18. ¿Predomina algún foco de atención en el conjunto de las actividades? Si es así ¿de cuál se trata?</i></p> <p>Se focaliza la atención en la interacción y producción oral en general.</p> <p><i>20. ¿Ofrecen un input variado?</i></p> <p>Sí.</p> <p><i>21. ¿Las actividades ofrecen respuestas abiertas, semiabiertas o cerradas?</i></p> <p>Muchas son de respuesta cerrada y semiabierto aunque hay actividades, sobre todo las primeras y las últimas de cada secuencia, que son de producción abierta.</p> <p><i>22. ¿Dan oportunidades para la producción?</i></p> <p>En todas las secuencias hay al menos tres o cuatro actividades de producción, sea oral o escrita.</p> <p><i>23. ¿Se favorece la interacción?</i></p> <p>Una gran parte de las actividades tienen un componente de interacción oral, unas de forma más libre y otras con respuestas más cerradas pero se favorece la interacción en todas las secuencias.</p> <p><i>24. ¿Se trabajan diferentes agrupamientos?</i></p>

	<p>Sí, las actividades presentan agrupamientos tanto por parejas como grupales, aunque también se trabaja de forma individual.</p> <p>25. <i>¿Se simulan o ejercitan situaciones de la vida real?</i></p> <p>En algunas secuencias se incluyen tareas finales, como por ejemplo, un programa de radio. Por tanto, podríamos decir que la mayoría de actividades de aprendizaje de las secuencias sirven para capacitar a los alumnos para la realización de las tareas finales las cuales están más dirigidas a ejercitar situaciones de la vida real.</p>
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	<p>26. <i>¿Se favorecen estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía del alumno? Si es así, ¿cuáles?</i></p> <p>En principio no parece que se favorezca ninguna estrategia de aprendizaje en particular.</p>
<b>Atención a la diversidad</b>	<p>27. <i>¿Se atiende a los diversos intereses y necesidades del alumno?</i></p> <p>Dentro de los límites que establecen tanto los temas de las secuencias como los contenidos parece que se atiende a la diversidad de intereses ofreciendo información y tipología de actividades variadas; también se deja libertad de elección en algunas actividades de producción oral y escrita. Es difícil predecir cuales serán las necesidades del alumnado, pero la unidad presenta la información de forma clara y de distintas maneras, lo cual debería poder, al menos en parte, satisfacer las distintas necesidades.</p> <p>28. <i>¿Las actividades son variadas para responder a los distintos estilos de aprendizaje?</i></p> <p>Sí, la tipología es muy variada.</p> <p>29. <i>¿Se tiene en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje?</i></p> <p>No de forma explícita, pero en la mayoría de actividades de interacción oral se fomenta el intercambio de opiniones personales.</p>
<b>Recursos</b>	<p>30. <i>¿Qué tipos de recursos se utilizan?</i></p>

	<p>Se utilizan textos orales y escritos, actividades de diferentes tipologías, agrupamientos variados, ejercicios de autoevaluación...</p> <p><i>31. ¿Qué función tienen?</i></p> <p>Los textos orales y escritos tienen la función de presentar información sobre la que trabajar destrezas, competencias y contenidos, al igual que las actividades. Los agrupamientos son un recurso que tiene como función principal facilitar el aprendizaje dinamizando las sesiones y adaptando cada tipo de actividad y de contenido a lo que necesita el alumno para aprenderlo.</p> <p><i>32. ¿Qué tipo de muestras de lengua se ofrecen?</i></p> <p>Se ofrecen textos escritos como ensayos, test, noticias de periódico, textos orales como conversaciones y un programa de radio.</p> <p><i>33. ¿Hay material auténtico?</i></p> <p>Hay dos textos que han sido adaptados de textos auténticos.</p> <p><i>34. ¿Qué modelo de lengua se refleja en cuanto a registros y variedades?</i></p> <p>Principalmente parece que la variedad predominante es la castellana o peninsular. En cuanto a registros parece que se mueve entre lo coloquial y lo formal, trabajando contenidos léxicos tanto generales como específicos, formales e informales, favoreciendo así la competencia sociolingüística.</p> <p><i>35. ¿Se trabaja con las TIC?</i></p> <p>No especialmente.</p>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p><i>36. ¿Se aplica la evaluación? ¿En qué fase del proceso de aprendizaje?</i></p> <p>A lo largo de la unidad no se menciona ningún componente relacionado con la evaluación, aunque probablemente el profesor podría utilizar las tareas finales como instrumento de</p>

	<p>evaluación formativo. Únicamente en el final del proceso se presenta una página para la autoevaluación.</p> <p><i>37. ¿Se trata el error? Si es así, ¿qué consideración se tiene de él?</i></p> <p>De forma explícita no.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Conclusiones**

Las unidades didácticas forman parte del trabajo diario del profesor, tanto de ELE como de cualquier otra especialidad, y son por ello, un instrumento de trabajo que debemos conocer en profundidad, tanto para ser capaces de diseñarlas como para elegir las más apropiadas para nuestro grupo-clase y saber de qué maneras adaptarlas a sus necesidades. Como hemos ido revisando a lo largo del trabajo las unidades didácticas están condicionadas por muchos más elementos de los que podría parecer a simple vista. Es innegable la influencia que tiene en el desarrollo de unidades didácticas las bases metodológicas y los enfoques que las alumbran. Se debe tener muy presente que los principios metodológicos determinan casi la totalidad de la unidad, desde su estructura, a la presentación y secuenciación de sus componentes, así como la presencia o no de ciertos elementos como tipos de ejercicios, contenidos lingüísticos, pragmáticos, etc. Para poder diseñar una unidad didáctica completa, eficiente y útil es necesario que se conozcan, en mayor o menor medida, las teorías de los distintos ámbitos de estudio que influyen en el proceso de enseñanza de lenguas, como teorías sobre adquisición de la lengua, ideas básicas de psicología del aprendizaje entre otras, ya que todo ello ayudará en el proceso.

En cuanto a las posibles vías de investigación se podría profundizar más en el análisis de unidades didácticas. En esta recopilación bibliográfica se han encontrado menos textos relacionados específicamente con este campo, ya que casi todos se dedican al análisis de los manuales y materiales en su totalidad. Por otro lado, parece muy establecido el formato y la estructura que se debe seguir en el diseño de una

unidad, a pesar de las diferencias entre enfoques, así como los elementos que la tienen que conformar. Sería posible investigar más profundamente en este área, sobre todo a la luz de los cambios que se están produciendo en el mundo de la enseñanza (digitalización, presencia de las TICs, estrategias didácticas innovadoras como la gamificación, la enseñanza invertida o la enseñanza virtual...), para perfeccionar este proceso de planificación y adaptación de la enseñanza contemporánea.

En conclusión, un profesor competente a día de hoy es aquel que sabe planificar, diseñar o adaptar sus unidades didácticas, adecuándose a las necesidades de sus grupos, que tiene en cuenta las teorías relacionadas con el aprendizaje, que se preocupa por innovar incorporando todas las herramientas que sean de utilidad en sus unidades para lograr el fin último de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que es conseguir un aprendizaje significativo y duradero.

### Referencias bibliográficas

- Alcalde, N. (2011): *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. (Vol 6) Universität des Saarlades.
- Alonso, E. (2018): Planificación de unidades didácticas. En Muñoz-Basols, Javier; Gironzetii, Elisa; Lacorte, Manel (eds). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*.
- Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2014): *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cerrolaza, O. (2009): Cómo elaborar una unidad didáctica a partir de los niveles de referencia para el español y el marco común europeo de referencia para las lenguas. *Suplementos Marco ELE*. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/enbrape/cerrolaza\\_unidad-didactica.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/cerrolaza_unidad-didactica.pdf)
- De Dios, A., Eusebio, S., Fernández, F., Foncubierta, J., Herrero, E., Leal, J., Marín, E., Martín, M., Pereyra, L., Sagredo, M. (2019): *Etapas Plus*. Madrid: Edinumen.
- De Santiago, J., Fernández, J. (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Díez, J. (s.f): *Las unidades didácticas*. Recuperado de <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/UD.htm>
- Estaire, S. (2007): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. FAEA.
- Estaire, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.
- Ezeiza, J. (2009): *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*. Revista de

didáctica español como lengua extranjera Marco Ele. (9). Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>

Fernández, M<sup>ª</sup>C. (2004): Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp.715-734) Madrid: SGEL.

Fernández, M<sup>ª</sup>C. (2000): *Selección de manuales y materiales didácticos*. Cuadernos Cervantes, (27). Universidad de Alcalá.

Fernández, M<sup>ª</sup>C. (2017): Análisis de manuales y materiales didácticos. En *Manual del profesor de ele*. (1<sup>ª</sup>ed., pp.694-726). Alcalá de Henares.

Fernández, P. (2009): *La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2*. Revista de didáctica español como lengua extranjera Marco Ele. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/9/fernandez\\_psicolinguistica.pdf](https://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf)

Fernández, S. (2017): *Evaluación y aprendizaje*. En Revista de Didáctica de español como lengua extranjera Marco Ele (24). Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)

Gallego, S. (2009): *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

García Barranco, y Rico Pacheco. (2013): *La programación en la clase de español*. Revista de Clases historia. (386). Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/garcia-rico-programacion.pdf>

García García, M. y Álvarez López, F. (2017): Enfoques y métodos en la enseñanza de ELE. En *Manual del profesor de ele*. (1<sup>ª</sup>ed., p.80). Alcalá de Henares.

García, J. (1995): *Métodos de enseñanza de segundas lenguas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes*. Didáctica (pp. 439-444).

Gisbert Soler, y Blanes Nadal. (2013): *Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente*. Revista de investigación, 3Ciencias. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817898.pdf>

González, M. (2016): *Análisis de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Trabajo de Fin de Máster en Formación de profesores de español como segunda lengua, UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez>



- Heredia, A. (2019): *Los manuales de metodología didáctica en español (1897-1980)*. Revista de pedagogía Bordón. (71, nº1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/58652>
- Instituto Cervantes (1997-2000): Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)>
- Kumaravadivelu, B (2006a): *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. (2009): Methodological Principles for Language Teaching. *The Handbook of language teaching*.
- Marina, G. (s.f.): *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2007/45\\_paz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf)
- Martín, M. (2019): *Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Aula (16) Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez-Atienza, M., y Zamorano, A. (2018): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas*. Madrid: En Clave Ele.
- Miras, E. (2017): Programación de unidades didácticas. *Manual del profesor de ELE*. (1ªed., p.28). Alcalá de Henares.
- Moreno Garcia. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros
- Moreno, B. (1998): *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Oliva Parera, O. (2018): *Reseña histórica de la enseñanza de lenguas: Modelos de integración y aprendizaje (AICLE)*. Revista de Educación de la Universidad de Granada, (nº25., pp.29-49). Recuperado de <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/101>
- Paredes, F. (2017): Diseño y programación de cursos de español. En *Manual del profesor de ele*. (1ªed., p.64). Alcalá de Henares.
- Pérez, R. Miranda, F. y Pons, M (2012): *Revisión de manuales de español para extranjeros*. Campo Abierto, vol.31 (nº2., pp. 71-86)
- Puren, C. (2008): *Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: El ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción*. En Revista Lend, Lingua e nuova didattica (3).

- Regueiro, M<sup>a</sup> L. (2014): *La programación en ELE: Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Regueiro, M<sup>a</sup> L. (2016): *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J.C y Rodgers, T.S. (2001, 2<sup>a</sup>ed.): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero, C. y González, A. (s.f): *Enfoque por competencias orientado a la acción: principios básicos para una enseñanza efectiva*. Recuperado de [http://www.edelsa.it/Area\\_profesor/Articulos/articulo6.pdf](http://www.edelsa.it/Area_profesor/Articulos/articulo6.pdf)
- Sans, N. (2000): *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE* en Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, Sao Pablo. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans05.htm)
- Stern, H.H (1983): Review and Discussion. En *General English Syllabus Design* (pp. 5-12). Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT37%20General%20English%20Syllabus%20Design\\_v3.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT37%20General%20English%20Syllabus%20Design_v3.pdf)
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019): Métodos y enfoques para la enseñanza. En Muñoz-Basols, J. et al (eds), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. (pp. 11-26)
- Vidiella, M. (2012): *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. En Revista de Didáctica del Español Lengua extranjera, Marco ELE, (nº14., pp.1-84). Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- Willis, J. (1996a): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Yalden, J. (1984): Syllabus Design in General Education: Options for ELT. En *General English Syllabus Design* (pp.13-21). Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT37%20General%20English%20Syllabus%20Design\\_v3.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT37%20General%20English%20Syllabus%20Design_v3.pdf)