

Analizar material didáctico: una propuesta práctica

Alessandra d'Aquino Hilt

Fachhochschule Wiesbaden

“Ya no puedo más con estos manuales inútiles, con libros que hay que integrar constantemente, con estudiantes que se van después de dos clases, estoy harta de preparar durante horas mis clases... si tuviera el manual de mis sueños Y... ¿si existiera ya, cómo sabría que es precisamente «éste»?”

Probablemente muchos docentes de L2 se han encontrado en situaciones parecidas, buscando un manual que cumpliera con sus objetivos, propósitos, sueños; e igualmente a veces se han encontrado en la situación de no tener tiempo o más bien no tener criterios adecuados para analizar y evaluar los manuales y sobre todo los nuevos manuales que en los últimos años han enriquecido el panorama editorial en el ámbito de la enseñanza del español y del italiano como segundas lenguas.

Y precisamente esta cantidad de oferta editorial nos impone una reflexión sobre la validez de estos materiales con el objetivo de poderlo evaluar más fácil y rápidamente y, acaso, elegir de manera consciente y profesional el manual más apropiado para el docente pero sobre todo para las necesidades y expectativas de las clases, de los alumnos.

Cuando hojemos textos recién salidos de la imprenta, nuestras preferencias son casi intuitivas y desde luego la intuición desempeña un papel importante a la hora de evaluar un libro de texto o material didáctico en general. Sin embargo, para poder operar con cierta conciencia y profesionalidad, merece la pena detenerse en algunos aspectos que caracterizan los manuales de lengua y que permiten entenderlos y, a veces descubrir su verdadera esencia.

Precisamente esto se propone el presente artículo, considerar algunos aspectos teórico y prácticos, organizados en 20 puntos principales, para proponer a continuación una tabla de referencia de fácil empleo que pueda orientar al docente en la evaluación y en la elección de materiales didácticos estructurados en forma de manuales o bien actividades didácticas no-estructuradas y aisladas.

Datos bibliográficos

Los primeros elementos a considerar son aquellos datos muy elementales, pero significativos, como el autor, en qué editorial, dónde y cuándo se ha publicado. Se trata de datos significativos porque proporcionan información importante relativa al tipo de enfoque que caracteriza a cierto autor o a cierta editorial, al tipo de destinatario (piénsese en un texto de E/LE publicado en España que, por esta razón, está dirigido a un público muy amplio y cultural y lingüísticamente heterogéneo, frente a un texto equivalente de E/LE pero publicado en Alemania, con las consecuencias que esto conlleva) y, por último, informan sobre la actualidad del texto y de los materiales propuestos.

Igualmente relevante a la hora de evaluar un manual son otros aspectos meramente prácticos como el coste, el peso y el formato –más o menos cómodo- del manual.

Componentes

Bajo esta etiqueta se hace referencia a las partes que normalmente componen el manual para facilitar su empleo, es decir el número de tomos, CD y/o audiotape, CD-Rom, vídeo, libro del profesor, claves de ejercicios, índices, glosario, transcripción de las grabaciones, test de entrada, de autoevaluación y de revisión, materiales adicionales, enlaces en Internet, etc.

Estructura y organización del manual

En este apartado se incluyen las diferentes partes estructurales que generalmente se encuentran en un texto para la enseñanza de una segunda lengua, como:

- *título y subtítulo*. A veces en la portada aparecen unos términos muy evocadores pero no directamente comprensibles, porque abarcan muchos conceptos a la vez sin explicitar ninguno. Es el caso, por ejemplo, del polisémico "comunicativo" que se encuentra a menudo en forma apositiva y que, por otra parte, se presta a diferentes interpretaciones. Un subtítulo donde aparezca "curso comunicativo", por ejemplo, abre el camino a tres posibles interpretaciones: 1) se trata de un curso basado en la comunicación oral; 2) hay que entender el término en su valor etimológico y se trata de un curso que tiene como objetivo la puesta en común; 3) o bien se trata de un curso de enfoque metodológico comunicativo. Se podrían citar muchos otros

ejemplos significativos, pero lo que en realidad importa es que hay que prestar mucha atención a los títulos e interpretarlos de forma correcta y en correspondencia a lo que se propone de hecho.

- *Índice general*: La presentación del índice (funcional, gramatical, temático, léxico, etc.) permite identificar el tipo de método que en efecto se ha adoptado en el texto. Por ejemplo, los métodos nocio-funcionales normalmente están acompañados de un índice que se presenta en forma de tabla, donde se indica por cada unidad didáctica el tema, las funciones u objetivos lingüísticos y los exponentes lingüísticos necesarios (estructuras morfosintácticas y léxicas). Al contrario si se encuentra un índice que consta de un listado de lecciones (“Lección 1”, “Lección 2” etc.) o de aspectos puramente gramaticales (“El artículo”, “El verbo”, etc.) entonces se trata de un texto tradicional, centrado en el aprendizaje de la gramática.

A pesar de todo, un buen índice representa un instrumento importante sea para el docente o para el alumno, Al docente de hecho le facilita mucho el trabajo, permitiéndole distinguir enseguida los temas tratados y la subdivisión interior del material propuesto. De tal forma puede comprobar rápidamente si el texto corresponde a sus exigencias y objetivos didácticos o no y, durante su empleo, funciona de guía de orientación. Igual que para el alumno, para quien representa una clara esquematización de cuánto se propone aprender, cuánto habrá aprendido al final, además de ayudarle a localizar enseguida tema y funciones comunicativas a la hora del repaso o del trabajo solo, sin docente.

- *Introducción metodológica para el docente*. No todos los manuales presentan una introducción dedicada a la presentación del texto sea a nivel metodológico (qué enfoque se ha adoptado, cómo está estructurado el material y por qué, qué objetivo se quiere alcanzar con una o más actividades, etc.) y creada para facilitar el empleo del texto por parte del docente de la manera pensada en su concepción. La introducción metodológica es un medio importante de información para el docente a la hora de adoptar el texto y trabajar con él. Algunos autores prefieren desarrollar más esta presentación y ofrecer un *libro del profesor*, un pequeño texto aparte donde se dan indicaciones relativas a las teorías lingüísticas y metodológicas de referencia, que, sin embargo, sería siempre muy útil comprobar. Además se dan instrucciones sobre la estructura del texto y cómo emplear al mejor el material presentado, se introducen algunas informaciones de cultura muy importantes para

docentes no nativos y a veces las claves de los ejercicios y de otras actividades, junto a nuevas actividades adicionales por realizar.

- *Introducción para el alumno*, es, evidentemente, un apartado muy útil para el alumno, pues se explica la estructura del texto y los símbolos empleados, pero además es muy importante para orientarlo haciéndolo más autónomo en el uso del texto.

- *Secciones*: la organización interior del material en unidades didácticas, módulos, lecciones, capítulos, etc. Es igualmente significativa para el docente atento para desenmascarar el enfoque metodológico real. Veamos un nuevo ejemplo: la decisión de organizar el material en “lecciones” más que en “unidades” evidencia un acercamiento muy particular, de hecho remite a los métodos más tradicionales frente a los nuevos que han introducido el término de “unidad” en toda su pluralidad significativa, concepto esencial para estas nuevas metodologías.

- *Prerrequisitos explicitados*. Con este indicador se hace referencia a aquellos conocimientos mínimos que el alumno tiene que poseer para acceder y trabajar con el texto. Como anteriormente, también en este caso hace falta controlar si lo declarado corresponde realmente al nivel de trabajo propuesto mediante un control del léxico y del tipo de textos que se trabajan.

- *Objetivos*, claros, explicitados o menos en cada sección del texto. Su explicitación mediante un breve Índice permite a los alumnos darse cuenta de forma inmediata de lo que en este apartado se va a trabajar y aprender y, al final, podrán hacer. Esta forma de explicitar los propósitos, además de orientar al alumno durante el proceso de aprendizaje, estimulando una mayor autonomía en el camino que tiene que recorrer, le hace participe del cómo proceder y le motiva más, siendo él mismo factor de su aprendizaje.

Destinatarios

Todo texto destinado a la enseñanza se dirige a una clase de alumnos que está caracterizada por cuatro aspectos. El primero es el *nivel de competencia lingüística* que perfila a los alumnos como principiantes, avanzados, etc. y que significa selección *ad hoc* para permitirle trabajar con materiales adecuados a su nivel, sin provocar frustración, ansiedad o desmotivación (“no entiendo nada, es todo tan difícil”, “eso ya lo hice dos mil veces, ¡qué aburrimiento!”). La *edad* de los destinatario (adultos, niños, etc.) es, por supuesto, relevante, ya que este indicador

tiene un papel importante en la elección del material por proponer con el fin de motivar y estimular la curiosidad del alumno. La *cultura y la lengua de origen* de los destinatario lleva a hablar de si el texto está orientado a grupos lingüísticamente homogéneos o heterogéneos. En el primer caso, se trata de textos que se emplean en particular en el extranjero y que a menudo, además de introducir un enfoque contrastivo, presentan instrucciones para las actividades o informaciones variadas (metalingüísticas, culturales, relativas a estrategias de aprendizaje, etc.) en la lengua materna del alumno. Sin embargo, precisamente en este tipo de textos, a menudo confeccionados en el extranjero, hay que controlar qué tipo de textos y realidades se proponen, si son actuales y auténticos y, además si son de hecho representativos de un país o de países muy lejanos geográfica y culturalmente.

Cabe considerar otro aspecto significativo con respecto al destinatario: las *necesidades específicas* del alumno o del grupo de alumnos, la razón que los orienta a estudiar la lengua meta y que determina la competencia o el enfoque de la enseñanza. Es el caso de los inmigrantes o de los muchos estudiantes o profesionales que quieren aprender un lenguaje de especialidad.

Método y enfoque didácticos

Como se ha visto, ya el índice y la estructuración del material proporciona mucha información acerca del enfoque o método en el que se basan el autor o los autores del texto. Dejando aparte cursos que aún hoy en día están centrados en métodos más tradicionales, el enfoque comunicativo es de hecho el más difundido en los manuales actuales. Se trata de un enfoque basado en la enseñanza de diferentes aspectos que se desarrollarán al mismo tiempo, como el sílabo nociofuncional, situacional, el léxico o la gramática, la fonología, las habilidades de aprendizaje y las diferentes competencias, las macrohabilidades (hablar, escribir, escuchar), etc. Describir la tipología de enfoque del texto y poner de relieve si este incluye el desarrollo de habilidades aisladas o integradas, así como las diferentes competencias resulta imprescindible a la hora de elegir un texto que responda a las necesidades del docente y del grupo de alumnos.

Aspecto gráfico

La maquetación, el diseño gráfico, el uso del espacio en la página, los colores, las imágenes y fotos, etc. son muy a menudo sinónimos de interés por motivar al alumno en el estudio de la lengua meta haciendo el libro más placentero visualmente.

Por otra parte, la imagen tiene un potencial enorme en la didáctica de las lenguas, en primer lugar porque es un elemento esencial en nuestra época y se presta muy bien a fomentar la comunicación, además de ser un estímulo visual y cognitivo fuerte, sea con niños o con adultos. En segundo lugar, porque permite representar y presentar una realidad sociocultural del país o de los países donde se habla la lengua meta. Más allá de una función meramente decorativa, las imágenes tienen una clara e importante función didáctica, puesto que a menudo se emplean como soporte para actividades (como en las transcodificaciones) o bien r ellas mismas son actividades (para motivar descripciones o narraciones o bien actividades más creativas de producción oral o escrita).

Sin embargo, para que puedan fomentar efectivamente al aprendizaje y contribuir a la memorización de términos o estructuras, a la presentación de costumbres y de realidades de la lengua y cultura metas, es fundamental que estos aspectos sean aprovechados convenientemente, en el nombre de la claridad. Esto significa que las diferentes secciones que componen las páginas tienen que distinguirse con claridad, lo que significa que es necesario que se entienda gráficamente qué tipo de actividad se está proponiendo (de léxico, de gramática, de audición, etc.), qué significan un símbolo o un icono determinados. Especialmente sobre este último punto merece la pena prestar atención: los estos iconos que aparecen en los manuales, a veces muy variados y divertidos, no siempre resultan transparentes e inteligibles, sobre todo cuando se opera con alumnos procedentes de culturas muy lejanas. En estos caso es indispensable la intervención y mediación del docente.

Actividades

El tipo de textos que estamos analizando, los textos destinados a la enseñanza de una segunda lengua se caracterizan por una *tipología de actividades* que los distingue entre sí.

Con respecto a este punto habrá que considerar si estas actividades son adecuadas a los fines y objetivos que se quieren alcanzar o si hay que integrarlas a otros tipos de ejercicios.

Si se considera que enseñar una lengua significa enseñar a comunicar con esta lengua, aquellas actividades que - como por ejemplo los clásicos juegos de roles, las tareas o los proyectos- fomentan el empleo de la lengua de forma real y auténtica, interactuando y comunicando con otras personas desarrollan un papel central.. Según el grupo de alumnos, puede resultar importante que haya actividades lúdicas, imágenes y material o ideas de soporte para actividades motivadoras que puede aportar el docente.

Si se considera la tipología clásica de actividades comunicativas, merece la pena controlar y precisar qué tipo de ejercicios se proponen para entrenar las diferentes habilidades de recepción, producción e interacción, como por ejemplo para practicar

- la recepción escrita: lectura y comprensión textual
- la recepción oral: audición y comprensión global y analítica
- la producción oral: monólogo, anuncio, discurso
- la interacción oral: diálogo, juegos de roles, discusión, entrevista, etc.
- la producción escrita: ensayo, relación, composición creativa
- la interacción escrita: notas, mensajes, postales, cartas, etc..

Por lo que se refiere al *nivel de complejidad* de las actividades, ésta se presenta normalmente en orden creciente al nivel de competencia del alumno, aunque merezca la pena hacer un control suplementario para evitar posibles problemas de adecuación.

Con respecto a las actividades en general, y en particular con las destinadas a la práctica de la producción escrita, habrá que verificar que haya una buena variedad de géneros textuales. Una *tipología variada*, por otra parte, es un aspecto importante en cualquier sección de un manual didáctico (y en particular para material estructurado en forma de libro de texto), porque significa romper con la monotonía causada por un enfoque siempre igual con ejercicios siempre iguales y aburridos, con la consiguiente pérdida de interés, curiosidad y motivación por parte del alumno. Por esta razón, el planteamiento en espiral junto con la variación de actividades y el llamado “aprender haciendo”, estimula la motivación y el aprendizaje. Para aprender se necesita motivación y la motivación no se da sin el estímulo del descubrimiento

de algo nuevo; esto implica la necesidad de variedad en las actividades propuestas y en los materiales auténticos ofrecidos.

Además, proponiendo otros tipos de material como mapas, gráficos, tablas, etc. se favorece los diferentes estilos de aprendizaje, procurando ofrecer actividades que respondan y estimulen las formas diferentes de aprender de los individuos del grupo. La variedad facilita, así, el aprendizaje de la lengua meta y permite medir su competencia en diferentes situaciones y “actividades” y desarrollar estrategias de aprendizaje que los orienten mejor.

Otro aspecto fundamental en la evaluación de un texto es la secuencialidad, es decir si las fases de la unidad didáctica, la sucesión de actividades está propuesta correctamente, si hay actividades centradas en la *accuracy*, en la competencia lingüística, y también otras centradas en la *fluency*, en la competencia comunicativa, si existe una secuencialidad entre las actividades orientada a un objetivo final o una tarea, pasando de las más fáciles a las más complejas, etc.

Un último aspecto relativo a las actividades propuestas son las *instrucciones* que acompañan las actividades. El aspecto a tener en cuenta al evaluar un manual es si la formulación de las actividades es clara, sintética y no susceptible de malentendidos, en particular en aquellos textos destinados a principiantes. Las instrucciones claras fomentan la autonomía del alumno que, en caso contrario no estaría capacitado de usar el libro sin la ayuda de un docente que le haga de intermediario.

Textos escritos y orales

Como primer paso hay que distinguir entre *textos auténticos* y *textos preparados ad hoc*, didactizados. El texto auténtico, aunque requiere mayor atención por parte del alumno porque no toda la lengua presentada el objeto de aprendizaje, presenta unas ventajas en términos de equilibrio entre transparencia y opacidad y selección del *input*. Además, está inserto en un evento comunicativo real y, en cuanto tal, responde a funciones lingüísticas específicas, presenta variedades diferentes del diastema lingüístico y, no por último, remite a fenómenos y eventos de la sociedad o de la cultura de la lengua meta.

Evidentemente, habrá que tener en cuenta si los textos propuestos (escritos u orales) son adecuados al nivel de competencia explicitado por el manual, como se ha indicado anteriormente, lo bastante extensos o breves según las exigencias del

grupo y/o los objetivos prefijados por el docente y, finalmente, si están en sintonía con los intereses del grupo de alumnos, porque en caso contrario será difícil estimular la motivación y el interés.

Por lo que atañe los textos auditivos, es especialmente importante que, desde el comienzo, se propongan audiciones auténticas para poder presentar un diálogo real en cuanto a velocidad del hablar, presencia de fenómenos típicos como pausas, anacolutos, muletillas, interrupciones y cambios de turno, es decir todos aquellos rasgos paralingüísticos que caracterizan la lengua oral y sin los cuales toda conversación sería irreal. Desde este punto de vista es aún más relevante que las comprensiones auditivas aparezcan acompañada de una orientación inicial (en forma de imagen, foto, viñeta, etc.) que sirva de impulso inicial y ayude al alumno a no sentirse impotente y frustrado, algo que suele tener como consecuencia un incremento del filtro. Si el texto no presenta ayuda, el docente tendrá que buscar materiales para preparar al alumno con actividades previas a la lectura o audición, así como actividades que se puedan llevar a cabo durante o después de estos procesos .

Además hay que controlar que los contenidos propuestos sean adecuados y suficientes para la finalidad que se ha propuesto el docente o si hace falta integrar material adicional.

Modalidad de trabajo

Cuando se analiza un texto es relevante distinguir las diferentes modalidades de trabajo propuestas (flexible, en grupos, en pareja, individual) porque esto permite dilucidar si el texto responde a las exigencias de socialización y empleo de la lengua aprendida, sobre todo en clases homogéneas en cuanto a la lengua materna. Hay que tener en cuenta que las actividades en grupo o en pareja son muy motivadoras, pero también la posibilidad del ejercicio autónomo es fundamental para la fijación o la recuperación de algunos aspectos. En este último caso, puede ser de gran ayuda que el manual contenga claves para las actividades que se realizan individualmente y que el alumno pueda así autoevaluarse.

Presentación de la gramática

Un punto focal para el análisis de manuales es la presentación de la gramática. Primero habrá que considerar el *título* que se haya dado a este apartado (otro elemento que resalta el enfoque metodológico del texto). Por ejemplo, la presencia de un título como “Las preposiciones”, “Estructuras de la lengua” o similares remiten automáticamente a un método gramática-traducción; otras denominaciones como “Recuerde” o “Os será útil” hacen pensar en un método situacional o funcional, donde la gramática proporciona aquellos elementos que explicitan actos o funciones lingüísticas y donde la comunicación es la finalidad principal. Al contrario titulares como “Reflexión gramatical”, “Observa”, “Te has fijado” ponen al alumno en el centro del proceso y lo involucran más, fomentando una actitud más activa .

Además del título es igualmente importante fijarse en el *lugar* destinado a la presentación gramatical. Si para el método gramática-traducción la gramática representa el centro y el objetivo de la enseñanza, en los manuales basados en este método la explicación de las reglas, presentadas en forma de esquema predefinido, será del punto de partida, el *incipit* del manual, para que luego el alumno las memorice y las aplique en ejercicios de transformación, a menudo sin un claro sentido. En otros casos las reglas, también explicitadas y completas, se presentan al final del texto, en forma de apéndice o en otro texto aparte, o bien están precedidas por textos que proporcionan el *input* para contextualizarlas en una situación espacio-temporal y comunicativa concreta.

Aparte de estas formas más explícitas, la *presentación deductiva*, existen también formas donde estos aspectos lingüísticos se presentan de forma inductiva, más implícita, para fomentar la autonomía del alumno guiándolo a la extracción de las reglas, que sólo después se sistematizarán. Esto se puede hacer, por ejemplo, mediante el análisis de un texto presentado tras el cual el alumno mismo tendrá que completar un esquema vacío. La *presentación inductiva* representa un desafío motivador para el alumno y además le permite descubrir los elementos gramaticales en la medida en que su interlengua está en condiciones de identificarlos y asimilarlos. Esto no significa que haya que eliminar cualquier esquema estructurado, al contrario, éstos son apoyos útiles para revisiones o controles, pero no como punto de partida.

Otro aspecto importante que hay que tomar en cuenta es el cómo se enseña la gramática, entendiéndose la *terminología* empleada (más o menos especializada), la *norma lingüística* de referencia, que puede ser más bien purista, con tendencia a formulaciones absolutas; actitud que se aprecia en explicaciones gramaticales en fórmulas como “es obligatorio”, “siempre”, En el otro extremo, se encuentra un concepto de la norma más relativista, explicitada con “casi siempre”, “normalmente” y otras formas parecidas.

En este apartado quisiera introducir otros dos indicadores: la fonología y el léxico. Con respecto a la *fonología*, habrá que averiguar si se deja espacio a la reflexión y a actividades sobre el ritmo, la entonación, la pronunciación, etc., puesto que los errores en estos ámbitos pueden afectar y perturbar gravemente la comunicación. Por lo que respecta al *léxico* a pesar de que se trata de un elemento esencial para que fluya la comunicación, raramente los manuales se ocupan de este ámbito. Normalmente se encuentra un índice léxico para fijar los elementos trabajados en la unidad didáctica y a menudo los manuales recurren a técnicas gráficas para introducir términos nuevos. A este propósito, merece la pena detenerse a considerar cómo se presenta el léxico nuevo, qué técnicas se emplean, por ejemplo si se introduce de forma progresiva en la unidad, marcaándolo en negrita, y retomándolo en unidades posteriores (y aquí sin marcarlo) para estimular la fijación y crear conexiones situacionales, o incluso si se proponen ejercicios y actividades (cloze, combinación, etc.).

Modelo de lengua

Es importante que un texto refleje una comunicación auténtica con su variedad lingüística propia de un país (el diastema) o de más países donde se hable la lengua meta. Ampliar el abanico de modalidades y modelos contribuye al desarrollo de una competencia pragmática, además de fomentar una reflexión más abierta sobre la lengua en general.

Estrategias, habilidades y competencias

Quizás unos de los aspectos más importantes en la evaluación de un texto es el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, de las habilidades y macrohabilidades

y de las diferentes competencias. A este respecto, es fundamental observar si se activan mediante actividades variadas y esquemas que ayuden a sintetizar .

Interesante sería analizar cuánto espacio se dedica a cada macrohabilidad (lectura, audición, escritura, hablar, mediación) y si existe un equilibrio o bien domina una con respecto a las otras. Es el caso de textos destinados al desarrollo de habilidades lingüísticas concretas, a menudo ya explicitadas por mismo título (“Cuestión de oído”, “Prácticas de audición”, “Español en pareja”, “Leer y aprender”, etc.) y textos destinados a desarrollar más habilidades .

La misma observación se puede hacer para las competencias, fijándose en si están tratadas de forma específica (como es el caso de manuales para la lengua de especialidad) o más bien integradas, y si al final de la unidad se indica de forma explícita las competencias adquiridas, es decir lo que el alumno tendría que saber hacer con la lengua.

Evaluación y autoevaluación

Preguntarse si el texto ayuda efectivamente al alumno a reflexionar sobre su forma de aprender y si tiene la posibilidad de controlar sus adelantos, significa prestar atención a la autoevaluación como forma de recibir *feedback* importante para el proceso de aprendizaje y para su camino hacia la autonomía.

Muy a menudo se encuentran hoy en día tests, introducidos cada 3 secciones o aparte en el libro del profesor, actividad que permite verificar lo adquirido en relación con los objetivos propuestos y, si están bien concebidos, estimulan la autocorrección y autoevaluación.

Aspectos culturales

Los elementos de interculturalidad han sido objeto de manipulación durante mucho tiempo, reflejando en unos materiales didácticos información muy parcial, estereotipada y a veces plagada por tópicos y prejuicios. Por otra parte, una lengua es la expresión de una cultura en términos de costumbres, actitudes asociadas a comportamientos lingüísticos y situaciones concretas, etc. Por esta razón, sobre todo hoy en día, cuando este aspecto está ganando un peso relevante en los manuales, es muy importante evaluar si la información cultural propuesta es adecuada en calidad y cantidad, si está conectada y/o insertada en otras actividades

previamente propuestas y si es coherente con la unidad didáctica, como con actividades de refuerzo de las otras habilidades, forma más eficaz de transmitir “cultura”.

Repaso y material adicional

Vuelve a aparecer el término de variedad sobre todo en este último apartado, en términos de tipología pero también de medios empleados porque ofrecen mayor *input* diferenciado, más actividades de refuerzo, de repaso y de fijación para los diferentes niveles de competencia (o estadios de interlengua) de los alumnos según el principio de la espiral, permitiendo a la vez la ampliación de unos temas propuestos, en forma flexible, lo que significa ofrecer más movimiento en esta fase de repaso, aumentar las expectativas en los alumnos, y estimular su curiosidad e interés.

Alumno y docente

Unas últimas consideraciones son las relativas al papel que desarrollan las figuras centrales del acto didáctico, el alumno y el docente. Descubrir qué tipo de actitud se estimula en el alumno (¿activo y central?), qué tipo de relación con el docente se fomenta, si se deja espacio (y cuánto) para la discusión con los alumnos sobre la forma en que el texto enseña la lengua, permite finalmente concluir el cuadro completo alrededor de un manual dedicado a la enseñanza de una segunda lengua .

Conclusión

A continuación se presenta una esquema donde se han organizados estos indicadores al fin de contribuir al análisis de las partes o el totalidad de un texto a partir de parámetros que didácticamente sean válidos y que permitan al docente apreciar más rápida y conscientemente si el texto que tiene entre las manos responde sus objetivos y necesidades, así como las necesidades y expectativas de los alumnos. En fin, para reconocer si se trata del anhelado libro de sus sueños.

Bibliografía

Alonso, Encina (1994). *Cómo ser profesor /a y querer seguir siéndolo*. Edelsa: Madrid.

Benucci, Antonella (1994). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Bonacci: Roma.

Bigliuzzi, Maria Silvia / Quartesan, Massimiliana (2001). "Esempi di analisi di manuali didattici di italiano per stranieri", en Diadori, Pierangela (ed.) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier: Florencia, pp. 210-231.

Cercero, María Jesús / Pichardo Castro, Francisca (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa: Madrid.

García Santa-Cecilia, Álvaro (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Edelsa: Madrid.

Melero Abadía, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa: Madrid

Mezzadri, Marco (2000). "Valutare i manuali", en *In.It*, año I, n. 2, p. 11.

Mezzadri, Marco (2000) "Valutare i materiali di italiano", en *In.It*, año I, n. 1, pp. 4-7.

Semplici, Stefania (2001). "Modelli operativi di analisi di materiali didattici", en Diadori, Pierangela (ed.) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier: Florencia, pp. 201-209.

Serragiotto, Graciano (2004). "Scheda di analisi per i manuali di lingua italiana", en *In.It*, año 4, n. 13, pp. 24-27.

Spinelli, Barbara (2000). "L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS", en Dolci, Roberto / Calentin, Paola (ed.) (2000). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Bonacci Editore: Roma, pp. 257-265.