

La destreza oral en el libro

Gracias 9

Análisis de sus ejercicios orales y de la percepción docente sobre la interacción oral auténtica

Oral Proficiency in the Textbook *Gracias 9*: An Analysis of Oral Activities and Teachers' Perceptions of Authentic Interaction

Författare: Themysaleska Febriel Tatis

Nivå: Avancerad nivå

Kursnamn: Examensarbete i spanska för ämneslärarexamen, 7–9

Kurskod: ASP25D

Högskolepoäng: 30 högskolepoäng

Handledare: Carolina León Vegas

Institution: Institutionen för språk, litteratur och lärande

Examinator: Arantxa Santos

Examinationsdatum: 2025-06-02

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Índice

1. Introducción	1
1.1. Objetivo.....	2
1.2. Estado de la cuestión.....	3
2. Marco teórico	6
2.1. Diferencia entre enfoque y método.....	6
2.2. Contexto histórico	6
2.3. El enfoque comunicativo	8
2.4. Implementación del enfoque comunicativo en el aula.....	12
2.5. Los libros de texto en la enseñanza de una L2.....	19
3. Método	21
3.1. Elección del método.....	21
3.2. Corpus escrito	22
3.2.1. <i>Gracias 9</i>	22
3.2.2. <i>Análisis del libro de ejercicios Gracias 9</i>	23
3.3. Entrevistas a docentes	25
3.3.1. <i>Perfil de los entrevistados</i>	25
3.3.2. <i>Realización de las entrevistas</i>	28
3.3.3. <i>Análisis de las entrevistas</i>	28
3.3.4. <i>Cuestiones éticas</i>	31
3.4. Limitaciones del estudio	31
3.5. Confiabilidad y validez	32
4. Resultados y análisis	33
4.1. Resultados y análisis del corpus escrito.....	33
4.2. Resultados y análisis de las entrevistas a docentes	40
4.2.1. <i>Profesor 1</i>	41
4.2.2. <i>Profesor 2</i>	42
4.2.3. <i>Profesor 3</i>	44
4.2.4. <i>Profesor 4</i>	45
4.2.5. <i>Profesor 5</i>	46
5. Discusión	48
5.1. Discusión de los resultados	48

5.2. Discusión del método.....	51
6. Conclusión	52
Referencias	55
Anexos	61
Anexo 1	61
Anexo 2	62
Anexo 3	64
Anexo 4	68

Abstract

This study examines to what extent the oral exercises in the textbook *Gracias 9* serve as an effective tool to foster authentic oral interaction in the teaching of Spanish in Sweden. It also explores teachers' perceptions regarding the effectiveness of these exercises and the characteristics that, based on their experience, define a communicative oral activity. The study combines a quantitative and qualitative analysis of the textbook's content with semi-structured interviews conducted with five teachers who use the material. The quantitative analysis reveals that only 25.43% of the exercises are oriented toward the development of oral expression. Meanwhile, the qualitative analysis, based on Richards' taxonomy, shows that the communicative approach is only partially present, as many activities prioritize repetition and structural control. The interviews further indicate that the book's design does not consistently promote authentic communication, and that its effectiveness largely depends on teacher mediation. According to the participants, a communicative activity must be contextualized, allow spontaneous interaction, tolerate errors, and encourage negotiation of meaning. It is concluded that *Gracias 9* provides a useful foundation but is insufficient on its own to fully develop communicative competence in Spanish as a L2.

Keywords

Communicative competence, communicative approach, oral expression in L2, oral interaction, spanish L2 textbooks

Resumen

Este trabajo analiza en qué medida los ejercicios orales del libro *Gracias 9* constituyen una herramienta adecuada para fomentar la interacción oral auténtica en la enseñanza del español en Suecia. Asimismo, se examina la percepción de los docentes sobre la eficacia de dichos ejercicios y las características que, según su experiencia, definen una actividad oral como comunicativa. El estudio combina un análisis cuantitativo y cualitativo del contenido del libro con entrevistas semiestructuradas a cinco docentes usuarios del material. El análisis cuantitativo revela que únicamente el 25.43 % de los ejercicios incluidos en el libro está orientado al desarrollo de la expresión oral. Por su parte, el análisis cualitativo basado en la taxonomía de Richards muestra que el enfoque comunicativo está presente de forma parcial, dado que muchas actividades priorizan la repetición y el control estructural. A su vez, las entrevistas indican que el diseño del libro no promueve de manera constante una comunicación auténtica, y que su efectividad depende de la mediación docente. Los informantes destacan que una actividad comunicativa debe estar contextualizada, permitir interacción espontánea, tolerar el error y fomentar la negociación de significados. Se concluye que *Gracias 9* ofrece una base útil, pero insuficiente para desarrollar plenamente la competencia oral en el español como L2.

Palabras clave:

Competencia comunicativa, enfoque comunicativo, expresión oral en la L2, interacción oral, libros de ELE

1. Introducción

La enseñanza del español en Suecia está regulada por marcos educativos como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020) y el currículo educativo sueco en la educación primaria (Skolverket, 2022). Estos documentos establecen directrices claras para el desarrollo de las competencias lingüísticas, destacando un enfoque comunicativo que prioriza la funcionalidad del lenguaje en contextos auténticos. El MCER proporciona descriptores detallados para cada destreza lingüística, mientras que el Lgr22 define objetivos específicos para la enseñanza de idiomas en Suecia, subrayando la importancia de integrar estas destrezas en situaciones significativas y adaptadas a los intereses y experiencias de los estudiantes.

Entre estas competencias lingüísticas, la interacción oral ocupa un lugar privilegiado dentro del enfoque comunicativo que sustenta tanto el MCER como el currículo sueco. Esta perspectiva pedagógica busca que los estudiantes utilicen la lengua meta de manera auténtica y funcional, participando en intercambios comunicativos reales que reflejen situaciones cotidianas. Según el Lgr22 (Skolverket, 2022), los ejercicios orales deben situarse en contextos relevantes y significativos, facilitando no solo el desarrollo lingüístico, sino también la capacidad de interactuar eficazmente en español como segunda lengua.

Para implementar estos principios pedagógicos en el aula, los libros de texto se convierten en herramientas fundamentales al proporcionar recursos estructurados que guían tanto a estudiantes como a docentes hacia el cumplimiento de los objetivos curriculares. El informe de *Läromedelsutredningen* (SOU, 2021, p. 70) enfatiza que los materiales didácticos no solo deben garantizar un aprendizaje sistemático y equitativo, sino también alinearse con los enfoques pedagógicos actuales y los objetivos establecidos por las autoridades educativas. En este sentido, el acceso a libros de texto de calidad constituye un requisito legal indispensable para asegurar una educación efectiva.

Es precisamente en este contexto donde surge la necesidad de evaluar hasta qué punto los ejercicios presentes en los materiales didácticos utilizados en la enseñanza del español fomentan una interacción oral auténtica y si están alineados con los principios del enfoque comunicativo promovido por el MCER (Consejo de Europa, 2020, p. 35) y el Lgr22 (Skolverket, 2022, p. 35). Asimismo, consideramos imprescindible investigar la percepción de los docentes sobre qué constituye una actividad comunicativa y cómo fomentan una comunicación auténtica en el aula.

1.1. Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida el libro de texto *Gracias 9* constituye una herramienta adecuada para promover una interacción oral auténtica en la L2, explorar la percepción de los docentes sobre la eficacia de dichos ejercicios y sobre las características que, según ellos, definen una actividad oral como comunicativa.

El presente estudio es relevante porque contribuye a la evaluación crítica de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera en la educación primaria sueca. Este análisis no solo permite examinar la alineación del libro con los principios del enfoque comunicativo, fundamentales tanto en el MCER como en el Lgr22, sino que también explora el potencial de dichos materiales para promover el uso auténtico del idioma en situaciones reales de interacción oral. Asimismo, al incorporar la perspectiva docente, el estudio ofrece una visión enriquecedora sobre las percepciones de los profesores en torno a la utilización de ejercicios orales en el aula y las estrategias que dicen implementar para adaptarlos a contextos más comunicativos.

A fin de alcanzar nuestro objetivo, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué proporción de los ejercicios del libro *Gracias 9* está diseñada específicamente para desarrollar la expresión oral en español?

2. ¿De qué manera los ejercicios orales en el libro *Gracias 9* reflejan los principios del enfoque comunicativo?
3. ¿Cuál es la percepción de los docentes de español del noveno curso sobre la eficacia de los ejercicios orales presentes en *Gracias 9* para desarrollar la competencia oral en la L2 en situaciones de comunicación real?
4. ¿Qué características debería tener una actividad oral, según los docentes, para considerarse comunicativa?

1.2. Estado de la cuestión

Una revisión exhaustiva de la literatura ha identificado cuatro estudios académicos que analizan la presencia y efectividad de actividades comunicativas en libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras. Brito Engman y Aronsson (2022, p. 55) analizaron 1672 actividades en cuatro manuales de español empleados en Suecia, concluyendo que la mayoría de los ejercicios se centran en la forma más que en el significado, predominando actividades estructurales como la traducción y la repetición mecánica. Estos hallazgos evidencian una orientación hacia metodologías tradicionales, como la gramática-traducción y el método audiolingual, en detrimento de un enfoque más comunicativo. En la misma línea, Al Khateeb y Almujaivel (2018, p. 1301) llevaron a cabo un análisis de corpus de libros de texto de inglés como lengua extranjera en Arabia Saudita, constatando que los ejercicios orales presentan una escasa incorporación de situaciones de comunicación auténtica, lo que limita el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los estudios analizados evidencian coincidencias significativas en la identificación de limitaciones en los materiales didácticos para promover la interacción oral auténtica. Brito Engman y Aronsson (2022, p. 69) revelan que apenas el 4.9% de las actividades orales en manuales suecos de ELE fomentan la comunicación estructurada o auténtica. Paralelamente, Al Khateeb y Almujaivel (2018, p. 1306) constatan que las tareas orales presentan escasos ejemplos de intercambios

cotidianos, siendo las actividades de discusión libre, esenciales para la interacción genuina, las menos recurrentes.

Sin embargo, los enfoques analíticos de ambos estudios difieren porque Brito Engman y Aronsson (2022) analizaron la distribución de todas las destrezas lingüísticas, destacando un equilibrio general con un predominio de actividades receptivas escritas y una mayor presencia de interacción oral en comparación con la producción individual. En contraste, Al Khateeb y Almujaivel (2018) se centraron exclusivamente en las tareas orales y su eficacia para desarrollar la competencia comunicativa en situaciones reales. Pese a estas diferencias metodológicas, ambos estudios concluyen que los libros de texto no favorecen suficientemente la interacción oral auténtica y sugieren la necesidad de materiales más alineados con el enfoque comunicativo.

Por otro lado, los estudios de Diepenbroek y Derwing (2013) y Luque Agulló y Bueno Alastuey (2017) ofrecen perspectivas complementarias sobre el desarrollo de habilidades orales en materiales didácticos. Diepenbroek y Derwing (2013, p. 1) analizaron 48 manuales de inglés como segunda lengua en Canadá, centrándose en dos dimensiones clave: fluidez oral y contenido pragmático. Su investigación reveló que solo un reducido porcentaje de actividades promovían la práctica de la fluidez, con escasa atención a aspectos pragmáticos como actos de habla o estrategias conversacionales (p. 8). No obstante, destacaron que las actividades existentes podrían optimizarse mediante adaptaciones docentes, como la incorporación de contextos comunicativos más auténticos.

Por su parte, Luque Agulló y Bueno Alastuey (2017, p. 107) examinaron cinco libros de texto de inglés utilizados en el bachillerato español, aplicando una herramienta de evaluación específica para competencia oral. Sus hallazgos mostraron una distribución equilibrada entre tareas orales y escritas, aproximadamente 50% cada una, con un enfoque metodológico alineado con el nivel B1 del MCER. Sin embargo, detectaron que las actividades orales priorizaban

la precisión lingüística, ejercicios estructurados y centrados en la forma, sobre la fluidez comunicativa, limitando oportunidades para interacciones espontáneas.

A pesar de las diferencias en sus enfoques y contextos, ambos estudios coinciden en señalar la subrepresentación de las habilidades orales en los materiales didácticos. Mientras que en el contexto canadiense se observa una necesidad de fortalecer la dimensión sociopragmática y la fluidez oral, en el contexto español persiste la tensión entre los principios del enfoque comunicativo promovidos por el MCER y las exigencias de las pruebas estandarizadas, que favorecen la precisión y la producción escrita

En el contexto sueco, dos tesinas de grado abordan la comunicatividad en los materiales didácticos de español como lengua extranjera. Ahrell (2023, p. 38) analiza la escritura comunicativa en libros de bachillerato suecos, concluyendo que la mayoría de los ejercicios favorecen la repetición mecánica y la enseñanza gramatical explícita, limitando la producción escrita significativa. Woodward (2024, p. 38), por su parte, amplía esta investigación al examinar la comunicatividad en los libros de texto *Colores 9* y *Gracias 9* mediante un análisis cualitativo de la alineación de estos libros con el currículo sueco y el MCER. Sus hallazgos revelan que estos libros refuerzan una enseñanza tradicional centrada en la pronunciación, la traducción y la lectura en voz alta, en lugar de promover interacciones comunicativas auténticas.

En cuanto a sus limitaciones, los estudios revisados se enfocan únicamente en el contenido de los libros de texto, sin considerar la perspectiva de los docentes que los utilizan. Para abordar este vacío, el presente estudio examina las actividades orales de *Gracias 9*, evaluando su alineación con el enfoque comunicativo y, además, incorpora la percepción de los docentes sobre la eficacia de este material en el aula.

2. Marco teórico

El presente marco se estructura en tres grandes bloques. En primer lugar, se ofrece una delimitación conceptual entre *enfoque* y *método*. En segundo lugar, se presenta un breve contexto histórico que permite situar el surgimiento y consolidación del enfoque comunicativo. Finalmente, se desarrollan los tres ejes centrales que guían esta revisión teórica, 1) los principios del enfoque comunicativo y su evolución conceptual, 2) su implementación práctica en contextos educativos, y 3) el análisis crítico de materiales didácticos como vehículos para desarrollar la competencia comunicativa oral en la enseñanza de una lengua extranjera.

2.1. Diferencia entre enfoque y método

Para comprender adecuadamente la base teórica de la enseñanza de lenguas extranjeras, es esencial distinguir entre los conceptos de *enfoque* y *método*. Un enfoque es el marco teórico que fundamenta un método, estableciendo principios sobre la naturaleza del lenguaje y su adquisición (Fruns Giménez, 2010, p. 153). Cabe destacar que un mismo enfoque puede originar distintos métodos, ya que proporciona la base teórica sobre la que se articulan diversas prácticas pedagógicas. En contraste, un método es el conjunto de procedimientos derivados de un enfoque que guía la planificación del proceso de enseñanza (Martín Sánchez, 2009, p. 61). La selección del método adecuado influye en la estructuración del aprendizaje y en sus resultados.

2.2. Contexto histórico

Por otro lado, el estudio de la adquisición de segundas lenguas (L2) y su aplicación en el aula ha sido objeto de disímiles investigaciones y reformulación metodológica a lo largo del tiempo. En este contexto, diversos enfoques han emergido como revoluciones metodológicas (Omagio Hadley, 2001) en la búsqueda del método ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, estos enfoques no se han reemplazado completamente, sino que coexisten en diferentes contextos educativos según las necesidades específicas de

los aprendientes (Muñoz-Basols *et al.*, 2017, p. 457). La evolución metodológica en este campo ha sido metafóricamente representada como un péndulo que oscila entre perspectivas gramaticales y comunicativas, influenciado por teorías lingüísticas, psicológicas y factores prácticos (Long y Lacorte, 2007, p. 100). Esta oscilación refleja la naturaleza dinámica de la disciplina y la constante búsqueda de equilibrio entre diferentes aproximaciones teóricas.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una evolución significativa, transitando de enfoques centrados en la forma hacia modelos que privilegian la comunicación y el uso funcional del idioma. A lo largo de este proceso, diversos métodos han contribuido a la configuración del enfoque comunicativo que predomina en la actualidad.

Uno de los métodos más influyentes en la historia de la didáctica de lenguas fue el método audiolingual, desarrollado en la década de 1940. Este enfoque, fundamentado en los principios del conductismo, hacía hincapié en la repetición y automatización de estructuras lingüísticas a través de ejercicios mecánicos (Martín Sánchez, 2009, p. 64). Si bien facilitaba la memorización de patrones gramaticales, su excesiva rigidez y la escasa conexión con situaciones comunicativas reales limitaron considerablemente su eficacia en el desarrollo de la competencia comunicativa (Muñoz-Basols *et al.*, 2017, p. 459).

La revolución cognitiva de los años setenta supuso un cambio de paradigma, al introducir nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de lenguas. El modelo del código cognitivo (Omaggio Hadley, 2001, p. 116) y el enfoque natural propuesto por Krashen (1985) pusieron de relieve el papel activo del aprendiz y la importancia del input comprensible como motor del desarrollo lingüístico (Muñoz-Basols *et al.*, 2017, p. 461). Aunque algunos de sus postulados han sido objeto de debate, estos enfoques representaron un avance sustancial hacia una enseñanza más centrada en la comunicación y en las necesidades reales de los aprendices.

A partir de la década de 1990, los enfoques comunicativos se consolidaron como el paradigma dominante, promoviendo una enseñanza basada en la interacción, la negociación de significados¹ y el uso significativo del idioma en contextos auténticos (Muñoz-Basols *et al.*, 2017, p. 461). Este cambio ha supuesto no solo una transformación en los métodos y materiales didácticos, sino también en la concepción misma de la competencia lingüística, que ahora se entiende como la capacidad de interactuar eficazmente en situaciones reales de comunicación.

2.3. El enfoque comunicativo

Este enfoque surge en la década de 1970 como una respuesta a las limitaciones de los métodos estructurales predominantes, como el método audiolingual en Estados Unidos y el método situacional en Europa (Martín Sánchez, 2009, p. 67). A diferencia de estos enfoques, que priorizaban la repetición mecánica y la enseñanza de reglas gramaticales de forma aislada, el enfoque comunicativo propone un aprendizaje basado en la interacción real y en el uso funcional del lenguaje.

El objetivo principal del enfoque comunicativo es el desarrollo de la *competencia comunicativa*, es decir, la capacidad de los estudiantes para interactuar en situaciones reales usando la lengua de manera significativa (Canale & Swain, 1980, p. 40). De acuerdo con Palma Peña Jiménez *et al.* (2019, p. 81) el concepto de competencia comunicativa fue definido por primera vez por Hymes en 1972, como respuesta a la noción de *competencia lingüística* propuesta anteriormente por Noam Chomsky en 1965.

Mientras que Chomsky se enfocaba en el conocimiento gramatical abstracto, Hymes amplió esta visión al incluir no solo la competencia lingüística, sino también la capacidad de un hablante oyente para utilizar la lengua de manera adecuada en diversos contextos comunicativos (Palma Peña Jiménez *et al.*, 2019, p. 82). Los autores agregan que, según Hymes, la competencia comunicativa abarca cuatro

¹ En el contexto de la enseñanza de lenguas, el concepto de *negociación de significados* se refiere al proceso mediante el cual dos o más interlocutores colaboran para entenderse mutuamente cuando ocurre un problema de comunicación, como una incomprensión, una palabra desconocida o una formulación ambigua (Instituto Cervantes, s.f.). Esto implica estrategias como pedir aclaraciones, reformular lo dicho o utilizar gestos o sinónimos.

dimensiones, 1) el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), 2) el grado en que algo resulta factible, 3) el grado en que algo resulta apropiado, y 4) el grado en que algo se da en la realidad, basado en normas culturales (2019, p. 82). En línea con esto, Richards (2006, p. 9) explica que la competencia comunicativa no solo implica el conocimiento de una lengua, sino también la capacidad de emplearla de manera espontánea y no ensayada en distintos contextos y situaciones comunicativas.

Más adelante, Canale y Swain (1980) redefinieron el concepto de competencia comunicativa, estructurándolo en cuatro dimensiones esenciales, 1) la competencia lingüística, que engloba el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico, 2) la competencia sociolingüística, que se refiere a la adecuación del lenguaje a las diversas situaciones sociales, 3) la competencia discursiva, responsable de la coherencia y cohesión en los enunciados, y 4) la competencia estratégica, que faculta al hablante para superar dificultades comunicativas mediante estrategias de reformulación o clarificación (Muñoz Basols *et al.*, 2017, p. 463). Según describen Muñoz Basols *et al.*, (2017, p. 463), estas dimensiones enfatizan la necesidad de un aprendizaje integral del idioma, en el que se trasciende la mera memorización de estructuras gramaticales para promover el desarrollo de habilidades comunicativas aplicables en contextos reales.

La evolución conceptual de la competencia comunicativa encuentra en los trabajos de Bachman (1990) un hito fundamental. Inspirado en el marco teórico de Hymes (1972), Bachman integra componentes lingüísticos, discursivos, textuales y sociolingüísticos bajo una perspectiva unificada, reconceptualizando estos elementos como dimensiones intrínsecas al sistema comunicativo y no como meros aspectos extralingüísticos (Palma Peña Jiménez *et al.*, 2019, p. 82). Este enfoque rompe con la dicotomía tradicional entre forma y uso, al plantear que la competencia pragmática opera como interfaz entre el conocimiento lingüístico y su aplicación contextualizada.

Posteriormente, Celce-Murcia *et al.* (1995) profundizan en esta línea al diferenciar la competencia sociocultural de la competencia accional, esta última entendida como la capacidad estratégica para vincular intenciones comunicativas con realizaciones lingüísticas adecuadas al contexto (Peña Jiménez *et al.*, 2019, p. 82). Su modelo amplía la propuesta inicial de Canale y Swain (1980), incorporando dimensiones como la competencia discursiva, entendida como la organización cohesionada de enunciados, y la competencia estratégica que no es más que el manejo de recursos para superar dificultades comunicativas (Palma Peña Jiménez *et al.*, 2019, p. 82).

La convergencia de estos modelos, desde la propuesta fundacional de Canale y Swain (1980) hasta las revisiones de Bachman (1990) y Celce-Murcia *et al.* (1995), demuestra que el análisis lingüístico no puede realizarse de forma aislada de los factores contextuales que condicionan la comunicación (Cenoz Iragui, 2004, p. 450). Estos factores incluyen variables como la relación entre interlocutores (jerarquías, roles sociales), el canal comunicativo (oralidad *vs.* escritura) y los sistemas multimodales (como la gestualidad) que enriquecen el mensaje lingüístico.

Por lo tanto, en el corazón del enfoque comunicativo está la premisa de que la comunicación prevalece sobre la precisión gramatical, aunque la enseñanza de la gramática no se omite, sino que se introduce de forma inductiva dentro de contextos funcionales y temáticos, como comprar en una tienda o pedir comida en un restaurante (Muñoz-Basols *et al.*, 2017, p. 463). Según Richards y Rodgers (2014, p. 66), este enfoque enfatiza el significado, la contextualización y la interacción, promoviendo actividades en parejas o grupos, así como el uso de materiales auténticos para reflejar situaciones reales. El rol del profesor es facilitar la comunicación y corregir errores solo cuando sea necesario, permitiendo incluso el uso moderado de la L1 en ciertos casos (Muñoz-Basols *et al.*, 2017, p. 464).

Una de las variantes más extendidas del enfoque comunicativo es el aprendizaje basado en tareas, que promueve el uso activo de la L2 a través de actividades que simulan escenarios del mundo real. Según Estaire (2011, p. 2), este modelo

didáctico tiene como objetivo fomentar la comunicación real en el aula, organizando y secuenciando actividades de aprendizaje de manera que los estudiantes usen la lengua de forma natural y contextualizada.

El MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 9) define una *tarea* como cualquier acción con un objetivo concreto, como resolver un problema o cumplir una obligación. Por lo tanto, las tareas no son ejercicios aislados, sino acciones intencionadas con un propósito comunicativo, lo que permite a los estudiantes desarrollar su competencia en la lengua extranjera de manera práctica y significativa (Estaire, 2011). Por su parte, Muñoz *et al.* (2017, p. 465) agregan que estas tareas pueden implicar expresión, comprensión, interacción y mediación, ya sea de forma oral o escrita, con el propósito de centrar la atención en el significado y la intención comunicativa.

Pese a sus numerosas ventajas, el enfoque comunicativo también ha sido objeto de críticas. Una de las principales preocupaciones es la posible falta de atención explícita a la enseñanza gramatical, o al desarrollo de la *competencia gramatical*, lo que podría afectar la precisión lingüística de los aprendientes (Richards y Rodgers, 2014). No obstante, como argumentan Martín Sánchez (2009, p. 67) y Otero Brabo Cruz (1997, p. 423), la gramática en este enfoque no se descarta, sino que se presenta en función de su utilidad comunicativa, permitiendo que los estudiantes la interioricen de manera significativa.

Resulta válido aclarar que el concepto de *competencia gramatical* se refiere al conocimiento de las reglas del idioma, como las partes del discurso, los tiempos verbales, las frases, las cláusulas y los patrones oracionales (Richards, 2006, p. 2). Tradicionalmente, la competencia gramatical ha sido el foco de los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, en los que se presentan reglas gramaticales acompañadas posteriormente de ejercicios diseñados para practicarlas. No obstante, aunque la competencia gramatical es una dimensión esencial en el aprendizaje de una lengua, su dominio no garantiza necesariamente una comunicación exitosa.

2.4. Implementación del enfoque comunicativo en el aula

Una de las metas principales del enfoque comunicativo es mejorar la fluidez en el uso de la lengua, permitiendo que los estudiantes se comuniquen de manera natural y efectiva en situaciones reales (Richards, 2006, p. 14). Para lograrlo, Richards (2006, p. 3) explica que las actividades en el aula deben fomentar la interacción significativa en la que los alumnos negocien significados, utilicen estrategias comunicativas y resuelvan malentendidos sin que la precisión gramatical sea una barrera para la comunicación. Igualmente, Nunan (1989, p. 40) enfatiza la importancia de estas tareas del mundo real que requieren que los aprendices procesen el lenguaje de la manera en que lo harían si estuviesen hablando en cualquier situación cotidiana donde se use la lengua que están aprendiendo. Estas actividades promueven el uso natural del lenguaje en situaciones auténticas, fomentando la confianza en el estudiante para expresarse sin temor a cometer errores.

Con *fluidez* se entiende al uso natural de la lengua que ocurre cuando un hablante participa en una interacción significativa y logra mantener una comunicación comprensible y continua, a pesar de las limitaciones en su competencia comunicativa (Richards 2006, p. 14). En este sentido Richards (2006) hace una diferenciación entre actividades centradas en la precisión lingüística y aquellas enfocadas en la fluidez comunicativa. Las actividades enfocadas en la fluidez comunicativa reflejan el uso auténtico del lenguaje, priorizan la comunicación sobre la corrección gramatical y requieren que los estudiantes empleen estrategias comunicativas para mantener la interacción (Richards, 2006, p. 14). Además, el lenguaje producido en estas actividades no siempre es predecible, ya que depende del contexto y de la intención del hablante. Algunos ejemplos de este tipo de actividades incluyen debates sobre temas de interés, juegos de roles en situaciones cotidianas y narraciones espontáneas de experiencias personales.

Por otro lado, las actividades centradas en la precisión lingüística buscan reforzar el uso correcto de la lengua, enfocándose en la formación de estructuras

gramaticales adecuadas y en la producción de ejemplos correctos de lenguaje (Richards, 2006, p. 14). Estas actividades suelen realizarse en un entorno controlado dentro del aula, sin necesidad de un contexto comunicativo real, y se centran en el uso preciso de la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Ejemplos de este tipo de actividades incluyen prácticas de repetición y pronunciación, ejercicios de traducción y dictados en los que los estudiantes deben escribir exactamente lo que escuchan, asegurándose de emplear la gramática y la ortografía correctamente.

En este sentido, los defensores del enfoque comunicativo como Morris *et al.* (1996), Nunan (2004) y Littlewood (2005), han propuesto una clasificación de las actividades comunicativas para el aprendizaje de lenguas en tres tipos: las actividades con una práctica mecánica, actividades con una práctica significativa y actividades con una práctica comunicativa (Richards, 2006, p. 16). Cabe destacar que una *actividad comunicativa* es una estrategia de aprendizaje diseñada para que los estudiantes desarrollen su capacidad de comunicarse en la lengua meta, considerando sus necesidades e intereses reales (Instituto Cervantes, 2008). Su propósito principal es pragmático, es decir, busca que los alumnos utilicen la lengua para alcanzar un objetivo concreto, como consultar horarios de tren para planificar un viaje.

Dentro de la clasificación explicada por Richards (2006), las actividades basadas en la práctica mecánica se definen como ejercicios altamente controlados en los que los estudiantes pueden participar sin necesidad de comprender plenamente el significado del lenguaje que emplean. Este tipo de actividades, como las de repetición o sustitución, se centran en la práctica de estructuras gramaticales específicas y buscan la automatización de patrones lingüísticos a través de la repetición sistemática.

Por ejemplo, al introducir el presente de indicativo, el docente puede escribir una oración modelo en la pizarra, como *Yo camino al parque*, y solicitar a los estudiantes que sustituyan, de forma oral, el pronombre sujeto por otros, adaptando la conjugación verbal. De este modo, los estudiantes practican en cadena: *Tú*

caminas al parque, Él camina al parque, y así sucesivamente. Este procedimiento permite reforzar la correcta aplicación de las formas verbales en el tiempo gramatical correspondiente, aunque el foco principal reside en la precisión formal más que en la comprensión o producción de mensajes significativos.

Las actividades basadas en una práctica significativa, según Richards (2006, p. 16), mantienen cierto grado de control lingüístico, pero se diferencian de las actividades mecánicas en que requieren que los estudiantes comprendan y utilicen el lenguaje de manera deliberada y contextualizada. En este tipo de tareas, los alumnos deben tomar decisiones sobre las palabras, estructuras o expresiones que emplean, ajustándolas al significado que desean transmitir y al contexto comunicativo en el que se desenvuelven.

Un ejemplo ilustrativo de práctica significativa consiste en usar imágenes relacionadas con objetos o lugares familiares para los alumnos, como las distintas áreas de la escuela o los objetos presentes en el aula. El docente proyecta estas imágenes y solicita a los estudiantes que las describan oralmente utilizando adjetivos y expresiones previamente trabajadas en clase, e incorporando además la función o el propósito de cada lugar. Así, ante la imagen de una biblioteca, los alumnos podrían decir: *La biblioteca es grande y podemos leer libros*. Este tipo de actividad no solo refuerza el uso correcto de las estructuras gramaticales, sino que también promueve la producción de enunciados con sentido y relevancia, permitiendo a los estudiantes vincular el aprendizaje lingüístico con situaciones reales y significativas de su entorno.

Finalmente, Richards (2006, p. 16) señala que la práctica comunicativa se orienta al uso del lenguaje en contextos reales, donde los estudiantes intercambian información auténtica y el discurso resultante no es completamente predecible. En este tipo de actividades, el objetivo principal es que los alumnos utilicen la lengua para alcanzar propósitos significativos, negociando el significado y adaptando su producción a las necesidades comunicativas del momento.

Por ejemplo, la actividad previamente descrita, en la que el docente proyecta imágenes y los estudiantes las describen oralmente, puede transformarse en una práctica comunicativa si se organiza en parejas o pequeños grupos y se amplía el alcance de la tarea. Los estudiantes pueden explorar diferentes áreas de la escuela, ya sea físicamente o mediante imágenes, y luego turnarse para describir lo que observan, formular preguntas sobre las características, el uso o el propósito del lugar u objeto, y aportar o solicitar información adicional para profundizar en el conocimiento del entorno. Así, al describir la biblioteca, los alumnos no solo mencionan su apariencia, sino que también pueden preguntar sobre su función, las actividades que allí se realizan o sus particularidades, generando un intercambio genuino de información.

Este tipo de dinámica fomenta la interacción auténtica, ya que obliga a los estudiantes a escuchar activamente, responder de manera espontánea y adaptar su discurso en función de la información que reciben. Además, promueve el desarrollo de la competencia sociolingüística y estratégica, al requerir que los participantes gestionen turnos, aclaren dudas y negocien significados en tiempo real. En definitiva, la práctica comunicativa sitúa el aprendizaje en un contexto funcional y relevante, permitiendo que los estudiantes consoliden tanto las estructuras gramaticales como las habilidades necesarias para desenvolverse eficazmente en situaciones reales de comunicación.

Asimismo, Richards (2006, p. 18) afirma que dentro de las actividades más representativas del enfoque comunicativo se encuentran:

- Actividades de vacío de información: los interlocutores interactúan para obtener información que no poseen, simulando la comunicación real.
- Actividades tipo *jigsaw*: la información se distribuye entre diferentes grupos, y los estudiantes deben compartirla y organizarla para completar un objetivo común.
- Actividades de recopilación de información: incluyen encuestas o entrevistas donde los alumnos deben obtener datos de manera autónoma.

- Actividades de intercambio de opiniones: fomentan la comparación de valores y creencias mediante debates sobre un tema específico.
- Actividades de transferencia de información: los alumnos transforman la información de un formato a otro, como representar gráficamente un texto leído.
- Actividades de razonamiento: desafían a los aprendientes a inferir nuevos datos a partir de la información disponible.
- Juegos de roles: los alumnos deben improvisar intercambios lingüísticos en contextos simulados, fortaleciendo su capacidad comunicativa en situaciones auténticas.

Es así como la competencia comunicativa abarca varios aspectos del conocimiento lingüístico como la capacidad de utilizar el lenguaje para una amplia gama de propósitos y funciones, la habilidad de adaptar el lenguaje según el contexto y los interlocutores, distinguiendo entre el registro formal e informal o entre la comunicación escrita y oral; el conocimiento de diversos tipos de textos y géneros discursivos, como narraciones, informes, entrevistas y conversaciones; y el manejo de estrategias de comunicación que permitan mantener la interacción incluso cuando se presentan limitaciones en el conocimiento lingüístico (Richards, 2006, p. 3).

La distinción entre actividades mecánicas, significativas y comunicativas explicada por Richards (2006) es similar a la propuesta por Littlewood (2018), quien clasifica las actividades en dos tipos, 1) actividades pre-comunicativas, que incluyen actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas, y 2) actividades comunicativas, que son actividades de comunicación funcional e interacción social (Richards, 2006, p. 18). Estas categorías se integran en un continuo que refleja diferentes grados de atención a la forma y al significado. Richards (2006) explica, además, que las actividades de comunicación funcional exigen que los estudiantes utilicen sus recursos lingüísticos para superar una brecha de información o resolver un problema, mientras que las actividades de interacción social requieren que el

aprendiz preste atención al contexto, a los roles de las personas involucradas y a aspectos como el uso del lenguaje formal o informal.

El continuo de Littlewood (2018) describe una progresión de actividades de aprendizaje de lenguas que tienen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Este continuo se basa en la distinción entre el *aprendizaje analítico/explicito*, donde los estudiantes se centran en la comprensión y aplicación consciente de reglas gramaticales y estructuras lingüísticas, y el *aprendizaje experiencial/implícito*, basado en la práctica comunicativa en contextos auténticos sin una atención explícita a las reglas formales, lo que favorece una adquisición del idioma más natural e intuitiva. Además, el continuo de Littlewood se estructura en cinco categorías de actividades que varían en el grado de atención a la forma y al significado, así como en el nivel de comunicación auténtica que implican.

Tabla 1
Continuo comunicativo de Littlewood (2018, p. 1227)

Aprendizaje analítico/explicito		← →		Aprendizaje experimental/implícito
Aprendizaje no comunicativo	Práctica pre-comunicativa de la lengua	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica
Centrarse en las estructuras de la lengua, cómo se forman y qué significan. Ejemplo: ejercicios de sustitución, ‘descubrimiento’ inductivo y actividades que aumentan la conciencia.	Practicar la lengua prestando cierta atención al significado, pero sin comunicar mensajes nuevos a los demás. Ejemplo: describir la práctica de la lengua visual o situacional (“preguntas y respuestas”)	Practicar una lengua ya conocida, pero en un contexto en el que se comunica nueva información. Ejemplo: actividades sobre huecos de información o preguntas ‘personalizadas’.	Utilizar la lengua para comunicarse en situaciones que suscitan una lengua ya aprendida, pero con cierto grado de imprevisibilidad. Ejemplo: juego de roles estructurado y resolución de problemas simples.	Utilizar la lengua para comunicarse en situaciones donde los significados son impredecibles: Ejemplo: Juego de roles creativo, resolución de problemas más complejos y discusión.
Atención a las formas y a los significados		← →		Atención a los significados y a los mensajes

En el extremo izquierdo del continuo Littlewood, ilustrado en la Tabla 1², se sitúa el *aprendizaje no comunicativo* que se centra en la práctica mecánica de la lengua a través de ejercicios estructurados, como completar espacios en blanco o repetir conjugaciones verbales, donde la prioridad es la corrección gramatical sin un contexto comunicativo real (Littlewood, 2005, p. 322). A medida que se avanza en el continuo, la práctica pre-comunicativa introduce cierta atención al significado, aunque sin transmisión de información nueva, permitiendo a los estudiantes expresarse con mayor flexibilidad en actividades como resúmenes o ejercicios de pregunta-respuesta (Littlewood, 2018, p. 1227).

En la parte intermedia del continuo, la *práctica comunicativa* y la *comunicación estructurada* implican un mayor grado de interacción y uso del lenguaje en contextos más significativos. En la primera, los estudiantes utilizan estructuras predecibles para intercambiar información en actividades como encuestas o ejercicios de brecha de información (Littlewood, 2018, p. 1228). En la segunda, el autor explica que el énfasis está en la transmisión de significados dentro de un marco estructurado, con tareas como juegos de rol o intercambios de información guiados que requieren colaboración activa.

Finalmente, en el extremo derecho del continuo se encuentra la *comunicación auténtica*, donde los estudiantes emplean la lengua de manera espontánea en situaciones impredecibles (Littlewood, 2018, p. 1228). Además, el autor señala que aquí no hay guiones predefinidos ni respuestas únicas, lo que fomenta la autonomía y la creatividad en actividades como debates, entrevistas a hablantes nativos o proyectos colaborativos. En esta etapa, el lenguaje se convierte en una herramienta para la resolución de problemas reales, consolidando la competencia comunicativa en un entorno dinámico y significativo.

Partiendo de estas consideraciones, Littlewood (2018, p. 1228) destaca la importancia de equilibrar las distintas categorías del continuo en la enseñanza de

² Traducción propia del continuo comunicativo de Littlewood, ver original en el Anexo 1.

lenguas. De acuerdo con el autor, muchos docentes tienden a enfocarse en las primeras dos categorías del continuo y es fundamental integrar de manera progresiva actividades de comunicación estructurada y auténtica. Esto no solo fortalece las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también facilita una progresión pedagógica coherente y adaptada a sus niveles y necesidades específicas.

2.5. Los libros de texto en la enseñanza de una L2

La conceptualización del material didáctico en Suecia ha experimentado una evolución significativa desde 1974, cuando el término *libro de texto* (*lärobok*) fue reemplazado por *material didáctico* (*läromedel*), definido como todo recurso utilizado para transmitir el contenido curricular (SOU, 1975, p. 216 en Ammert, 2011, p. 17). Esta noción se ha ampliado progresivamente para abarcar no solo libros tradicionales, sino también literatura especializada, recursos audiovisuales y cualquier elemento con finalidad educativa (SOU, 1992, p. 94). Actualmente, el material didáctico comprende todos los recursos que docentes y estudiantes emplean para alcanzar los objetivos de aprendizaje, definidos principalmente por su función pedagógica (Skolverket, 2006, p. 15).

La importancia de los libros de texto en el aprendizaje ha sido reafirmada recientemente a través del informe *Läromedelsutredningen* (SOU, 2021, p. 70), donde el derecho de los estudiantes a contar con materiales didácticos quedó estipulado en la Ley de Educación (SFS, 2010, p. 800). Este informe destaca que los libros de texto aportan estructura a la instrucción, garantizando una progresión clara en conocimientos y habilidades. Englund (2011, p. 279) señala que estos materiales no solo facilitan la labor docente, sino que también cumplen una función legitimadora del conocimiento y desempeñan un rol cohesivo tanto ideológico como práctico, ofreciendo un marco común de referencia que previene la fragmentación del aprendizaje.

En el ámbito específico de la enseñanza de idiomas, los libros de texto ejercen una influencia particularmente significativa. Según el informe *Läromedlens Roll i*

Undervisningen (Skolverket, 2006), el 56% de los docentes de inglés en noveno grado recurren a estos materiales en casi todas sus lecciones, evidenciando su centralidad en la planificación y desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas. El mismo informe postula que la estructura que ofrecen los libros de texto facilita la integración de habilidades lingüísticas, permitiendo que los estudiantes trabajen simultáneamente la comprensión y producción oral y escrita, alineándose con los enfoques comunicativos contemporáneos. Además, estos materiales no solo presentan contenidos lingüísticos, sino que introducen elementos culturales esenciales para la comunicación efectiva en contextos auténticos, concordando con los lineamientos del plan de curso de lenguas extranjeras que enfatiza la interacción, el contexto sociocultural y la conexión entre conocimientos lingüísticos y experiencias personales (Skolverket, 2022, p. 1).

Sin embargo, la implementación práctica de estos materiales presenta limitaciones significativas. El informe de *Skolinspektionen* (2022, p. 18) indica que los ejercicios orales suelen limitarse a situaciones estereotipadas y poco naturales. Con frecuencia, los estudiantes deben preparar por escrito sus intervenciones o leer textos prefabricados, lo que reduce significativamente la espontaneidad en la producción oral (*Skolinspektionen*, 2022, p. 20). Al extraerse íntegramente del libro de texto sin adaptaciones contextuales, estos ejercicios no reflejan interacciones reales ni fomentan el uso del idioma en situaciones auténticas. Como resultado, los alumnos consideran que estas prácticas obstaculizan el desarrollo de una comunicación real y expresan que aprenderían de manera más eficaz si pudieran utilizar el idioma de forma más natural y contextualizada (*Skolinspektionen*, 2022, p. 20).

Estas observaciones se ven reforzadas por el proyecto TAL (Vetenskapsrådet, 2019, p. 31), que documenta las dificultades de los estudiantes para participar en conversaciones espontáneas debido a la escasa práctica de intercambios comunicativos auténticos en el aula. En conjunto, los hallazgos presentados en este apartado sugieren la necesidad de replantear el uso de los materiales didácticos y

promover estrategias que favorezcan una mayor exposición al idioma y la creación de oportunidades reales para la interacción oral en contextos significativos.

En síntesis, aunque los libros de texto constituyen una herramienta fundamental en la enseñanza de lenguas, su implementación rígida y descontextualizada puede obstaculizar el desarrollo de competencias comunicativas efectivas. Los estudios analizados revelan una brecha significativa entre las prácticas pedagógicas actuales y los objetivos curriculares, subrayando la necesidad de adoptar estrategias didácticas más dinámicas y contextualizadas que promuevan interacciones orales auténticas en el aula de lenguas extranjeras.

3. Método

En este apartado se describe el enfoque metodológico adoptado en el estudio, incluyendo el método de investigación seleccionado, los criterios para su elección y los procedimientos empleados en la recopilación y análisis de datos. Se presenta el corpus de datos, así como los informantes que han participado en la investigación. Adicionalmente, se describe el proceso de recolección de información a través de entrevistas, detallando su estructura y propósito. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas que han guiado la investigación, garantizando el respeto a la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes.

3.1. Elección del método

Para este estudio, se ha elegido la triangulación metodológica, una estrategia que combina distintos enfoques de investigación con el objetivo de obtener una comprensión más amplia y precisa del fenómeno analizado (Larsen, 2018, p. 36). Como señala Larsen (2018, p. 37) esta metodología permite mitigar las limitaciones de un método mediante las fortalezas de otro, aumentando así la validez y profundidad de los hallazgos. En el ámbito de la investigación educativa, Bryman (2018, p. 679) destaca que la triangulación facilita la contextualización e interpretación de los datos, proporcionando una visión más integral.

En este sentido, lo propio es combinar métodos cuantitativos y cualitativos debido a que la investigación cuantitativa se centra en la recopilación y análisis de datos numéricos, lo que permite medir la frecuencia de ciertos fenómenos y obtener resultados objetivos (Bryman, 2018, p. 55). Por otro lado, la investigación cualitativa se enfoca en el análisis de significados y experiencias, proporcionando una comprensión más profunda de la realidad social desde la perspectiva de los participantes (Larsen, 2018, p. 31).

En este contexto, este estudio contempló dos tipos de análisis: uno cualitativo y cuantitativo del libro de ejercicios *Gracias 9*, y otro cualitativo de entrevistas semiestructuradas a docentes que utilizan o han utilizado este libro de texto en la enseñanza del español en la educación primaria sueca. Esta combinación metodológica perseguía examinar las características del material didáctico y, a su vez, comprender la percepción de los docentes concerniente a la eficacia de los ejercicios orales del libro.

3.2. Corpus escrito

3.2.1. *Gracias 9*

El corpus escrito de este estudio está conformado por el libro de ejercicios de *Gracias 9*, un material didáctico destinado a la enseñanza del español en el noveno grado. La elección de este material responde a su amplio uso en las aulas, constatado a través de la experiencia laboral y las prácticas docentes, donde la mayoría de los profesores emplean este libro de texto en la actualidad o lo han utilizado en años anteriores. Por otro lado, la selección del curso noveno de la educación primaria sueca se debe a que este nivel marca el final de una etapa educativa y, llegados a este punto, los estudiantes deben haber desarrollado las competencias lingüísticas descritas en los descriptores del nivel A2.1 del MCER y en los criterios de evaluación del Lgr22.

Gracias 9 incluye una versión impresa tanto del libro de texto (104 páginas) como del libro de ejercicios (144 páginas), además de materiales digitales complementarios y una guía didáctica para docentes. Publicado en 2012 por Örjan

Hansson Lärmedel AB, este material didáctico fue elaborado por Örjan Hansson y David Llanos Saavedra (2011).

En cuanto a su contenido, el libro de ejercicios se estructura en 12 capítulos que presentan textos y diálogos sobre temas cotidianos y cercanos a la realidad de los estudiantes, como viajes, aficiones y planes a futuro. Para el desarrollo de la expresión oral, el libro de ejercicios incluye secciones específicas, entre ellas tres apartados titulados *Opiniones*, donde los alumnos practican la argumentación, expresan acuerdo o desacuerdo y debaten sobre distintos temas. Además, cuenta con cuatro secciones denominadas *Charlamos*, diseñadas para fomentar la conversación en torno a temas específicos.

Asimismo, el libro de ejercicios facilita la identificación de las actividades de producción oral mediante el uso de iconos distintivos, un icono con una persona representa ejercicios individuales de expresión oral (hablar)³, mientras que un icono con dos personas señala actividades orientadas a la interacción y la conversación (conversar).

3.2.2. Análisis del libro de ejercicios Gracias 9

Para responder a la primera pregunta de investigación *¿qué proporción de los ejercicios del libro Gracias 9 está diseñada específicamente para desarrollar la expresión oral en la L2?*, se llevó a cabo un análisis cuantitativo con el objetivo de determinar la frecuencia y proporción de ejercicios enfocados en la producción oral. Primero, se identificaron, registraron y contabilizaron todas las actividades del libro, considerando que, en caso de incluir subactividades (A, B y C), cada una fue contabilizada por separado. Luego, estas actividades fueron clasificadas según las

³ Las categorías *Hablar* y *Conversar* se adoptan de la versión en sueco, *Tala* y *Samtala*, que utiliza el libro. Los ejercicios de *Hablar* están diseñados para la producción oral individual sin involucrar interacción directa con otros interlocutores. Es una tarea más controlada y predecible, donde el estudiante reproduce información basada en modelos o recursos previamente trabajados. Por su parte, los ejercicios de *Conversar* están orientados hacia la interacción oral en parejas o grupos. Este tipo de actividad requiere negociación de significados y respuestas espontáneas, fomentando una comunicación bidireccional y auténtica.

destrezas lingüísticas para obtener datos representativos sobre la proporción de ejercicios orales en el libro.

Finalmente, se llevó a cabo una revisión sistemática del corpus con el propósito de seleccionar únicamente aquellas actividades centradas en la producción oral, ya fuera en modalidad individual, identificadas como *hablar*, o en modalidad interactiva, bajo la denominación de *conversar*. Este proceso permitió aislar y analizar específicamente las tareas orientadas al desarrollo de la expresión y la interacción oral, garantizando así un enfoque preciso en el objeto de estudio.

Es importante señalar que la selección de los ejercicios orales se basó en los criterios establecidos por el propio libro, utilizando los íconos que indican cuáles actividades están diseñadas para realizarse de forma oral, ya sea en parejas o de manera individual.

Para responder a la segunda pregunta de investigación, *¿de qué manera los ejercicios orales en el libro Gracias 9 reflejan los principios del enfoque comunicativo?*, se llevó a cabo un análisis cualitativo centrado en explorar la naturaleza comunicativa de los ejercicios orales, basado en la taxonomía de Richards (2006) elegida por su claridad y concisión en comparación con otros modelos, como el continuo de Littlewood (2018). Si bien las categorías propuestas por Littlewood pueden considerarse integradas dentro de las de Richards, lo que garantiza que el uso de esta taxonomía no excluya aspectos esenciales del enfoque comunicativo, el modelo de Littlewood sigue siendo relevante. En particular, sus nociones de aprendizaje analítico/explicito y aprendizaje experiencial/implícito resultaron interesantes para la discusión de los resultados.

En primera instancia, los ejercicios orales fueron clasificados conforme a la taxonomía de Richards (2006), distinguiéndolos en prácticas mecánicas, significativas y comunicativas. Para garantizar un análisis preciso, en los ejercicios compuestos por varias subactividades, cada una ha sido clasificada de manera independiente, considerando únicamente aquellas que contribuyen al desarrollo de la destreza oral. Por ejemplo, el ejercicio 4 de *Gracias 9* (Hansson & Llanos

Saavedra, 2011, p. 104) consta de tres partes: la subactividad A solicita la traducción escrita de un diálogo, la subactividad B requiere que el estudiante realice una versión oral de la mitad del diálogo junto con un compañero, y la subactividad C implica la representación del diálogo ante otros compañeros. En este estudio, solo las subactividades B y C serán consideradas, dado su enfoque en la producción oral.

3.3. Entrevistas a docentes

Se ha elegido un método de entrevistas semiestructurada debido a su capacidad para equilibrar una estructura predefinida con la posibilidad de adaptarse a las respuestas de los entrevistados. Según Larsen (2018, p. 139) y Bryman (2018, p. 519), este tipo de entrevistas suelen basarse en una guía flexible, que incluye preguntas formuladas previamente y temas clave, pero permite alterar el orden de las preguntas y formular preguntas de seguimiento cuando sea necesario, con el fin de que los informantes puedan ampliar sus respuestas o ser más específicos.

La guía de entrevistas (*ver anexo 2*) se diseñó siguiendo las recomendaciones de Bryman (2018, p. 523) e incluyó preguntas introductorias para establecer el tono de la conversación, preguntas de seguimiento y sondeo para profundizar en las respuestas de los entrevistados, y preguntas específicas para obtener detalles concretos sobre sus experiencias. De esta manera, se asegura un flujo coherente en las preguntas y una estructura flexible que permite adaptar la conversación según las respuestas del entrevistado. También se evitó el uso de preguntas directivas que pudieran condicionar las respuestas y, previo a la entrevista, se solicitó información contextual relevante (*ver anexo 3*), como datos sociodemográficos y antecedentes laborales, para interpretar mejor las respuestas dentro de su contexto (Bryman, 2018, p. 523).

3.3.1. Perfil de los entrevistados

En este apartado se presenta el perfil anonimizado de los profesores que participan en este estudio. La selección de cinco docentes responde a la necesidad de obtener

diversas perspectivas pedagógicas manteniendo un volumen de datos manejable dentro del alcance de la investigación.

El proceso de reclutamiento se realizó mediante dos vías complementarias. Por un lado, se publicó una convocatoria en un grupo especializado de *Facebook* destinado a profesores de español en Suecia, explicando los objetivos del estudio y los criterios de participación. Paralelamente, se contactó directamente a colegas a través de mensajería privada para invitarlos a participar. De los cinco informantes finalmente seleccionados, cuatro son docentes con quienes la investigadora ha mantenido relaciones profesionales previas, mientras que uno respondió a la convocatoria abierta en *Facebook*.

Los criterios de selección establecían que los participantes debían estudiar español específicamente en el curso noveno, nivel que representa la culminación de la educación obligatoria en Suecia. Esta etapa resulta particularmente relevante para el estudio por dos razones fundamentales, primero, tras varios años de aprendizaje, los estudiantes deberían mostrar mayor fluidez oral siendo capaces de participar en interacciones más complejas y comunicativas y segundo, el currículo educativo (Skolverket, 2022) establece expectativas claras sobre las habilidades comunicativas que los alumnos deben haber adquirido al finalizar este nivel, haciendo especialmente pertinente analizar la contribución del material didáctico al cumplimiento de estos objetivos.

Adicionalmente, se estableció como criterio que los docentes participantes utilizaran o hubieran utilizado recientemente el libro *Gracias 9* en su práctica pedagógica, con el fin de asegurar que contaran con experiencia directa y actualizada en la implementación de los ejercicios orales que conforman el corpus de esta investigación.

A continuación, se presenta de forma breve el perfil de cada uno de los docentes entrevistados:

El Profesor 1 trabaja en el sector público y cuenta con una formación pedagógica complementaria (KPU⁴) como profesor de español. Tiene un total de seis años de experiencia en la enseñanza del español, de los cuales cuatro años los ha desempeñado con licencia docente sueca⁵. Ha utilizado el libro *Gracias 9* durante los últimos cuatro años y actualmente imparte clases a estudiantes de los cursos séptimo al noveno.

El Profesor 2, también del sector público, cuenta con 23 años de experiencia en la enseñanza del español. De ellos, ha ejercido durante 21 años con licencia docente sueca. Tiene además 15 años de experiencia utilizando el material *Gracias 9* y actualmente imparte clases a estudiantes de los cursos sexto al noveno.

Por su parte, el Profesor 3 ejerce su labor docente en el sector privado y cuenta con una formación pedagógica complementaria (KPU) como profesora de español. Acumula siete años de experiencia en la enseñanza del español, de los cuales cinco los ha desempeñado con licencia oficial sueca. Durante los últimos seis años ha trabajado con el libro *Gracias 9* y, en la actualidad, imparte clases a estudiantes de los cursos octavo y noveno.

El Profesor 4 cuenta con una experiencia de diez años en la enseñanza de lenguas extranjeras, de los cuales cinco han sido en Suecia enseñando español en el sector público. Posee formación en enseñanza de inglés, español y sueco como segunda lengua, además de estudios en latín, italiano y educación especial. Actualmente, enseña inglés, ciencias sociales y español en distintos niveles. Además, utiliza el libro *Gracias 9* desde hace tres años.

Finalmente, la Profesora 5, cuenta con más de dos décadas de experiencia en la enseñanza de español, sueco e inglés. Actualmente, trabaja en el sector público

⁴ Por sus siglas en sueco *Kompletterande pedagogisk utbildning*.

⁵ *Lärarlegitimation*, certificación oficial de docentes en Suecia, emitida por *Skolverket* (Agencia Nacional de Educación de Suecia).

impartiendo estas materias a estudiantes de los años sexto a noveno. Ha trabajado con el libro *Gracias 9* durante los últimos 4 años.

3.3.2. Realización de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron mediante videollamadas en la plataforma *Zoom*, con una duración media de 40 minutos por participante. Previo consentimiento explícito, todas las sesiones fueron grabadas para garantizar la fidelidad en la transcripción y facilitar un análisis riguroso del contenido.

Antes de iniciar las entrevistas, se informó a los participantes que el objetivo principal era explorar sus actitudes y percepciones acerca de los ejercicios orales presentados en el libro *Gracias 9*. Además, durante todo el procedimiento, se mantuvo a los entrevistados informados sobre el inicio y fin de la grabación, asegurando su plena conciencia de las partes registradas de la conversación.

Las entrevistas incluyeron un componente práctico que se llevó a cabo después de discutir las preguntas 1-12 (*ver anexo 2*). En este punto, se compartió la pantalla para mostrar cuatro ejercicios extraídos de *Gracias 9*, seleccionados específicamente por cumplir con las características descritas por Richards (2006), un ejercicio significativo, uno mecánico y otro comunicativo (*ver anexo 4*). El objetivo de esta actividad era analizar cómo los entrevistados identificaban una actividad como comunicativa y qué criterios utilizaban para hacerlo. Además, este ejercicio permitió verificar la coherencia en las respuestas a las preguntas 13-16 presentadas en el anexo 2.

3.3.3. Análisis de las entrevistas

Las entrevistas a los docentes tuvieron como finalidad dar respuesta a la tercera y cuarta pregunta de investigación, *¿cuál es la percepción de los docentes de español del curso noveno sobre la eficacia de los ejercicios orales presentes en Gracias 9 para desarrollar la competencia oral en la L2 en situaciones de comunicación real? y ¿qué características debería tener una actividad oral, según los docentes, para considerarse comunicativa?* De esta forma, se contribuyó a la evaluación

crítica de los ejercicios orales en *Gracias 9*, proporcionando una base sólida para la discusión de los resultados y la formulación de conclusiones sobre su efectividad en el desarrollo de la competencia oral en la L2.

El análisis de las entrevistas se realizó mediante un enfoque cualitativo, siguiendo un protocolo sistemático que garantizó la rigurosidad y profundidad en la interpretación de los datos. Las grabaciones se transcribieron manualmente en documentos de *Microsoft Word*, conservando un archivo individual por participante para facilitar la trazabilidad y el análisis comparativo. Posteriormente, las transcripciones fueron revisadas exhaustivamente para corregir posibles errores y estandarizar el formato, asegurando la fidelidad de los datos recogidos. Una vez transcritas, las respuestas fueron revisadas y codificadas para identificar patrones y categorías relevantes en relación con la pregunta de investigación.

El proceso de análisis de las entrevistas constó de varias etapas. En primer lugar, se realizó una lectura exploratoria de las transcripciones para obtener una visión general del contenido y detectar posibles temas emergentes. Esta primera revisión permitió identificar elementos clave en las respuestas de los docentes y familiarizarse con la información recopilada.

A posteriori, se procedió a la codificación inicial en la que se identificaron fragmentos de texto que correspondían a ideas clave que resultaron interesantes para nuestro objeto de estudio (Bryman, 2018, p. 700). Los códigos utilizados surgieron de aquellas palabras o ideas que habían aparecido más de una vez en las transcripciones.

Una vez definidos los códigos preliminares, se agruparon en temas más amplios que permitieron organizar e interpretar de forma estructurada las respuestas de los docentes entrevistados (*ver Tabla 2*).

Tabla 2*Códigos y temas utilizados en el análisis de las entrevistas.*

Código	Ejemplo del corpus	Tema
Rigidez estructural de los ejercicios orales	“Esto va a ser (un ejercicio) mecánico completamente porque automáticamente ellos te van a hacer una estructura con todas las, con todas las palabras que van a ver... no va a ser espontáneo.” (Profesor 1)	Limitaciones de los ejercicios orales del libro
Descontextualización de las actividades orales	“Son diálogos artificialmente creados para que se usen ciertas estructuras gramaticales que se van a enseñar en un capítulo... no refleja situaciones reales” (Profesor 4).	
Críticas a los ejercicios orales del libro	“son diálogos artificialmente creados para que se usen ciertas estructuras gramaticales” (Profesor 3).	
Priorización a la forma sobre el significado	“Lo malo que tiene Gracias es que hace mucho enfoque a la forma. No hay mucho enfoque a qué función tiene esto, ¿por qué lo estamos aprendiendo? ¿Para qué me sirve esto?” (Profesor 5).	
Recursos externos como necesidad para complementar los ejercicios orales del libro	“uso mis propias actividades. Tengo tarjetas de discusión con las palabras o las preguntas del libro” (Profesor 4).	Adaptación docente
Falta de desarrollo de la espontaneidad oral en el alumnado	“Los conectores y mostrarles los verbos... va a ser que hagan un proceso de traducción en la cabeza, que no va a ser espontáneo” (Profesor 1).	Necesidad de desarrollar la oralidad en el alumnado
Importancia de promover el uso auténtico del idioma.	“¿Qué entendemos por comunicativo? Pues... comunicativo siento que es hacer un acto comunicativo con la lengua, para algo, un objetivo claro, ojalá auténtico” (Profesor 2).	
Importancia de la expresión oral desde niveles iniciales	“Lo ideal sería quizás empezar en el año 6 y quizás empezar casi a hacer 50 % oral... hablar en español todo el rato” (Profesor 3).	

Finalmente, se llevó a cabo la interpretación y síntesis de los hallazgos. En esta fase, se analizaron los datos en relación con el marco teórico estableciendo conexiones entre las respuestas de los docentes y las teorías sobre enseñanza de idiomas y enfoque comunicativo. Se buscó destacar tanto las opiniones mayoritarias como las discrepancias o perspectivas divergentes, con el fin de obtener una visión completa y fundamentada del tema.

3.3.4. Cuestiones éticas

La presente investigación se adhiere a los principios éticos fundamentales en la recopilación y análisis de datos cualitativos, asegurando la protección de los participantes y la integridad del estudio. En este sentido, se han tomado en cuenta las directrices establecidas por *Vetenskapsrådet* (2024).

Un aspecto clave es el consentimiento informado de los participantes. Antes de las entrevistas, los docentes recibieron información detallada sobre el propósito, objetivos y metodología de la investigación (*ver anexo 3*). Se hizo énfasis en el hecho de que su participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificación (*Vetenskapsrådet, 2024, p. 10*). Para preservar la confidencialidad, los nombres reales fueron reemplazados por códigos en la transcripción y análisis de los datos. Además, cualquier información que pudiera identificar a los docentes fue modificada u omitida en la presentación de los resultados (Bryman, 2018, p. 175).

Por otro lado, las entrevistas fueron grabadas únicamente con el consentimiento explícito de los participantes y los archivos de audio fueron almacenados en un entorno seguro, accesible solo para los investigadores responsables del estudio. Tras la transcripción y análisis, las grabaciones fueron eliminadas para evitar accesos no autorizados.

Estas medidas garantizan el respeto a los derechos de los participantes y la validez ética del estudio, en conformidad con las normativas sobre investigación cualitativa.

3.4. Limitaciones del estudio

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la validez del estudio se encuentra restringida por el contexto específico en el que se llevó a cabo, es decir la enseñanza del español como lengua extranjera en Suecia y el uso exclusivo del libro *Gracias 9* como objeto de análisis. Aunque los hallazgos podrían ser transferibles a

contextos educativos similares, como otros países nórdicos con marcos curriculares comparables, cualquier intento de generalización debe hacerse con cautela dado que las condiciones culturales, institucionales y pedagógicas varían significativamente entre países. Por otro lado, la selección de un único material didáctico limita la posibilidad de comparar los ejercicios orales de *Gracias 9* con otros libros utilizados en el mismo nivel educativo, lo que podría haber enriquecido el análisis.

En segundo lugar, la muestra de participantes, aunque diversa, fue pequeña (cinco docentes) y reclutada parcialmente mediante contactos previos de la investigadora, lo que introduce un posible sesgo de selección y limita la representatividad.

3.5. Confiabilidad y validez

En términos de validez, la elección metodológica ha sido adecuada, ya que permitió responder con profundidad a lo que se pretendía investigar, tanto el potencial comunicativo de los ejercicios orales del libro como la percepción de los docentes sobre su implementación. El diseño del estudio, centrado en un enfoque cualitativo con elementos de análisis cuantitativo, posibilitó una exploración detallada del fenómeno, enriquecida además por la triangulación entre los datos obtenidos del corpus escrito y los discursos docentes. Esta integración favorece la validez interna del estudio, al ofrecer una mirada contextualizada y argumentada desde distintas fuentes de evidencia.

Respecto a la confiabilidad, se tomaron medidas para asegurar que el proceso de análisis fuera riguroso y replicable en la medida de lo posible. El análisis del libro se realizó siguiendo criterios claramente definidos, utilizando una taxonomía teórica para clasificar las actividades orales, y el procedimiento fue documentado de manera precisa. Aun así, se reconoce que en investigaciones cualitativas siempre existe un componente interpretativo, especialmente en la categorización de prácticas pedagógicas que no siempre encajan de forma nítida en una sola tipología.

En cuanto a las entrevistas, se diseñaron cuidadosamente con preguntas abiertas y un componente práctico que permitió evaluar no solo las percepciones de los

docentes, sino también su capacidad para identificar y categorizar actividades orales en términos comunicativos. Esta estructura contribuyó a elevar la calidad del material recolectado, ya que permitió obtener respuestas contextualizadas, reflexivas y comparables.

Para respaldar los hallazgos, se contrastaron los resultados con estudios académicos previos sobre la eficacia de los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que permitió verificar que muchas de las observaciones extraídas de este estudio coinciden con tendencias ya identificadas en contextos similares. Esta estrategia de triangulación externa contribuye tanto a la confiabilidad como a la validez del estudio, al anclar las conclusiones en un cuerpo teórico más amplio.

4. Resultados y análisis

En este apartado se presentan los datos obtenidos a partir del corpus escrito y oral. En primer lugar, se exponen los resultados del análisis cuantitativo del corpus escrito, que permitieron identificar la frecuencia y distribución de los ejercicios orales en el material didáctico. En segundo lugar, se desarrolla el análisis cualitativo del mismo corpus, con el propósito de examinar la naturaleza comunicativa de dichas actividades. Finalmente, se presentan los hallazgos del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los docentes, con el fin de explorar sus percepciones sobre la implementación de estos ejercicios en la práctica pedagógica.

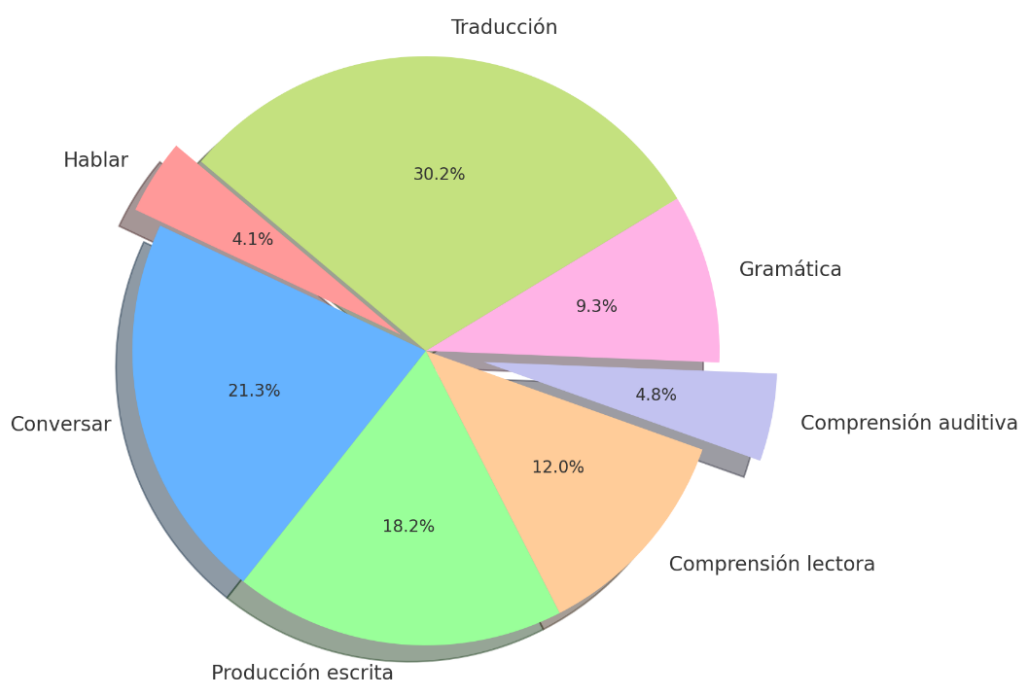
4.1. Resultados y análisis del corpus escrito

Según los datos obtenidos en el análisis cuantitativo, presentados en la Figura 1, el libro de ejercicios contiene un total de 291 ejercicios distribuidos en diferentes destrezas lingüísticas. Dentro de esta totalidad, solo 12 ejercicios (4.1%) están enfocados en la producción oral individual, registrados en la Figura 1 dentro de la categoría *Hablar*, mientras que 62 ejercicios (21.3%) corresponden a la interacción oral en pares o grupos, registrados en la categoría *Conversar*.

A partir de estos resultados se puede evidenciar que los ejercicios específicamente diseñados para desarrollar la expresión oral en español como segunda lengua representan en conjunto un total del 25.4% del libro. Esto indica que aproximadamente una cuarta parte del material pedagógico está enfocado directamente en promover el desarrollo de competencias orales en la lengua meta.

La Figura 1 revela una desproporción significativa en la distribución del total de los ejercicios incluidos en el libro. La categoría más representada es la de *Traducción*, con 88 ejercicios (30.2%), seguida de *Producción escrita* con 53 ejercicios (18.2%) y *Comprensión lectora* con 35 ejercicios (12.0%). Esto sugiere un enfoque tradicional centrado en la precisión gramatical y el control lingüístico, sobre la producción oral.

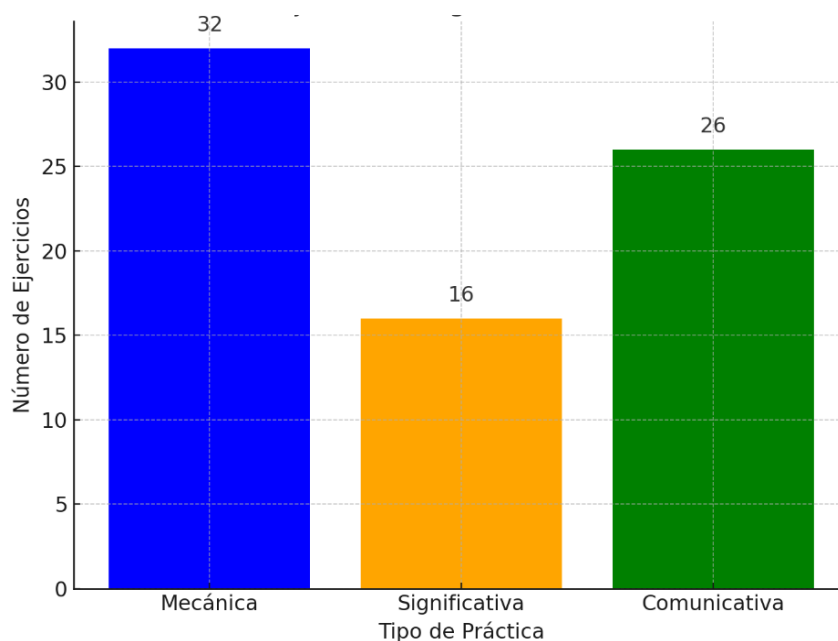
Figura 1
Distribución de los ejercicios del libro por destreza lingüística



Para alcanzar el nivel A2.1 establecido en el MCER (Consejo de Europa, 2018, p. 74), los estudiantes deben ser capaces de utilizar expresiones breves y participar en conversaciones básicas sobre temas cotidianos. En este sentido, la notable diferencia en la proporción de la categoría *Conversar* (21.31%) frente a *Hablar* (4.12%) sugiere que el libro prioriza las actividades interactivas y dialógicas⁶ sobre las individuales o monológicas⁷ en el desarrollo de la competencia oral. Esta distribución podría deberse a una orientación metodológica alineada con principios comunicativos, donde se privilegia la interacción social como vía principal para el aprendizaje efectivo del idioma.

Por otro lado, se observa en la Figura 2 que, de un total de 74 ejercicios orales analizados, 32 actividades (43.2%) corresponden a una práctica mecánica.

Figura 2
Ejercicios orales según la taxonomía de Richards



⁶ Ejemplo: “Y tú, ¿qué opinas? Hur skulle du vilja ha det i skolan? Arbeta med en kamrat. Intervjua varandra” (Hansson & Llanos Saavedra, 2011: 53), donde los estudiantes deben entrevistarse mutuamente y expresar opiniones sobre un tema específico.

⁷ Ejemplo: “Prata om ditt liv i din spanska stad med hjälp av tankekartan. Titta på föregående övning om du behöver hjälp med ord eller konstruktioner” (Hansson & Llanos Saavedra, 2011: 73), donde el estudiante utiliza una guía visual y apoyo lingüístico proporcionado por ejercicios previos para estructurar su discurso.

Estas actividades se caracterizan por un alto grado de control lingüístico y no requieren necesariamente que los estudiantes comprendan plenamente el significado del lenguaje empleado (Richards, 2006, p. 16). Asimismo, estas actividades se corresponden con el primer nivel del continuum de Littlewood (2018), identificado como actividades de pre-comunicación. Ambas perspectivas, la de Richards (2006) y la de Littlewood (2018), coinciden en valorar este tipo de ejercicios por su utilidad en la consolidación de estructuras y automatización del lenguaje, aunque advierten sobre sus limitaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ejemplos claros son las tareas de traducción oral de listas de vocabulario o frases aisladas del sueco al español, como "Plugga på meningar i A-delen. Be sedan en kamrat förhöra dig"⁸ (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, p. 50), donde los alumnos traducen frases previamente memorizadas sin necesidad de comprender profundamente su significado. Otro ejemplo representativo es "Julio escribe a su madre. Läs brevet med en kamrat. Översätt det muntligt tillsammans" (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, p. 86), donde los alumnos se turnan para leer en voz alta un texto en español y luego se traduce, de forma oral y en parejas, al sueco.

Los datos mostrados en la Figura 2 reflejan que la mayor proporción de ejercicios orales pertenece a la categoría mecánica, dentro de la taxonomía de Richards (2006), lo que indica un enfoque predominante en la repetición estructurada del lenguaje. La práctica comunicativa representa poco más de un tercio del total, mientras que la práctica significativa es la menos frecuente.

La alta proporción de ejercicios mecánicos en *Gracias 9* puede ser útil para consolidar la precisión lingüística y automatizar estructuras gramaticales, pero, si no se complementan con otras prácticas, pueden limitar el desarrollo de la competencia comunicativa y la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en situaciones reales.

⁸ Estudia las frases de la sección A. Luego pide a un amigo que repase esas frases contigo.

Asimismo, se observa que las actividades de práctica significativa representan la menor proporción dentro del corpus analizado, con un total de 16 ejercicios (21.6%) y también se encuentran representadas en el modelo de Littlewood (2018), bajo el concepto de actividades de cuasi-comunicación. Estas actividades son las que funcionan como un puente entre los ejercicios mecánicos y los comunicativos, ya que permiten a los estudiantes tomar decisiones basadas en el significado, aunque dentro de un marco lingüístico parcialmente controlado. La presencia de este tipo de ejercicios en un 21.6% del total sugiere un intento de equilibrar la instrucción estructural con actividades que fomentan un uso más auténtico de la lengua, manteniendo al mismo tiempo cierto grado de control por parte del docente o del material didáctico.

Un ejemplo de este tipo de práctica se encuentra en el ejercicio: "Corrige las frases. Arbeta med en kamrat. Turas om att läsa olika meningar från sid. 23. Kamraten lyssnar, tittar på bilden och säger om meningarna är rätt eller fel⁹" (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, p. 50). En esta actividad, los estudiantes deben comprender el significado de las frases para evaluar su corrección en función del contexto visual proporcionado. Aunque este tipo de ejercicio requiere comprensión significativa, las respuestas tienden a ser predecibles, ya que se limitan a una validación dicotómica (correcto/incorrecto), lo que restringe el grado de espontaneidad en la producción lingüística.

Finalmente, durante el análisis del corpus escrito, se identificaron 26 actividades (35.1%) clasificadas como práctica comunicativa auténtica, lo que indica que el libro ofrece un número considerable de oportunidades para que los estudiantes interactúen de manera espontánea y utilicen el idioma en contextos que imitan situaciones de la vida real (Richards, 2006). Estas actividades se alinean con el último nivel del continuum de Littlewood, las actividades de comunicación auténtica. Tanto Richards (2006) como Littlewood (2018) destacan que este tipo de

⁹ Corrige las frases. Trabaja con un compañero. Alternativamente, lean diferentes oraciones de la página 23. El compañero escucha, observa la imagen y dice si las oraciones son correctas o incorrectas. En este ejercicio se debe hablar siempre en español.

actividades son fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que sitúan al estudiante en situaciones donde debe utilizar el idioma como medio real de interacción social. Ejemplos de ejercicios comunicativos incluyen "¿Qué te gustaría hacer durante una visita en Madrid? Arbeta i smågrupper om 2–4 personer och diskutera vad ni ska göra under ert gemensamma korta besök i Madrid" (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, p. 67). En este ejercicio, los estudiantes deben trabajar en grupos de dos a cuatro personas y planear juntos una breve visita a Madrid, discutiendo y tomando decisiones sobre qué hacer durante el viaje. La actividad fomenta la negociación del significado y la toma de decisiones compartida, promoviendo una interacción auténtica.

Otro de los ejemplos que se repite a lo largo del libro es el de "Charlamos 4: Arbeta med en kamrat. Täck över spanskan och berätta och/eller samtala med varandra om de olika ämnena" (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, p. 114). Aquí, los estudiantes trabajan en parejas y deben conversar sobre distintos temas que han ido trabajando a lo largo de la unidad didáctica. Este tipo de actividad fomenta la expresión libre y la producción espontánea del idioma, ya que requiere que los estudiantes formulen enunciados sin apoyo escrito. Además, este tipo de ejercicios invita a replicar las dinámicas de una conversación auténtica en la que los interlocutores intercambian información de forma natural.

Estos hallazgos podrían indicar que *Gracias 9* tiene una distribución relativamente equilibrada entre prácticas lingüísticas controladas y actividades comunicativas auténticas. Aunque las prácticas mecánicas representan la mayor proporción (43.2%), el libro también dedica un porcentaje significativo a actividades comunicativas auténticas (35.1%). Esta combinación parece reflejar un enfoque pedagógico mixto orientado a desarrollar tanto la precisión como la fluidez oral. En este sentido, el material busca consolidar estructuras básicas a través de ejercicios repetitivos o traducciones controladas, para luego aplicarlas en contextos reales o simulados.

Un aspecto notable es que la mayoría de las actividades con un enfoque comunicativo se encuentran en las secciones finales del libro, lo que implica que los estudiantes dedican gran parte del curso a ejercicios mecánicos antes de participar en interacciones más auténticas. Como consecuencia, el aprendizaje comunicativo se retrasa, lo que puede limitar el desarrollo temprano de la competencia oral. Esta progresión también parece estar en tensión con los principios del enfoque comunicativo, que propone fomentar desde el inicio el uso del idioma en contextos reales y significativos.

Además, si las actividades más comunicativas se dejan para el final del curso, no todos los estudiantes podrán beneficiarse plenamente de ellas, ya sea por falta de tiempo, motivación o preparación. Una consecuencia adicional de relegar los ejercicios orales más comunicativos al final del libro es que, en ocasiones, los docentes no logran cubrir todo el contenido por falta de tiempo, lo que puede implicar que dichas actividades no se realicen, privando así a los estudiantes de oportunidades valiosas para practicar el idioma de manera significativa.

En síntesis, el análisis cuantitativo y cualitativo de los ejercicios de *Gracias 9* sugiere varios patrones significativos. El primer hallazgo relevante es la baja representación de la producción oral en el conjunto del libro. De un total de 291 ejercicios analizados, apenas el 25.43% del material (74 ejercicios orales) está enfocado en el desarrollo de competencias orales. Este resultado sugiere que el libro de ejercicios prioriza otras habilidades lingüísticas, como la traducción, que representa el 30.24% del total, y la producción escrita, con un 18.21%. Esta distribución podría limitar el tiempo de práctica oral de los estudiantes, afectando su desarrollo en esta destreza lingüística fundamental para la adquisición del idioma.

Otro patrón significativo es el predominio de la práctica mecánica sobre la comunicación espontánea. El análisis muestra que el 43.24% de los ejercicios orales corresponden a actividades mecánicas, caracterizadas por un alto grado de estructura y control lingüístico. Este énfasis en la repetición estructurada indica que

el material favorece la precisión gramatical y la memorización de estructuras fijas, lo que puede resultar en un aprendizaje rígido y con escasa transferencia a situaciones comunicativas reales.

Asimismo, la progresión hacia la comunicación auténtica también es limitada, ya que las actividades de práctica significativa representan solo el 21.62% del total. Este bajo porcentaje sugiere que los estudiantes tienen pocas oportunidades de aplicar el idioma en contextos parcialmente controlados antes de enfrentarse a la producción espontánea. La falta de una transición gradual podría dificultar el desarrollo de la fluidez y la confianza en la comunicación oral. Además, los ejercicios comunicativos, que constituyen el 35.14 % del total, están mayormente concentrados en las secciones finales del libro, mientras que en las primeras unidades predominan las actividades mecánicas. A primera vista, esta distribución podría justificarse desde el continuum de Littlewood (2018), que propone introducir de forma progresiva las actividades más libres y auténticas conforme los estudiantes adquieren mayor dominio del idioma. No obstante, es importante considerar que *Gracias 9* está diseñado para alumnos del último año de la escuela básica sueca, quienes, tras cuatro años de estudio del español, deberían haber alcanzado un nivel intermedio que les permitiera participar en tareas comunicativas más abiertas desde el inicio del curso. En este sentido, la escasa presencia de ejercicios orientados a la interacción oral auténtica en las primeras unidades podría limitar las oportunidades de los estudiantes para consolidar y aplicar de forma significativa sus conocimientos lingüísticos en contextos reales de uso.

4.2. Resultados y análisis de las entrevistas a docentes

El presente apartado expone los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a cinco docentes de español que enseñan en el curso noveno en Suecia. El propósito de estas entrevistas fue investigar la percepción de los docentes sobre la eficacia de los ejercicios orales incluidos en *Gracias 9* para el desarrollo de la competencia oral en la L2 en situaciones de comunicación real. Además, se indagó

qué características consideran fundamentales los docentes para que una actividad oral pueda definirse como verdaderamente comunicativa.

Esto último resulta interesante porque permite detectar posibles malentendidos o concepciones reduccionistas, como considerar que cualquier producción oral ya implica necesariamente una actividad comunicativa.

4.2.1. Profesor 1

El Profesor 1 valoró positivamente el potencial de los ejercicios orales del libro *Gracias 9* para desarrollar la competencia comunicativa, otorgándoles la puntuación más alta (5) en una escala del 1 al 5¹⁰. No obstante, subrayó que dicha efectividad depende enteramente de la forma en que se implementan en el aula. Según su experiencia, sin una adecuada adaptación por parte del docente, muchas de las actividades pueden volverse mecánicas y carentes de espontaneidad.

Criticó especialmente los ejercicios orales centrados en la traducción y los que siguen patrones predefinidos, ya que, a su juicio, carecen de propósito comunicativo y no fomentan la interacción real. En contraste, valoró de forma positiva el apartado *Charlamos*¹¹, el cual, con una adecuada mediación docente, puede generar conversaciones más auténticas.

En relación con las características ideales de una actividad comunicativa auténtica, el profesor señala que estas deben ser espontáneas, tener un propósito realista y reflejar situaciones reales que los estudiantes puedan enfrentar fuera del aula. Además, considera fundamental que las actividades fomenten una interacción bidireccional entre los participantes y les permitan formular preguntas libremente sin seguir patrones rígidos.

¹⁰ Pregunta 9 de la guía de preguntas ubicada en el anexo 2: *En una escala del 1 al 5, donde 1 es muy bajo y 5 es muy alto, ¿cómo calificaría el potencial de los ejercicios orales del libro para ayudar/motivar a sus alumnos a comunicarse en la lengua meta? ¿Por qué?* (1= muy bajo, 2=bajo, 3=moderado, 4= alto y 5= muy alto).

¹¹ Ejercicio con práctica comunicativa presentado y discutido durante la entrevista (ver Anexo 4).

Las respuestas del Profesor 1 reflejan un entendimiento claro de los principios del enfoque comunicativo, especialmente en lo que respecta a la importancia de la espontaneidad, la bidireccionalidad del discurso y la conexión de las actividades con situaciones reales. Esta visión se alinea con los principios del aprendizaje experiencial o implícito de Littlewood (2018), ya que sugiere que los estudiantes adquieren el idioma más eficazmente cuando lo usan de manera natural y significativa, sin centrarse de forma exclusiva en reglas gramaticales.

Sin embargo, el docente reconoce que el libro *Gracias 9* contiene numerosos ejercicios mecánicos, centrados en la repetición o traducción, lo cual limita su autenticidad comunicativa. Este hallazgo se corresponde con el análisis cualitativo del corpus escrito, donde se observó una alta proporción de actividades mecánicas (43.2%) frente a solo un 35.1% de actividades clasificadas como comunicativas auténticas. Es revelador que, a pesar de su evaluación positiva del libro, el docente distingue entre su potencial y su implementación real en el aula, lo que evidencia una mediación pedagógica activa.

4.2.2. Profesor 2

El Profesor 2 valoró de forma crítica los ejercicios orales del libro *Gracias 9*, otorgándoles una puntuación de 2 en una escala del 1 al 5. En su opinión, la mayoría de estas actividades están diseñadas para automatizar estructuras básicas del idioma, pero resultan insuficientes para fomentar interacciones auténticas y espontáneas. Si bien reconoció que algunos ejercicios, como los incluidos en el apartado *Charlamos*, pueden servir como punto de partida, señaló que su alcance es limitado y que, por sí solos, no permiten el desarrollo efectivo de la competencia oral.

Entre los ejercicios criticados, mencionó aquellos que consisten en traducir números entre español y sueco¹², por considerarlos carentes de contexto real o propósito comunicativo. En contraste, destacó la necesidad de actividades que

¹² Ejercicio con práctica mecánica presentado y discutido durante la entrevista (ver Anexo 4).

impliquen un objetivo claro y relevante para los estudiantes, como obtener información auténtica sobre sus compañeros o simular situaciones prácticas como pedir comida o participar en conversaciones temáticas.

Para abordar estas limitaciones, el Profesor 2 ha desarrollado un enfoque pedagógico basado en tareas y proyectos, en el que enseña explícitamente estrategias de interacción oral desde niveles iniciales. Estas estrategias incluyen aprender a iniciar y sostener una conversación, formular preguntas para profundizar en un tema, solicitar aclaraciones o finalizar una charla. Además, señaló la importancia de crear un entorno seguro y motivador que permita a los estudiantes cometer errores sin temor, lo que favorece la participación y el desarrollo gradual de la competencia comunicativa.

A diferencia de una dependencia exclusiva del material de texto, el enfoque de este docente refleja una comprensión clara del papel activo del profesor como mediador entre el contenido y las necesidades reales del alumnado, una postura pedagógica fundamentada y coherente con los principios del enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas.

Según el Profesor 2, una actividad puede considerarse comunicativa si cumple con dos características fundamentales. En primer lugar, debe tener un objetivo comunicativo claro y concreto. En segundo lugar, destaca la importancia de la interacción, es decir para que una actividad sea comunicativa no basta con que un estudiante exponga o cuente algo mientras los demás escuchan pasivamente, sino que debe existir un intercambio real de información, preguntas y respuestas, donde los participantes reaccionan, preguntan y profundizan en el contenido.

Esta visión es interesante porque ayuda a diferenciar entre actividades que solo automatizan estructuras lingüísticas y aquellas que realmente promueven el uso funcional y significativo del idioma en contextos cercanos a la comunicación real.

4.2.3. *Profesor 3*

El Profesor 3 evaluó los ejercicios orales del libro *Gracias 9* con una puntuación de 2 en una escala del 1 al 5, argumentando que la mayoría de las actividades son demasiado mecánicas y están estrictamente vinculadas a la gramática o vocabulario específico de cada capítulo. Según su percepción, este enfoque limita el desarrollo de una comunicación auténtica y fluida, ya que las actividades tienden a ser repetitivas y enfocadas en patrones preestablecidos.

Aunque reconoce que este enfoque mecánico puede ser útil para reforzar estructuras lingüísticas básicas, considera que no logra motivar a los alumnos ni prepararlos para situaciones reales de comunicación. Sin embargo, valoró positivamente algunas actividades más dinámicas, como aquellas que permiten a los estudiantes hablar sobre temas generales utilizando conectores comunes y vocabulario previamente estudiado. Destacó especialmente las actividades incluidas en la sección *Charlamos*, por su diseño más abierto y adaptable a contextos comunicativos reales.

El profesor subrayó tres características fundamentales que debe tener una actividad para considerarse comunicativa: (1) estar vinculada a contextos reales, como pedir comida en un restaurante o interactuar en un hotel; (2) estar alineada con el contenido gramatical y vocabulario previamente estudiado; y (3) fomentar el trabajo en grupo o pareja para maximizar la interacción.

El hecho de que el docente valore más positivamente las actividades que permiten una cierta autonomía discursiva, como hablar sobre temas amplios con conectores conocidos, refuerza la idea de que el libro, aunque ofrece momentos de apertura comunicativa, necesita ser adaptado o complementado para alcanzar su potencial pedagógico. Esta práctica docente se enmarca en un enfoque mixto, en el que se combina el aprendizaje explícito de estructuras con la aplicación práctica del idioma en contextos funcionales, lo que favorece una transición gradual hacia el aprendizaje experiencial e implícito.

Asimismo, su definición de actividad comunicativa incluye elementos clave del enfoque comunicativo, como un contexto realista, relevancia temática y cooperación entre interlocutores. Sin embargo, al insistir en que las actividades deben estar estrictamente alineadas con el contenido gramatical ya trabajado, se percibe una cierta dependencia del control estructural, lo que podría limitar la espontaneidad del discurso y reforzar una visión más dirigida del uso del lenguaje.

4.2.4. Profesor 4

En cuanto a la eficacia de los ejercicios orales presentes en *Gracias 9*, el cuarto profesor entrevistado los evaluó con un 2 sobre 5 argumentando que, aunque el material es accesible para estudiantes de diferentes niveles, las actividades orales carecen de autenticidad y no reflejan situaciones reales de comunicación.

Según su percepción, muchos ejercicios están diseñados para practicar estructuras gramaticales específicas, pero no promueven interacciones genuinas entre los alumnos. Por ejemplo, criticó actividades como adivinar acciones o practicar números¹³, las cuales considera más juegos que oportunidades para desarrollar habilidades lingüísticas aplicables a contextos reales. Sin embargo, destacó que el apartado *Charlamos* es más útil para fomentar la interacción oral, ya que permite a los estudiantes conversar sobre temas cotidianos como experiencias pasadas o planes futuros. A pesar de esto, hizo énfasis en que estas actividades aparecen con poca frecuencia en el libro y suelen relegarse al final de los capítulos, lo que reduce las oportunidades de práctica oral auténtica y puede llevar a que algunos docentes las omitan debido a la falta de tiempo en la planificación.

Por otro lado, el profesor explicó que en su práctica docente incluye actividades orales en todas sus clases, dedicando entre cinco y veinte minutos dependiendo del grupo. Su metodología consiste en agrupar capítulos del libro según funciones comunicativas específicas, como comprar comida o contar experiencias pasadas, y

¹³ Ejercicio con práctica mecánica presentado y discutido durante la entrevista (ver Anexo 4).

diseñar actividades complementarias que permitan a los alumnos practicar estas funciones en situaciones simuladas.

Asimismo, el Profesor 4 considera que una actividad oral solo puede calificarse como comunicativa si tiene una función comunicativa real, es decir, si es capaz de reflejar situaciones relevantes para la edad e intereses de los alumnos y que puedan encontrar fuera del aula. Además, insiste en que la interacción es un elemento imprescindible, la actividad debe implicar el intercambio de información con otros compañeros, evitando los monólogos o presentaciones individuales.

Llegados a este punto, se puede deducir que el Profesor 4 percibe una desconexión entre los contenidos propuestos por el libro y las necesidades reales de los estudiantes, así como una falta de adaptación de las actividades a la realidad sociocultural y comunicativa de los adolescentes. Su enfoque destaca la necesidad de contextualizar las tareas orales, priorizar la interacción auténtica y diseñar propuestas que resulten relevantes y motivadoras para los alumnos. También se percibe una crítica implícita a la rigidez de los materiales y a la tendencia a relegar las actividades más comunicativas a un segundo plano, lo que puede deberse tanto a limitaciones del propio libro como a la falta de tiempo en la planificación docente.

4.2.5. Profesor 5

El Profesor 5 reconoció que los ejercicios orales del libro *Gracias 9* son útiles para practicar estructuras lingüísticas específicas y desarrollar vocabulario. Sin embargo, destacó que estos ejercicios tienden a ser repetitivos y carecen de variedad, lo que puede afectar la motivación de los estudiantes y su capacidad para aplicar el idioma en contextos auténticos. Señaló que muchas actividades se centran más en presentaciones individuales (*Hablar*) que en interacciones dinámicas entre pares (*Conversar*), lo cual limita el desarrollo de habilidades comunicativas reales al no fomentar suficientemente el intercambio bidireccional de información.

En su evaluación, calificó el potencial de las actividades orales del libro con un 3.5 sobre 5, pero subrayó que muchas tareas requieren una supervisión activa del

docente para ser efectivas. Según su experiencia, cuando los estudiantes trabajan sin orientación directa, tienden a realizar las actividades superficialmente o no logran captar plenamente los objetivos comunicativos, lo que pone de manifiesto la importancia del rol activo del profesor como mediador.

En cuanto a las características de una actividad comunicativa eficaz, el Profesor 5 enfatizó que debe estar basada en situaciones auténticas y relevantes para los estudiantes. Además, destacó la importancia de incluir frases funcionales y expresiones comunes desde etapas tempranas del aprendizaje, como "estoy de acuerdo" o "en mi opinión", ya que estas contribuyen a enriquecer las interacciones y hacerlas más naturales. Durante la entrevista hubo una confusión conceptual por parte del docente entre prácticas comunicativas auténticas y significativas según la taxonomía de Richards. En particular, percibió ciertas actividades como auténticas cuando en realidad se trataban de ejercicios significativos enfocados más en el uso controlado del idioma que en la interacción espontánea. Este hallazgo refleja una brecha conceptual que podría influir en cómo se implementan las actividades orales en el aula.

Finalmente, el docente identificó limitaciones significativas relacionadas con el tiempo disponible para trabajar la oralidad en clase. Aunque procura incluir actividades orales en cada sesión, las restricciones curriculares y organizativas dificultan una atención sistemática y sostenida a esta destreza.

Las respuestas del Profesor 5 revelan un enfoque reflexivo y equilibrado respecto a la enseñanza de la competencia oral. Su crítica a la predominancia de actividades individuales frente a tareas interactivas refuerza la idea de que el diseño del libro prioriza la producción estructurada sobre el diálogo espontáneo. Además, el hecho de que el profesor identifique la necesidad de una mediación docente activa para que los ejercicios orales funcionen adecuadamente indica una comprensión clara del rol pedagógico como facilitador del aprendizaje experiencial.

Por último, su preocupación por la falta de tiempo para trabajar sistemáticamente la oralidad refleja una limitación estructural recurrente en el contexto educativo. Esta observación, compartida por otros docentes entrevistados (Profesores 3 y 4) subraya la necesidad de un rediseño curricular que otorgue mayor centralidad al desarrollo de la competencia comunicativa, no solo en el diseño de materiales, sino también en la organización del tiempo y las prioridades del aula.

5. Discusión

5.1. Discusión de los resultados

El análisis cuantitativo de *Gracias 9* muestra una predominancia de actividades clasificadas como *Conversar* (21.31%), frente a un porcentaje significativamente menor etiquetado como *Hablar* (4.12%). Este desequilibrio sugiere un intento por priorizar la interacción oral dialógica, en línea con los principios del enfoque comunicativo. Sin embargo, también plantea ciertas implicaciones. Por un lado, puede favorecer el desarrollo de habilidades interactivas desde etapas tempranas, pero por otro, podría descuidar el fortalecimiento progresivo de la producción individual, necesaria para expresarse con autonomía. Además, si las actividades de *Conversar* no están bien diseñadas o no cuentan con una mediación adecuada, corren el riesgo de convertirse en ejercicios mecánicos sin verdadera interacción.

Por su parte, el análisis cualitativo del libro revela que muchas de las actividades orales se estructuran en torno a intercambios predecibles, limitando la negociación de significados y la improvisación. Estos resultados coinciden con los estudios de Brito Engman y Aronsson (2022) y Al Khateeb y Almujaivel (2018), quienes también señalan una escasez de actividades diseñadas para promover una comunicación auténtica. Al igual que en *Gracias 9*, los libros analizados por estos autores tienden a priorizar la repetición mecánica y la precisión gramatical por encima de la espontaneidad y la fluidez oral.

Frente a esto, los estudios de Luque Agulló y Bueno Alastuey (2017) presentan un contraste interesante al identificar una distribución más equilibrada entre

actividades de precisión y fluidez en libros de inglés para el bachillerato español. Mientras que *Gracias 9* parece seguir un enfoque mixto con predominio de la repetición, los materiales analizados por estos autores muestran un intento más claro de integrar habilidades orales y escritas desde el inicio. Esta diferencia podría interpretarse como un mayor compromiso institucional con el inglés como lengua extranjera prioritaria, lo que se reflejaría en la calidad y diseño de los materiales didácticos. En otras palabras, el inglés podría estar recibiendo mayor atención pedagógica y curricular, con recursos más ajustados a los principios comunicativos actuales.

Esta dualidad, entre la intención pedagógica del libro y la ejecución práctica del material didáctico, se percibe en las opiniones de los docentes quienes reconocen el potencial interactivo de las actividades orales en *Gracias 9*. Sin embargo, también critican su tendencia a mecanizar las interacciones¹⁴ mediante estructuras rígidas que priorizan la forma sobre la funcionalidad. Esta observación pone de relieve una de las limitaciones más comunes de los materiales didácticos convencionales, la confusión entre hablar en la L2 como 1) una actividad de producción oral y 2) como una actividad de interacción comunicativa. La diferencia clave radica en que la primera hace referencia a las actividades orales que priorizan precisión lingüística individual, mientras que la segunda hace alusión a las actividades orales centradas en una conversación más orgánica y fluida entre pares o grupos.

Para superar estas limitaciones, los docentes han afirmado adaptar sistemáticamente los ejercicios del libro al introducir dinámicas como debates espontáneos o juegos de rol contextualizados. Este fenómeno ilustra la tensión entre el aprendizaje analítico/explicito, basado en la repetición controlada de estructuras y el experiencial/implícito, centrado en el uso intuitivo del lenguaje, así como el rol mediador del docente para equilibrar ambos enfoques. Por ejemplo, el Profesor 1 transformó ejercicios mecánicos de conjugación verbal, sustraídos del libro, en

¹⁴ Ejercicios categorizados como *Conversar* en nuestro análisis y como SAMTALA en el libro *Gracias 9*.

actividades interactivas con tarjetas temáticas para fomentar diálogos improvisados.

Sin embargo, si estas adaptaciones no se hacen tomando en cuenta un contexto real y pragmático del idioma podrían verse limitadas, por la dependencia inicial del material preestablecido, lo que puede reducir su autenticidad comunicativa (Richards, 2006). Sobre todo, porque un elemento transversal entre todas las participantes es la constante referencia a la importancia del contexto y la funcionalidad del lenguaje, lo cual refleja un acercamiento al aprendizaje experiencial o implícito, donde se prioriza el uso del lenguaje en contextos reales por sobre la instrucción formal de reglas gramaticales.

A pesar de reconocer el potencial de ejercicios como *Charlamos* los docentes admitieron que suelen reducirlos a presentaciones individuales o diálogos memorizados para ajustarse a limitaciones externas, como grupos numerosos o tiempo insuficiente, que dificultan la implementación óptima de actividades comunicativas auténticas. Esta adaptación, aunque pragmática, perpetúa un modelo híbrido que combina prácticas mecánicas con cuasi-comunicativas, tal como documenta *Skolinspektionen* (2022) en su análisis de aulas suecas. Este fenómeno refleja una contradicción sistémica, mientras el marco curricular (*Skolverket*, 2022, p. 35) promueve la competencia comunicativa, las condiciones operativas en el aula favorecen enfoques tradicionales centrados en la precisión gramatical.

En cuanto a la comprensión de lo que constituye una actividad comunicativa auténtica, las opiniones de las informantes fueron convergentes en la mayoría de los casos. Las cinco docentes coinciden en que una actividad comunicativa auténtica debe vincularse a situaciones reales y permitir al estudiante producir lenguaje nuevo e impredecible. Sin embargo, al analizar ejercicios específicos durante las entrevistas, surgieron discrepancias, mientras el Profesor 5 clasificó un diálogo guiado como auténtico, las profesoras 2, 3 y 4, quienes además tienen español como lengua materna, identificaron la artificialidad del mismo ejercicio debido a la falta de negociación o resolución de problemas. Este desfase sugiere

que la familiaridad con la lengua meta, propia de los hablantes nativos, probablemente agudiza la capacidad para discernir matices entre tipos de actividades, lo que impacta directamente en su eficacia pedagógica.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación revelan que *Gracias 9* ofrece una base estructurada para la práctica oral, pero su diseño no garantiza por sí solo el desarrollo de competencias comunicativas auténticas. La efectividad del material depende críticamente de la capacidad del docente para trascender su enfoque analítico, adaptando las actividades hacia un equilibrio entre la atención a la forma y el fomento de la espontaneidad.

5.2. Discusión del método

La metodología adoptada en este estudio, basada en una estrategia de triangulación que combina análisis cuantitativo y cualitativo del libro *Gracias 9* con entrevistas semiestructuradas a docentes, ha permitido abordar el fenómeno desde una perspectiva amplia y complementaria (Larsen, 2017, p. 36). Esta combinación ha favorecido la validez del estudio, entendida como la adecuación entre los objetivos de investigación y los métodos empleados para alcanzarlos.

Al contrastar el contenido de los ejercicios orales con las percepciones de quienes los implementan en el aula, se ha conseguido una aproximación más integral a la pregunta central, ¿en qué medida el material estudiado fomenta una interacción oral auténtica en la L2?

No obstante, esta elección metodológica también presenta ciertas limitaciones. El análisis de contenido, si bien sistemático y fundamentado en criterios teóricos claros, implica inevitablemente decisiones interpretativas que pueden introducir cierto grado de subjetividad, especialmente en la clasificación de actividades en categorías como mecánicas, significativas o comunicativas.

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas, aunque valiosas para captar matices contextuales y experiencias docentes, dependen en gran medida de la disposición

del informante, así como de la neutralidad del investigador en la formulación y conducción de las preguntas.

6. Conclusión

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar en qué medida el libro *Gracias 9* constituye una herramienta adecuada para promover la interacción oral auténtica en español, explorar la percepción de los docentes sobre la eficacia de dichos ejercicios y las características que, según ellos, definen una actividad oral como comunicativa. A partir de este propósito general, se formularon cuatro preguntas de investigación que han guiado el desarrollo de nuestra investigación.

La primera pregunta de investigación tenía como propósito presentar la proporción de ejercicios del libro *Gracias 9* que han sido diseñados para desarrollar la expresión oral en español. En cuanto a esto, el análisis cuantitativo del corpus escrito evidencia que solo el 25.43% de los ejercicios presentes en el libro están orientados al desarrollo de la expresión oral. De este porcentaje, el 4.12% corresponde a la categoría *Hablar*, enfocada en la producción oral individual, mientras que el 21.31% pertenece a la categoría *Conversar*, que implica interacción oral entre pares o en grupo.

En relación con la segunda pregunta, que indaga de qué manera los ejercicios orales del libro reflejan los principios del enfoque comunicativo, el análisis cualitativo mostró que *Gracias 9* refleja parcialmente estos principios. Se identificó un predominio de ejercicios mecánicos (43.2%), centrados en la repetición de estructuras y el control formal, lo que restringe la posibilidad de generar interacciones genuinas y espontáneas. Las actividades clasificadas como prácticas comunicativas auténticas constituyen un 35.1% del corpus de ejercicios orales, pero su distribución es desigual y suelen concentrarse en las secciones finales del libro, lo que impide que su potencial pedagógico se desarrolle de manera progresiva y coherente a lo largo del curso.

La tercera pregunta de investigación se centró en la percepción de los docentes sobre la eficacia de los ejercicios orales del libro *Gracias 9* para desarrollar la competencia oral en español en situaciones de comunicación real. Las entrevistas semiestructuradas revelan una valoración ambivalente del libro. Si bien los docentes reconocen que el material incluye ejercicios útiles para practicar ciertos aspectos lingüísticos, coinciden en que estos resultan insuficientes para fomentar una competencia comunicativa auténtica. La mayoría señala que la eficacia de los ejercicios depende en gran medida de la mediación docente, la adaptación de los contenidos a contextos reales y la integración de estrategias que promuevan la espontaneidad, la negociación de significados y la libertad expresiva.

Por último, la cuarta pregunta de investigación abordó las características que, según los docentes entrevistados, debe tener una actividad oral para ser considerada comunicativa. Los docentes coincidieron en identificar varios elementos esenciales como que esta debe estar contextualizada en situaciones reales y significativas, donde el uso del idioma tenga un propósito funcional claro. Además, debe promover la negociación de significados mediante interacciones bidireccionales que respondan a las aportaciones del interlocutor. Finalmente, resaltaron el valor de incorporar componentes no verbales, como gestos, entonación o contacto visual, a estas actividades orales para así enriquecer las interacciones y replicar dinámicas propias de la comunicación en contextos auténticos.

En síntesis, los resultados permiten concluir que el libro *Gracias 9*, aunque presenta elementos compatibles con el enfoque comunicativo, no logra consolidarse como una herramienta eficaz por sí sola para desarrollar la competencia oral en la L2. Asimismo, se reafirma la necesidad de repensar los materiales didácticos en función de principios comunicativos más consistentes garantizando que las actividades propuestas no solo desarrollen conocimientos lingüísticos formales, sino que también promuevan el uso real del idioma en contextos significativos, favoreciendo así una adquisición más natural y funcional de la lengua.

De cara a estudios futuros, sería pertinente complementar la perspectiva docente con observaciones directas del uso del libro en diferentes entornos escolares, así como la inclusión de la voz del alumnado. Esto permitiría profundizar en la comprensión de cómo se perciben, adaptan y experimentan las actividades orales en contextos reales de aprendizaje, enriqueciendo así el análisis sobre la eficacia del material didáctico y su alineación con los principios del enfoque comunicativo.

Referencias

- Ahrell, N. (2023). *¿Favorecen los manuales de español la comunicatividad en la escritura? Una investigación de los ejercicios escritos en tres manuales de español 3, utilizados en los bachilleratos en Suecia* [Tesis de fin de grado, Uppsala universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/>
- Al Khateeb, A., & Almujaivel, S. (2018). Communicative activities in Saudi EFL textbooks: A corpus-driven analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1301–1310. <https://doi.org/10.17507/jltr.0906.20>
- Ammert, N. (2011). Inledning. En N. Ammert (Eds.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (p. 17). Studentlitteratur.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Brito Engman, C., & Aronsson, B. (2022). Learning activities in course books for Spanish as a foreign language produced for the Swedish context: Focus on forms or focus on meaning? En P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer & B. Ljung Egeland (Eds.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap*, 29, 55–78. <https://doi.org/10.15626/asla2022.29>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.5>

- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo & V. Lara Casado (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 449–465). SGEL.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mc_er_volumen-complementario.pdf
- Diepenbroek, L. G., & Derwing, T. M. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development? *TESL Canada Journal*, 30(7), 1–20. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1149>
- Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker? En N. Ammert (Eds.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (p. 279). Studentlitteratur.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, (12).
<https://marcoele.com/descargas/12/estaire.pdf>
- Fruns Giménez, J. (2010). La enseñanza comunicativa de la lengua. En Instituto Cervantes (Ed.), *Antología de artículos de didáctica del español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm

- Hansson, Ö., & Llanos Saavedra, D. (2011). *Gracias 9*. Örjan Hansson Läromedel AB.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Education.
- Instituto Cervantes. (s.f.). Actividad comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 28 de marzo de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activ_comunicativa.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). Negociación del significado. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 20 de abril de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/negociacion.htm
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Larsen, Å. (2018). *Metod helt enkelt*. Gleerups.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2005). Taking teaching to task. *The Guardian Weekly*, 172(5), 4.
- Littlewood, W. (2018). Developing a personal approach to teaching language for communication. *The Journal of Asia TEFL*, 15(4), 1222–1229. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.25.1222>
- Long, D., & Lacorte, M. (2007). Enseñanza del español como segunda lengua: Perspectivas históricas y metodológicas. En M. Lacorte (Eds.), *Lingüística aplicada del español*, (pp. 100-116). Arco/Libros.
- Luque Agulló, G., & Bueno-Alastuey, M. C. (2017). Analysis of oral skills development in the most used English language textbooks in the second year

of Baccalaureate in Spain. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 27(1), 107–121. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53964>

Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de aprendizaje de lenguas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (5), 54–70. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/7035>

Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1734970>

Morris, P., Adamson, R., Au, M. L., Chan, K. K., Chan, W. Y., Ko, P. Y., Lai, A. W., Lo, M. L., Morris, E., Ng, F. P., Ng, Y. Y., Wong, W. M., & Wong, P. H. (1996). *Target oriented curriculum evaluation project: Interim report*. Faculty of Education, University of Hong Kong.

Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I., & Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: Teoría y práctica* (1.ª ed.). Routledge.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3.ª ed.). Heinle & Heinle.

Otero Brabo Cruz, M. de L. (1997). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa. En *Metodologías de enseñanza: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pág. 423). Universidad Estadual Paulista – Campus de Assis.

- Palma Peña Jiménez, M., Santos Rovira, J. M., & Calvo Fernández, V. (2019). Competencia comunicativa y adecuación de las pruebas oficiales de verificación: Un análisis sobre los DELE C2. *Onomázein*, (46), 78–101. <https://doi.org/10.7764/onomazein.46.05>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (3.^a ed.). Cambridge University Press.
- SFS 2010:800. (2010). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen – Moderna språk: Undervisning för kommunikativ förmåga*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak/>
- Skolverket. (2006). *Läromedlets roll i undervisningen – Grundskolelärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- SOU 1992:4. (1992). *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2021:70. (2021). *Läromedelsutredningen – Böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2019). *Resultatdialog 2019* (VR1919). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2019-12-10-resultatdialog-2019.html>

Vetenskarådet. (2024). God forskningssked

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssked-2024.html>

Woodward, A. (2024). *Språksyn i läromedel för spanska årskurs 9* [Tesis de fin de grado, Malmöuniversitet]. DiVA. <https://mau.diva-portal.org/>

Anexos

Anexo 1 – El continuo comunicativo de Littlewood (2018: 1227)

Analytic / Explicit Learning		←	→	Experiential / Implicit Learning		
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice			Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, inductive 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. describing visuals or situational language practice ('questions and answers')			Practising pre-taught language but in a context where it communicates new information, e.g. information gap activities or 'personalised' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language but with some degree of unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
Focus on forms and meanings		←	→	Focus on meanings and messages		

Anexo 2 – Guía de preguntas a las entrevistas semiestructuradas a docentes de español

1. ¿Por qué decidió enseñar español?
2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta, ha enfrentado, en la enseñanza del español como lengua extranjera?
3. ¿Cuál es su filosofía de enseñanza en cuanto a la expresión oral?
4. ¿Cómo se practican los ejercicios de expresión oral en sus clases?
5. ¿Cómo describiría el uso del español en su aula? ¿En qué contextos y con qué frecuencia lo emplea, tanto usted y sus estudiantes, en comparación con el sueco?
6. ¿Qué tipos de actividades emplea para desarrollar la destreza oral en el aula? Ejemplos concretos.
7. ¿Con qué frecuencia utiliza las actividades del libro Gracias 9 para practicar la destreza oral? ¿Por qué?
8. ¿En qué medida considera útiles los ejercicios orales del libro de texto para la práctica oral en el aula? ¿Por qué?
9. En una escala del 1 al 5, donde 1 es muy bajo y 5 es muy alto, ¿cómo calificaría el potencial de los ejercicios orales del libro para ayudar/motivar a sus alumnos a comunicarse en la lengua meta? ¿Por qué?

(1= muy bajo, 2=bajo, 3=moderado, 4= alto y 5= muy alto).
10. Cuando planifica sus clases de español, ¿cómo equilibra las diferentes destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, escribir, leer) para que estén presentes de forma integral en sus clases? ¿Considera que la expresión escrita y la oral, por ejemplo, reciben la misma atención?
11. **Momento práctico:** Aquí tenemos tres actividades sustraídas del libro Gracias 9 que tienen como finalidad trabajar la expresión oral en clase,

según su criterio y opinión ¿cuál de estas considera que son actividades comunicativas y por qué?

12. ¿Qué mejoras sugeriría para que estos ejercicios fueran más efectivos en el desarrollo de la expresión oral?
13. Entonces, en sus propias palabras ¿cómo definiría una actividad comunicativa efectiva?
14. ¿Qué características debería tener una actividad para que pueda considerarse comunicativa?
15. Dado el constante avance de la investigación y la evolución en la enseñanza de lenguas, ¿siente que cuenta con suficientes oportunidades de formación y actualización para mantenerse al día con las últimas tendencias y metodologías en su materia?

Anexo 3 – Documento enviado a los informantes con detalles del estudio y formulario de perfil de los participantes.

3.1. Versión en sueco:

INFORMATION OM DELTAGANDE I FORSKNINGSSSTUDIE

Bästa lärare:

Jag bjuder in dig att delta i studien med titeln "Muntlig färdighet i *Gracias 9*: Analys av hur övningar och undervisningspraxis bidrar till autentisk muntlig interaktion i undervisningen av spanska som andraspråk", som är en del av min examensuppsats vid Högskolan Dalarna.

Denna forskning syftar till att analysera i vilken utsträckning de muntliga övningarna i läroboken *Gracias 9* utgör ett lämpligt verktyg för att främja autentisk muntlig interaktion i undervisningen av spanska som andraspråk.

Forskningen kombinerar analys av övningarna i boken *Gracias 9* med intervjuer med lärare som använder detta material. Ditt deltagande kommer att bestå av en intervju på cirka 30–40 minuter via Zoom, där du kommer att tillfrågas om din erfarenhet av bokens muntliga övningar och din uppfattning om deras effektivitet för att utveckla elevernas kommunikativa kompetens.

Ditt deltagande i denna studie är **helt frivilligt**. Du har rätt att dra dig ur när som helst utan att behöva ge någon förklaring och utan att detta medför några negativa konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2002: 10).

För att bevara konfidentialiteten kommer ditt riktiga namn att ersättas med en kod i transkriptionen och analysen av data. All information som skulle kunna identifiera dig kommer att ändras eller utelämnas i presentationen av resultaten. Inspelningarna av intervjuerna kommer att lagras säkert och raderas när studien är avslutad.

Resultaten från denna forskning kommer endast att användas för akademiska ändamål och kan publiceras i vetenskapliga tidskrifter eller presenteras vid akademiska konferenser, alltid med bibehållen anonymitet för deltagarna.

Genom att fylla i det bifogade formuläret och delta i intervjun ger du ditt samtycke till att delta i denna studie under de villkor som beskrivs ovan.

Om du har några frågor eller funderingar kring denna forskning, tveka inte att kontakta mig via h21thefe@du.se

Jag tackar uppriktigt för din värdefulla medverkan.

Med vänliga hälsningar,

Themys Febriel

FORMULÄR FÖR FÖRHANDSINFORMATION

Vänligen fyll i följande information före vår planerade intervju:

1. Region/län: _____
2. Ålder: _____
3. Antal år som lärare: _____
4. Nuvarande utbildningskontext (kommunal/friskola): _____
5. Skolan du jobbar för nuvarande: _____
6. Akademisk bakgrund (legitimation, masterexamen, etc.): _____
7. Antal år som spansklärare: _____
8. Antal år som användare av läroboken *Gracias 9*: _____
9. Andra ämnen du undervisar i: _____
10. Vilka nivåer av spanska undervisar du för närvarande? _____
11. Har du deltagit i fortbildning eller kompetensutveckling under de senaste tre åren? Om ja, vilka? _____

Tack så mycket för att du fyller i detta formulär. Vänligen skicka det till h21thefe@du.se före vår planerade intervju.

3.2. Versión en español

INFORMACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN EN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Estimado/a docente:

Le invito cordialmente a participar en el estudio titulado "La destreza oral en *Gracias 9*: Análisis de la contribución de sus ejercicios y las prácticas docentes a la interacción oral auténtica en la enseñanza del español como L2", que forma parte de mi tesis de grado en la Universidad de Dalarna.

Esta investigación tiene como objetivo analizar en qué medida los ejercicios orales del libro de texto *Gracias 9* constituyen una herramienta adecuada para promover una interacción oral auténtica en la enseñanza del español como segunda lengua.

La investigación combina el análisis de los ejercicios del libro *Gracias 9* con entrevistas a docentes que utilizan este material. Su participación consistirá en una entrevista de aproximadamente 30-40 minutos a través de Zoom, donde se le preguntará sobre su experiencia con los ejercicios orales del libro y su percepción sobre la eficacia de estos para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Tiene derecho a retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificación y sin que esto conlleve ninguna consecuencia negativa (Vetenskapsrådet, 2002: 10).

Para preservar la confidencialidad, su nombre real será reemplazado por un código en la transcripción y análisis de los datos. Cualquier información que pudiera identificarle será modificada u omitida en la presentación de los resultados. Las grabaciones de las entrevistas serán almacenadas de forma segura y serán eliminadas una vez finalizado el estudio.

Los resultados de esta investigación serán utilizados exclusivamente con fines académicos y podrán ser publicados en revistas científicas o presentados en conferencias académicas, siempre manteniendo el anonimato de los participantes.

Al completar el formulario adjunto y participar en la entrevista, usted otorga su consentimiento para formar parte de este estudio bajo las condiciones descritas anteriormente.

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre esta investigación, no dude en contactarme a través de mi correo electrónico h21thefe@du.se

Agradezco sinceramente su valiosa colaboración.

Atentamente,

Themys Febriel

FORMULARIO DE INFORMACIÓN PREVIA

Por favor, complete la siguiente información antes de nuestra entrevista programada:

1. Región/provincia: _____
2. Edad: _____
3. Años de experiencia docente: _____
4. Contexto educativo en el que trabaja actualmente (público/privado): _____
5. Centro educativo en el que trabaja: _____
6. Formación académica (títulos obtenidos, especializaciones, etc.): _____
7. Años enseñando español como lengua extranjera: _____
8. Años utilizando el libro *Gracias 9*: _____
9. Otras asignaturas que enseña: _____
10. ¿Qué niveles de español enseña actualmente? _____
11. ¿Ha participado en programas de formación o actualización docente en los últimos tres años? En caso afirmativo, ¿cuáles? _____

Muchas gracias por completar este formulario. Por favor, envíelo a h21thefe@du.se antes de nuestra entrevista programada.

Anexo 4 – Ejercicios seleccionados para la parte práctica de la entrevista



TB sid. 12–13

9 Escribimos números

A Skriv räkneorden med siffror.

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| _____ ochocientos | _____ doscientos cincuenta |
| _____ trescientos cuarenta | _____ seiscientos quince |
| _____ ciento sesenta y cuatro | _____ cuatrocientos catorce |
| _____ seiscientos treinta y nueve | _____ novecientos ochenta y uno |
| _____ setecientos | _____ trescientos setenta y seis |
| _____ tres mil quinientos | _____ quinientos cincuenta |

- B** Plugga in räkneorden här ovanför. Arbeta sedan med en kamrat. Person A säger räkneorden på spanska. B översätter. När det går lätt byter ni och översätter från svenska till spanska.



Ejercicio 9, actividad B: Práctica mecánica (Hansson & Llanos Saavedra, 2011: 27).

6 ¿Qué has hecho hoy?



A Arbeta med en kamrat. Öva på att muntligt berätta vad ni har gjort under dagen.

Primero he escuchado música.

Luego...

Más tarde...

Y luego...

osv.

tomar café

comer helado

cenar

escuchar música

estudiar inglés

hablar con mis amigos

jugar al fútbol

leer un libro

mirar Internet

tocar la guitarra



B Fortsätt arbeta med en kamrat. A tänker på en av aktiviteterna på bilderna.

B gissar vilken. Svara med hela meningar som i mönsterdialogen.



-¿Has estudiado español hoy?



-No, no he estudiado español.

-¿Has comido helado hoy?

-Sí, eso es (*just det*). He comido helado.

GRACIAS 9

Charlamos 1

Arbeta med en kamrat. Täck över spanskan och berätta och/eller samtala med varandra om ett tema i taget. "Tjuvtitta" på spanskan om ni kör fast.

Under lovet

har haft det (bra)
har varit mycket (hemma)
har varit i (Göteborg)
har varit (fint/dåligt) väder
har bott (hemma hos...)
vi har gjort (utflykter)
vi har besökt (ett museum)
vi har också (*saga flera egna saker)

Latinamerika

Argentina, 6 ggr större än Spanien
Aconcagua, högsta berget
Chile, längsta landet
pyramiden, största i världen, i Mexico



En känd skådespelare/ skådespelerska

är från, är
lång/kort
ljus/mörk
kort/långt hår
ögon (bruna)
jag tycker att
 snygg/ful
rolig/tråkig
dum/ intelligent
trevlig/otrevlig
ibland • ha på sig (kläder)
han/hon gillar (idrott)
han/hon gillar inte

Invånare i världen år 2020

Spanien	47
England	56
Brasilien	212
USA	331
Sydamerika	430
Europa	747
Kina	1439