

**La comprensión lectora en los manuales de
E/LE en el sistema educativo marroquí: análisis
y propuestas**

Hajar Benmakhlouf

TESIS DOCTORAL UPF / Año 2015

DIRECTORES DE LA TESIS

Dra. Maria Teresa Cabré Castellví

(Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. UPF)

Dr. Hassan Boutakka

(Universidad Hassan II. Facultad de Letras y Ciencias

Humanas. Ain Chok. Casablanca)



Dedicatoria

Con todo mi cariño y mi amor para la persona que me ha apoyado mucho, gracias a su paciencia, su sacrificio y motivación, he podido hacer realidad este sueño anhelado, gracias por estar a mi lado, mi marido Hicham.

Agradecimientos

Durante estos largos años son muchas las personas que han participado en este trabajo, y a quienes quiero expresar mi gratitud por el apoyo y la confianza que me han prestado de forma incondicional.

Agradezco al Instituto Universitario de Lingüística Aplicada (IULA) por su acogida y por el apoyo recibido durante todos estos años en los que he desarrollado mi trabajo de tesis.

Agradezco de manera especial y sincera a mi directora de tesis Dra. M^a Teresa Cabré Castellví por aceptar realizar esta tesis doctoral bajo su dirección, por su confianza y por su constante apoyo que me ha brindado a lo largo de este trabajo de investigación.

De igual manera, mis más sinceros agradecimientos a mi asesor Dr. Hassan Boutakka, por su inestimable esfuerzo, sus atinados consejos, de los que tanto provecho he sacado, por su paciencia y su motivación que me han ayudado para llevar a cabo la presente tesis.

Deseo agradecer al Dr. Francesc Bernat la revisión de la forma de la presente tesis, le agradezco por su tiempo, su paciencia, así como sus valiosos comentarios. También quiero resaltar las ayudas recibidas por parte de su mujer Marisol, mi amiga, ya que siempre he encontrado en sus mensajes afecto y palabras de ánimo.

También me gustaría agradecer a todos los profesores de E/LE que han rellenado el cuestionario, por su colaboración y su valiosa aportación, que sin ella, ese trabajo sería inviable.

Un profundo agradecimientos a mi familia, por su confianza y apoyo incondicional, muy especialmente, a mi marido, a mis hermanas y a mis padres.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos, a través del análisis lingüístico y estadístico, analizar las actividades de comprensión lectora (CL en adelante), en los manuales de E/LE usados en el sistema educativo marroquí (SEM en adelante), titulados *¡Qué bonito es el español!*, *Español para dialogar* y *Español para progresar*. Hemos prestado una especial atención a uno de los temas más importantes en la enseñanza de E/LE, con el fin de obtener una visión más profunda sobre el desarrollo de esta destreza en los libros de texto para la enseñanza de E/LE en Marruecos. Considerando que los manuales constituyen un punto de apoyo primordial y referencias esenciales para el docente, este trabajo pretende proponer una respuesta a la necesidad de contar con un instrumento actualizado que permita mejorar la CL, por lo que podría ser de gran ayuda para los profesores de mi país.

La importancia del análisis, tanto estadístico como lingüístico, de las actividades de CL en dichos manuales, reside en revelar los problemas a los que se pueden enfrentar los alumnos a la hora de resolver las tareas. Para ello, analizamos las actividades de CL planteadas en los manuales de E/LE (tres manuales), así como la opinión de los profesores sobre dichas actividades (79 cuestionarios); a continuación presentamos un estudio comparativo, en el cual hacemos una presentación exhaustiva de las actividades de CL en los manuales usados por el IC de Rabat, ya que el equipo docente de este instituto ha optado por los manuales, *Etapas plus* A1, A2, B1. Por último, examinamos en qué se parecen y en qué se diferencian los dos tipos de manuales analizados y proponemos nuevas propuestas y alternativas.

Después de analizar todos los datos hemos llegado a resultados y conclusiones que esperamos que contribuyan al desarrollo y mejoramiento de la CL en los manuales de E/LE en el SEM.

Palabras claves

Comprensión lectora, enseñanza de lenguas, manuales de E/LE, sistema educativo marroquí, actividades de comprensión lectora, estrategias de comprensión lectora, análisis estadístico de CL, análisis lingüístico de CL, Instituto Cervantes Rabat.

ABSTRACT

This study intends to assess, through a linguistic and statistical analysis, the reading comprehension activities (hereinafter referred to as “RC”) which are contained in the Teaching of Spanish as a Foreign Language “TSFL” manuals used in the Moroccan Education System (hereinafter referred to as “MES”). Those manuals are, thus, entitled *¡Qué bonito es el español!* (“How beautiful is Spanish”), *Español para dialogar* (“Spanish to discuss”) and *Español para progresar* (“Spanish to improve”). We have particularly focused on one of the most important issues of SFL teaching methods in order to obtain a deeper insight into the development of this skill in the TSFL textbooks used in Morocco. Taking into account that textbooks are the cornerstone and essential references for teachers, this study may represent a great contribution to the teachers of our country, as it attempts to provide an answer to the necessity of relying on an updated tool that enables to improve the RC.

The importance of this analysis, both statistical and linguistic, on the RC activities included in such manuals lies in revealing the problems that students may encounter when solving tasks. For this purpose, we analyze the RC activities proposed in TSFL manuals (three manuals), as well as the teachers’ opinion on these activities (79 surveys). Afterwards, we present a comparative study in which we provide a comprehensive description of the RC activities included in the manuals used by the IC (Instituto Cervantes) of Rabat. The experts of this institute have chosen the following manuals: *Etapas plus A1, A2, B1*. Finally, we examine which are the similarities and the differences that exist between the two types of manuals analyzed.

After analyzing all the data obtained, we have reached some results and conclusions that are expected to contribute to the development and the improvement of the RC in the TSFL manuals of the MES.

KEY WORDS

Reading Comprehension (RC), Language teaching , TSFL manuals , Moroccan Education System (MES), Reading comprehension activities , Reading comprehension strategies , RC's statistical analysis, RC's linguistic analysis, Instituto Cervantes of Rabat.

ÍNDICE

RESUMEN	VII
LISTA DE FIGURAS	XVI
LISTA DE TABLAS	XVII
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO MARROQUÍ RELATIVO AL APRENDIZAJE DE LENGUAS Y MARCO TEÓRICO.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
1 ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MARRUECOS	9
2 LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ.	10
3 LA CARTA NACIONAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN (LA CHARTE).....	13
4 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ.....	15
5 LOS MANUALES DE E/LE PUBLICADOS EN MARRUECOS	19
6 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	24
6.1 Actividades de comprensión lectora.....	26
6.2 Estrategias de comprensión	28
6.3 Tipología textual.....	30
7 LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA	33
7.1 Definición de comprensión lectora.....	33
7.2 Factores de comprensión lectora	35
8 ESTRATEGIAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA	36
8.1 Valoración de la dificultad comprensiva del texto	38
8.2 Recuerdo inmediato y atención sostenida	38
8.3 Activación de conocimientos previos.....	39
8.4 Conocimientos sobre las estructuras de los textos.....	40
8.5 Selección de la información relevante del texto.....	41
8.6 Organización de la información relevante.....	41
9 TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA	42
9.1 Técnica Cloze	43
9.2 Técnicas de base psicométrica.....	45
9.3 Técnica de las redacciones de los lectores.....	48
RECAPITULACIÓN	51
CAPÍTULO 2: ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL CORPUS MARROQUÍ	
INTRODUCCIÓN.....	56
1 DESCRIPCIÓN DEL CORPUS DE TRABAJO	57
1.1 Descripción del manual ¡Qué bonito es el español!	57

1.2	Descripción del manual Español para dialogar	58
1.3	Descripción del manual Español para progresar	59
1.4	Descripción del cuestionario	61
2	CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE CL SEGÚN EL MCER.....	62
2.1	Análisis lingüístico de la comprensión lectora en los libros de texto.....	63
2.1.1	Manual ¡Qué bonito es el español!.....	64
2.1.1.1	Clasificación y análisis de las actividades de CL.....	64
2.1.1.2	Distribución de los textos en el manual ¡QBE!	74
2.1.2	Manual Español para dialogar.....	76
2.1.2.1	Clasificación y análisis de las actividades de CL.....	76
2.1.2.2	Distribución de los textos en el manual EPD.....	93
2.1.3	Manual Español para progresar.....	96
2.1.3.1	Clasificación y análisis de las actividades de CL.....	96
2.1.3.2	Distribución de los textos en el manual EPP.....	115
2.2	Análisis estadístico del cuestionario.....	116
2.2.1	Presentación de datos.....	118
2.2.2	Presentación de variables.....	118
3	TIPOLOGÍA TEXTUAL EN LOS MANUALES DEL SEM Y SU RELACIÓN CON LAS PROPUESTAS DEL MCER	119
	RECAPITULACIÓN	126
	CAPÍTULO 3: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS MANUALES DE E/LE USADOS EN EL SEM Y LOS MANUALES USADOS EN EL IC	
	INTRODUCCIÓN.....	130
1	PRESENTACIÓN DE LOS MANUALES USADOS EN EL INSTITUTO CERVANTES RABAT	131
1.1	Descripción del manual Etapas plus A1	131
1.2	Descripción del manual Etapas plus A2.....	133
1.3	Descripción del manual Etapas plus B1	135
2	CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE CL EN LOS MANUALES ETAPAS PLUS USADOS EN EL IC	136
2.1	Actividades de CL en el manual Etapas Plus A1, Cosas.....	136
2.2	Actividades de CL en el manual Etapas Plus A2, Fotos y Pasaporte.....	148
2.3	Actividades de CL en el manual Etapas Plus B1, Agenda.com y Géneros.....	167
3	TIPOLOGÍA TEXTUAL EN LOS MANUALES ETAPAS PLUS, USADOS EN EL IC.....	193
4	DIFERENCIAS Y SIMILITUDES DE LAS ACTIVIDADES DE CL EN LOS MANUALES USADOS EN EL SEM Y EL IC.....	197
	RECAPITULACIÓN	202

CAPÍTULO 4: RESULTADOS, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE LOS MANUALES USADOS EN EL SEM

INTRODUCCIÓN.....	206
1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS MANUALES	208
1.1 ¡Qué bonito es el español!	208
1.2 Español Para Dialogar	208
1.3 Español Para Progresar.....	211
2 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	213
2.1 Información sobre la localidad	213
2.2 Información sobre los manuales y los alumnos.....	216
2.3 El grado de satisfacción de los profesores.....	218
2.4 Actividades de CL en el manual.....	219
2.5 Los diferentes tipos de texto que ofrece el manual	222
2.6 El material usado para trabajar la CL en el aula.....	226
2.7 Las estrategias usadas para perfeccionar la CL	229
3 RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	233
3.1 Recomendaciones para mejorar la CL.....	233
3.2 Propuestas de actividades lectoras.....	236
3.2.1 Propuestas de actividades de CL para nivel A1	236
3.2.2 Propuestas de actividades de CL para nivel A2	242
3.2.3 Propuestas de actividades de CL para nivel B1	251
RECAPITULACIÓN	259
CONCLUSIONES.....	261
BIBLIOGRAFÍA	261
ANEXOS.....	270

Lista de figuras

Lista de figuras del manual ¡QBE!

Figura 1: Ejemplo relacionar imagen con el texto correspondiente	65
Figura 2: Ejemplo de completar información de un texto	66
Figura 3: Ejemplo de rellenar el cuadro con la información del texto	67
Figura 4: Ejemplo de responder preguntas de manera escrita	68
Figura 5: Ejemplo de deducir el significado de las palabras	69
Figura 6: Ejemplo de leer para aprender a conversar	70
Figura 7: Ejemplo de aprender a conversar a través de “Chat”	71
Figura 8: Ejemplo de rellenar espacio en blanco con palabras de recuadro	72
Figura 9: Ejemplo de completar texto con la lista de palabras	73
Figura 10: Ejemplo de comprobar verdadero o falso	74

Lista de figuras del manual EPD

Figura 11 Ejemplo de textos con soportes visuales: imágenes.....	77
Figura 12 Ejemplo de relacionar la información del texto con la foto correspondiente	79
Figura 13 Ejemplo de ordenar textos desordenados.....	80
Figura 14 Ejemplo de contestar preguntas de manera escrita	81
Figura 15 Ejemplo de leer la carta y contesta a las preguntas.....	81
Figura 16 Ejemplo de leer la canción y contestar las preguntas.....	82
Figura 17 Ejemplo de leer la publicidad y contestar preguntas.....	83
Figura 18 Ejemplo de extraer y clasificar la información de un documento.....	84
Figura 19 Ejemplo de extraer y clasificar información de un texto	85
Figura 20 Ejemplo de describir a partir de la información de un texto	86
Figura 21 Ejemplo recomponer texto nuevo a partir de un poema	87
Figura 22 Ejemplo de recomponer nuevo texto a partir de correo electrónico	88
Figura 23 Ejemplo de leer y trabajar la gramática.....	89
Figura 24 Ejemplo de completar el texto a partir de palabras del recuadro	91
Figura 25 Ejemplo extraer palabras de la misma familia a partir de un texto	91
Figura 26 Ejemplo de extraer el sinónimo o el antónimo de las palabras	92
Figura 27 Ejemplo de comprobar verdadero o falso	93

Lista de figuras del manual EPP

Figura 28 Ejemplo de deducir el significado de palabras a partir del texto	97
Figura 29 Ejemplo de responder a preguntas antes de leer el texto	99
Figura 30 Ejemplo apuntar palabras relacionadas con un tema	99
Figura 31 Ejemplo de contestar a preguntas antes de leer el texto.....	100
Figura 32 Ejemplo de adivinar el contenido del texto antes de leerlo.....	101
Figura 33 Ejemplo de adivinar el contenido del texto a partir de la foto	102
Figura 34 Ejemplo de comparar la información poseída con la que ofrece el texto	103
Figura 35 Ejemplo de notar la información relevante del texto	104
Figura 36 Ejemplo de anotar la información relevante y contestar preguntas	105
Figura 37 Ejemplo de ejercicios combinados a partir de un texto.....	108
Figura 38 : Ejemplo de completar texto con el nombre del dibujo y conjugar verbos.....	109

Figura 39 : Ej de ejercicios combinados a partir de un texto (ejer de gramática)	110
Figura 40 : Ejemplo de completar texto a partir de palabras del recuadro	112
Figura 41 : Ejemplo de rellenar espacio en blanco con la lista de palabras	112
Figura 42 : Ejemplo de extraer palabras de la misma familia	113
Figura 43 : Ejemplo de comprobar verdadero o falso	114

Lista de figuras del manual ETAPAS PLUS A1

Figura 44 : Ejemplo de ejercicio para completar una ficha.....	138
Figura 45 : Ejemplo de ejercicio para descubrir el significado de palabras	138
Figura 46 : Ejemplo de ejercicio de relacionar con la imagen correspondiente.....	139
Figura 47 : Ejemplo de ejercicio identificar el nombre de objetos.....	140
Figura 48: Ejemplo de ejercicio para completar mensajes	140
Figura 49: Ejemplo de ejercicio para completar mensajes	141
Figura 50: Ejemplo de ejercicio para comprobar verdadero o falso.....	142
Figura 51: Ejemplo de ejercicio para deducir una profesión.....	143
Figura 52: Ejemplo de ejercicio para trabajar la gramática.....	144
Figura 53: Ejemplo de ejercicio para completar espacio en blanco	145
Figura 54: Ejemplo de ejercicio de relacionar la información del texto con la imagen	146
Figura 55: Ejemplo de ejercicio para completar información del texto	146
Figura 56: Ejemplo de ejercicio para contestar a preguntas	147

Lista de figuras del manual ETAPAS PLUS A2

Figura 57: : ejercicio de elegir el texto correcto.....	149
Figura 58: ejercicio de deducir la profesión	150
Figura 59: ejercicio de rellenar espacio en blanco	151
Figura 60: ejercicio de inventar un texto	152
Figura 61: ejercicio de elegir la opción correcta	153
Figura 62: ejercicio para extraer y clasificar la información de un texto	154
Figura 63: ejercicio para trabajar la gramática	154
Figura 64: ejercicio relacionar la información del texto con fotos.....	155
Figura 65: ejercicio para subrayar frases y relacionarlas con imágenes.....	156
Figura 66: ejercicio para colocar las palabras en su espacio	156
Figura 67: ejercicio de inventar posibles respuestas	157
Figura 68: ejercicio de relacionar la información de tres columnas.....	157
Figura 69: ejercicio de expresar un punto de vista	158
Figura 70: ejercicio para extraer las frases de identificarse.....	159
Figura 71: ejercicio para trabajar la gramática	160
Figura 72: ejercicio de elegir la definición adecuada.....	160
Figura 73: ejercicio de relacionar la información que se propone en el mismo.....	161
Figura 74: ejercicio de completar un texto con la información de la imagen	162
Figura 75: ejercicio de marcar las frases verdaderas.....	162
Figura 76: ejercicio de clasificar las frases destacadas de dos textos.....	163
Figura 77: ejercicio de inferir las palabras que faltan	164
Figura 78: ejercicio relacionar información del texto con imágenes.....	165
Figura 79: ejercicio de ordenar fotos de acuerdo con un texto.....	166
Figura 80: ejercicio de rellenar información de un documento.....	166

Lista de figuras del manual ETAPAS PLUS B1

Figura 81: ejercicio de responder preguntas de manera escrita.....	168
Figura 82: ejercicio de completar el texto con palabras del recuadro	169
Figura 83: ejercicio de completar una ficha a partir de un texto	170
Figura 84: ejercicio relacionar la información del texto con la imagen	170
Figura 85: ejercicio de marcar la opción correcta	171
Figura 86: ejercicio de rellenar espacios en blanco	172
Figura 87: ejercicio de completar texto y adivinar el final.....	173
Figura 88: ejercicio de contestar preguntas de manera oral	173
Figura 89: ejercicio de comentar una opinión propia.....	174
Figura 90: ejercicio de elegir la respuesta correcta	174
Figura 91: ejercicio de relacionar la letra de fotos con su significado	175
Figura 92: ejercicio de responder a preguntas de manera escrita.....	176
Figura 93: ejercicio de mostrar si estas de acuerdo o no	177
Figura 94: ejercicio de relacionar palabras claves con su significado.....	177
Figura 95: ejercicio de crear título.....	178
Figura 96: ejercicio de rellenar el cuadro a partir de un texto.....	178
Figura 97: ejercicio de comparar el significado de gestos.....	179
Figura 98: ejercicio de completar texto con palabras del recuadro	180
Figura 99: ejercicio de comprobar respuestas	180
Figura 100: ejercicio de ordenar estrofas de una canción	181
Figura 101: ejercicio de insertas frases para obtener texto.....	182
Figura 102: ejercicio de elegir la definición que te gusta.....	183
Figura 103: ejercicio deducir el significado de siglas	183
Figura 104: ejercicio de clasificar información según el tema.....	184
Figura 105: ejercicio de deducir el significado de las palabras.....	185
Figura 106: ejercicio de ordenar párrafos desordenados	185
Figura 107: ejercicio de identificar cada frase con su texto	186
Figura 108: ejercicio de marcar la opción correcta	187
Figura 109: ejercicio de elegir el titulo adecuado.....	188
Figura 110: ejercicio de relacionar texto con temas del recuadro	189
Figura 111: ejercicio de comprobar hipótesis y elegir la opción adecuada.....	189
Figura 112: ejercicio de tomar nota y ordenar texto según esquema	191
Figura 113: ejercicio de preparar una entrevista de trabajo.....	192
Figura 114: ejercicio de comprobar verdadero o falso	192

Lista de tablas

Tabla 1: Información sobre la localidad	214
Tabla 2: Grado de satisfacción de los profesores en diferentes ciudades.....	215
Tabla 3 : Nivel de enseñanza de E/LE.....	216
Tabla 4 : Manuales usados para la enseñanza de E/LE	216
Tabla 5 : Grado de satisfacción de los profesores con los diferentes manuales.....	217
Tabla 6 : Número de los alumnos que estudian E/LE	217
Tabla 7 : Grado de satisfacción de los profesores con las actividades de CL	218
Tabla 8 : La nueva aportación de los manuales usados.....	218
Tabla 9 : Grado de satisfacción de los profesores con la nueva aportación	219
Tabla 10 : Presencia de actividades de CL en el manual.....	219
Tabla 11 : Tipo de actividades de CL en el manual	220
Tabla 12 : Grado de satisfacción de los profesores con el tipo de actividades de CL.....	221
Tabla 13 : Actividades de CL usados por el profesor.....	221
Tabla 14 : Tipo de actividades de CL usado por el profesor.....	222
Tabla 15 : Los textos usados en los manuales de E/LE y el nivel de los alumnos.....	223
Tabla 16 : Tipos de textos en los manuales de E/LE.....	224
Tabla 17 : Dificultades para comprender los textos	225
Tabla 18 : Dificultades de CL en relación con los diferentes tipos de textos.....	226
Tabla 19 : Material usado en el manual para trabajar la CL.....	226
Tabla 20 : El uso del material de CL que ofrece el manual.....	227
Tabla 21 : Material usado por el profesor para la CL.....	227
Tabla 22 : Tipo de material que usa el profesor para trabajar la CL	228
Tabla 23 : Grado de satisfacción del profesor con el material usado para trabajar la CL. 229	
Tabla 24 : Estrategias usadas para trabajar la CL.....	229
Tabla 25 : Estrategias que ofrece el manual para trabajar la CL.....	230
Tabla 26 : Grado de satisfacción del profesor en relación con las estrategias de CL en los manuales de E/LE.....	231
Tabla 27 : Estrategias que usa el docente para trabajar la CL.....	231
Tabla 28 : Conocimientos para producir la CL	232

Abreviaturas y siglas utilizadas

BEC	Brevet D'enseignement Collégial
BEG	Bachillerato de Enseñanza General
Charte	Carta Nacional de Educación y Formación
CL	Comprensión lectora
DELE	Diploma del español como lengua extranjera
E/LE	Español como lengua extranjera
Ej	Ejemplo
Ejer	Ejercicio
EPD	Español para dialogar
EPP	Español para progresar
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
IC	Instituto Cervantes
MCERL	Marco común europeo de referencia para las lenguas
Pág (s)	Página (s)
PC	Plan curricular
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
QBE	¡Qué bonito es el español!
SEM	Sistema Educativo Marroquí
UD (s)	Unidad didáctica (s)

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo se sitúa dentro del ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí. En los tiempos actuales, existe una demanda creciente por el aprendizaje de dicho idioma en Marruecos porque el estudio de esta lengua se ha convertido en una vía para el acceso a nuevos horizontes laborales, comerciales y turísticos. El gobierno marroquí es consciente de esta realidad, por lo que, en su nueva reforma del sistema educativo, ha implantado la enseñanza del español como segunda lengua extranjera, a partir del *tercero colegial*¹, (hasta hace poco solamente se impartía en la secundaria).

A pesar de la existencia de manuales dirigidos al primer y segundo año de bachillerato y al tercero colegial, cabe destacar que para enseñar y aprender el español como lengua extranjera existen solo uno o dos libros de texto avalados por el Ministerio de Educación Marroquí y editados en el propio país. Esto quiere decir que en todas las aulas de la enseñanza pública marroquí se aprende español con estos manuales y el profesor no dispone de material didáctico complementario elaborado en el país para colmar las posibles, y evidentes, lagunas de dichos manuales. Los manuales existentes se estructuran en ocho unidades, y cada unidad la forman varias lecciones que incluyen principalmente textos literarios y periodísticos. Las actividades que los autores han seleccionado son de tipo diverso, con el fin de que los alumnos consigan comunicar en la segunda lengua extranjera. Esas actividades son, por ejemplo, juegos de rol, encuestas y entrevistas, conversaciones telefónicas, diálogos, debates, discusiones, etc. Lamentablemente, el elevado número de alumnos que suelen tener la mayoría de las aulas marroquíes (entre 30 y 50 alumnos)² hace difícil centrarse en las actividades, con lo que la comprensión lectora (de aquí adelante CL) deviene el objetivo esencial de las unidades citadas.

¹ Véase Anexos. Apéndice II “El Sistema Educativo Marroquí”

² Ver Tabla 6 en el capítulo III: Resultados, recomendaciones y propuestas: Apartado 2.2 Información sobre los manuales y alumnos.

El interés de esta investigación se centra en el análisis de los textos que ofrecen los manuales y las actividades de CL que les acompañan, para llegar a concluir sobre la adecuación y calidad de los mismos.

Cabe señalar que los trabajos realizados sobre este asunto son relativamente insuficientes, por lo que nuestra investigación pretende arrojar la luz sobre las actividades de CL en los manuales de enseñanza del español dentro del sistema educativo marroquí, partiendo de la realidad de las aulas y teniendo en cuenta el número elevado de los alumnos. Para ello, se ha realizado un examen y un análisis lingüístico de las actividades de CL en algunos manuales dirigidos a la enseñanza de E/LE en el sistema educativo marroquí (de aquí adelante SEM). Hemos seguido el Marco Común Europeo como referencia esencial para juzgar la clasificación de las actividades de CL, según la tipología textual, el tamaño, el nivel de texto, y las actividades que emanan de cada texto. A continuación, se ha abordado un estudio estadístico de los datos de los cuestionarios dirigidos a los profesores de E/LE (79 ejemplares) con el que se ha obtenido resultados cuantitativos de las opiniones de los profesores sobre el funcionamiento de las actividades de CL que ofrecen los manuales usados en el aula, y el material que utilizan para perfeccionar esa destreza.

En definitiva, la investigación se divide en dos partes esenciales. En primer lugar, el análisis lingüístico y crítico de las actividades de CL planteadas en los manuales vigentes: ¡Qué bonito el español! (¡QBE!), Español para Dialogar (EPD), y Español para Progresar (EPP) con el fin de desacatar sus carencias y proporcionar nuevas propuestas, dejando al profesor un nuevo recurso para apoyar sus actividades en el aula. En segundo lugar, el estudio de la información recogida en los cuestionarios contestados por profesores de E/LE en Marruecos, con el objetivo de estudiar su opinión sobre el funcionamiento de dichas actividades en las aulas marroquíes.

El objetivo pues de este trabajo es doble. Por un lado, se trata de explorar, de forma general, lo que ofrecen tres manuales publicados en Marruecos (¡QBE!, EPD y EPP) dirigidos a la enseñanza de E/LE en el SEM. Y por otro, proponer nuevas alternativas a partir de los resultados de los cuestionarios.

En síntesis, la intención de este trabajo de tesis es la de ofrecer una herramienta a los docentes de español como lengua extranjera en la enseñanza pública marroquí que les sirva

de ayuda a la hora de enseñar la comprensión lectora a los alumnos dentro del aula. Asimismo, esta investigación opta por enriquecer el abanico de la comprensión lectora que se utiliza en los libros de texto dirigidos a la enseñanza de E/LE en el sistema educativo marroquí. Para ello, hemos elaborado una tesis sintética y práctica, dejando el paso para trabajos posteriores de investigación el desarrollo de las demás destrezas comunicativas utilizadas en el ámbito de la enseñanza de E/LE. En suma, pretendemos contribuir con nuestra investigación a despejar los interrogantes que existen sobre esta destreza, entendida como herramienta de comprensión y comunicación, que consideramos imprescindible para el dominio perfecto de la lengua.

Hemos fijado como objetivos principales de este trabajo, los siguientes puntos:

Objetivos de la investigación

1. Analizar los diferentes tipos de actividades de comprensión lectora que se ejercitan en los tres manuales de español como lengua extranjera usados en el sistema educativo marroquí, y estudiar la opinión de los profesores marroquíes sobre las actividades lectoras que proponen estos manuales, a partir del análisis de los cuestionarios, con el fin de aportar información relevante sobre el contenido lingüístico de dichas actividades, y percibir cómo contribuyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos.
2. Ilustrar de qué modo las tareas y ejercicios de los manuales de español como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí promueven un aprendizaje progresivo de la comprensión lectora de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia.
3. Analizar las opiniones de los docentes obtenidas a través de las encuestas, con el fin de obtener información sobre el desarrollo de comprensión lectora en las aulas marroquíes.
4. Proponer actividades alternativas de comprensión lectora teniendo en cuenta los resultados del análisis lingüístico de los manuales, el análisis estadístico de las respuestas obtenidas de los cuestionarios, así como el estudio comparativo entre los manuales marroquíes y los manuales usados en el Instituto Cervantes de Rabat.

Hipótesis y preguntas de investigación

Para llevar a cabo este estudio planteamos las hipótesis principales sobre la comprensión lectora y la tipología textual de la siguiente manera:

1. Se espera analizar las actividades de comprensión lectora en los manuales del español como lengua extranjera usados en el sistema educativo marroquí, y estudiar el contenido lingüístico que ofrecen, para comprobar si dichas actividades promueven el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, ya que es una destreza imprescindible para el dominio de una lengua extranjera. Asimismo, se pretende mostrar si las estrategias de comprensión lectora aplicadas en los tres manuales analizados permiten que los alumnos logren una buena comprensión de textos, puesto que el uso de las mencionadas estrategias contribuye en el proceso progresivo de la comprensión, y permite una mayor reflexión del alumno al interactuar con el texto.
2. Se espera descubrir si los diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos, informativos, literarios, etc.) y sus variados géneros (diálogos, cartas, prosa, artículos de prensa, etc.) que proponen los tres manuales para trabajar la comprensión lectora de los alumnos corresponden a sus intereses y niveles. Asimismo se espera mostrar hasta qué punto el contenido de dichos textos responde a los objetivos trazados por el Marco Común Europeo de Referencia, ya que es el principal material de soporte en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A continuación, se detallan las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación

1. ¿Qué procedimientos y estrategias son empleados en los manuales de español como lengua extranjera usados en el sistema educativo marroquí, para desarrollar el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora?
2. ¿Cómo se integran los contenidos gramaticales y el léxico en las actividades de comprensión lectora propuestas en los manuales marroquíes?
3. ¿Cómo influye el tipo de texto usado en los manuales marroquíes de español como lengua extranjera en la comprensión lectora?
4. ¿Se corresponden las actividades y estrategias de comprensión lectora empleadas en dichos manuales con las muestras proporcionadas en el Marco Común Europeo de Referencia?
5. ¿De qué manera los objetivos trazados por el Marco Común Europeo de Referencia se reflejan en el contenido de los textos usados en los manuales de español como lengua extranjera usados en el sistema educativo marroquí?

Con el propósito de responder a todas estas preguntas, comprobar o refutar las hipótesis planteadas y alcanzar los objetivos, hemos considerado oportuno dividir nuestro trabajo en cuatro capítulos principales cuyo contenido lo detallamos a continuación:

El **primer capítulo** es una parte principalmente teórica y consta de nueve subcapítulos. Del primer al quinto elaboramos la presentación de los antecedentes de la enseñanza del español en Marruecos, una breve descripción de la situación actual de la educación en Marruecos, la presentación de la estructura del sistema educativo marroquí y sus nuevas reformas (La Charte), y un panorama general de los manuales de E/LE publicados en Marruecos. A continuación, desde el sexto subcapítulo hasta el noveno tratamos los aspectos necesarios para el análisis lingüístico de las actividades de CL de los tres manuales citados, tales como una breve definición de las actividades de CL descritas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la adquisición de la CL, las estrategias usadas para perfeccionarla y las técnicas de evaluación de dicha destreza (CL).

En el **segundo capítulo** pretendemos establecer el estudio y el análisis del corpus de trabajo. En primer lugar, describimos la metodología seguida durante la investigación. En segundo lugar mencionamos los diferentes tipos de corpus así como el tipo de análisis seguido para la obtención de los resultados estadísticos, y la clasificación de las actividades de CL que ofrecen los manuales analizados según el MCRE. Finalmente, cerramos el capítulo con un estudio de la tipología textual en los manuales citados y su relación con las propuestas del MCRE.

Completamos nuestro trabajo con un **tercer capítulo** en el presentamos un estudio comparativo entre los manuales usados por Instituto Cervantes de Rabat³ y los manuales usados en el sistema educativo marroquí (SEM). Empezamos con una presentación de los manuales usados por el Instituto Cervantes de Rabat (IC) y después exponemos una descripción detallada de las actividades de CL que recogen dichos manuales y los diferentes tipos de texto usados. Finalmente, hacemos una recapitulación en un apartado en el cual mostramos en qué se parecen y en qué se diferencian los dos tipos de manuales analizados.

El **último capítulo** es puramente práctico y va encabezado por una introducción en la que exponemos la forma de llevar a cabo nuestro estudio. Después presentamos las observaciones relevantes de los tres libros de texto analizados y los cuestionarios (79 ejemplares), y detallamos todos los resultados, tanto lingüísticos como estadísticos. Asimismo exponemos algunas recomendaciones que deberían tomarse en consideración para futuros trabajos, y proponemos nuevas actividades de CL para cada nivel que respondan a las necesidades de los profesores de E/LE y favorecer así el aprendizaje del español. Una vez analizados se obtendrán las conclusiones generales sobre los vacíos y las carencias de los tres manuales. Finalmente, concluimos nuestro trabajo con la presentación de las referencias bibliográficas y los anexos.

³ El Instituto Cervantes es una institución creada en 1991 con la tarea principal de promover y difundir universalmente la enseñanza de la cultura y la lengua española. Es un organismo público integrado en el ministerio de Asuntos Exteriores español. Dispone de 77 centros repartidos en los 5 continentes. Marruecos cuenta con 6 centros situados en las siguientes ciudades: Rabat, Casablanca, Fez, Tetuán, Tánger y Marrakech.

CAPÍTULO 1

EL CONTEXTO MARROQUÍ RELATIVO AL APRENDIZAJE DE LENGUAS Y MARCO TEÓRICO

Introducción

El ámbito de la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, que ha generado una gran diversidad de opiniones en torno a sus aspectos teóricos. La comprensión lectora, objeto de nuestro estudio, constituye un proceso mucho más complejo que identificar palabras y significados: es la capacidad de cada persona de entender lo que lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto escrito, como en respecto a la comprensión global del texto mismo.

El interés por la lectura no es nuevo. Muchos educadores, escritores y psicólogos se han interesado por el tema y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector lee un texto. Con el paso de los años, los estudios sobre la comprensión lectora se ha incrementado y los especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias para facilitar la comprensión de textos, considerando que la comprensión se concibe como un requisito propio, para que el lector se progrese y contribuya al desarrollo de su aprendizaje.

En definitiva, la comprensión lectora es una habilidad básica que requiere una serie de capacidades, y de aquí surge la necesidad de seguir explorando en este complejo y vasto campo. Por este motivo, este capítulo tiene como objetivo principal, presentar el contexto marroquí en relación al aprendizaje de las lenguas, y la elaboración de un marco teórico sobre la CL, para ofrecer una visión concisa sobre las principales aportaciones.

En relación con lo anteriormente explicado, se han tenido en consideración las siguientes fuentes documentales: el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (subcapítulo 6), así como la teoría de Dámaso Alonso y Pearson y Johnson para la adquisición de la comprensión lectora (subcapítulo 7), la “teoría del esquema y comprensión de lectura” de Aníbal Puente en lo que concierne las estrategias de comprensión lectora (subcapítulo 8), y el *artículo “evaluación de la comprensión de la lectura”* de Jose Luis Rodríguez para definir las técnicas de evaluación de la comprensión lectora (subcapítulo 9).

1 Antecedentes de la enseñanza del español en Marruecos

Tras la Independencia (1957), el gobierno marroquí despegó un esfuerzo notorio con la creación de nuevas reformas para reforzar su sistema educativo y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Para llevar a cabo, dichas reformas se basan sobre cuatro pilares esenciales: “la marroquinización de los cuadros, la unificación del sistema, la generalización, y la arabización”⁴. Precisamente, la marroquinización y la arabización hicieron que las lenguas de las antiguas potencias sufrieran un retroceso, sobre todo el español. En cambio, el francés fue considerado como primera lengua extranjera en el sistema educativo, dado que el protectorado francés ocupaba la zona más importante económicamente, mientras que el español ha sido considerado siempre como segunda lengua extranjera, en competencia con el inglés, el alemán y el italiano.

En la década de los 60, ante la falta de experiencia y la insuficiencia de profesorado, se contaba mucho con profesionales franceses en materia educativa para poder desarrollar la enseñanza de lenguas extranjeras. Eso explica que tanto los profesores como los manuales, con los que se inicia la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí fueron obra de franceses.

En el año 1963, la enseñanza en Marruecos adquirió el carácter de obligatoriedad para los alumnos de los 7 a los 13 años de edad. El español se estudiaba hasta el año 2005 solamente durante la Enseñanza Secundaria, dentro de un horario semanal de seis horas para los alumnos de la rama literaria y cinco para los alumnos de la rama científica y técnica. Esta etapa está dirigida a alumnos de 16 a 18 años que han cursado el Tercero de Enseñanza Fundamental y se orientan a seguir sus estudios en una sección de enseñanza general o técnica. Esta fase conduce a la obtención del Bachillerato (Baccalauréat) que abre la vía a la Enseñanza Superior.

⁴ SERGHINI, A. (2005). “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas” .Cuadernos de Rabat, N° 13. Rabat: Consejería de Educación, Embajada de España en Marruecos.

A lo largo de las décadas de los 70 y 80 no existían unas normas a nivel nacional sobre el manual de español que debería utilizarse en cada clase y en cada nivel; de ahí que fuera el profesor quien eligiera entre uno u otro manual, atendiendo, unas veces, a su criterio personal, otras, a la disponibilidad de los manuales.

Sólo a partir del año 1976 el profesor de español empieza a disponer de un material oficial que organiza la enseñanza del idioma español en Marruecos, porque antes de los años 80, la enseñanza del español estaba incluida en el modelo francés, entonces en vigor, con los mismos manuales, los mismos programas e incluso con los mismos métodos de evaluación del sistema educativo francés.

Los años noventa se caracterizan por varias propuestas de gran relevancia para la promoción de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo marroquí. Así, a lo largo del año 1990, en que el 26,3% del presupuesto del estado marroquí estaba dedicado al campo de la educación y enseñanza, se llevó a cabo una intensa labor para poder poner en marcha el proceso de reformas que responde a las necesidades del campo laboral. Una de las principales reformas es la integración de varios idiomas a partir de la enseñanza secundaria y, a partir del año 2004-2005, empieza la implantación del idioma español en la enseñanza colegial marroquí, con una frecuencia de 2 horas semanales.

2 La situación del español en el sistema educativo marroquí

En la actualidad la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí, está introducida en los planes de estudio de la educación colegial y secundaria no obligatoria como segunda lengua optativa. La segunda lengua obligatoria es el francés y el estudio de una segunda lengua extranjera es obligatorio también, pero se puede elegir entre inglés, español, alemán y a veces italiano. En cambio en la enseñanza pública primaria no se enseña el español, aunque algunas escuelas privadas se ofrece enseñanzas del español como segunda lengua extranjera. Pero cabe señalar, que la introducción de una segunda lengua

extranjera en la educación primaria o colegial está prevista por la Carta Nacional de Educación y Formación (la Charte)⁵. En el Capítulo III, Apartado 9 de la carta, dice que:

“el reino de Marruecos adopta una política lingüística clara, coherente y constante... Y para facilitar a los aprendices la iniciación en las lenguas extranjeras, desde su primera edad, y luego su dominio, las siguientes orientaciones, permitirán realizar, a partir del curso 2000-2001, de manera progresiva, lo siguiente: (...) la enseñanza de la segunda lengua será introducida desde el 5º curso de primaria, centrandó el interés en este año, en fonética y expresión oral. La enseñanza de cada lengua extranjera será asociada a la enseñanza, en el volumen horario que le está reservado, de módulos culturales, tecnológicos o científicos permitiendo que su uso funciona, su ejercicio práctico, y por consiguiente, la consolidación, la actualización y el perfeccionamiento de la propia comunicación”⁶.

La enseñanza del español desde la enmienda del 2000, incluida en la “Charte”, se imparte en el tronco común y en los dos cursos del bachillerato (1º y 2º) mediante 10 módulos de 30 horas cada uno.

Por lo que se refiere a las universidades en Marruecos, se imparte el español de acuerdo con los siguientes modelos. De entrada, hay cinco departamentos de Lengua y Literatura Hispánicas que ofrecen los estudios de Filología Española en las siguientes universidades:

1. Mohamed V de Rabat creado en 1959.
2. Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez creado en 1974.
3. Abdelmalek Essaadi de Tetuán creado en 1978.
4. Hassan II de Casablanca creado en 1988.
5. Ibnou Zohor de Agadir creado en 1992.

Recientemente en 2004 se ha comenzado a impartir español también en la universidad de Taza y Mohammedia. Las facultades sin departamentos o sección de español, (como

⁵ Charte Nationale d'Education et de Formation, Royaume du Maroc Commission Spéciale Education Formation, Novembre 1999. De aquí adelante (La Charte).

⁶ Ibid.: (Capítulo III. Apartado 9)

Meknes, Marrakech, Tánger y otras) enseñan español como lengua complementaria o de apoyo considerándola como segunda lengua extranjera.

En estas mismas universidades existen también programas de Master o doctorado sobre temas hispánicos en Rabat sobre "Al Andalus"; en Fez sobre didáctica del español y sobre traducción e interpretación; en Casablanca sobre traducción y comunicación, en Tetuán sobre relaciones históricas e interculturales entre España y Marruecos.

También existen programas de intercambio con universidades españolas (Tetuán con Castilla la Mancha, Sevilla, Málaga y Granada; Rabat con Alcalá de Henares, Madrid Salamanca; Fez con Granada etc.).

Cabe señalar, que el español como lengua complementaria se imparte, además, en diversas facultades científicas, algunas escuelas superiores e institutos: la Escuela Superior de Comercio y Gestión de Tánger, Agadir y Settat; la Escuela de Ciencias de la Información, en Rabat, la Escuela Superior de Traducción Rey Fahd en Tanger y la Escuela Superior de Tecnología de Salé, Meknés y Casablanca, el Instituto Superior de Técnicas Turísticas y Hoteleras Aplicadas de Mohammedia y el Instituto Superior Internacional de Turismo en Tánger⁷.

Como hemos mencionado anteriormente, hay una Carta Nacional de Educación y Formación (La Charte), carta oficial del Ministerio de Educación marroquí que remodela el sistema educativo marroquí, que ha introducido cambios en lo que antiguamente se denominaba Primer Curso de la Enseñanza Secundaria no obligatoria (donde la enseñanza del español como segunda lengua es optativa), transformándole en el actualmente conocido como el Tronco Común.

Después de la concretización de las leyes de esta Carta, especialmente, a partir del curso académico 2002-2003, los profesores de español de los diferentes institutos y colegios del país tuvieron que adoptar los nuevos programas sin contar con un manual escolar adecuado, ya que sólo disponían de los libros de textos antiguos que no respondían a sus necesidades. En resumen la enseñanza del español en los colegios marroquíes es un hecho novedoso, pues se empezó a introducir como segunda lengua extranjera durante el curso 2004-2005.

⁷ MONTES MARÍN, María del Pilar (2005). "El español en la enseñanza superior en Marruecos". Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos. nº16 p 2. p 73.

Como experiencia piloto, se comenzó a impartir español en 3º de Colegial en tres delegaciones diferentes del país: Tetuán, El Jadida y Khenifra. Estas clases las recibieron un total de 2.343 alumnos y alumnas, y las impartieron treinta y un profesores (que se formaron en el CPR⁸ de Tánger durante el curso 2004/2005), en veinticuatro colegios. Durante el curso, 2005-2006, se formaron en el mismo centro en Tánger unos 70 profesores para el mismo objetivo. Podemos confirmar que en este curso se ha aumentado el número de profesores y con lo que se ha extendido a otras academias y colegios la enseñanza de la lengua española.

3 La carta nacional de educación y formación (La Charte)

El desarrollo del sistema educativo en Marruecos ha sido un proyecto de gran prioridad para el estado marroquí. El modelo francés de la década de los 70 ha servido como base para introducir varias reformas que recogen las necesidades tanto de los estudiantes como de los profesores y, de este modo, se ha adoptado progresivamente a la sociedad marroquí. Los objetivos principales de este modelo son los siguientes:

- La remodelación de la enseñanza primaria y secundaria.
- La creación de escuelas de enseñanza post secundaria privadas.
- La creación de nuevos diplomas de licenciatura en gestión, ciencias y técnicas.
- La reforma de los diplomas del tercer ciclo
- La disminución de la tasa de analfabetismo.

Basándose sobre este modelo, el estado marroquí ha promulgado en el 2000 la nueva ley de educación manifestada en la Carta Nacional de Educación y Formación (La Charte) que significó profundas reformas en su sistema educativo. Sus fundamentales objetivos se concentran en cuatro conceptos:

- La lucha contra el analfabetismo.
- El desarrollo de la calidad de la enseñanza.

⁸ CPR: Centro Pedagógico Regional. Centro de formación pedagógico publico bajo tutoría del ministerio de enseñanza.

- El establecimiento de la igualdad según el medio y el sexo (rural/urbano, femenino/masculino).
- El progreso de la enseñanza privada.

En lo que atañe al aprendizaje de las lenguas extranjeras, el documento oficial (La charte) expone que su importancia se debe, entre otras razones, a “la posición geoestratégica del país como encrucijada de civilizaciones, los lazos de vecindad en su dimensión magrebí, africana y europea, y su inserción en la actual corriente de apertura y comunicación a escala mundial”⁹.

Para que los alumnos marroquíes conozcan la inmersa importancia que tienen las lenguas extranjeras, en su nueva reforma educativa el gobierno marroquí ha acudido a una incorporación temprana de estas materias en los planes de estudio de su sistema educativo y ha expandido la franja horaria de estas materias. Los alumnos empiezan a estudiar la primera lengua extranjera (el francés) en el segundo curso de *Primaria*, con 8 años de edad, y una carga horaria de 8 horas semanales, mientras la segunda lengua extranjera, a elegir entre el inglés, español (en algunos colegios, muy pocos, existe también la posibilidad de estudiar italiano o alemán), empieza en el último curso Colegial y su carga horaria es de 2 horas semanales. Después se extiende a 4 horas semanales en el curso de *Tronco común*, equivalente en el sistema educativo español a 4º de ESO

Entre las novedades que ha aportado La *Carta Nacional de Educación y Formación*, destacamos la implantación de la segunda lengua extranjera desde el *Quinto de Primaria*. Sin embargo, esta normativa aún no está introducida en las escuelas marroquíes, dado que su integración requiere un gran presupuesto y formación de profesores especializados en enseñanza y didáctica de lenguas extranjeras para alumnos de esa edad (8años).

⁹ LEVIER (2000). « *Charte nationale d'éducation et formation* ». Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc. pp. 50-52

4 Estructura del sistema educativo marroquí

Marruecos está llevando a cabo muchos cambios para modernizar su sistema educativo. La estrategia era ideada por un grupo de expertos, tanto independientes como gubernamentales y responsables del Ministerio. Su principal objetivo era universalizar la escolarización abarcando a la totalidad de la población infantil. Fruto de ello, se ha creado un sistema educativo marroquí con una nueva edición “corregida” y adaptada a la realidad del país. Como he señalado en el apartado anterior (La Charte), dicho sistema ha conocido unas transformaciones a lo largo de los últimos diez años.

“...*el sistema educativo marroquí no era malo en términos cualitativos, pero sí lo era en términos cuantitativos. Ahora empieza a serlo en ambos sentidos. ¿Para qué sirve estudiar, se preguntan muchos?. A raíz de la independencia del país, en 1956, dicho sistema ha sufrido varias reformas. No obstante, casi todas estas reformas se han caracterizado por constituir cambios repentinos y traumáticos. La última, en los años ochenta, es la que ha conducido a los criticables resultados actuales. Aunque si los encuadramos en un marco comparativo más universal, observamos que no es sólo en Marruecos donde ha bajado el nivel de los estudiantes, sino que lo ha hecho también, por citar algunos ejemplos de países sobre los que dispongo de información, en España, Francia, Suecia y Estados Unidos. Parece ser que en todas partes la enseñanza va a menos.*”¹⁰

En la actualidad, se ha puesto en marcha la nueva reforma que viene impulsada por La Charte que contribuye a modificar y mejorar todo el sistema educativo en Marruecos. Esta remodelación introdujo cambios radicales en todos los antiguos cursos de la enseñanza marroquí con sus diferentes ciclos educativos. La nueva organización pedagógica comporta una enseñanza preescolar, anterior a los 6 años de edad, una enseñanza primaria de 6 años

¹⁰ EL MADKOURI MAATAOUI Mohamed. El mapa lingüístico-educativo marroquí y su Influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. Revista electrónica de estudios filológicos. Numero 5- Abril 2003. <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>

de duración, una enseñanza colegial de 3 años, una enseñanza secundaria de 3 años y una enseñanza superior o universitaria.

A continuación se presenta con detalles los tres niveles del sistema educativo marroquí:

El primer nivel corresponde a la enseñanza primaria y se compone de dos ciclos la enseñanza preescolar y la enseñanza primaria. *La enseñanza preescolar* (ciclo de base) es una enseñanza no obligatoria que va dirigida a alumnos de edades comprendidas entre 4 y 6 años, y que tiene una duración de dos cursos escolares. En cuanto a *la enseñanza primaria*, con ella empieza la enseñanza obligatoria y va destinada a alumnos de entre 6 y 12 años y se compone de dos ciclos: el primer ciclo, de dos años de duración (de los 6 a los 8 años de edad) y el segundo ciclo de cuatro años de duración (de los 8 a los 12 años de edad). Al terminar este nivel los alumnos obtienen un *Certificado de Estudios Primarios*.

El segundo nivel se identifica con la enseñanza secundaria, con una duración de seis años, y destinada a alumnos de entre 12 y 18 años, que se divide a su vez en dos ciclos: *la enseñanza secundaria colegial* y *la enseñanza secundaria de Cualificación* (Bachillerato).

El primer ciclo es de enseñanza *colegial* con una duración de tres años y se imparte en colegios. Al final del ciclo colegial el alumno obtiene el *Brevet d'Enseignement Collégial* (*BEC*). Este diploma permite, o bien, seguir los estudios de secundaria de cualificación o bien optar por una especialización profesional. El segundo ciclo de la enseñanza secundaria es el *Ciclo de Cualificación*, donde hay que distinguir entre la *formación profesional* y el *bachillerato*. Por una parte, el ciclo de *formación profesional* dura dos cursos y al finalizarlo se obtiene un *diploma de formación profesional* (*DQP*). Por otra, el bachillerato está integrado por 3 cursos. El primero de ellos es común con una duración de un año (*Tronco Común*), y ciclo de dos cursos (*1º y 2º de Bachillerato*) con una duración de dos años, compuesto principalmente por tres opciones: una opción de *bachillerato de la rama general* se compone a su vez de dos itinerarios. El de ciencias experimentales (ciencias naturales, ciencias físicas, ciencias matemáticas), y el de letras modernas (literatura, las lenguas, instrucción islámica y traducción). La otra es *rama tecnológica y profesional*. Los alumnos pueden optar por cursar una de las tres ramas¹¹.

¹¹ Royaume du Maroc Ministère De L'éducation Nationale disponible en : www.men.gov.ma

Al finalizar el *bachillerato general*, los alumnos reciben un *diploma de Bachillerato de Enseñanza General (BEG)* que da acceso a la enseñanza superior. Al finalizar el *bachillerato de la rama tecnológica y profesional*, los alumnos reciben un diploma de *Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional (BETP)* que da acceso a la enseñanza superior o a la vida laboral.

El tercer nivel incorpora la enseñanza superior que corresponde a la enseñanza universitaria, la enseñanza en los institutos especializados y escuelas superiores, los estudios superiores islámicos; así como las ramas de la llamada *formación corta*, que preparan a los *técnicos especializados* y a los *cuadros de maestría* (equivalentes a los ciclos formativos de grado superior españoles).

La enseñanza universitaria¹² se compone, entonces, de:

- Licenciatura: Bachillerato + 3 años
- Master: Bachillerato + 5 años
- Doctorado: Bachillerato + 8 años

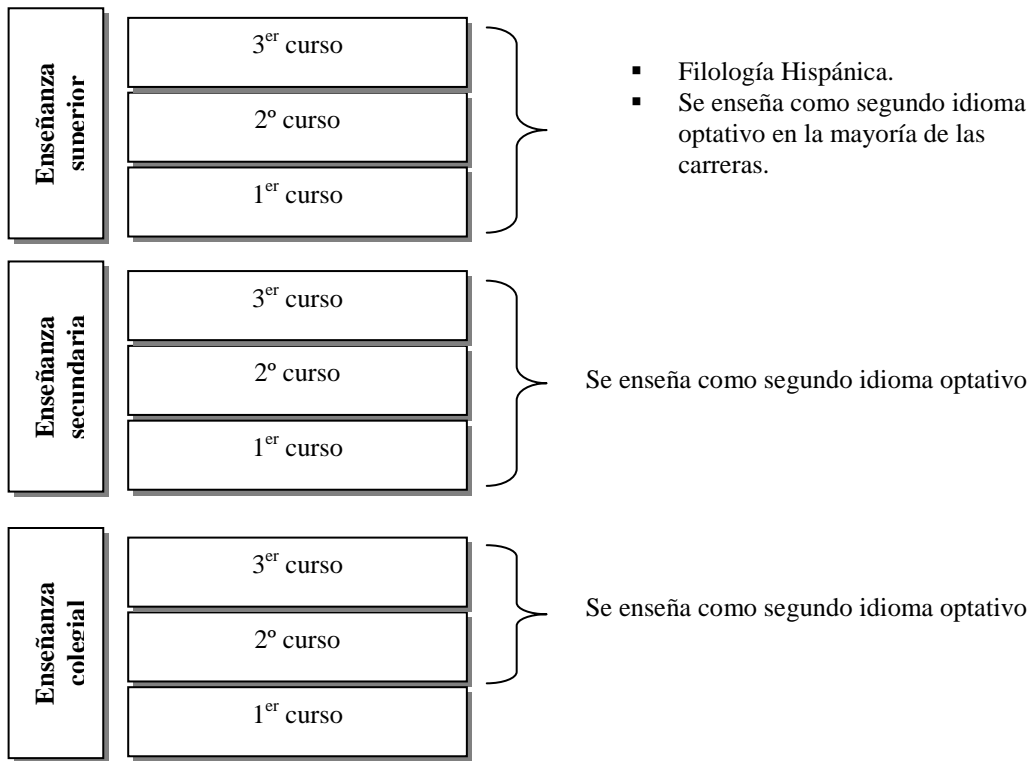
Señalemos que en el sistema educativo marroquí existe además, una rama llamada *Enseñanza Original*. Ésta cuenta con un componente importante de materias dedicadas al estudio del Islam y de la lengua árabe, y tiene como objetivo preservar la vida espiritual y la afirmación de la identidad cultural marroquí. Esta enseñanza abarca todos los niveles educativos, desde Preescolar hasta finalizar el Bachillerato, e incluso puede tener continuación en los estudios superiores o universitarios.

En el apéndice se adjunta un organigrama donde se expone el sistema educativo Marroquí.

A continuación, viene un gráfico que muestra donde se enseña el idioma español en el sistema educativo marroquí¹³:

¹² El curso universitario es de dos semestres, aunque se puede añadir un tercero durante el verano siempre y cuando se considere necesario.

¹³ Ver Anexos. Apéndice I: Diagrama del sistema educativo marroquí.



PRESENCIA DEL IDIOMA ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ

5 Los manuales de E/LE publicados en Marruecos

En este apartado presentamos una introducción general de las características de los manuales de E/LE publicados en Marruecos, como una presentación previa de los tres manuales que forman parte del corpus de nuestra investigación.

Como hemos señalado en el apartado nº 1 “Antecedentes de la enseñanza del español en Marruecos”, en la década de los años 70 no había ningún manual diseñado especialmente para la enseñanza del español en Marruecos. Había solo algunos manuales elaborados por profesores franceses, de enseñanza de español y redactados en francés, entre estos manuales destacamos los siguientes:

- Para el primer y segundo año de español: *La pratique de l'espagnol en 2ème*, de J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, editado por Hatier .Paris en 1969.
- Para el segundo y tercer año de español: *La pratique de l'espagnol en 1ère*, de J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, editado por Hatier. Paris en 1972.
- Para el primer año de español: *¿Qué tal, Carmen?*, de Louise Dabène, editado por Librairie A. Colin en 1968.
- Para segundo año de español: *¿Adónde?*, Louise Dabène, editado por Librairie A. Colin en 1972

La década de los 80 fue el momento en el que se empiezan a oír las primeras voces reclamando una situación más digna para la enseñanza del español. Concretamente, en 1982¹⁴ se funda una comisión nacional para la elaboración de un manual marroquí y además se celebran en Madrid *las Primeras Jornadas de Personal Docente de Lengua y Cultura Españolas en Países Árabes*. Tres años más tarde, el Ministerio español de

¹⁴ ROLDÁN, M. (2006) “El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II) Aljamía Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos Nº 17 p 31.

Información y Cultura efectuó una donación de nueve mil¹⁵ ejemplares del manual *Para empezar*. Este hecho es significativo en la medida en que por primera vez que en Marruecos se trabaja con manuales elaborados en España y con un enfoque metodológico diferente. Estos dos eventos darán sus frutos a finales de los años 80 y primeros de los 90, ya que han aparecido en el mercado los primeros manuales redactados por profesores e inspectores de español marroquíes. Así, la casa editorial marroquí Imprimerie El Maarif Al Jadida de Rabat ya ha editado siete manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí.

Ahmed Rahalli, inspector de E/LE en Marruecos, describe las bases de dichos manuales. He aquí sus palabras:

“...los manuales de E/LE publicados en Marruecos se basan, en general, en la aportación de distintos materiales didácticos, desde la gramática pura y dura y el estructuralismo hasta el enfoque comunicativo. Es un material que sirve de gran apoyo al alumno, y le ayuda a alcanzar un grado de competencia lingüística y comunicativa. Dicho de otro modo, estos textos doptan un enfoque metodológico de tipo ecléctico.”¹⁶

El Diseño Curricular del Español (Rabat, abril de 1997) contiene una afirmación sobre la metodología de manuales de la enseñanza del E/LE en Marruecos, la cual permite al profesor ser flexible y adaptar el trabajo del aula a las necesidades, condiciones y características de los alumnos, que confirma la declaración del señor Rahalli.

“...en lo que se refiere a la metodología, de estos manuales, se pretende desarrollar técnicas de enseñanza – aprendizaje enmarcadas dentro de un enfoque ecléctico en el que confluyan metodologías diversas: enfoque comunicativo,

¹⁵ BENNANI, Aziza (1996). “Relaciones culturales y cooperación científica hispano-marroquí: un balance de cuarenta años después de la independencia del Magreb”. Awráq. Estudios sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo, volumen XVII. Madrid.

¹⁶ RAHALI Ahmed (2007). “Análisis del manual “Español para progresar”. Ministerio de Educación Nacional. Delegación De Fez. Inspección De Español.

proyectos de aula, enseñanza por objetivos, enfoque por tareas, evaluaciones, etc.”(Diseño Curricular del Español, 1997, Rabat)

Las Orientaciones Pedagógicas de marzo 2005 afirman que los manuales publicados en Marruecos desarrollan las distintas competencias para el aprendizaje del E/LE.

“...los fundamentos teóricos que orientan el currículo del español en el sistema educativo marroquí tanto en la enseñanza secundaria preparatoria como en el ciclo de calificación (bachillerato), emanan de las recomendaciones de la Carta Nacional de Educación y Formación (La Charte) y ponen énfasis en las competencias: comunicativas, metodológicas, estratégicas y tecnológica.”(Las orientaciones pedagógicas, 2005, Rabat)

Hace más de 20 años, concretamente en 1986, se publicó el primer libro de texto de enseñanza del español como lengua extranjera en Marruecos (libro del alumno y del profesor) titulado “El español en 7”, editado por la “Imprimerie El Maarif Al Jadida” en Rabat. Sus autores fueron dos marroquíes y dos franceses CHOUIREF Mustapha (profesor en la ENS de Rabat), CHERKAOUI Khnata (profesora de español en Rabat), LUYA Claude (Inspector principal de Marruecos) y KHALES Anny (profesora de español en Rabat). Según estos autores, este manual no es más que una recopilación de textos que pretende, por un lado, ayudar a los alumnos a practicar el idioma español mediante el comentario de los textos, y por otro, ampliar sus conocimientos culturales y sus competencias comunicativas.

En 1990, dos profesoras de español en Rabat publican, también, un libro de texto “El español en 2” (para el profesor y el alumno). Sus autoras afirman en el prólogo que el manual permite al alumno enriquecer su léxico, manejar correctamente las estructuras gramaticales de la lengua española, comunicarse y expresarse en español, tanto oralmente como por escrito. En 1996 sale otra nueva edición del mismo manual “El español en 2” con el fin de modernizar y mejorar la primera.

Desde 1996 hasta principios del siglo XXI no hubo ninguna publicación, en concreto en los años 2005-2006, cuando las profesoras Asmaâ S'HOULI, Fátima RAMDANE y Saâdia JARIF elaboraron los manuales *Español para dialogar* y *Español para progresar* (para Tronco Común y 1º de Bachillerato, los dos primeros años de español en la Enseñanza Postobligatoria), únicos para todo el territorio nacional. Ambos libros, por una parte, han diseñado una programación que completa las peculiaridades de los alumnos, con el objetivo de adquirir una imperceptible competencia para desenvolverse en las situaciones comunicativas cotidianas en lengua española y, por otra, han respondido a la nueva reforma del sistema educativo marroquí y se han acordado con los nuevos proyectos curriculares. En el curso 2007-2008 el Ministerio de educación permitió que cada Academia eligiera e impusiera su manual de español, pero, con la condición de mantener las cláusulas de ser editado en Marruecos y elaborado por autores marroquíes. Junto a los anteriores manuales, enumeramos otros nuevos que acaban de salir al mercado en 2007-2008 y que se utilizan en las aulas marroquíes:

- Para segundo año de español: Afianza tu español¹⁷ (Comisión de la Academia de Fez).
- Para tercer año de español: Caminos de la eñe¹⁸. (Comisión de la Academia de Fez) y Convivencia¹⁹ (Comisión de la Academia de Casablanca).
- Para tercero colegial: ¡Qué bonito es el español! (Comisión de la Academia de Casablanca); y ¡Hola, compañeros! (Comisión de la Academia de Fez).

Véase a continuación una tabla que presenta todos los manuales de E/LE utilizados en Marruecos desde los años 70 hasta ahora.

¹⁷ ADOUA, M. N., FARAJI, M. y LAAROUSSI, M. (2007). Afianza tu español. Ed Manchourate Al Kasr. Casablanca.

¹⁸ ADOUA, M.N., FARAJI, M. y LAAROUSSI, M. (2007). Caminos de la eñe. Casablanca: Ed Manchourate Al Kasr.

¹⁹ EL KARMOUDI, L., NAITALOUANE, M., OUAZOURASSEN, J. y OUBAD, S. (2007). Convivencia. Casablanca: Ed Sogeliv-Somadil.

MANUAL	1972	1986	1990	1993	1996	2005	2006	2007	2008
La pratique de l'espagnol en 1ère	■								
¿Adónde?	■								
El Español en 7		■							
El Español en 2			■						
El Español en 1				■					
El Español en 2					■				
El Español en 3					■				
Español para dialogar						■			
Español para progresar							■		
Afianza tu español								■	
Caminos de la eñe								■	
Convivencia								■	
¡Qué bonito es el español!									■
¡Hola compañeros!								■	

6 El marco común europeo de referencia para las lenguas

En el presente apartado pretendemos demostrar el papel que desempeña el MCER en el mundo de la enseñanza de E/LE, considerando que este documento se ha convertido en un instrumento clave en la enseñanza de idiomas para el diseño de actividades, aplicación de cursos y sistemas de evaluación. Empezaremos con la definición del MCER y detallaremos el contenido de sus capítulos. A continuación, intentaremos demostrar que el MCER es un documento de consulta que sirve de apoyo para establecer y reflexionar sobre una serie de elementos de importancia diversa. Todo esto nos servirá como base de trabajo para analizar las actividades de CL planteadas en los manuales de E/LE en Marruecos, que forman el corpus de la presente tesis.

El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER: 2002) es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. El MCER se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende promover una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional. Se trata, pues, de un documento cuyo objetivo es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

Figueras (2008) afirma en su artículo “El MCER, más allá de la polémica” que:

“...El MCER que proporciona un referente general para el aprendizaje de idiomas, su docencia y su evaluación, aparece en el momento en que es más que necesario en una Europa multilingüe, con unas fronteras en claro proceso de desaparición, y con la mayoría de países compartiendo una moneda común”²⁰.

²⁰ Neus Figueras. (2008). Departamento de educación, Generalitat de Catalunya: “el MCER, más allá de la polémica “. MONOGÁFICOS marcoELE. Núm. 7. Evaluación.

Figueres también comenta en el mismo artículo de que por primera vez existe un documento que permite “consensuar enfoques y referencias a niveles comunes”.

Asimismo, García Santa-Cecilia (2002:21)²¹ subraya que el MCER ha de entenderse como un documento de referencia que guía a los docentes en los planteamientos didácticos, pedagógicos, metodológicos y de aprendizaje desarrollados en la programación de español como segunda lengua.

Por todo eso, el MCER no pretende decir a los profesionales qué tienen que hacer o de qué forma deben trabajar en sus clases, sino que plantea cuestiones relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas con el fin de establecer una base común y principios generales respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El MCER consta de nueve capítulos que reflejan esta pretensión inicial y cada uno de ellos considera las cuestiones específicas que detallamos a continuación (MCER, 2002: XV).

En el capítulo 1 “se definen los fines, objetivos y principios del MCER según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua; en particular, el fomento del “plurilingüismo” en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea”.

En el capítulo 2 “se explica el enfoque adoptado para la realización del MCER, basando el análisis del uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa”.

En el capítulo 3 “se introducen los niveles comunes de referencia. El progreso en el aprendizaje de una lengua se puede medir en términos de una serie flexible de niveles de logro, definidos mediante descriptores apropiados. Este sistema es lo suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir los objetivos que interesan a los docentes”.

En el capítulo 4 “se establecen las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua: ámbitos y situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua, temas, tareas y propósitos de la comunicación, actividades comunicativas, estrategias y procesos”.

²¹ García Santa-Cecilia, Á. (2002), “Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas”. En *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes.

En el capítulo 5 “se clasifica con todo detalle la competencia general y la competencia comunicativa del alumno utilizando escalas siempre que es posible”.

En el capítulo 6 “se estudian los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, así como las opciones metodológicas de carácter general”.

En el capítulo 7 “se examina con profundidad el papel de las tareas en el aprendizaje y enseñanza de lenguas”.

En el capítulo 8 se analizan asuntos relacionados con el plurilingüismo y el pluriculturalismo tales como los objetivos del aprendizaje, los principios del diseño curricular y los escenarios curriculares.

En el capítulo 9 “se estudian los distintos propósitos de la evaluación y los correspondientes tipos de evaluación”.

Tras la presentación del contenido de los capítulos, vemos que son muchas las claves que ofrece el MCER a los docentes, entre las que destacamos las claves pedagógicas, metodológicas, de aprendizaje y evaluación, los cuales proporcionan los mecanismos necesarios para programar, organizar y desarrollar las tareas y actividades en las aulas de lengua extranjera. En cuanto a la CL (objeto de nuestro estudio), el MCER incluye esta destreza entre las actividades comunicativas de la lengua. Así, el documento trata las actividades y las estrategias de la CL y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de dicha destreza.

6.1 Actividades de comprensión lectora

Como hemos visto, uno de los aspectos a los que se refiere el MCER en la enseñanza de lenguas es el de la comprensión lectora. En este subcapítulo aclararemos cómo trata el MCER esta destreza.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCRE) describe las actividades y estrategias de comprensión en el apartado 4.4 (titulado “El uso de la lengua y el usuario o alumno”), donde se tratan todos los tipos de actividades y estrategias: comprensión, expresión, interacción y mediación.

El MCER mantiene que en las actividades de comprensión lectora el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Como ejemplos de esas actividades, el documento cita los siguientes:

- Leer un artículo periodístico para captar la idea general
- Leer una obra de consulta para informarse sobre el tema que trata
- Leer un manual de instrucciones para aprender a manejar una cámara de vídeo
- Leer una novela o un relato por placer.

En mayor o menor medida, estas actividades de comprensión lectora se producen en una serie de situaciones diversas y responden a los diferentes motivos de los usuarios:

- Captar la idea general
- Conseguir información específica
- Conseguir una comprensión detallada
- Captar implicaciones

El tratamiento que se da a las actividades de comprensión lectora en el MCER constituye una aportación relevante en didáctica de lenguas extranjeras. Por una parte, el documento pone de relieve el papel positivo y decisivo que desempeñan las actividades en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras y, por otra, propone unas escalas ilustrativas²² que facilitan la definición del nivel concreto que tiene cada alumno y demuestran el progreso que va logrando con la realización de actividades comunicativas de comprensión.

Las escalas ilustrativas proporcionadas por el MCER para la comprensión de lectura son las siguientes:

- Comprensión de lectura general
- Leer correspondencia
- Leer para orientarse
- Leer en busca de información y argumentos
- Leer instrucciones

El propósito de dichas escalas es servir de base para medir la capacidad lingüística. Asimismo, demuestran determinadas actividades de comprensión lectora, tal como, las situaciones en las que los participantes se van turnando en la producción y recepción de discurso.

²² Ver Anexos. Apéndice III: escalas ilustrativas de comprensión lectora MCER

6.2 Estrategias de comprensión

Entre las motivaciones del MCER cobra especial relieve la de fomentar la comprensión lectora de los aprendices. Para cumplir este objetivo es necesario crear diferentes estrategias de comprensión que permiten abordar con eficacia los desafíos del aprendizaje de diferentes tipos de texto, así como las demandas de la comunicación en diversas situaciones. ¿Cuáles son las estrategias planteadas por el MCER para trabajar la CL?

El Marco común europeo de referencia incluye la comprensión lectora entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades y estrategias de comprensión lectora y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza. De hecho, existen varias estrategias de comprensión, cada una adaptada a un momento y una fase determinada del proceso de comprensión. Según el MCER existen cuatro fases:

- Planificación: estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas).
- Ejecución: identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
- Evaluación: comprobación de la hipótesis y ajuste de las claves con los esquemas.
- Corrección: revisión de la hipótesis.

El objetivo de la fase inicial de planificación es realizar el encuadro del texto, la cual identifica el contexto lingüístico y no lingüístico del texto, recuperar los conocimientos previos adecuados a ese contexto, recupera de la memoria unos esquemas mentales relacionados con él, los adapta a las circunstancias particulares actuales, los pone en funcionamiento y establece unas expectativas en relación con el texto que se va a recibir y procesar. Todo esto se denomina encuadre.

Durante la fase siguiente, la ejecución, se elabora una hipótesis sobre el posible contenido del texto y la intención comunicativa que le subyace. A medida que se va procesando el texto, se van captando las ideas principales y las complementarias, y se van matizando los contenidos del mensaje. Mediante procesos de inferencia, paulatinamente se van rellenado los huecos de información y otros detalles pendientes,

causados por limitaciones lingüísticas, ruidos o interferencias en la comunicación, escasez de conocimientos sobre el tema, etc.

Tras la realización de la actividad propiamente dicha, se llega a la tercera fase, la evaluación, que consiste en la comprobación de la hipótesis, en la que se verifica si las claves contextuales y contextuales encajan en el esquema configurado al principio; en caso afirmativo, queda ratificada la validez del proceso llevado a cabo y del producto obtenido. Si, por el contrario, se detecta un desajuste, es necesario volver a la primera fase y reajustar el encuadre.

Esta revisión de la hipótesis inicial es propia de la fase final de corrección, que consiste en la búsqueda de un esquema alternativo que puede explicar mejor las claves mencionadas.

Resulta interesante que el MCRE incluya en el apartado 4.5 (Procesos comunicativos de la lengua), junto a las actividades y estrategias de comprensión lectora, un capítulo que trata el proceso de comprensión. Dicho proceso supone cuatro pasos que, si bien ocurren en secuencia lineal (de abajo a arriba), son actualizados y reinterpretados constantemente (de arriba a abajo) en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente²³. Son las siguientes:

- La percepción del habla y de la escritura: sonido/carácter y reconocimiento de las palabras (cursiva y redonda)
- La identificación del texto, completo o parcial, como adecuado
- La comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística
- La interpretación del mensaje en el contexto

Con el fin de optimizar el proceso de lectura, el usuario de la lengua recurre a una serie de estrategias y al uso de diferentes destrezas, entre las que el MCER incluye las destrezas perceptivas, la memoria, las destrezas de descodificación, la inferencia, la predicción, la imaginación, la exploración rápida y la referencia a lo anterior y a lo posterior.

El documento oficial subraya que la comprensión lectora puede ser apoyada por el uso apropiado de ayudas, lo que incluye materiales de referencia como los siguientes:

²³ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. P.89

diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros, diccionarios de pronunciación, diccionarios electrónicos, gramáticas, correctores de ortografía y otras ayudas, gramática de consulta.

6.3 Tipología textual

Durante muchas décadas la lingüística, como disciplina científica, se dedicó a estudiar el sistema lingüístico centrándose en la oración como unidad de análisis, pero últimamente se traspasó los límites de la oración y se empezó a abordar el texto como unidad específica de estudio. Desde entonces, el texto se convirtió en un concepto clave para esta rama y es así cuando surge la necesidad de clasificar los múltiples géneros y variados tipos de textos que utilizan los hablantes para ponerse en contacto en la vida cotidiana. De hecho, diariamente se producen una gran cantidad de textos que varían según el contexto y el caso: es diferente un anuncio publicitario, un correo electrónico o una carta oficial.

En general, cada texto tiene sus propios rasgos lingüísticos que permite distinguir entre un cuento, un correo, una carta o un anuncio. Estos géneros son hechos comunicativos que suceden en actos sociales de acuerdo con ciertas normas y con la finalidad de informar, comunicar, persuadir, convencer o divertir.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002: 95) es un punto de referencia imprescindible para analizar la tipología textual a la que deben enfrentarse los alumnos. El MCER define el texto como “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (2002: 10) y considera que también es “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian”.

Así pues, a partir de las definiciones anteriores se puede afirmar que el lector participa activamente en el proceso de la construcción del sentido del texto, usando sus conocimientos propios que le orientan para procesar toda la información necesaria con el objetivo de lograr una unidad textual coherente.

Otra definición del texto que nos parece más precisa y pertinente es la de Enrique Bernárdez (1982: 85)

“el “texto” es la unidad comunicativa fundamental, producto de actividad verbal humana, que posee siempre de carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así por su coherencia profunda y superficial. Debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua”²⁴

De esta definición podemos decir que el texto se desprende de un conjunto múltiple de características, las más fundamentales de las cuales son los siguientes:

- Carácter comunicativo: el texto es una interacción social entre el hablante y el oyente a partir de una actividad social que incluye el acto comunicativo.
- Carácter pragmático: el texto se produce según la intención del hablante y según la situación en la que se encuentra, como el lugar social donde se produce el texto, el ámbito de uso (personal, público, profesional, académico), etc.²⁵
- Carácter estructurado: el texto se compone de un conjunto de reglas gramaticales y goza de una organización interna que garantiza su significado.

En síntesis, podemos decir que, por un lado, el lector desempeña un papel activo durante el proceso de la comprensión del texto y, por otro lado, el texto, gracias a los tres tipos de estructuras anteriormente mencionadas (comunicativas, pragmáticas, estructuradas), orienta la comprensión e impone sus propias restricciones a partir del tipo y el género textual al que pertenece. Así pues, el conocimiento del género textual es una de las pistas más importantes que el propio texto facilita al lector, permitiéndole que acceda al significado y establezca su sentido.

Para lograr este objetivo, el lector debe activar su saber sobre tipos y géneros textuales que les permiten descubrir las estructuras tanto textuales (esquema y contenido textual) como paratextuales (distintos tipos de letra, ilustraciones, disposición gráfica) que sirven de soporte al texto y permiten al lector actuar en distintas situaciones comunicativas. Este saber capacita al lector reconocer un artículo de prensa, un aviso publicitario, una noticia, una tira cómica, una ponencia en un congreso, etc.

Aquí nos parece importante destacar, también, como define Brinker (1988) el texto: “Una sucesión limitada de signos lingüísticos, que es coherente en sí, que en tanto una

²⁴ BERNÁRDEZ, Enrique. (1982). “Concepto de texto en introducción a la lingüística del texto”. Espasa. Madrid.

²⁵ Teniendo en cuenta criterios contextuales los textos se clasifican según los ámbitos de uso o espacios sociales en los que se produce el proceso comunicativo (ver MCER, cap 4.1)

totalidad señala una función comunicativa reconocible”.²⁶ Brinker propone cinco funciones textuales de las que se derivan distintos tipos textuales con sus correspondientes géneros, que esquematizamos a continuación.

FUNCIÓN TEXTUAL	TIPO TEXTUAL	GÉNEROS
Informativa	Informativo	Noticia, informe, reseña
De contacto	De contacto	Agradecimiento, condolencias
Apelativa	Apelativo	Aviso, comentario, ordenanza
Obligativa	Obligativo	Contrato, garantía, compromiso
Declarativa	Declarativo	Testamento, bautismo

Tabla 1. Funciones textual

Es importante subrayar que un lector que no es capaz de diferenciar entre los distintos tipos y géneros de texto arriba mencionados fracasará a la hora de entender o interpretar un texto. Son aportaciones sumamente importantes para una comprensión efectiva del carácter del texto.

En los manuales didácticos, observamos una integración e incorporación nutrida de una variedad de tipológicas textuales, y pensamos que el conocimiento de dichos tipos y géneros además de contribuir positivamente en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, favorece el contacto con la lectura, herramienta imprescindible para aprender y comunicar.

²⁶ Las tipologías textuales como herramienta didáctica: consideraciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. Artículo publicado en pp 107-116 de propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas. Lengua y Literatura Publicación del Centro de Lingüística Aplicada - Facultad de Humanidades y Artes – U.N.R. Número 8. Año 2003. ISBN 987-43-4130-6

7 La adquisición de la comprensión lectora

La adquisición de la comprensión lectora es un proceso fundamental, que debe ser desarrollado de forma continua con el fin de presentar a los alumnos herramientas útiles para poder desenvolverse en diversos contextos, dentro y fuera del aula de E/LE. Por ello, notamos que en la actualidad la comprensión lectora se constituye como una de las capacidades de mayor importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as, ya que esta destreza supone la base para el desarrollo de diversas áreas de conocimiento. Cabe señalar, también, que la lectura es la principal fuente del enriquecimiento del lenguaje y gracias a la comprensión lectora se puede comprender la mayoría de las distintas disciplinas. Dedicamos este apartado a la definición de esta destreza (CL) y la evolución de este concepto. Dicha evolución ha llevado a los investigadores a desarrollar diferentes factores de comprensión lectora que detallamos a continuación.

7.1 Definición de comprensión lectora

El interés por el estudio de la comprensión lectora no es novedoso ni reciente. Existen multitud de estudios sobre la lectura que demuestran que tanto educadores, pedagogos como investigadores y psicólogos [(Huey (1968); Smith, (1965))] han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

A partir de los años setenta, surgió un cambio en la orientación de las investigaciones. Por una parte, Dámaso Alonso (1971) indica que el proceso lector es un puente entre dos intuiciones, la del autor y la del lector:

“El primer conocimiento (de la obra literaria) es el del lector, y consiste en una intuición totalizadora que, iluminada por la lectura, viene como a reproducir la intuición totalizadora que dio origen a la obra misma, es decir la de su autor.”²⁷

²⁷ ANÍBEL PUENTE. (1991). “Comprensión de la lectura y acción docente”. Madrid.

Por otra parte, Pearson y Johnson (1978) consideran que durante el proceso de lectura se construye un puente entre el lector y el texto y se da una interacción activa:

“comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido. La comprensión es activa, no pasiva, es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica efectuar muchas inferencias.”²⁸

Desde estas dos perspectivas, la de Dámaso Alonso y la de Pearson y Johnson, se presupone que la comprensión lectora se concibe como un proceso de utilización de los conocimientos previos y una gran cantidad de inferencias que posee el lector las cuales le permiten deducir el significado pretendido por el autor y, por lo tanto, entender el sentido del texto.

En los años setenta algunos especialistas en la lectura postularon que la comprensión era el resultado de descodificar con fluidez la nueva información recibida y conectarla con los conocimientos previos, pero este concepto ha evolucionado de forma bastante radical en los últimos años, ya que se considera que la comprensión lectora es un proceso constructivo que abarca una serie de actividades y procesos:

“la lectura es un proceso constructivo e inferencial que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados. Implica determinadas actividades: descifrar signos gráficos (letras, palabras...), construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según el texto y las experiencias y conocimientos previos sobre el tema.” (De Vega y Cols, 1990; Alonso-Mateos, 1985)²⁹

Desde esta definición, la comprensión lectora se considera un proceso de creación y confirmación de ideas a partir del conocimiento previo sobre el tema. Por lo tanto, la lectura es algo más que reconocer palabras. Es, además, comprender lo que se reconoce,

²⁸ *Ibid*: (p. 306)

²⁹ ROMERO Juan Francisco y GONZÁLES María José. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje: “Intervención psicoeducativa en Comprensión Lectora”*. P. 20. Alianza Editorial. Madrid.

es decir, que reconocer bien algunas palabras de un frase facilita la construcción de su significado.

En los últimos años, Rosana Acquaroni (2004) sostiene que es difícil definir la comprensión lectora por dos motivos:

“En primer lugar, porque el proceso que debe hacer el alumno hasta interpretar el texto es complejo. Cuando el alumno está delante de un texto puede leerlo de manera profunda, superficial o, incluso, releerlo, según la tarea que deba realizar, para descodificarlo o interpretarlo en mayor o menor grado. No es lo mismo realizar una lectura por placer que condicionarla con la resolución de unos ejercicios. Lo que sí es común es la “interacción dinámica entre texto y lector”. Y en segundo lugar, porque los estudios empíricos realizados de comprensión lectora son poco fiables.”³⁰

De aquí se deduce que la adquisición de la comprensión lectora es todo un proceso entre el lector y el texto. Ese proceso empieza primero por la observación para comprender la información que ofrece el texto; pasa en segundo lugar, por la reflexión, es decir, estimular la imaginación y desarrollar el pensamiento, para llegar, en tercer lugar, a la comprensión correcta y global del texto leído.

7.2 Factores de comprensión lectora

La proliferación de nuevos métodos y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora aumentó vertiginosamente en los últimos años. Aunque la comprensión lectora es considerada, hoy en día, como un comportamiento complejo que implica el uso de diversos factores, para nuestro objetivo es suficiente señalar la propuesta de Cagney (1988), que destaca cuatro factores:

- Los conocimientos previos que posee el lector, y que actúan como mediadores entre palabras y el sentido de las mismas, entre el estímulo y la memoria a corto plazo.
- Las competencias lingüísticas del sujeto que lee: el vocabulario que posee, su dominio de las estructuras sintácticas, etc.

³⁰ ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. (2004). “La comprensión lectora”. Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera p943, 966. SGEL. Madrid.

- Los esquemas, entendidos como la estructura de almacenamiento de la información en la memoria.
- Los procesos de almacenamiento y el desarrollo de las rutinas de recuperación de la información.

Evidentemente, estos cuatro componentes de Cagney presuponen la existencia de un texto sobre el que el lector proyecte sus habilidades para construir el significado que el autor ha querido comunicar en su texto. Simplificando esta propuesta, para que el lector llegue a construir el significado global de un texto escrito, debe usar sus conocimientos previos, dominar las competencias lingüísticas, crear un esquema o modelo mental sobre el mismo, asignar un significado a las palabras escritas y, por último, conectar la información almacenada en su memoria con lo leído.

8 Estrategias de la comprensión lectora

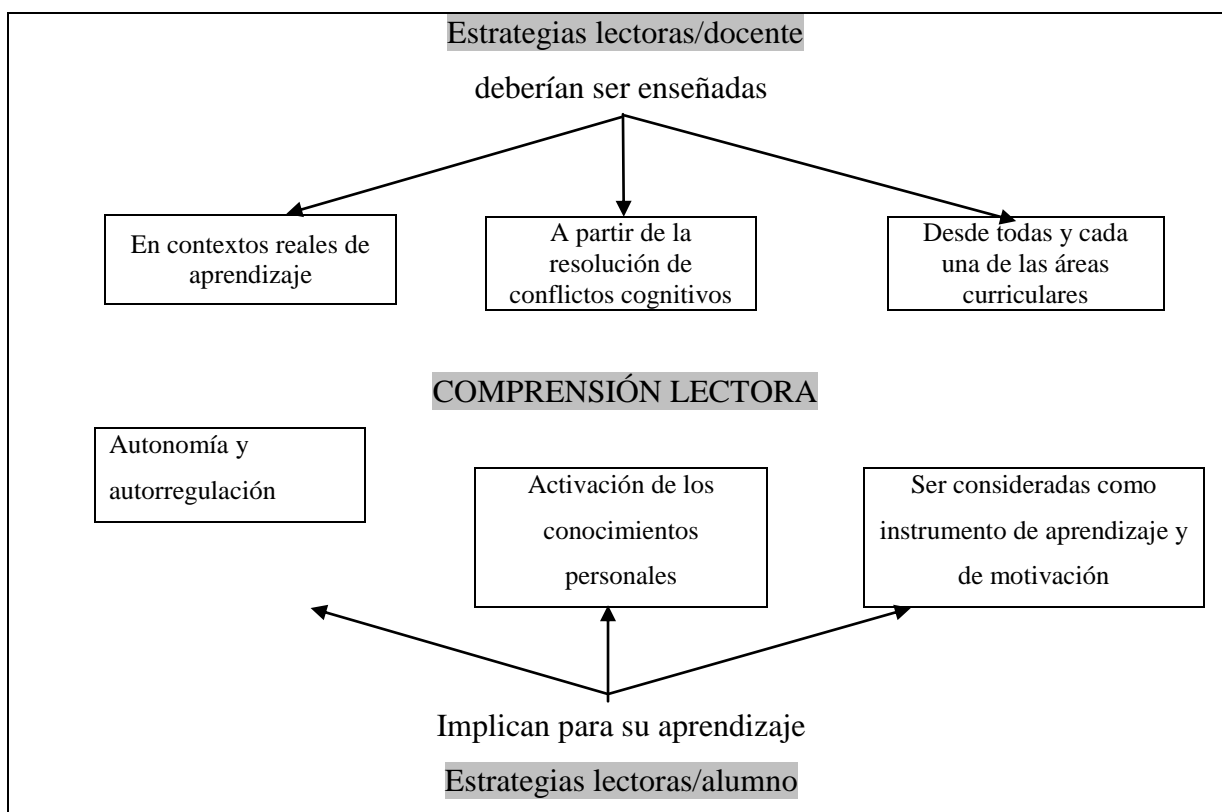
La lectura es una actividad muy compleja y un proceso difícil donde participan tres componentes en forma interactiva, subraya Aníbal Puente en su libro “Teoría del esquema y comprensión de la lectura”:

“...el escritor (emisor), el lector (receptor) y el texto (mensaje). El lector es quien asigna el significado al texto mediante la elaboración de los signos impresos y el establecimiento de relaciones con su experiencia y su conocimiento. El escritor comunica a través de signos su pensamiento, sus opiniones y sus actitudes. En la medida en que la perspectiva del escritor y del lector se sincronicen y se relacione el mensaje del autor con la información que tiene almacenada el lector, en esa medida, la comprensión del texto será más adecuada”³¹.

Para conseguir que los alumnos aprendan mejor un texto escrito deben reconocer unas estrategias sencillas de comprensión lectora y unas técnicas de aprendizaje que les permitan un mejor desempeño de sus capacidades y un mejor aprovechamiento de sus esfuerzos a la hora de leer un texto. Joan Serra Capallera y Carles Oller Barnada, en su

³¹ ANÍBEL PUENTE, (1991). “Comprensión de la lectura y acción docente: Teoría del esquema y comprensión de la lectura”. p 87. Madrid.

artículo “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”³², han presentado un esquema que recoge las estrategias que debe usar tanto el docente como el alumno a lo largo de la lectura del texto y la realización de las actividades que le acompañan. Veamos el esquema:



Partiendo de este esquema, es conveniente señalar que todas estas estrategias se utilizan de una manera simultánea. Por lo tanto, el uso autónomo y eficaz de dichas estrategias permite a los alumnos extraer el significado global y correcto del texto leído, a través de la conexión de la nueva información recibida con los conocimientos relevantes que ya posee. Cuando un alumno empieza a leer un texto nunca parte de cero, pues mientras lee activa sus conocimientos referidos a la propia lectura. A partir de esas ideas previas y los conocimientos personales, el alumno llega a establecer una conexión que le permitirá asegurar la comprensión del texto.

³² SERRA CAPALLERA Joan y OLLER BAMADA Carles. (1997). “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa. N.59, PP 24-29.

Así, pues, la comprensión lectora es un proceso que incluye el manejo de una serie de estrategias que implican el uso de señales textuales, de conocimientos previos, de construcción de significado global, etc. A continuación, detallamos las estrategias de comprensión lectora.

8.1 Valoración de la dificultad comprensiva del texto

Para establecer esta estrategia se pide al alumno que valore la dificultad de comprensión del texto que acaba de leer y que lo clasifique según su contenido. Para ello, debe utilizar criterios subjetivos, aunque se le proporcionen claves tales como palabras desconocidas, conceptos nuevos, conceptos de difícil comprensión, y/o complicada estructura sintáctica de las frases. El objetivo de esta estrategia es conseguir que los alumnos se familiaricen con los aspectos más importantes de la comprensión lectora. Esto les permitirá dotar de mayor significado la aplicación de las otras estrategias.

8.2 Recuerdo inmediato y atención sostenida

Esta estrategia permite al alumno desarrollar tanto estrategias de memoria inmediata como de atención sostenida. Cuando se habla de atención sostenida queremos destacar la importancia de la concentración durante la lectura y la realización de las actividades que acompañan el texto, es decir, el alumno debe mantener la atención activa sobre lo que exige la tarea, en caso que su atención sea dispersa, se distrae con facilidad y puede desconectarse del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, es difícil que realice la tarea con éxito. Es necesario, entonces, activarla en cualquiera de los momentos de la lectura, bien sea individual o compartida.

En lo que atañe a la memoria inmediata, se hace referencia a la capacidad de almacenar y recuperar las informaciones que están guardadas en la mente de los alumnos. Tras la lectura de un texto escrito, se le pide al alumno que responda a preguntas cortas y sencillas referidas al contenido del mismo. Usando esta estrategia, el alumno llega a leer de forma concentrada y mantener en su memoria una mayor cantidad de información.

8.3 Activación de conocimientos previos

Esta estrategia tiene como fin que el alumno confronte la información que recibe del texto con la que él ya posee o que adquiere de su entorno. Es decir, que durante la lectura de un texto escrito, el alumno debe traer de su memoria los conocimientos relacionados con el contenido del mismo, adquiridos con anterioridad a través de sus experiencias personales durante el proceso de aprendizaje, y que son necesarios para comprender mejor el texto leído. Como dicen Francisco Romero y Gonzáles María.

“Trabajar este objetivo está pensado para fomentar la lectura basada en la interacción texto-lector; es decir, que está pensado para cuando el lector tiene una lectura apegada al texto y no utiliza sus conocimientos para entender el texto y para ampliarlos. Así, se favorecería la generación de una relación con la información dada por el texto y las experiencias previas, pudiendo establecerse posteriormente inferencias y generalizar los contenidos aprendidos con más facilidad”³³

Desde esa definición el autor del texto pretende transmitir un mensaje determinado a partir de la interacción texto-lector, explicando que dentro de este texto hay cosas que por lo general el lector conoce con anterioridad. No obstante, sin esos conocimientos previos sería imposible entender el mensaje del autor.

Otras formas de conseguir la activación de conocimientos previos son pedir al alumno que indique si ha encontrado en el texto palabras confusas, que conteste a preguntas sobre términos y conceptos contenidos en el texto, que lea los resúmenes previos (que eventualmente incluyen los textos), o comentar las fotografías y dibujos que les acompañan. Son cuestiones que el alumno, por su formación y experiencia personal, debe conocer y cuya utilización facilitará la comprensión del texto. En lo sucesivo, es decir, cuando el alumno aplique de forma individualizada lo que conoce, se pretende que sea él mismo el que se pregunte y busque la información que considere necesaria para la comprensión.

³³ FRANCISCO ROMERO Juan y GONZÁLES María José. (2001). “Prácticas de Comprensión Lectora Estrategias para el aprendizaje: Intervención psicoeducativa en Comprensión Lectora”. p31. Editorial Alianza. Madrid

8.4 Conocimientos sobre las estructuras de los textos

Para poder comprender lo leído, se puede usar la estrategia estructural, que consiste en hacer un tratamiento lineal del texto a través de listados y de esquemas, con los contenidos y las informaciones destacados del texto. Posteriormente, el alumno puede utilizar este mismo listado ilustrativo o el esquema organizativo como un plan para recordar la información del texto cuando la necesite. En efecto, el conocimiento de las estructuras textuales ayudará al alumno a comprender mejor el texto, ya que le servirá de guía para extraer las ideas principales y de detalle, tal como lo explica la definición siguiente:

“El conocimiento y la identificación de la estructura del texto permiten al lector comprender el modo en que el autor del texto ha organizado y expuesto sus ideas y, por tanto, de qué modo espera que comprendamos lo que nos transmite. También permite al lector seleccionar la información, organizarla y elaborar en su memoria la macroestructura que resume al texto y que, si es importante, y según el fin de la lectura, va a guardar en su memoria a largo plazo”³⁴.

Para que el alumno pueda llegar a comprender las ideas del autor que comunica en su texto, es necesario conocer la existencia de diferentes estructuras, sus características y funciones. Es preciso señalar que dichas estructuras textuales varían según el tipo de texto. Así, por ejemplo, los textos narrativos cuentan una historia y son de tipo literario, que están constituidos por el siguiente guión: personajes, situación, problema, acción, desenlace. Los textos expositivos brindan información y refieren hechos y son materiales de tipo científico, que se caracterizan por presentar varios tipos de estructuras: descriptivos, de comparación, de causalidad, etc. Efectivamente, el conocimiento de la estructura es algo intrínseco al texto, ya que conocer la estructura de un cuento, por ejemplo, ayuda a anticipar la información del texto y, por lo tanto, el lector puede estar expectante a dicha información, facilitando así la comprensión de lo leído, el “cuento”.

³⁴ *Ibid.*: (p. 10)

8.5 Selección de la información relevante del texto

Se trata de una estrategia de CL que consiste en que el lector descarta, de acuerdo con sus objetivos, la información trivial o redundante que no sea oportuna para la mejor comprensión de un texto escrito. Cabe señalar que en la mayoría de textos hay un “núcleo de información esencial y otro suplementario. No distinguir entre estos dos tipos de información puede llevar a los alumnos a distorsionar el significado global del texto”.³⁵

El objetivo fundamental de esta estrategia a la hora de leer el texto es fomentar el hábito de que el alumno deba buscar y seleccionar aquella información que constituye la idea principal, el “núcleo”, de lo que el autor pretende transmitir. Para ejecutar dicha estrategia, se pide al alumno que lea detenidamente el texto e identifique tanto las ideas principales y la información relevante como las ideas secundarias y que, como técnica, las subraye.

“Por lo tanto, hemos de distinguir entre la *estrategia*, que es un heurístico, un procedimiento mental de carácter personal, impuesto por las características de la tarea y por los objetivos que se tengan al efectuarla, y la acción, o *la técnica* específica mediante la cual ponemos en práctica dicha estrategia.”³⁶

La estrategia en este caso es buscar, identificar y seleccionar la información relevante y más importante del texto. En cambio, la técnica puede ser variada: subrayar, colorear, indicar mediante alguna señal o llamada, escribir en papel aparte, etc.

Cabe señalar que no siempre es posible, o ni siquiera necesario, que la aplicación de esta estrategia deba ir seguida por obligación de una técnica concreta: el alumno puede seleccionar la información relevante del texto y mantenerla viva en su memoria sin necesidad de acudir a una técnica concreta para plasmarla.

8.6 Organización de la información relevante

Se trata de una estrategia de lectura mediante la cual el lector relaciona y organiza la información importante del texto en función de sus necesidades. Esto le permite, en primer lugar, comprender mejor el significado parcial y global del texto. En segundo

³⁵SERRA CAPALLERA Joan. (2001). “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria” . p39. Artículo publicado en Aula Innovación Educativa, nº 59.

³⁶ Ibid: (p.11)

lugar, dejar “huecos” en su memoria para atender a más información. En tercer lugar, guardar mejor la información y, en su caso, recordarla mejor.

La estrategia de organización de la información relevante se lleva a la práctica mediante una serie de técnicas como, por ejemplo, diagramas, esquemas organizativos, resúmenes, ordenamiento y jerarquización de las ideas, etc. Es importante señalar que la información que se maneja debe ser exactamente la que aparece en el texto, incluso con las mismas palabras que aparecen en el texto, y en ningún caso debe utilizarse información añadida por el lector, tal como lo subraya Joan Serra Capallera en su artículo “Estrategias de comprensión lectora”

“Se le proponen al alumno diagramas y esquemas organizativos de las ideas y aspectos fundamentales del texto sin completar, con el fin de que sea él quien termine incluyendo los contenidos que crea conveniente. Es importante señalar que dichos contenidos deben ser los que seleccionó en la tarea anterior, y que debe trabajar con la información textual; es decir, en la medida de lo posible evitar añadir información propia. Tanto en la estrategia de selección como en la de organización, el alumno debe trabajar con la información del texto tal y como en éste se presenta”³⁷

9 Técnicas de evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora es una tarea compleja debido a la complejidad de dicha destreza. A la hora de evaluar la CL se plantea un problema fundamental, el de la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura.

Distintos autores señalan que existen diferentes niveles y procesos de comprensión que hay que tener en cuenta a la hora de dicha evaluación. Entre ellos, José Luis Rodríguez, arguye lo siguiente:

“la evaluación es un proceso instrumental, supeditado al objetivo que se persiga. La valoración de la comprensión puede ser una valoración de los niveles de eficacia lectora a su sujeto. Pero puede ser también la evaluación de las

³⁷ SERRA CAPALLERA Joan, (2001). Artículo “Estrategias de comprensión lectora”. p 15

características de un texto, de sus posibilidades para ser leído. Esta medida de la lecturabilidad es una evaluación de la comprensión que genera un texto”³⁸

En cuanto a las técnicas para evaluar la comprensión, se han utilizado diversas. A continuación se van a enumerar tres técnicas que pretenden ser solo un muestrario de posibles vías para evaluar la comprensión lectora. La primera, una de las más frecuentes, la técnica Cloze, que más adelante analizaremos. La segunda las técnicas de base psicométrica. Esta técnica es uno de los procedimientos más empleados para comprobar la adquisición de información, a través de la realización de una serie de actividades. La tercera la valoración de las redacciones que deben efectuar los alumnos después de la lectura del texto. A continuación, detallaremos las tres técnicas.

9.1 Técnica Cloze

Es una técnica usada para medir la comprensión lectora y se caracteriza por una amplia utilidad, basada en la simplicidad de su elaboración. La técnica Cloze, introducida por primera vez en el campo educativo en 1953 por Taylor, es un test que ha venido siendo profusamente utilizado como prueba de valoración de la lectura. Taylor lo caracteriza como:

“una nueva herramienta para estimar el grado de efectividad de la comunicación” también lo considera como: “un útil psicológico que permite evaluar el grado de correspondencia total entre las habilidades de codificación del emisor y las de decodificación del receptor”³⁹

Taylor parte del supuesto de que la legibilidad de un texto puede estimarse averiguando la facilidad de un lector para descubrir las partes que faltan en ese texto. Se supone que en un texto difícil dicha tarea resultará ardua, mientras que en un texto fácil la tarea resultará sencilla.

El test Cloze, pues, consiste en preparar un fragmento literario mediante la supresión de algunas palabras del texto. Después, sustituir las palabras omitidas por unos espacios o líneas en blanco, teniendo en cuenta que todos los espacios deben ser de una longitud

³⁸ ANÍBAL PUENTE. (1991). “Comprensión de la lectura y acción docente”. Ed. Pirámide Madrid. Artículo de José Luis Rodríguez Diéguez. “Evaluación de la comprensión de la lectura” . p 310.

³⁹ TAYLOR, W. L. (1953). “Cloze Procedure: a new tool for measuring readability”. Journalism Quarterly, 30, p. 415

constante, a fin de evitar que se pueda convertir en una posible pista o información sobre los elementos eliminados o las palabras ausentes. Una vez preparado así el texto, se les entrega a los alumnos, que han de evaluar su propia capacidad de comprensión. Los alumnos deben colocar en cada uno de los huecos del texto la palabra que falta, captándola a través del contexto.

Cabe señalar que el diseño de un ejercicio Cloze admite múltiples variaciones. Se pueden incluir dibujos que representen los términos suprimidos, proporcionar la primera letra de la palabra omitida, sugerir la longitud de la palabra mediante el tamaño del espacio en blanco, suministrar tanto la letra inicial como la final, presentar una lista de palabras ordenadas alfabéticamente para que el alumno elija la mejor opción, o incluir sólo las consonantes o las vocales de la palabra excluida. Según la modalidad elegida estas ayudas a la respuesta constituyen magníficas herramientas para el entrenamiento del pensamiento del alumno. Es preciso subrayar que el test Cloze es un procedimiento que obliga al alumno a utilizar su bagaje cognitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada. Durante la ejecución del test Cloze el objetivo más importante consiste en determinar la capacidad del lector para hacer conexiones entre las diversas ideas del texto apoyándose en ciertos rasgos de su estructura gramatical y significativa. Su desarrollo permite observar qué recursos utiliza el lector para procesar el material escrito, cómo busca el sentido del texto, qué pistas utiliza, etc. A su vez, tales hallazgos sirven de guía al docente sobre la mejor forma de ayudar al alumno a captar los nexos entre los elementos que dan significación a un escrito.

Cabe argüir que a la hora de valorar la prueba Cloze se han planteado dos criterios. El primero consiste en aceptar como respuesta correcta únicamente la palabra que coincida de modo estricto con la palabra eliminada. El segundo estriba en aceptar aquellas palabras que son sinónimos o coinciden con el campo semántico de la palabra suprimida (Taylor y Waldem, 1970). Los defensores del primer criterio (Bormuth, 1865 y 1968) sostienen que el buen lector es sensible no sólo a los condicionamientos sintácticos y semánticos sino también a las elecciones estilísticas del autor. Subrayan que si el lector es consciente del estilo del autor, del registro idiomático del texto y de su estructura, podrá decidir cuál de entre varios posibles sinónimos es el que el autor realmente empleó.

9.2 Técnicas de base psicométrica

Las técnicas de base psicométrica son técnicas que cuentan con una mayor tradición en los estudios sobre la comprensión lectora. Se consideran como indicador de comprensión y, por lo tanto, como un producto para evaluar dicha comprensión.

Dado que no se puede observar directamente la comprensión lectora, se ha acudido a una serie de técnicas. Se trata de pedir al alumnado que realice algún tipo de tarea o de pruebas cerradas que indiquen el grado de comprensión alcanzado. Dichas tareas o pruebas suelen consistir en los siguientes tipos.

- **Pruebas de verdadero/falso sobre cuestiones relativas al texto.**

Las preguntas con ítems de verdadero/falso se caracterizan por la ventaja de que no exigen el uso de destrezas relacionadas con la producción. Al mismo tiempo, presentan un problema que tenemos que subrayar: a la hora de valorar las pruebas –de verdadero/falso- es preciso excluir la posibilidad de que el alumno haya contestado correctamente por azar, a pesar de que el azar no es siempre un factor fácil de eliminar, porque nunca puede saberse por qué el lector ha acertado en su respuesta. Además, en este tipo de prueba, el lector debe llevar a cabo un proceso de «emparejamiento»⁴⁰ que está determinado por las características de la pregunta. Así, cuando la estructura superficial de la pregunta es igual a la del texto original, el proceso no presenta gran dificultad. En caso de que no sea así, el alumno debe convertir la información almacenada en su memoria o usar sus conocimientos previos, para poder llevar a cabo con éxito dicho proceso.

- **Pruebas de opción múltiple, a partir de cuestiones provocadas por la lectura.**

Uno de los procedimientos más usados para evaluar la comprensión lectora es la utilización de preguntas de elección múltiple. Para realizar esa prueba, se proporciona a los alumnos un texto relativamente corto seguido de una serie de preguntas que, a su vez, tienen respuestas posibles, de entre las cuales el alumno debe elegir la que considere correcta. Ese tipo de pruebas goza de muchas ventajas, como la reducción de las posibilidades de que la selección acertada del alumno sea consecuencia del azar, tal y como ocurría en el caso anterior -los ítems de verdadero/falso-, ya que el hecho de

⁴⁰ M^a JESÚS PÉREZ ZORRILLA.(2005). “evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”. Revista de Educación, núm. Extraordinario. pp. 128. Fecha de entrada: 07-07-2005

proporcionarle una variedad de alternativas disminuye su repercusión. Cabe señalar que para clasificar las preguntas y las posibles respuestas se podrían tener en cuenta ciertas cuestiones. La primera hace referencia a la información textual y a su posible localización en el texto, es decir, que a la hora de llevar a cabo la tarea el alumno debe saber localizar en el texto la información requerida, usando correctamente las estrategias de búsqueda y razonamiento que se basa en el uso de sus conocimientos previos. La segunda guarda relación con el análisis de la información destacada y dichas preguntas dirigidas al alumno. La tercera exige emplear las capacidades del alumnado relacionadas con la recuperación y la organización de la información almacenada en su memoria para relacionarla con las preguntas propuestas.

- **Pruebas de contestar a preguntas efectuadas a partir de la lectura.**

Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. Las pruebas de contestar a una serie de preguntas sobre lo leído promueven el aprendizaje, ya que requieren que el alumno aplique, analice, sintetice y evalúe la información, en vez de recordar hechos. Estas preguntas de comprensión son más difíciles que las anteriores –de elección múltiple– puesto que el alumnado tiene que elaborar la respuesta usando su propio vocabulario. Asimismo, se podría afirmar que la obtención de una respuesta correcta obedece al uso de un determinado tipo de estrategias por parte del alumno, lo que le permitirá llevar a cabo la tarea con mucho éxito. Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura, ya que si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez logrado el objetivo principal, se pueden plantear otras preguntas para alcanzar información sobre los detalles.

- **Pruebas de poner título a un texto determinado previamente leído.**

Poner título a un texto es otra actividad habitual de comprensión lectora que se practica en el aula. Requiere una lectura comprensiva del texto completo y algún tipo de síntesis. Daniel Cassany subraya que:

“cuando se trata de poner un título, el grado de comprensión depende del caso: si es un título general para un texto, a veces basta para una lectura superficial;

pero, en el extremo contrario, si hay que pensar un epígrafe para cada párrafo, la lectura debe ser atenta y detallada, fragmento a fragmento”⁴¹.

Esta estrategia, de uso muy frecuente para evaluar la comprensión lectora, consiste en entregar a los alumnos un texto, que tienen que leer individualmente y detenidamente, para concentrar todos los esfuerzos en la comprensión y no en la descodificación. Una vez terminada la lectura, se les pide que pongan título al texto, que verbalicen las posibles soluciones y que cada alumno justifique las respuestas. La tarea se hace más asequible si el alumnado genera una palabra o expresión que permita anticipar el tema del que se habla en el texto. Ese tipo de pruebas adiestra al alumno a identificar la información importante, es decir, distinguir la idea principal de los detalles secundarios, y, por lo tanto, prever el contenido del texto y obtener un título adecuado.

Daniel Cassany en su libro “Enseñar Lengua” propone otras ideas para usar esa técnica, tales como escoger una lista de posibilidades y discutir las con los compañeros; poner los subtítulos a los apartados; poner varios títulos a un mismo texto, buscando estilos o puntos de vista diferentes; mezclar títulos y textos y juntarlos; manipular títulos (alargarlos, reducirlos, buscar sinónimos, añadirles subtítulos, extractos, etc.), según la interpretación del texto.

- **Pruebas de ordenar una serie de párrafos de modo que constituyan un texto coherente.**

Muchos estudios confirman la utilidad de ordenar párrafos como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura. La actividad consiste en dividir un texto en párrafos fácilmente identificables y cambiarles el orden para que el alumno los vuelva a ordenar. Esta prueba ayuda al alumno a desarrollar una determinada capacidad y no tiene como objetivo verificar si ha entendido o no el texto, sino ayudarle más bien a comprender fácilmente los mensajes escritos.

- **Pruebas de completar una historieta que se presente sin final**

Esa prueba se considera como una técnica para evaluar la comprensión lectora, ya que el hecho de deducir un fin a partir de los datos del texto, exige al alumno usar su experiencia, su conocimiento del mundo y, sobre todo, debe hacer inferencias para producir un fin adecuado a la historia o al texto inacabado. Es preciso subrayar que uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de

⁴¹ CASSANY Daniel, LUNA Marta, SANZ Glòria. (1998). “Enseñar Lengua”. p 234. GRAÓ, Barcelona.

comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión. Anderson y Pearson (1984) afirman que las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados hasta el nivel universitario. Es fundamental enfatizar, también, que con el uso de esta estrategia lo que interesa averiguar es hasta dónde es capaz de llegar el lector (crear un fin) a la hora de realizar inferencias y establecer relaciones entre la información, que de hecho ya posee, y la que le proporciona el texto.

9.3 Técnica de las redacciones de los lectores

La técnica de las redacciones de los lectores es uno de los procedimientos más tradicionales para comprobar la adquisición de información a través de un texto. Rodríguez Diéguez explica que se trata de:

“la elaboración de un informe o resumen sobre lo leído. La fidelidad y la precisión en el contraste de lo que se ha escrito y de lo que se ha leído sería en este caso la prueba de comprensión. La producción de un mensaje está exigiendo, como es obvio, la previa comprensión del mismo”⁴².

La cita determina que esa estrategia se obtiene solicitando al alumno que lea un texto y que, a continuación, evoque el texto leído, mediante la enumeración de las ideas principales del texto examinado, contar la historia de lo que ha leído o responder a preguntas abiertas sobre el mismo. El procedimiento para realizar esa técnica lo describe M^a Jesús Pérez en su artículo “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones” de la siguiente manera:

“Si un lector es medianamente diestro, habrá conseguido un cierto nivel de comprensión de aquello que leyó. Si se le pide a continuación que exprese por escrito aquello que ha leído, realizará, sin duda, una interpretación de lo que leyó, es decir, una construcción elaborada a partir del proceso interactivo establecido entre texto y lector”⁴³

Tal como lo aclara la cita, cotejar este tipo de prueba con la comprensión supone asimilar las condiciones de producción de un texto con las condiciones de recepción. En

⁴² RODRÍGUEZ DIÉGUEZ José Luis. (1991). “Evaluación de la comprensión lectora”. p.322. Pirámide. Madrid.

⁴³ PÉREZ ZORRILLA M^a Jesús. (2005). “Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones”. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 126. Fecha de entrada: 07-07-2005

primer lugar, el texto producido (resumen) estará mediatizado por la interpretación que el lector hizo del texto leído. Es justamente éste el efecto que se pretende medir. Pero la segunda mediación es la de la habilidad expresiva del que descodificó el mensaje: si es suficientemente hábil para expresar por escrito u oralmente aquello que leyó y entendió, con lo cual la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que ambas no convergen necesariamente. Asimismo, durante el desarrollo de las unidades de un libro de texto se deberán elaborar una serie de actividades sobre resúmenes, tanto de textos completos como de historias, diálogos o tiras cómicas, por lo que el alumno deberá conocer la técnica correcta para su elaboración, ya que de este modo se le facilitará la realización de su tarea. La ventaja principal de hacer un resumen es que ayuda al alumno a lograr una mejor comprensión de lo que leyó.

Cabe señalar que elaborar un resumen no es tan fácil como pudiera parecer a primera vista. Todos creemos que sabemos realizar un resumen, pero en general se corre el peligro de realizar trabajos con un contenido innecesario, dejando fuera los puntos importantes del tema que se está resumiendo. Por ello, algunos investigadores señalan que las redacciones, interpretaciones y resúmenes de textos son algo subjetivo y que puede no coincidir con las intenciones del escritor, tal como lo aclara la siguiente cita:

“la comprensión lectora no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación que tiene sus propias técnicas y estrategias. El lector es una parte crucial del proceso, aplicando lo que sabe a lo que lee, e intentando comprender el mensaje del texto. La selección, interpretación y resumen del texto es algo subjetivo y que puede no coincidir con las intenciones del emisor”⁴⁴

Así pues, el alumno puede practicar esa estrategia (el resumen) desde una forma estructurada y controlada hasta una forma totalmente libre que es la más difícil. Conviene redactar el resumen de un texto de manera estructurada al principio e ir dando mayor libertad al alumnado paulatinamente. Para empezar, como primera etapa, sería buena idea escribir frases incompletas que resuman cada párrafo del texto. Al principio bastaría con que el alumnado tenga que escribir dos o tres palabras. Con el tiempo, la producción de éstos debe incrementarse. En una segunda etapa, se puede practicar el resumen libre, pero párrafo a párrafo. De esta manera es menos probable que los

⁴⁴ GIOVANNINI Arno; MARTIN PERIS Ernesto; RODRIGUÉZ María y TERCENIO Simón.(1996). Profesor en acción 3. Edelsa, Madrid.

alumnos se pierdan, y puedan usar la técnica del subrayado (mencionado en el apartado de estrategias de CL) que es muy útil en esta fase. Finalmente, en una tercera etapa, se practica el resumen libre de todo el texto. La evaluación de estos resúmenes será, por lo tanto, la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos.

De la misma manera, Daniel Cassany arguye en su libro “Enseñar lengua” que existen muchas diferencias entre los lectores competentes y los aprendices a la hora de resumir un texto e insiste en que para resumir bien hay que saber redactar.

“En el caso de resumen, la lectura debe ser minuciosa porque hay que identificar la importancia de cada información en el conjunto del texto, para decidir si debe incluirse o no en el resumen. Las investigaciones han descubierto importantes diferencias entre los lectores competentes y los aprendices a la hora de resumir. Por ejemplo, muchos aprendices creen que hacer resumen consiste en elegir unas cuantas frases del texto original, las más atractivas, y copiarlas textualmente una detrás de la otra. Por el contrario, para resumir bien también hay que saber redactar: hay que sintetizar varias ideas utilizando frases más genéricas, reformular frases con nuevo lenguaje, etc”⁴⁵.

⁴⁵ CASSANY Daniel, LUNA Marta, SANZ Glòria. 1998. “Enseñar lengua”. p 234. Graó. Barcelona.

Recapitulación

Puesto que nuestra investigación se centra en el análisis de la CL en los manuales de E/LE usados en el sistema educativo marroquí, el primer paso que hemos dado ha sido establecer una aproximación al contexto marroquí relativo al aprendizaje de lenguas. Por ello, hemos presentado el sistema público marroquí y la situación del español en dicho sistema basándonos en las recomendaciones de la carta nacional de educación y formación (la Charte). Además, hemos presentado la estructura del sistema educativo marroquí y los manuales de E/LE publicados en Marruecos. Hemos llegado a la conclusión de que la presencia del español en el contexto educativo marroquí se materializa principalmente en tres niveles: en la secundaria como lengua optativa, en la universidad como especialidad en filología hispánica y en muchas escuelas técnicas e institutos superiores como lengua complementaria.

A continuación, hemos presentado un marco teórico que recoge los aspectos necesarios para el análisis de las actividades de CL en los manuales que forman el corpus de nuestro trabajo. En primer lugar, hemos empezado con una presentación detallada del MCER, hemos demostrado cómo presenta las actividades de CL y qué estrategias ofrece para desarrollar esta destreza a través de varias tipologías textuales. Hemos llegado a la conclusión de que el MCER incluye la CL entre las actividades comunicativas de la lengua y de que ofrece varias estrategias para desarrollarla, que lleva a cabo en cuatro fases (planificación, ejecución, evaluación y corrección). En cuanto a la tipología textual, el documento ofrece una tipología diversa y muy variada, con un enfoque comunicativo. La presentación de todos estos elementos nos servirá como base de trabajo, para analizar las actividades de CL en los manuales de E/LE usados en el SEM. En segundo lugar, hemos definido el concepto de la CL. La conclusión a la cual hemos llegado es que el concepto de la comprensión lectora es un concepto bastante ambiguo, dado que hay muchas definiciones sobre el mismo: interpretar y evaluar la información expresada en el texto, exponer las ideas principales y valorarlas, habilidad de comprender lo expuesto en el texto, etc. Debido a esta multiplicidad de definiciones, afirmamos que la comprensión lectora es un proceso muy complejo, ya que hay varios factores que la determinan, como el texto, el lector, los conocimientos previos, las

estrategias usadas, etc. La comprensión lectora requiere unas habilidades y competencias que deben ser enseñadas a los alumnos/as en la escuela a través de las actividades que ofrecen los libros de texto. En efecto, el aprendizaje de la lectura es uno de los principales retos de la educación, por lo que el objetivo principal de la comprensión lectora es conseguir que los alumnos/as aprendan y usen determinadas estrategias y técnicas que les ayuden a comprender diferentes tipos de texto y un mejor aprendizaje.

Finalmente, hemos detallado algunas estrategias y técnicas usadas para mejorar el nivel de CL de los alumnos, de las cuales hemos destacado en este marco teórico seis. La primera consiste en valorar la dificultad comprensiva del texto. Su objetivo radica en que los alumnos consigan familiarizarse con los aspectos importantes de CL. La segunda estrategia es la de recuerdo inmediato y atención sostenida. Tiene como objetivo mantener la atención activa de los alumnos. La tercera es la activación de conocimientos previos. En este caso, el alumno confronta la información que recibe del texto con la que él ya posee. La cuarta consiste en tener conocimientos sobre las estructuras de los textos. Su fin es elaborar un esquema para recordar la información del texto cuando el alumno la necesite. La quinta es la selección de la información relevante. Su objetivo es fomentar en el alumno el hábito de buscar la información principal del texto. La última estrategia es la organización de la información relevante. Se trata de organizar la información más importante del texto en función de las necesidades del alumno. Concluimos que con el uso de estas estrategias el alumno/a aprende y comprende mejor lo que el autor quiere transmitir. Estas estrategias nos servirán también de esquema para clasificar las actividades de CL en los manuales analizados.

En cuanto a las técnicas de evaluación de la CL, hemos visto que evalúan tanto los conocimientos como las estrategias de los alumnos y que pueden variar según el nivel del alumnado y su curso. Hemos analizado sobre todo tres técnicas. En primer lugar, la técnica Cloze, desarrollada por Taylor, que es la más usada en casi todos los manuales de E/LE para medir la CL de los alumnos, y que se caracteriza por su simplicidad y utilidad. En segundo lugar, las técnicas de base psicométrica que recogen diversas actividades para evaluar la CL de los alumnos. Concluimos que dichas técnicas son muy importantes en la medida en que indican el grado de comprensión alcanzado por los

alumnos. Se trata de una serie de tareas y ejercicios como actividades de verdadero/falso, de opción múltiple, de contestar a preguntas relacionadas con el texto, poner título, ordenar párrafos, completar historias, etc. Vamos a utilizar todas estas pruebas para la clasificación de las actividades que ofrecen los manuales de E/LE en el SEM. En último lugar desarrollamos la técnica de redacción de los lectores, que consiste en la elaboración de resúmenes. Concluimos que la tarea de elaborar un resumen es una actividad clave en el proceso de CL, ya que el resumen, aunque breve, debe contener las ideas fundamentales del texto, y el alumno tiene que utilizar su propio vocabulario y su propio modelo de estructuración de las oraciones, por lo que necesita una técnica que le apoye para lograr tal objetivo. Esta técnica también será tomada en consideración a la hora de clasificar las actividades de CL que ofrecen los manuales que forman parte del corpus de este trabajo. Finalmente, concluimos que tanto las estrategias de CL, arriba detalladas, como las técnicas de evaluación de CL son herramientas clave para estimular estrategias comunicativas efectivas en los alumnos/as.

Capítulo 2

ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL CORPUS MARROQUÍ

Introducción

Después de hacer una breve aproximación de la situación del español en el sistema educativo marroquí y acercarnos al tema de la CL en los manuales de E/LE, nos adentraremos en el presente capítulo en la parte práctica de la tesis. Para ello, pretendemos hacer una descripción de la metodología del trabajo que se utilizará para responder a los objetivos que se plantearon con anterioridad.

En primer lugar, presentamos los dos tipos de corpus que se usarán para el estudio de la comprensión lectora en los manuales utilizados en el sistema educativo marroquí.

En segundo lugar, presentaremos el análisis lingüístico de las actividades de CL en los tres manuales vigentes dirigidos a la enseñanza del E/LE en dicho sistema, así como la distribución de los textos en ellos.

En tercer lugar, abordaremos el análisis estadístico de los cuestionarios usando el programa “Sphinx-plus2”, con el que pretendemos sacar resultados cuantitativos de las opiniones de los profesores sobre el funcionamiento de las actividades de CL que ofrecen los manuales usados en el aula y también destacar sus opiniones sobre el material que utilizan para perfeccionar esta destreza.

Y finalmente, cerraremos este capítulo con un estudio de las propuestas del MCER y de los manuales en relación a la tipología textual. Con este análisis nos interesa conocer los diferentes tipos de texto que ofrecen los manuales analizados y hasta qué punto responden a las recomendaciones planteadas en el MCER.

Estos análisis nos permitirán detectar las necesidades didácticas que nos ayudarán a sacar conclusiones y, por lo tanto, a comprobar las hipótesis planteadas y contestar las preguntas de investigación.

1 Descripción del corpus de trabajo

El material de nuestra investigación consiste en dos aportaciones bien diferenciadas. La primera se compone de los tres últimos manuales publicados en Marruecos en 2005, 2006 y 2008, dirigidos a la enseñanza del E/LE en el sistema educativo marroquí. La segunda consiste en la elaboración de un cuestionario dirigido a los profesores de enseñanza del E/LE de diferentes partes del país, cuyas respuestas se analizarán cuantitativa y cualitativamente.

En definitiva, el estudio de dicho corpus nos permitirá responder a los objetivos planteados en esta investigación, así como sacar conclusiones y estar en condiciones de ilustrar la forma y el material usado en la aula de E/LE para perfeccionar la CL.

Cabe señalar que los manuales seleccionados que forman la primera parte del corpus responden tanto a las recomendaciones de la Carta Nacional de Educación y Formación, como al Currículo del Español Lengua Extranjera y la Reforma Oficial del sistema educativo marroquí. Los tres han sido elaborados de acuerdo con los objetivos de las orientaciones pedagógicas y los objetivos previstos en el currículo.

1.1 Descripción del manual *¡Qué bonito es el español!*

¡Qué bonito es el español! (QBE) es un libro de texto destinado a alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria preparatoria. El manual consta de seis unidades, repartidas en tres para cada semestre, que van seguidas cada tres unidades temáticas de una serie de ejercicios, una tarea y una prueba. Fue publicado en Julio del 2007 en Marruecos por “les éditions maghrébines” en Casablanca. Es un manual aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior, de Formación de Cuadros y de Investigación Científica de Marruecos. Sus autores son Ahmidouch Seddik (Inspector principal de español), Hamzaoui Mostafa (Profesor de enseñanza superior), Messari Mohamed (Ex inspector principal de español) y Aras Said (Profesor formado en artes plásticas e infografía)

Ficha bibliográfica del manual:

Título: ¡Qué bonito es el español!

Autores: Ahmidouch Seddik (Inspector principal de español)

Hamzaoui Mostafa (Profesor de enseñanza superior)

Messari Mohamed (Ex inspector principal de español)

Aras Said (Profesor formado en artes plásticas e infografía)

Editorial: La casa “les editions maghrébines”, Casablanca

Fecha de edición: Julio 2007

Número de páginas: 128

Tamaño: 21 * 27 cm.

Destinatarios: Tercer Curso de Enseñanza Secundaria Preparatoria

1.2 Descripción del manual Español para dialogar

Español para dialogar (EPD) es un libro de texto de E/LE dirigido a estudiantes de *tronco común* del sistema educativo marroquí y se divide en ocho unidades y veintitrés lecciones. Fue publicado en septiembre del 2005 en Marruecos por la casa editorial “Imprimerie El Maarif Al Jadida” en Rabat como respuesta a la Reforma Oficial. Sus autoras son Asmaa S’houli, Fatima Ramadane y Saâdia Jarif (profesoras de E/LE en el sistema educativo marroquí). Es un manual aprobado por el ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior de Formación de Cuadros y de Investigación Científica de Marruecos.

Ficha bibliográfica del manual:

Título: Español para Dialogar

Autores: Asmaa S'houli, profesora de español
Fatima Ramdane, ex inspectora principal de español
Saâdia Jarif, profesora de español

Editorial: Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat

Fecha de edición: Septiembre 2005

Número de páginas: 128

Tamaño: 21 * 27 cm.

Destinatarios: Tronco Común

1.3 Descripción del manual Español para progresar

Español para progresar (EPP) está dedicado a la enseñanza del español en el primer año de bachillerato, se divide en ocho unidades y veinte tres lecciones y es el fruto de una colaboración entre tres profesoras marroquíes de la enseñanza secundaria (son las mismas autora que el manual anterior EPD). Fue publicado en el 2006 en Marruecos por la “Imprimerie El Maarif Al Jadida” en Rabat. Es un manual aprobado por el ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior de Formación de Cuadros y de Investigación Científica de Marruecos. Es una respuesta a las recomendaciones de la Charte y también a los objetivos previstos en el currículo y las orientaciones pedagógicas.

Ficha bibliográfica del manual:

Título: Español para Progresar

Autores: Asmaa S'houli, profesora de español
Fatima Ramdane, ex inspectora principal de español
Saâdia Jarif, profesora de español

Editorial: Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat

Fecha de edición: Septiembre 2006

Número de páginas: 128

Tamaño: 21 * 27 cm.

Destinatarios: Primer año de Bachillerato

1.4 Descripción del cuestionario

En esta investigación el cuestionario tiene por objeto obtener información de manera más rigurosa, ya que proviene de las personas que poseen la información de mayor interés: los docentes de E/LE en la enseñanza pública marroquí. Al mismo tiempo, permite la recapitulación de información y la interpretación de resultados. Por esta razón, el cuestionario está diseñado con el fin de que los profesores logren responder las preguntas señaladas según el tema del desarrollo de la comprensión lectora en los manuales de E/LE usados en el sistema educativo marroquí.

García (2008) plantea una serie de objetivos que debe poseer un cuestionario: “crear un instrumento rigurosamente estandarizado, que permite registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados; conformar una herramienta que distorsione lo menos posible las respuestas de éstos, y que refleje en la forma más completa la posición de los sujetos”⁴⁶.

Por ello, hemos utilizado esa técnica de recogida de datos, que enriquece y reúne la información necesaria para responder a las preguntas de la investigación. Así, pues, el uso del cuestionario nos ha permitido obtener información sobre las actividades que ofrecen los tres manuales y el material que usa el docente en el aula para trabajar la CL a partir de la opinión que han aportado un gran número de profesores dedicados a la enseñanza del español en Marruecos.

García (2008) subraya también que “el cuestionario debe poseer ciertas condiciones como: un patrón uniforme, que permite obtener y catalogar las respuestas, favoreciendo con ello la comprobación de los resultados”.⁴⁷

En este sentido, el cuestionario⁴⁸ usado en la presente investigación consiste en una serie de 21 preguntas cerradas en que cada una de ellas dispone de espacio para la elaboración de comentarios personales. Asimismo, las preguntas se han dividido en tres partes con un objetivo determinado. La primera consiste en obtener información sobre las actividades de CL que ofrecen los tres manuales; la segunda se basa en el material

⁴⁶ García Córdova, Fernando (2008) “El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios”.Ed. Limusa, México

⁴⁷ *Ibíd.* García F (2008)

⁴⁸ Ver Anexos Apéndice VI: Cuestionario sobre la CL para profesores de ELE en el sistema educativo marroquí

que usan los docentes en el aula para trabajar la CL y la tercera destaca las estrategias y técnicas usadas para perfeccionar la CL.

Los resultados finales se han tratado cuantitativamente y presentados en forma de gráficos y porcentajes, y cualitativamente valorando la información significativa de las opiniones de los profesores de E/LE del sistema educativo marroquí.

2 Clasificación y análisis de las actividades de CL según el MCER

Para hacer el análisis y la clasificación en tipos de actividades hemos tenido en cuenta tanto la información contenida en el cuadro1, Niveles comunes de referencia: escala global⁴⁹, así como la información incluida en los cuadros de las escalas ilustrativas proporcionadas por el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002:71) y las estrategias de comprensión lectora mencionadas en el marco teórico.

El MCER propone algunos ejemplos de actividades de lectura y los describe de la siguiente manera:

“En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes: Leer para disponer de una orientación general. Leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta. Leer para seguir instrucciones. Leer por placer”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 26)

El MCER también proporciona escalas ilustrativas⁵⁰ para las actividades siguientes:

- La comprensión de lectura.
- La lectura de correspondencia.
- La lectura para orientarse.
- La lectura para buscar información y argumentos.
- La lectura de instrucciones.

⁴⁹ Ver Anexos: Apéndice II: cuadro1: Niveles comunes de referencia: escala global

⁵⁰ Ver Anexos: Apéndice III: escalas ilustrativas del MCER

2.1 Análisis lingüístico de la comprensión lectora en los libros de texto

Hemos elaborado nuestro corpus de análisis a partir de los siguientes manuales teniendo en cuenta tanto la dimensión vertical como la horizontal del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Tal y como lo detallamos a continuación.

El Nivel Acceso (*Acceso-A1*) el más bajo de los niveles de dominio de la lengua, donde el alumno puede interactuar de forma sencilla, planteando y contestando preguntas sobre sí mismo, el lugar donde vive, las personas que conoce y las cosas que posee. También realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativa a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de este tipo cuando se le formulan necesidades básicas y de supervivencia escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 36). Este nivel se corresponde al nivel de usuario básico, con uso del manual *¡Qué bonito es el español!* (2 horas semanales).

El Nivel Plataforma (*A2 y A2+*), definido como el nivel en el que el alumno tiene adquiridas la mayoría de las funciones comunicativas sociales del tipo saludar, dirigirse a los demás amablemente, preguntar cómo está una persona, realizar intercambios sociales muy breves, contestar y hacer preguntas sobre lo que hace en el aula y en su tiempo libre. También se considera que en este nivel el alumno es capaz de desenvolverse bien en acciones de la vida social como, por ejemplo, ser capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, saber cómo conseguir información sencilla, utilizar el transporte público, pedir información, explicar cómo se llega a un lugar, etc., así como las necesidades básicas de inserción escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 37). Este nivel se corresponde al nivel de usuario básico, con el uso del manual *Español Para Dialogar* (4 horas semanales).

Nivel Umbral (*B1 y B1+*), que refleja un grado medio de aprendizaje a través de dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones como, por ejemplo, comprender las ideas principales de una conversación extensa, ofrecer y pedir opiniones personales o expresar de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender. La segunda es la capacidad de saber cómo enfrentarse a problemas cotidianos del ámbito escolar como realizar actividades de aula, tomar apuntes de explicaciones dadas por el profesor,

plantear propuestas de trabajo, realizar exposiciones orales, participar en conversaciones sobre asuntos habituales, iniciar un nuevo tema en un debate o pedir aclaraciones cuando no se ha entendido. Se trata de necesidades de reconocimiento social y realización personal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 37). Este nivel se corresponde al nivel de usuario independiente, con el uso del manual *Español Para Progresar* (4 horas semanales).

Cada uno de estos manuales tiene unas características explícitas que ayudan a comprender la finalidad de las actividades propuestas para desarrollar la comprensión lectora. Hemos ordenado las actividades según el nivel de aprendizaje de la comprensión lectora al que corresponde el manual que las incluye.

2.1.1 Manual ¡Qué bonito es el español!

2.1.1.1 Clasificación y análisis de las actividades de CL

En cada unidad didáctica el manual *¡Qué bonito es el español!* presenta el tema de la comprensión lectora mediante textos tanto adaptados⁵¹ como creados⁵² por los mismos autores. Cada uno de esos textos viene acompañado de una actividad para trabajar la comprensión lectora con el fin de desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos.

A continuación destacamos los diferentes tipos de actividades seleccionados por el manual para el aprendizaje de la comprensión lectora.

1. Leer para relacionar una imagen con un texto a partir de la información que se obtiene del mismo
2. Leer para buscar y clasificar información a partir de un texto
3. Leer un texto para contestar a preguntas por escrito u oralmente
4. Leer para valorar la dificultad comprensiva del texto
5. Leer para llegar a aprender a conversar
6. Leer para transmitir contenidos gramaticales
7. Leer para trabajar el léxico

⁵¹ Ejemplo del texto adaptado Historias para conversar de José Siles Artés. Manual ¡Qué bonito es el español! P 51

⁵² Se puede consultar los textos creados por los profesores en las siguientes páginas del manual: 18, 34, 23, 12, 17, 51, etc.

8. Leer para comprobar si es verdadero o falso

A continuación analizamos y presentamos ejemplos para cada actividad.

1. Actividades de lectura para relacionar una imagen con un texto a partir de la información que se obtiene del mismo

De entre las tareas para trabajar la comprensión lectora, destacamos esta actividad porque propone a los alumnos de E/LE un primer contacto con los textos en la lengua meta para trabajar la CL. Se incluye en el primer nivel de aprendizaje de la lengua español ya que se planifica para conseguir los objetivos y contenidos del nivel de usuario básico expuestos en el apartado 2.1 (*Análisis lingüístico de comprensión lectora en los libros de texto*)

Con el propósito de perfeccionar la CL, se presenta un texto escrito como estrategia de comprensión para relacionarlo con la imagen o la foto correspondiente. En esta tarea el texto forma parte del proceso de resolución del ejercicio, ya que si no hay una buena comprensión del mismo, no podrá resolver la tarea y relacionar adecuadamente el dibujo, foto o imagen con el texto correspondiente.

Ejemplos:

- Lee estos textos y relaciona los datos de estas personas con sus fotos (pág10)
- Lee estos anuncios y di a qué foto corresponden (pág25)

11 Relaciona los datos de estas personas con sus fotos. C-L

1 (Emilio)
Tengo 27 años,
soy español y soy profesor
de matemáticas. Hablo
español y francés.

2 (Ingrid)
Tengo 32 años, soy
alemana, y soy directora
de banco. Hablo inglés y
alemán.

3 (Ali)
Tengo 15 años,
soy marroquí y soy
estudiante. Hablo árabe,
francés y aprendo
español.

4 (Susanne)
Tengo 24 años, soy
francesa y soy secretaria.
Hablo francés, inglés y un
poco español.

Figura 1: Ejemplo de relacionar imagen con el texto correspondiente

2. Actividades de lectura para buscar y clasificar información a partir de un texto

Este tipo de actividad las encontramos desde la primera unidad del manual, que desarrolla funciones comunicativas tales como saludar, preguntar y decir el nombre, el apellido y la edad, pedir y clasificar información. Por ello, con el objetivo de enseñar cómo clasificar información (de carácter personal en este caso) a partir de un diálogo, se propone un texto corto acompañado de un cuadro que el alumno tiene que completar con la información siguiente: nombre, nacionalidad, ciudad de origen, edad, estudios, lenguas que habla. En este caso, la resolución de la tarea depende de la buena comprensión del texto escrito, ya que el alumno procesa la información destacada de dicho texto y la vuelve a plasmar de manera personal, en este caso, rellenando el cuadro.

Ejemplo 1

- a. Escucha a tu profesor y lee el diálogo
- b. Completa la información a partir del diálogo (pág6)

1 a- Escucha a tu profesor y lee el diálogo.

Félix: ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
Ana: Me llamo Ana ¿Y tú?
Félix: Me llamo Félix.

b- Completa la información a partir del diálogo.

La chica se llama ...
El chico se llama ...

El verbo llamarse

(yo)	me llamo
(tú)	te llamas
(él, ella, usted)	se llama

Figura 2 Ejemplo de completar información de un texto

Ejemplo 2

- a. Lee la carta
- b. Completa el cuadro con los datos personales de Karima (pág11)

TE TOGA A TI

13 a- Lee la carta. C.L.

Me llamo Karima. Soy marroquí y tengo 15 años. Soy de Tánger, una ciudad muy bonita del norte de Marruecos. Soy estudiante de tercero colegial en un centro público. Hablo árabe, francés y aprendo español.

Tengo dos amigas. Una se llama Hasnae; es de Rabat pero vive en Tánger y otra de Marrakech; se llama Sara y estudia en un colegio privado.

b- Completa el cuadro con los datos personales de Karima.

Nombre:
Nacionalidad:
Ciudad de origen:
Edad:
Estudios:
Lenguas que habla:

El verbo vivir

(yo)	vivo
(tú)	vives
(él, ella, usted)	vive

Figura 3 Ejemplo de rellenar el cuadro con la información del texto

3. Actividades de lectura para contestar a preguntas por escrito u oralmente

De entre las tareas de comprensión lectora destacamos este ejercicio porque propone a los alumnos de E/LE el contacto con los textos que informan de las características culturales y el lugar donde se habla la lengua que están aprendiendo. Encontramos este tipo de actividades a lo largo de todas las unidades del manual. En dichas actividades la comprensión lectora es la protagonista. Durante el proceso de la resolución de la tarea, el texto se utiliza como apoyo y su organización de la información es usada por el alumno para contestar a las preguntas y resolver la tarea con éxito. Así pues, la lectura del texto puede hacerse de manera superficial si las preguntas son sencillas; el alumno sólo tiene que fijarse en la similitud entre las estructuras del texto y las de las preguntas. Por lo tanto, la finalidad de la comprensión del texto conlleva a una respuesta correcta de manera oral o escrita.

Ejemplos (págs 7, 18, 34, 61, 35, 23, 42, 51)

- Mira el DNI y el pasaporte de estos dos chicos. Ahora contesta a las preguntas (3 preguntas)
- Lee este texto. Ahora responde por escrito a las preguntas (entre 3 y 6 preguntas)
- Observa esta agenda de Rachid y lee los días de la semana. Ahora practica con tu compañero. P: ¿Qué hace Rachid por la tarde? R: tiene clase de gimnasia.

- Nadia describe su casa. Lee lo que ha escrito. Contesta a las preguntas (3 preguntas)
- Lee el diálogo y contesta a las preguntas (3 preguntas)

TE TOCA A TI

12 Lee este texto. C.L

Mi prima Marina vive con sus padres en Sevilla. Trabaja en un gran hospital. Es enfermera. Tiene dieciocho años y es muy guapa.

Marina tiene novio. Éste se llama Currito. Tiene veintiocho años y es elegante y simpático. Es torero.

Los padres de Marina, mis tios, son ricos. Mi tío es un abogado importante de Sevilla. Mis tios no quieren a Currito porque no tiene dinero ni carrera. Prefieren a Ricardo, un médico de Sevilla. Pero Marina no quiere a Ricardo. Éste tiene cuarenta años y no es guapo como Currito.

José Siles Artés: *Historias para conversar*, (texto adaptado),
Ed. SGEL, Madrid, 1988, pág. 20.

13 Ahora responde por escrito a las preguntas. C.L

a- ¿Dónde vive Marina? ¿Qué hace?
b- ¿Cómo es Marina? ¿Cuántos años tiene?
c- ¿Por qué sus padres no quieren a Currito?
d- ¿A quién prefiere Marina? ¿Por qué?

14 Describe a tu mejor amigo/a.

a- ¿Cómo es físicamente?
.....
.....
b- ¿Y de carácter?
.....
.....

Figura 4 Ejemplo de responder preguntas de manera escrita

4. Actividades de lectura para valorar la dificultad comprensiva del texto

Este tipo de actividades insta al alumno a que haga una lectura profunda e, incluso, una relectura del texto con el fin de conocer el significado de una palabra difícil. Entonces, el alumno deberá hacer uso del diccionario, de sus conocimientos previos, de experiencias personales o de competencias culturales para resolver satisfactoriamente la tarea. Las actividades propuestas por el manual siempre piden al alumno preguntar a su profesor en caso de que no entienda algo determinado en el texto. Esta estrategia no permite a los alumnos/as comportarse como lectores independientes y asumen la responsabilidad de su propia lectura. Así, pues, el profesor ayuda los alumnos/as a aplicar estrategias que contribuyan al proceso de facilitar la lectura. Swartz 2010 en su libro *Cada Niño, un Lector* subraya que: “(...) el maestro debe tomarse tiempo para

observar las conductas de lectura y de solución de problemas de sus alumnos y apoyarlos cuando sea necesario⁵³.

Veamos los siguientes ejemplos (págs 12, 17, 51):

- Lee el chiste y pregunta al profesor lo que no entiendes
- Observa cómo se describe a una persona y pregunta al profesor lo que no entiendes. Luego, lee este texto en el que Yassin describe a los miembros de su familia
- Lee esta lista de alimentos y pregunta a tu profesor lo que no entiendes

8 Observa cómo se describe a una persona y pregunta al profesor lo que no entiendas.

Tiene	Es	Lleva	
el pelo: corto / largo liso / rizado	guapo / a joven / alto / a rubio / a gordo / a simpático / a trabajador / a	frio / a viejo / a bajo / a moreno / a delgado / a antipático / a vago / a	bigote barba gafas
los ojos: claros / oscuros negros marrones verdes azules ...			

9 a- Lee este texto en el que Yassin describe a los miembros de su familia.

Mi padre es alto y delgado. Tiene el pelo corto y los ojos negros. Lleva bigote.
 Mi madre es bajita y rubia. Tiene el pelo largo y liso y los ojos claros. Lleva gafas y es un poco nerviosa.
 Mi hermano Julio es rubio; tiene el pelo corto y rizado. Es muy simpático, pero un poco vago. Mi hermana Carmen es delgada como mi padre; tiene el pelo liso y rubio. Es muy trabajadora.

Figura 5 Ejemplo de deducir el significado de las palabras

5. Actividades de lectura para aprender a conversar

Estos ejercicios de comprensión lectora son distintos a los ya expuestos anteriormente, ya que parten de una serie de preguntas sobre un texto o un diálogo, y proponen debates orales y conversaciones en clase para que así se trabaje también la destreza comunicativa de hablar. Esto quiere decir que a partir de un texto se proponen distintas tareas de comprensión lectora con diferentes finalidades que requieren una

⁵³ Swartz, Stanley (2010) "Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir", Ediciones UC, Santiago, Chile, p. 43

concentración y un dominio de competencias mayor. Así, pues, la dificultad no reside sólo en el texto en sí, sino en la tarea propuesta.

Ejemplos (págs 9, 38)

- Escucha a tu profesor y lee el diálogo. Practica el diálogo con tu compañero utilizando vuestros nombres.
- Lee estas previsiones de tiempo. Dialoga con tu compañero. P: ¿qué tiempo hace hoy?, en el norte, en el centro, en el sur.

8 a- Escucha a tu profesor y lee el diálogo.



b- Practica el diálogo con tu compañero utilizando vuestros nombres.

Diálogo 1:

- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo Javier ¿Y tú?
- (Me llamo) José.
- ¡Hola!
- ¡Hola! ¿Qué tal?

Diálogo 2:

- Buenos días señor Pérez, ¿Qué tal está?
- Muy bien gracias, mire le presento a la señora García.
- ¡Encantada !
- ¡ Mucho gusto !

Figura 6 Ejemplo de leer para aprender a conversar

Cabe señalar que el correo electrónico es un instrumento ideal para aprender a conversar ya que permite al alumno ponerse en contacto con personas de su misma edad con las que comparte ideas y opiniones, empleando el español como lengua de conversación. A estas ventajas podemos añadir su rapidez y facilidad de uso y, no menos desdeñable, es el hecho de que constituye un medio económico que permite una comunicación directa. El manual ¡QBE! recoge ese tipo de textos (chat entre dos personas) que tratan el mismo tema de la unidad (Mi casa, un hogar) para trabajar la comprensión lectora.

Veamos el siguiente ejemplo (pág28)

- Anas y Juan son dos jóvenes que acaban de conocerse a través de Internet. Ahora están chateando. Lee el diálogo entre los dos.

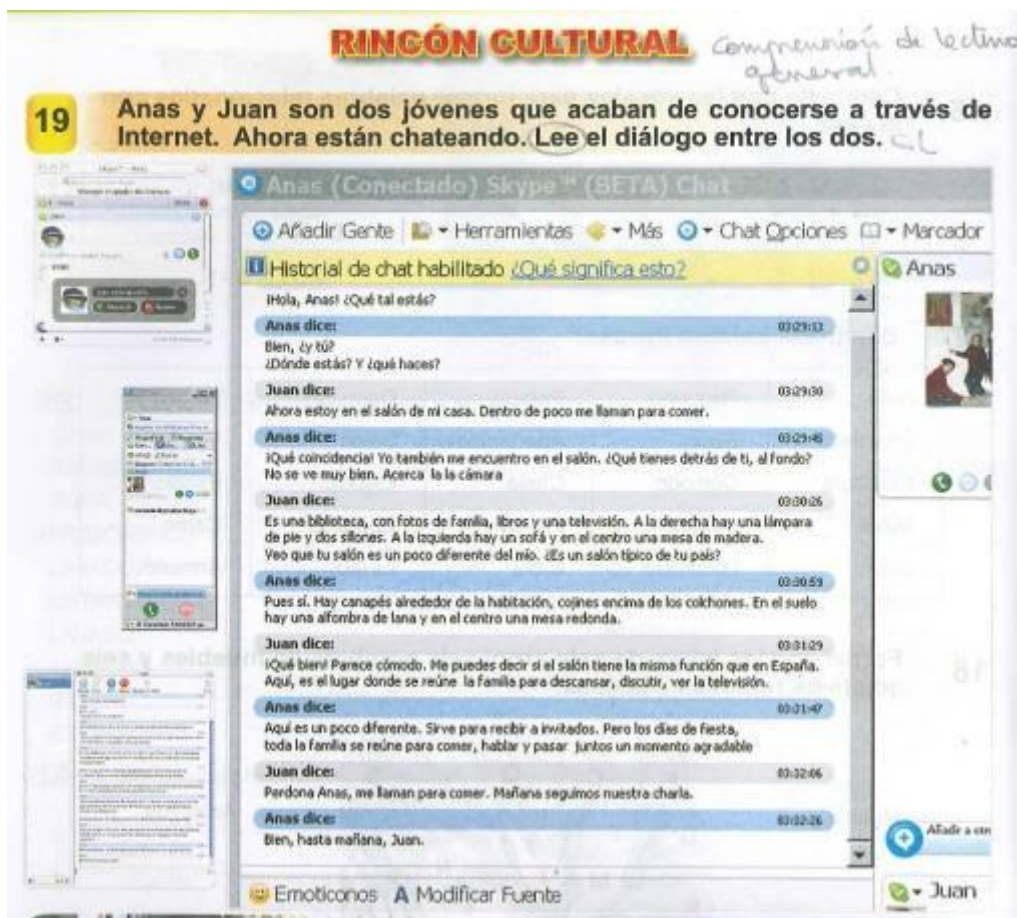


Figura 7 Ejemplo de aprender a conversar a través de “Chat”

6. Actividades de lectura para transmitir contenidos gramaticales

Como sabemos, tradicionalmente la gramática se ha estudiado como un fin en sí mismo y de forma inmanente se han abordado las unidades morfológicas y sintácticas de la lengua en todos los niveles de la enseñanza. El alumno debía describir estas unidades que integran cada nivel y explicar las relaciones entre ellas. Resultaba así que el alumno memorizaba reglas gramaticales, clasificaciones, conjugaciones, etc., sin tener conciencia de la finalidad de tales estudios. Ahora, la mayoría de las actividades propuestas por los manuales parten de textos escritos para transmitir reglas gramaticales, usando a veces el test Cloze⁵⁴ (técnica de Taylor) para perfeccionar la

⁵⁴ TAYLOR, W. L, 1953, “Cloze Procedure: a new tool for measuring readability”. Journalism Quarterly, 30, p. 415

comprensión lectora. En este caso el texto tiene una doble función. En primer lugar, el alumno debe usar sus conocimientos previos para entender bien el texto y, en segundo lugar, debe dominar las reglas gramaticales para resolver con éxito la tarea.

Ejemplos (págs37, 38)

- Lee el texto siguiente y completa las frases con los verbos del recuadro (comer, acostarse, hacer, levantarse, ir, escuchar, salir)
- Completa el texto con los verbos del recuadro (ser, hacer, nevar, subir, estar, llover, haber).

TE TOCA A TI

13 Completa el texto con las palabras del recuadro. CL / gramática.

- En Marruecos, en inviernofrio.
- Las temperaturas en primavera.
- En otoño, el tiempo nublado.
- Hoy niebla en el centro del país.
- No en verano. Suele buen tiempo.
- En las montañasy las temperaturas bajas.

ser, hacer (2x), nevar,
subir, estar, llover,
haber.

Figura 8 Ejemplo de rellenar espacio en blanco con palabras de recuadro

7. Actividades de lectura para trabajar el léxico

De entre las actividades para trabajar la comprensión lectora, destacamos este tipo de actividades como ejemplo del desarrollo del léxico a través de un texto. Ese tipo de actividades usa también la técnica Cloze⁵⁵. Los autores del manual pretenden a través de estas actividades reforzar la productividad de los alumnos, porque la resolución de la tarea requiere que el alumno use su bagaje cognitivo, su conocimiento previo y sobre todo las claves sintácticas y el contexto semántico de las palabras.

Las actividades propuestas por el manual presentan modos de ayuda a la respuesta, tales como una lista de palabras que deben ocupar los espacios correspondientes.

Ejemplos (págs 33, 52)

⁵⁵ Ver Capítulo I: Marco Teórico, apartado 9: Técnicas de evaluación de comprensión lectora: 9.1 Técnica Cloze p 53.

- Completa el texto con las palabras de la lista
- Completa este diálogo con las palabras de recuadro

5 - Completa ^{el texto} con las palabras de la lista: *el para bñica*

Esteras – cocina- sofá – noche – habitaciones – mesa – baño - lámpara- apartamento – cama.

Nuestro es bastante pequeño. Tiene dos, un cuarto de y una

En mi habitación hay una para dormir, una mesilla de con una, una para estudiar y dos, con libros.

En la sala de estar hay un y una televisión.

6 - Describe a tu mejor amigo/a, a tu hermano/a, a un cantante, a un deportista, etc. (físico y carácter).

Figura 9 Ejemplo de completar texto con la lista de palabras

Las actividades que parten de textos para trabajar el léxico suelen basarse en errores del texto que el alumno debe detectar y resolver. Los errores pueden ser de cualquier clase: de palabras, de gramática, de sentido, etc. El manual sugiere ejercicios clasificatorios, como el de indicar la palabra que no pertenece al listado.

Ejemplos (págs 39, 55)

- Busca la palabra intrusa en la lista:
 - Comprar- vender-costar-pasear
 - Zapatillas- medias- huevos- calcetines
 - Azúcar- naranja- plátanos- manzanas
 - Lechuga- pollo- tomates- patatas
 - Carne- sardinas- merluza- atún
- Elimina la palabra intrusa y luego indica a qué se refiere cada lista
 - Marzo, diciembre, lluvia, febrero
 - Verano, domingo, primavera, otoño, invierno
 - Levantarse, desayunar, cenar, llover, acostarse
 - Clima, miércoles, sábado, martes, viernes
 - Frío, viento, niebla, sol, mes.

8. Actividades de lectura para comprobar si es verdadero o falso

Estos ejercicios de verdadero o falso los encontramos en casi todas las unidades del manual y aparecen después del texto para evaluar la comprensión lectora del alumno. La tarea en sí propone al alumno una lectura superficial del texto, en muchas ocasiones

con estrategias de reconocimiento de palabras y de estructura oracional. Para los ejercicios de verdadero o falso se recomienda al alumno que ponga atención de no confundirse si la pregunta está escrita en forma negativa, y que trate de hacerlas positivas y luego comprobar si son falsas a partir de la información del texto.

Ejemplos (págs 15, 17, 25, 43, 48, 53, 61)

- Lee el texto y responde por verdadero o falso

10 Lee el diálogo y completa con verdadero o falso. *CL*

		V	F
Dependiente: Buenos días. ¿Qué desea?	Javier quiere comprarse una chaqueta		
Javier: Una camisa.	Javier prefiere una camisa de color azul.		
Dependiente: ¿Qué talla tiene?	Para Javier, la camisa está bien de precio.		
Javier: La 40.	Finalmente Javier no se compra la camisa.		
Dependiente: ¿De qué color la quiere?			
Javier: Azul.			
Dependiente: Aquí tiene.			
.....			
Dependiente: ¿Cómo le queda?			
Javier: Muy bien. ¿Cuánto cuesta?			
Dependiente: No es cara, sólo 25 euros.			
Javier: Vale, me la llevo.			

Figura 10 Ejemplo de comprobar verdadero o falso

2.1.1.2 Distribución de los textos en el manual ¡QBE!

El manual *¡Qué bonito es el español!* ofrece una variada tipología textual y propone diversas actividades para desarrollar la CL de los alumnos. El manual se conforma de seis unidades. Cada una de ellas consta de tres lecciones, que engloban diferentes documentos escritos, estos últimos, en su mayoría creados por los mismos autores, con un léxico generalmente asequible y bastante elemental, con el fin de facilitar la comprensión lectora.

Los textos se distribuyen de la siguiente manera:

UNIDAD	Número de textos	Tipo de textos	Tamaño de textos
1	10	Diálogo Micro-diálogo DNI Carta Chiste	Muy cortos
2	4	Texto adaptado Micro-diálogo Textos creados por los autores del manual	Muy cortos
3	6	Anuncio Diálogo Textos creados por los autores del manual	Breves
4	3	Textos creados por los autores del manual Refrán	Cortos
5	2	Diálogos Textos creados por los autores del manual	Un poco extensos
6	5	Diálogos Textos creados por los autores del manual	Extensos

Tabla 1. Distribución de los textos en el manual ¡Qué bonito es el español!

Partiendo de la tabla, se observa que el manual goza de una diversidad textual muy diferente: desde los diálogos y anuncios hasta los chistes y refranes. Aquí cabe señalar que el efecto de la hilaridad del chiste refleja, en numerosas ocasiones, actitudes culturales y lingüísticas, que pueden ser explotadas en el aula de ELE para reflexionar sobre dichos fenómenos, estimular la producción oral de los alumnos y proponer actividades de rompehielos.

Se nota, también, que los textos creados por los mismos autores ocupan un amplio margen en las unidades del manual. Con una extensión muy diversa, empiezan con unos textos, generalmente muy breves, y terminan con textos más extensos.

2.1.2 Manual Español para dialogar

2.1.2.1 Clasificación y análisis de las actividades de CL

Los diferentes tipos de actividades seleccionados del manual EPD, propuestos para el aprendizaje de la comprensión lectora, son de nueve tipos:

1. actividades que parten de una imagen para relacionarla con un texto a partir de la información que se obtiene del mismo
2. actividades que parten de información desordenada para obtener textos ordenados
3. actividades que parten de un texto para contestar a preguntas de manera escrita u oral
4. actividades que parten de un texto para buscar y clasificar la información del mismo
5. actividades que parten de un texto para describir algo
6. actividades que parten de un texto para recomponer otro nuevo sobre el mismo tema
7. actividades que parten de textos para transmitir contenidos gramaticales
8. actividades que parten de textos para trabajar el léxico
9. actividades que parten de textos para comprobar si es verdadero o falso

El corpus de textos y diálogos que propone el manual incluye tanto documentos auténticos como textos creados por las mismas autoras. Cabe señalar que los textos han sido tomados de novelas y lecturas graduales; también de artículos periodísticos, anuncios, enciclopedias, canciones, poemas, etc.

A continuación, vamos a ejemplificar las nueve actividades de nuestro corpus correspondientes a los diferentes tipos propuestos para el aprendizaje de la comprensión lectora.

1. Actividades que parten de una imagen para relacionarla con un texto a partir de la información que se obtiene del mismo

Como se sabe, la imagen tiene potencial enorme en la adquisición de una nueva lengua y en el desarrollo de la CL ya que pretende ser un apoyo visual para la comprensión de

un texto escrito. Con la interpretación de las imágenes que acompañan al texto, el alumno entenderá mejor el contenido del mismo. La imagen es un recurso básico para la formulación de este tipo de actividades. De hecho, los juegos de asociación entre los textos o palabras y su representación iconográfica son abundantes en el manual.

Veamos estos ejemplos (págs22, 41, 47)

- Observa este dibujo y completa con las palabras del recuadro
- Mira la foto de la familia real española y lee el texto.
- Mira las fotos y lee este texto sobre Guatemala (hay 4 fotos subtitulados).

3 Mira las fotos y lee este texto sobre Guatemala :

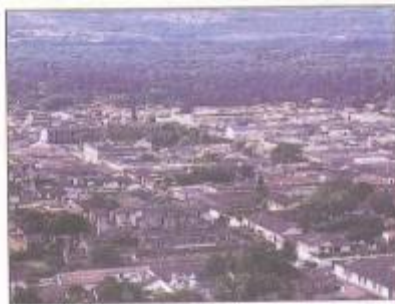
Es un pequeño país pero rico en cultura, en historia, en naturaleza... Está formado por bellos paisajes de montañas, volcanes, ríos, selvas y lagos.

Tiene 12.000.000 de habitantes aproximadamente y más del 50 por ciento lo forma la comunidad maya.

Está en América Central. Tiene fronteras con México al norte y al oeste, en el este con Belice y al sur con Honduras y San Salvador.

Su clima es templado por eso lo llaman el país de la eterna primavera.

Es famoso por sus ciudades coloniales y viejas como Antigua, que con sus iglesias, conventos y palacios, es declarada patrimonio de la humanidad por la UNESCO. Su artesanía de colores vivos está basada en los textiles. En la selva se esconde un sinfín de tesoros naturales : tiene 450 variedades de árboles, 80 especies de pájaros...



Antigua



Mercado



Entre Guatemala y Antigua



El mapa de Guatemala

Figura 11 : Ejemplo de textos con soportes visuales: imágenes

La introducción de las imágenes en los textos cumple, además de su función meramente ilustrativa, la función de apoyo visual, ya que si el alumno asocia un concepto o una situación a una imagen, es más fácil retenerla. Por ello, se recurre a actividades que adoptan la asociación semántica como forma de desarrollar la comprensión lectora, mediante ejercicios que proponen al alumno relacionar las palabras con su significado o descripción y usando imágenes como soportes visuales.

Ejemplo (pág54)

- Agrupa los meses según las cuatro estaciones del año. ¿Qué tiempo hace?
Relaciona.

Las ilustraciones en el manual EPD se entienden como un complemento ineludible a las explicaciones y a las actividades. Tanto los dibujos como las fotografías tienen una razón de ser significativa en el desarrollo de una actividad de comprensión lectora. En efecto, los ejercicios –relacionar la información del texto con dibujos- es el que más se utiliza en los métodos para trabajar la tipología textual en cualquier nivel de aprendizaje, ya que el conocimiento de la misma proporciona al alumno la competencia comunicativa fundamental en su interacción con los hablantes de L2. Aquí mostramos unos de los ejercicios que se presenta en el manual EPD.

Ejemplos (págs12, 15, 38)

- Observa estos dibujos (2 dibujos). Lee los siguientes diálogos y di a qué dibujo corresponde cada uno (2 diálogos)
- Profesiones. Relaciona las frases con los dibujos (hay 6 frases y 6 dibujos)
- Observa el dibujo y lee el texto. Pon los nombres de cada uno en la foto

1 Observa el dibujo y lee el texto :

Esta es la foto de la familia de Antonio Pérez. Antonio es bastante alto, calvo y lleva barba. Es ingeniero. Lleva una camisa azul y corbata. Su mujer se llama Carmen. Es profesora en un instituto. Tiene el pelo rizado y lleva gafas. Es un poco gorda. Su hija se llama Pilar. Tiene veintitrés años, es periodista. Está casada con Ramón que es periodista también, es moreno y bastante simpático. Tienen una hija de tres años que se llama Sara, es rubia. El hermano de Pilar se llama Roberto, se parece mucho a su padre pero no es tan alto como él ; es estudiante y tiene diecisiete años. Tiene el pelo castaño. Lleva siempre pantalones vaqueros.

1-1 Pon los nombres de cada uno en la foto.

Figura 12: *Ejemplo de relacionar la información del texto con la foto correspondiente*

2. Actividades que parten de textos desordenados para obtener textos ordenados

Ordenar textos desordenados es una actividad habitual que requiere capacidades importantes de lectura, porque solamente a partir de una buena comprensión de cada fragmento por separado se podrá construir un texto ordenado. Como técnica didáctica, la ordenación o reparación de textos desordenados o mezclados de alguna manera, siempre ha tenido un importante potencial en el aprendizaje. Las autoras del manual pretenden que el alumno desarrolle la capacidad de observación y análisis, y al mismo tiempo aprende a cavilar y pensar de forma meticulosa y profunda.

En este tipo de actividades -en las que el alumno tiene que ordenar textos desordenados- los alumnos deben activar sus conocimientos previos y habilidades y acudir a una estrategia que produzca mayor atención y menos aburrimiento a la hora de organizar un texto escrito. Es muy alentador saber que con este tipo de ejercicios el alumno será más reflexivo en torno a la comprensión de un texto.

Ejemplos (págs 32, 53, 55, 87)

- Sergio está buscando un barrio, ordena la situación de 1 a 4



Figura 13 : Ejemplo de ordenar textos desordenados

- Ordena los días de la semana y haz frases.
- Estas viñetas describen un día normal en la vida de Jaime. Ordénalas
- Menú del día: restaurante el PIMENTÓN. Aquí tienes un menú desordenado. Ayuda al camarero a ordenarlo

3. Actividades que parten de un texto para contestar a preguntas de manera escrita u oral

De entre las actividades consultadas para trabajar la comprensión lectora, destacamos este tipo de ejercicios, porque las autoras del manual proponen a los alumnos el contacto con las diferentes clases de textos (descriptivos, informativos, narrativos, diálogos, anuncios, publicidad, etc). Se incluyen en el segundo nivel de aprendizaje de la lengua española porque se plantean para conseguir los objetivos y contenidos del nivel de usuario independiente⁵⁶ propuesto por el MCER. Encontramos este tipo de ejercicios a lo largo de las unidades del manual de una manera abundante. Los textos exponen temas que se trabajan en cada lección y su variación depende de la temática de la unidad didáctica. El proceso de la resolución de la tarea exige al alumno la concentración y la buena reflexión. Mostramos seguidamente algunos ejemplos con diferentes tipos de textos.


⁵⁶ Ver Anexos: Apéndice II: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Ejemplos (págs 43, 54, 57, 60, 64, 77, 97, 110, 113, 116, 118, 123)

- Lee el texto
- Contesta a esas preguntas (entre 2 y 6 preguntas)

10 Lee este texto y contesta a estas preguntas.

La mayoría de los turistas piensan que siempre hace sol en España y que nunca llueve. Pero eso no es verdad, porque en el norte del país las lluvias son muy abundantes y el cielo está generalmente cubierto de nubes. Es cierto que en el centro y en el sur no llueve tanto, pero los inviernos son largos y muy fríos y los veranos son cortos y calurosos. La primavera apenas existe. En la costa mediterránea hace sol, pero algunas veces hay fuertes lluvias que pueden causar inundaciones.
La nieve cae sobre las montañas; lo que justifica la existencia de muchas estaciones invernales para practicar el esquí.



- ¿Dónde llueve más?
- ¿Dónde llueve menos?
- ¿Cómo son los inviernos en el centro del país?
- ¿Qué tiempo hace en la costa mediterránea?

Figura 14 : Ejemplo de contestar preguntas de manera escrita

En los últimos años, la gran diversidad de textos que reflejan la realidad cotidiana ha entrado progresivamente en el aula de E/LE a través de los nuevos libros de texto. Primero fue la prensa: un artículo de opinión, un informe sobre un tema, una noticia importante, etc. Después llegaron los textos personales: las cartas y el lenguaje comunicativo: las programaciones de tele. El manual EPD incluye un número importante de este tipo de material para trabajar la comprensión lectora.

Veamos algunos ejemplos (págs 46, 53)

- Observa y lee esta tarjeta postal. Contesta las preguntas.

1 Observa esta tarjeta postal



Madrid

¡Hola Sandra!
Estoy en Madrid, es una ciudad maravillosa, está en el centro de España. Tiene muchas iglesias muy bonitas. Hay muchos parques y es muy bonita. Es muy famosa por su gran museo del Prado y la estatua de Colón. Como es domingo, voy al Quijote, es un mercado de arte libre. Es una ciudad muy cara pero divertida. Por la noche hay mucha música, hay muchos restaurantes y discotecas y también cines y teatro. Lo estoy pasando muy bien. Mucho cariño.
Un beso
Ana

Sandra Madrid
Calle de libertad, n° 4
Barcelona

Figura 15 : Ejemplo de leer la carta y contesta a las preguntas

- Lee esta programación de la tele, después contesta a las preguntas (4 preguntas)

Los diálogos y las canciones constituyen una herramienta importantísima y un soporte eficaz para desarrollar actividades de comprensión lectora. Conversar, escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. El manual EPD ofrece muchos ejercicios de este tipo. Veamos los siguientes ejemplos (págs 84, 85, 90, 112, 88)

- Lee el diálogo y contesta a estas preguntas (4 preguntas)
- Lee la canción y contesta a las preguntas (4 preguntas)

4 Lee la canción y contesta a las preguntas : *EL*

Sarandonga

<p>Sarandonga, nos vamo' a comer, Sarandonga, un arroz con bacalao. Sarandonga, en lo alto del puerto, Sarandonga, que mañana es domingo.</p> <p>Sarandonga, cu chibiri cu chibiri, Sarandonga, cu chibiri cu chibiri, Sarandonga, cu chibiri cu chibiri, Sarandonga, y óyeme cantar</p> <p>Cuando yo tenía dinero, Me llamaban don Tomás(bis)</p>	<p>Como ahora ya no lo tengo, ¡ay ! Me llaman Tomás <u>na' más</u></p> <p>Yo no como más judías, Porque me sientan muy mal.(bis) Y luego dice la gente, ¡prima! Come boberías.</p> <p>Los gitanos y los payos, En gracia se dan la mano, Con alegría y buen cante, Los queremos como hermanos. Unos nos cuidan de frente, Y otros nos tiran de lado, Pero la rumba es la madre, ¡yaya! Todos les cantamos. Esta vida hay que beberla En sorbitos de cristal(bis) Un sorbito por nosotros, Y otro por lo que nos dan.</p>
--	--



Lolita

www.muzikeira.com

na' más : nada más, sólo.

- ¿Adónde va la cantante ? ¿Con quién ?
- ¿Qué día ?
- ¿Por qué no le llaman don Tomás ?
- ¿Por qué no le gustan las judías ?


Figura 16 : Ejemplo de leer la canción y contestar las preguntas

La publicidad es también una fuente inagotable y variadísima de material de lectura. La integración de las fichas publicitarias en el manual EPD, diversa y variada, trata de

todos los temas y aporta mucha información sobre la realidad social tales como temas, actualidad, datos, etc. Cuando los alumnos leen en el aula la publicidad aprenden inconscientemente de su entorno. Esto es muy importante, porque el alumno trabaja en la escuela lo que después encuentra fuera de ella. Veamos los siguientes ejemplos que tratan diferentes temas sociales (págs 45, 103, 104,107)

- Lee la publicidad y contesta a las preguntas (5 preguntas) (publicidad de: Agencia inmobiliaria, Por una ciudad limpia, La batalla de las costas “la polución”, Campañas de sensibilización “tráfico”)

1 Observa esta publicidad :



1-1 Contesta a las siguientes preguntas :

- ¿Cuál es el color que predomina en este anuncio? ¿ A tu parecer por qué ?
- ¿Qué hace el árbol y para qué ?
- ¿Qué hace el oso ?
- ¿Cómo está el señor ?
- A tu parecer¿ por qué han puesto una papelera en el tronco del árbol ?
- ¿Qué idea expresa esta publicidad ?

Figura 17 : Ejemplo de leer la publicidad y contestar preguntas

4. Actividades que parten de un texto para buscar y clasificar la información del mismo

El manual EPD ofrece para los alumnos de nivel inicial, y desde las primeras páginas, una actividad que desarrolla la comprensión lectora. Se trata de una actividad que propone una muestra de carta completa, en la que los alumnos sólo deben realizar en un primer momento una actividad de comprensión lectora muy sencilla, que consiste en

pasar los datos de una carta a una ficha. Este tipo de actividades se enmarca dentro de una tarea global que consiste en la realización de presentaciones personales en el curso de E/LE para alumnos de nivel inicial. Esta actividad ayuda al alumno a familiarizarse con la nueva lengua extranjera y adaptarse a sus conceptos elementales.

Ejemplo (pág14)

- Observa el siguiente DNI y busca las informaciones: (el nombre y los apellidos, el nombre del padre, el nombre de la madre, la nacionalidad, la edad, la dirección).

1 El Documento Nacional de Identidad

1-1 Observa el siguiente DNI y busca las informaciones: *C.L.*

El nombre y los apellidos :	
El nombre del padre :	
El nombre de la madre :	
La nacionalidad :	
La edad :	
La dirección :	

Figura 18 : Ejemplo de extraer y clasificar la información de un documento

Son muchos los ejercicios que parten de un texto para destacar y clasificar la información que contiene en un cuadro o completar frases inacabadas, con el fin de comprobar la comprensión del texto escrito. Para llevar a cabo la tarea, el alumno debe aplicar una serie de estrategias;⁵⁷ entre ellas, pensar antes de leer, qué sabe de ese tema, predecir guiado por el tema de la unidad, el título, las ilustraciones, el contexto, su experiencia, localizar la información y relacionarla con lo que sabe.

Ejemplos (págs 38, 122)

- Lee el texto y completa las frases (el texto está acompañado de un dibujo)
- Lee el texto y completa este cuadro (el texto está acompañado de una imagen)

⁵⁷ Ver Primer Capítulo de esta tesis. Marco Teórico. Apartado 8 .Estrategias de la comprensión lectora.

4 Lee y completa el cuadro.

□ Bibiana ¿cómo eras cuando tenías 10 años ?
 ● ¿Que cómo era cuando tenía 10 años ? Pues era muy delgada. Tenía mucha fantasía pero era muy tranquila. Llevaba faldas y sandalias. En verano solía pasar las vacaciones en el campo, iba con mis primas a bañarme en el río, me subía a los árboles. Como era tímida hablaba poco ; pero me llevaba bien con todo el mundo. En la escuela sacaba buenas notas; mis compañeras me querían y mis maestros me admiraban. Me gustaba leer y me encantaba dibujar. De mayor pensaba ser médica o profesora.


Aspecto físico	Era muy delgada	
Carácter		
Ropa		
Vacaciones		
Vida en la escuela		
Gustos		
De mayor ¿Qué pensaba ser ?		

Figura 19 : Ejemplo de extraer y clasificar información de un texto

5. Actividades que parten de un texto para describir algo

De las actividades para trabajar la comprensión lectora, destacamos este tipo de ejercicios que parte de un texto para describir algo, ya que es necesario que el alumno aprenda y aplique desde el inicio las técnicas necesarias para desarrollar y mejorar su habilidad para leer y redactar. Estas habilidades se adquieren a través de la práctica, porque el alumno debe aprender a observar, pensar, razonar y analizar lo que está leyendo para, posteriormente, expresar correctamente por escrito sus opiniones, ideas y conclusiones personales. En esas actividades se pide al alumno que ponga atención, que se concentre a la hora de leer el texto, y que lea con detenimiento para que pueda ir comprendiendo y entendiendo. Se le recomienda además que vaya subrayando las ideas importantes y tomando notas para que desarrolle después sus escritos con mayor facilidad. Citamos los siguientes ejemplos (págs 28, 41)

- Lee la canción y di cómo es la chica.
- lee este texto y describe la habitación de Ángel.

9 Lee este texto y describe la habitación de Ángel.

Mi casa está en un barrio tranquilo. El edificio donde está tiene cuatro pisos y nosotros vivimos en el tercero. La casa tiene dos dormitorios, dos salones, la cocina y un cuarto de baño. Mi casa no tiene ni garaje ni ascensor y está muy lejos del centro de la ciudad.

Mi habitación está al fondo del pasillo, junto al cuarto de baño. Enfrente de la puerta hay una ventana, a la derecha de la puerta hay un armario empotrado. La cama está al lado del armario, en el lado izquierdo hay una estantería bastante grande. En la estantería hay libros, fotos y un equipo de música; debajo de la ventana hay una mesa para estudiar, encima de la mesa siempre hay cuadernos, papeles, bolígrafos... y una televisión pequeña. En el suelo hay una alfombra. En el rincón hay una planta. Las paredes están llenas de posters.

Figura 20 : Ejemplo de describir a partir de la información de un texto

6. Actividades que parten de un texto para recomponer otro nuevo sobre el mismo tema

La recomposición de nuevos textos es una de las técnicas más conocidas de la comprensión lectora y una de las más aplicadas durante el proceso de aprendizaje, ya que se puede adaptar a todos los niveles, desde la simple ordenación de las letras de una palabra para participantes, hasta la complicada actividad de seleccionar y ordenar las frases de un texto⁵⁸.

La actividad puede realizarse de diversas formas proporcionando a la lectura un interesante componente práctico. Mencionamos algunos ejemplos de recomposición de textos destacados del manual EPD (págs 28, 113)

- Imita el texto y habla de tu casa o de tu habitación
- Lee este poema y escribe otra estrofa

⁵⁸ CASSANY Daniel, LUNA Marta, SANZ Glòria. (2003). "Enseñar lengua". p 232. Graó. Barcelona.

Lee este poema :


Todos contra la contaminación

Que los hombres no manchen los ríos.
 Que los hombres no manchen el mar.
 Que los niños no maltraten los árboles.
 Que los hombres no ensucien la ciudad.

(No quererse es lo que más contamina,
 sobre el barco o bajo la mina.)

Que los tigres no tengan garras,
 que los países no tengan guerras.

Que los niños no maten pájaros,
 que los gatos no maten ratones,
 y, sobre todo, que los hombres
 no maten hombres.



Gloria Fuertes,
www.centros3.pntic.mec.es/cp.jose.maria.pereda/bigaro/contaminame.htm

8-5 | 8-6
 - Escribe otra estrofa utilizando "que + subjuntivo".

Figura 21 : Ejemplo recomponer texto nuevo a partir de un poema

Otra herramienta eficaz para trabajar la comprensión lectora es el uso del correo electrónico (e-mail) como medio para recibir y enviar mensajes, ficheros adjuntos a través de la red. Dicha herramienta proporciona a los aprendices la opción de comunicarse con nativos y no-nativos en la lengua meta, ampliando sus posibilidades de acceso a la cultura de la misma. Asimismo, permite que el alumno se ponga en contacto con personas con las que puede compartir intereses e inquietudes, usando el español. Por lo tanto, no cabe duda de que el correo electrónico facilita el desarrollo tanto de la expresión escrita como de la comprensión lectora, ya que el uso de este medio ayuda al alumno a hacerse más consciente de la labor de organización y revisión que implica el proceso de lectura y escritura. Veamos el ejemplo (pág24)

- Lee este correo electrónico y contesta (recompone un nuevo texto)

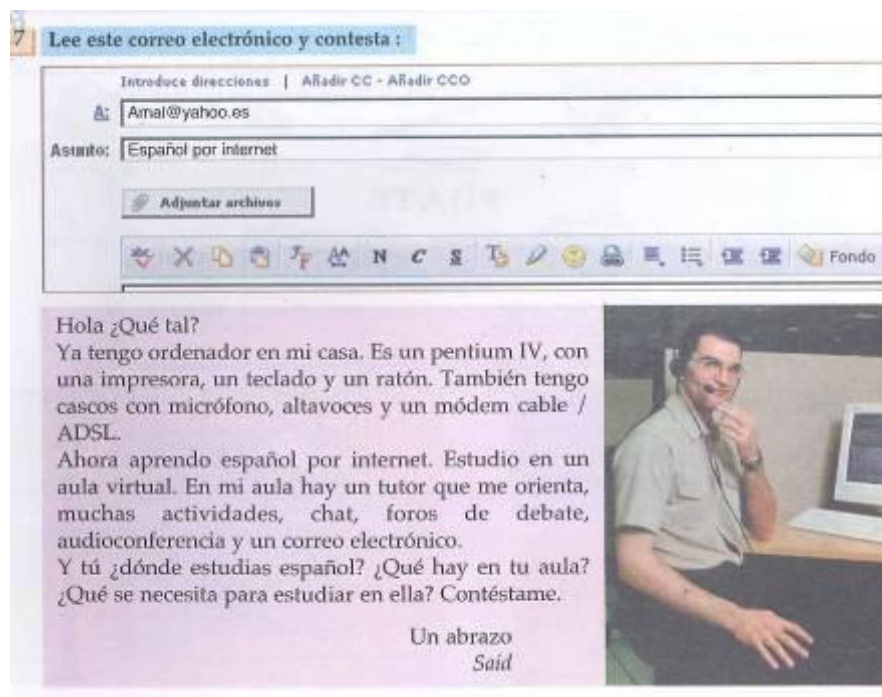


Figura 22 : Ejemplo de recomponer nuevo texto a partir de correo electrónico

El objetivo de estos ejercicios varía notablemente según el tipo de la actividad. Por ejemplo, en las actividades seleccionadas de contestar a un correo o hablar de tu habitación o de tu casa o escribir otra estrofa de un poema, primero el alumno tiene que dar un vistazo para identificar el tema de los textos, y después debe hacer una lectura atenta y más detallada para realizar la tarea de recomposición de un nuevo texto con éxito.

De la misma manera, determinados ejercicios pueden requerir una atención especial a la gramática, tal como lo demuestra el siguiente ejemplo (pág 105)

- Aquí tienes algunos consejos para proteger el entorno. Léelos y vuelve a escribirlos utilizando el imperativo afirmativo o negativo según el caso.
Ejemplo: ¡Ahorra agua!; ¡No compres productos de usar y tirar!

7. Actividades que parten de textos para transmitir contenidos gramaticales

Los recursos y las actividades didácticas para desarrollar la comprensión lectora son muy variados y prácticamente interminables. Abarcan desde los ejercicios más tradicionales de captar el sentido global del texto hasta las típicas lecturas con preguntas

de comprensión, pasando por los textos que transmiten los contenidos gramaticales o los conocimientos del bagaje cultural general que debe tener una persona. De hecho, los ejercicios propuestos por el manual EPD vienen orientados a completar la adquisición de estas estructuras y exigen al alumno una serie de actividades como comparar, relacionar, clasificar, segmentar, unir, conjugar los verbos, etc. Dentro de esa tipología de actividades anotamos los siguientes ejemplos (págs 13, 19, 44, 59, 70, 72, 116, 118, 119, 121)


- Lee los diálogos, saca de cada diálogo los elementos que indican que es formal o informal.
- Lee el texto sobre los saludos formales e informales.
- Mira estos anuncios y describe una de las casas empleando: es, está, tiene.
- Lee el texto. Subraya las nuevas formas verbales que aparecen en este texto. Di el infinitivo de estos verbos. Agrupa las formas verbales por su terminación.

1 Lee este texto : *El*

Diálogo

□ Hola Javier ¿Qué tal ?

● Regular, es que esta mañana no he oído el despertador, he salido de casa tarde y no he tenido tiempo para desayunar. He ido a coger el autobús, éste ha tardado mucho, total he llegado a las ocho y media, he encontrado cerrada la puerta del instituto, así que he perdido la clase que me gusta. A las diez he tenido examen de matemáticas. He resuelto todos los problemas. A las doce he vuelto a casa muerto de hambre.



2 Subraya las nuevas formas verbales que aparecen en este texto. *EN*

2-1 Di el infinitivo de estos verbos.

2-2 Agrupa las formas verbales por su terminación.

Figura 23 : Ejemplo de leer y trabajar la gramática

- Lee este diálogo entre María y su prima. Conjuga los verbos entre paréntesis. Completa el párrafo con las preposiciones: a, en, de, con, por.
- Lee y observa esos diálogos. Contesta negativamente a estas preguntas.
- Lee esta carta. Saca de la carta las nuevas formas verbales y da el infinitivo de cada verbo.

- Lee lo que hizo Manolo en Navidad. Subraya los verbos irregulares, luego transforma el texto a la tercera persona.
- Aquí (en este texto) tienes algunos datos de la vida de Camilo José Cela. Conjuga en pretérito indefinido los verbos que están entre paréntesis.
- En el texto aparece un nuevo tiempo del pasado que se llama pretérito imperfecto. Anota las frases donde aparece.

8. Actividades que parten de textos para trabajar el léxico

El manual EPD no incluye una sección para la explicación del vocabulario. En cambio, los ejercicios que parten de textos para trabajar el léxico proliferan a lo largo de todo el manual y muchas veces responden a un doble objetivo cuando, además de trabajar el léxico, se insta al alumno a usar unas estrategias para medir el nivel de comprensión lectora como, por ejemplo, la técnica Cloze⁵⁹. Esta técnica consiste en la omisión de algunas palabras en un texto, con el fin de que el alumno/a sustituya dichos vacíos, utilizando referencias contextuales, manteniendo la coherencia y el contenido del texto. Así, Peña subraya que: *“las restricciones léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas que el Cloze ofrece activa sin duda los recursos que el lector tiene para hacer uso de las distintas fuentes de información”*⁶⁰.

Veamos el siguiente ejemplo (pág 44)

- Completa la carta que escribe Jaime a su amigo Juan utilizando el léxico del recuadro.

⁵⁹ Ver Primer Capítulo de esta tesis: Marco teórico: apartado 9. Técnicas de evaluación de la comprensión lectora, 9.1 Técnica Cloze” .

⁶⁰ Peña Calvo, Alicia (1997) “El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera (ingles)”, ed. Universidad de Murcia. España p.208

2 Completa la carta que escribe Jaime a su amigo Juan utilizando el léxico del recuadro :

Alegre - moderna - tranquilo - ruidoso - luminoso - grande - pequeña - cómoda

Hola Juan :

Te voy a decir cómo es mi casa. Vivo en un piso, esporque tiene una ventana grande pero es un poco por estar en el centro de la ciudad. Mi habitación es pero Está cerca de la cocina que es También tiene un balcón que da a la calle. El barrio es y Pero hay un problema, los vecinos hacen mucho ruido. Bueno, a ver si vienes un día y ahora dime tú ¿cómo es tu casa? Un abrazo.

Jaime.




Figura 24 : Ejemplo de completar el texto a partir de palabras del recuadro

Un aspecto relacionado con la comprensión lectora en un alto grado es el conocimiento del vocabulario. El manual ofrece algunas formas para desarrollarlo, tales como deducir el significado por el contexto, derivar palabras o asociarlas con otras de la misma familia (familias léxicas y campos semánticos). Éste es un ejemplo (pág49):

- Lee el texto. Saca palabras relacionadas con la familia.

MÁS COSAS

El Libro de Familia

El Libro de Familia es un documento que se hace cuando se casa una pareja y en el que posteriormente se van anotando los datos personales de cada hijo : nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento. Es un documento importante, porque de él se extraerán los datos para expedir el Documento Nacional de Identidad, el pasaporte, etc. Así cuando nace un hijo debe ser inscrito en el Registro Civil del municipio que corresponde y en el Libro de Familia de los padres, o bien de uno de los dos, en el caso de familias monoparentales.

a- Existe un documento parecido en Marruecos ¿cómo se llama?

b- Saca del texto palabras relacionadas con la familia. *léxico*

Maximiano Cortés Moreno,
Guía de usos y costumbres de España, Edelsa, 2003, p. 67.

Figura 25 : Ejemplo extraer palabras de la misma familia a partir de un texto

- Lee el texto. Saca los adjetivos que describen Madrid. Saca una palabra relacionada con la noche

Asimismo, se acude a ejercicios que se acogen a la asociación semántica para trabajar la comprensión lectora mediante actividades que proponen al alumno buscar el antónimo o relacionar la palabra con su significado. Ejemplos (págs 43, 82, 90, 106)

- Lee el diálogo. Relaciona las palabras con su antónimo o con su significado

5 Lee este diálogo :

Antes de comer he llamado a Javier, mi amigo pintor.

- ¿Diga?
- ¿Javier? Soy Lola Lago.
- La conocida detective...
- ¿Puedes tomar un café conmigo?
- ¿Cuándo?
- Lo antes posible. ¿Puedes esta tarde?
- ¿Esta tarde? No sé... ¿Hoy qué día es?
- Miércoles, le he contestado, Miércoles, 17 de octubre.
- A ver... No sé qué tengo que hacer hoy... Espera un momento, voy a preguntárselo a Gloria..

Gloria es su mujer y su agenda. He esperado un ratito.

- ¿Lola...? Oye, que sí que puedo. ¿A qué hora quedamos?
- Pues no sé ¿qué tal a las ocho?
- ¿A las ocho...? A ver... No sé...

Está claro. A Javier le cuesta concretar citas.

- Mejor a las ocho y media. ¿Dónde?
- ¿Te viene bien en el Café Central?
- Perfecto, he contestado en seguida.

Lourdes Miquel y Neus Sans,
Por amor al arte, Difusión, 2000, p. 16.

Figura 26 : Ejemplo de extraer el sinónimo o el antónimo de las palabras

9. Actividades para comprobar si es verdadero o falso

Existe una gran variedad de actividades para desarrollar las capacidades para la comprensión de textos. Entre ellas, destacamos las actividades de marcar como verdadero o falso las afirmaciones que se hacen sobre el contenido del texto leído. Este tipo de ejercicios constituyen el último y deseable peldaño en la consolidación de la comprensión lectora. Aparecen de una manera abundante a lo largo de todas las unidades del manual y se caracterizan por su forma amena y sencilla a la hora de realizar la tarea. Veamos los siguientes ejemplos (págs 32,63, 69, 78, 83)

- Lee este diálogo. Di si es verdadero o falso

10 lee este diálogo: *C.L.*

Oiga, por favor ¿hay un hotel por aquí cerca ?

Vamos a ver, ¡ah ! sí, hay uno, está muy cerca, coges la primera calle a la izquierda y sigues todo recto, al final de la calle hay una farmacia y justo enfrente hay un hotel.

Entonces no está lejos, cojo la primera calle a la izquierda, luego sigo todo recto ; el hotel está enfrente de la farmacia.

Eso es.

Gracias.

De nada.

10-1 ¿Verdadero o falso? *E.V.*

	V	F
El hombre busca una farmacia.		
El hotel no está muy lejos.		
Tiene que coger la primera calle a la derecha.		
La farmacia está enfrente del hotel.		

10-2 Sustituye las frases falsas por otras verdaderas. *E.t.c.m.*

Figura 27 : Ejemplo de comprobar verdadero o falso

2.1.2.2 Distribución de los textos en el manual EPD

El manual *Español para Dialogar* se compone de ocho unidades. Cada una de ellas consta de tres lecciones. Cada unidad didáctica empieza con una presentación del nuevo tema y con la exposición de los objetivos. En todas ellas se observa la misma estructura: título de la unidad, imágenes relacionadas con el tema y dos cuadros en los que se recogen los objetivos y contenidos, y que llevan por título “Vas a aprender a...” y “vas a ser capaz de...”. Estos contenidos y objetivos también están presentes al inicio del manual en forma de índice. Las unidades del manual se caracterizan por la diversidad de los contenidos y de los soportes textuales. Los textos auténticos comprenden diferente tipología desde fragmentos de novelas, fragmentos de enciclopedias, lecturas graduadas, artículos periodísticos, anuncios, hasta adivinanzas, trabalenguas, canciones, poemas, etc. Sin embargo, aunque no muy numerosos, en el manual también se incluyen textos creados por las autoras con el objetivo de responder a las necesidades didácticas del alumnado y a las necesidades específicas de la unidad. Cabe señalar, también, que los fragmentos de novelas usados en las unidades están extraídos de obras literarias que pertenecen a las obras más representativas de la literatura española, tales como el Quijote o la Casa de Bernanda Alba, y que también proporcionan datos biográficos

acerca de sus autores, sobradamente conocidos dentro del panorama literario español, como Miguel Cervantes, Camilo José Cela o Federico García Lorca⁶¹.

La tipología de estos textos es muy variada. Así, en el manual aparecen.

UNIDAD	Número de textos	Tipo de textos	Tamaño de textos
1	5	Diálogo DNI Informativos	Muy breves
2	7	Correo electrónico Textos creados por las autoras Descriptivos Informativos	Un poco breves
3	12	Canción Anuncio Publicidad Tarjeta postal Diálogo Descriptivo Informativo	Un poco extensos
4	9	Programación de tele Viñetas Textos creados por las autoras Diálogos Trabalenguas descriptivos informativos	Extensos
5	19	Textos adaptados Micro-diálogos Diálogos Informativos Descriptivos Narrativos	Extensos
6	14	Fragmentos de enciclopedia Diálogos Canciones Técnicos Informativos Narrativos	Extensos
7	16	Micro-diálogos Publicidad	Muy extensos

⁶¹ EPD: pág 78, pág 112, pág 119, pág 124

		Poemas Diálogos informativos	
8	8	Cartas Narrativos diálogos	Bastante extensos

Tabla 2. Distribución de los textos en el manual EPD

Partiendo de la Tabla 2 se observa que el manual comprende una gran variedad de documentos auténticos que sirven de soporte para cada lección. Estos documentos⁶² suelen cambiar de cantidad y de tamaño según su situación en la unidad. También suelen ir seguidos de un bloque de preguntas de comprensión y un abundante número de ejercicios gramaticales y léxicos.

⁶² Detallamos aquí algunos ejemplos de estos documentos:

- 1) Artículos de Maximiano Cortés Moreno. Titulados: El libro de familia.
- 2) Las fiestas de Navidad. Destacados de la revista “Guía de usos y costumbre de España”. (2003) p 67. Edelsa.
- 3) Fragmento de la obra Don Quijote de la Mancha II, de Miguel De Cervantes. Titulada: Don Quijote con el Caballero Del Verde Gabán.

2.1.3 Manual Español para progresar

2.1.3.1 Clasificación y análisis de las actividades de CL

En cada unidad didáctica, el manual presenta el tema de la comprensión lectora mediante textos escritos y documentos auténticos. Cabe señalar que las autoras han seleccionado una buena variedad de géneros textuales de tipología muy diversa, con el fin de que los alumnos consigan comunicarse en la segunda lengua extranjera. La comprensión lectora se desarrolla mediante dichos textos, pidiendo al alumno realizar diversas actividades que fomentan la comprensión lectora. Las más destacadas son nueve.

A continuación presentamos los diferentes tipos de actividades seleccionados del manual EPP propuestos para el aprendizaje de la comprensión lectora:

1. Actividades de valoración de la dificultad comprensiva del texto
2. Actividades de recuerdo inmediato y atención sostenida
3. Actividades de activación de conocimientos previos
4. Actividades de selección de la información relevante
5. Actividades de organización de la información relevante
6. Actividades que se combinan a partir de un texto
7. Actividades que parten de textos para transmitir contenidos gramaticales
8. Actividades que parten de textos para trabajar el léxico
9. Actividades que parten de textos para comprobar si es verdadero o falso

Para hacer la clasificación en tipos de las actividades del manual EPP, hemos tenido en cuenta tanto la información mencionada en el marco teórico sobre las estrategias de comprensión lectora (tal como las define Juan Francisco Romero y María José Gonzáles en su libro *Prácticas de Comprensión Lectora, Estrategias para el aprendizaje*⁶³) como

⁶³ FRANCISCO ROMERO Juan y GONZÁLES María José. (2001). "Prácticas de Comprensión Lectora: Estrategias para el aprendizaje". Editorial, Alianza. Madrid.

la información contenida en el cuadro 1 de *Niveles comunes de referencia: escala global* del MCER. Ejemplificamos las actividades de la comprensión lectora en el manual EPP

1. Actividades de valoración de la dificultad comprensiva del texto

Las actividades de valoración de la dificultad comprensiva de un texto escrito son muy útiles para paliar las deficiencias de comprensión lectora de los alumnos. El trabajo antes de empezar a leer es importantísimo para recrear una situación verosímil de lectura, para generar motivación y para preparar a los alumnos en la tarea de comprender. Los ejercicios que ofrece el manual se caracterizan por la concreción y la relación que intentan establecer entre el alumno y su profesor, ya que proponen a los alumnos preguntar al docente sobre las palabras desconocidas, difíciles o nuevas, y se les recomienda usar la técnica didáctica de anotar todo lo que no entienden. Veamos algunos ejemplos (págs 57, 59, 101)

- Lee la letra incompleta de esta canción y pregúntale al profesor/a el significado de las palabras nuevas
- Con el libro cerrado escucha a tu profesor/a y anota lo que no entiendes
- Para empezar. Lee luego pregunta a tu profesor/a lo que no entiendes


4. Lee la letra incompleta de esta canción y pregúntale al profesor/a el significado de las palabras nuevas : *C.L. construcción*

DÓNDE JUGARÁN LOS NIÑOS

Cuenta el abuelo que de ...
Él jugó
Entre ... y risas y alcatraces de color
Recuerda un río transparente sin olor
Donde abundaban ...
No sufrían ni un ...

Cuenta el abuelo de un cielo
Muy azul
En donde voló papalotes
Que él mismo construyó.

El tiempo pasó y nuestro viejo ya murió
Y hoy me pregunté
Después de tanta destrucción
Dónde diablos ... los pobres niños
¡Ay, ay, ay!
En dónde ...
Se está pudriendo el mundo
Ya no hay lugar (bis)



La tierra está a punto de ... en dos
El cielo ya se ha roto,
Ya se ha roto en llanto gris
La mar vomita ríos de aceite
Sin cesar
Y hoy me pregunté después de
Tanta destrucción
Dónde diablos ... los pobres nenes
¡Ay! ¿En dónde ...?
Se está ... el mundo
Ya no hay lugar.

Cantada por Mand
www.colby.edu/~bbnelson/exercicios/mana/index.html

Figura 28 : Ejemplo de deducir el significado de palabras a partir del texto

2. Actividades de recuerdo inmediato y atención sostenida

Ese tipo de actividades contribuye a forjar y ampliar el lenguaje de los alumnos. Para resolver ese tipo de ejercicios es muy importante que los alumnos conozcan las preguntas antes de empezar a leer el texto e incluso que intenten responderlas, aunque sea con errores. De esta forma, las preguntas de comprensión se convierten en una guía de lectura que ayudan realmente al alumno a construir la comprensión de texto leído, dejando de ser simples herramientas de evaluación mecánica. Contestar a preguntas de comprensión lectora, como aduce Cassany, no tienen por qué ser forzosamente “represoras” del lector, sino que, bien aplicadas, ayudan realmente a leer, a construir el sentido del escrito y desarrollar estrategias específicas⁶⁴.

El manual EPP ofrece muchas clases de preguntas. Las más típicas son las de interrogación y respuesta escrita u oral a partir de diferentes tipos de textos con contenidos comunicativos muy variados. Son abundantes los textos en el manual que se presentan bajo forma de cartas, e-mails, cómics, diálogos, canciones, poemas, anuncios, eslóganes, etc. A continuación ejemplificamos lo dicho:

Ejemplos⁶⁵

- Antes de leer el texto contesta a estas preguntas:

⁶⁴ CASSANY Daniel, (1998), Enseñar lengua, p 225. Graó, Barcelona.

⁶⁵ Este tipo de ejercicios esta propuesto en las siguientes páginas del manual Español para progresar: 9, 17, 18, 24, 25, 28, 31, 33, 38, 40, 41, 46,47, 48, 57, 58, 60, 72, 74, 75, 80, 82, 84, 97, 99, 103, 111, 115

Estrategia Activación de conocimientos previos

6. Antes de leer este texto contesta a estas preguntas :

- ¿En qué consiste el trabajo de un/a recepcionista de hotel?
- ¿Cómo debe ser un/a recepcionista de hotel?
- ¿Qué preguntas le haría el director al solicitante de este puesto?

6.1. Ahora lee el texto para saber si tus respuestas coinciden con la información del texto.

□ Así que eres la de la droguería – dijo el propietario del hotel, mirándola –.

♦ Me dijo el chico que buscaban a alguien para la recepción, que el señor que estaba se marchó hace unos meses.

□ Estuvo diez años con nosotros... Siéntate chica, ¿cómo te llamas?

♦ Felicitas.

□ Un nombre original, vaya. Y alegre. ¿Qué carácter tienes? – preguntó inmediatamente –. El buen humor es esencial para un trabajo como éste. No importa cómo te sientes, pero tienes que mostrar una cara amable a los huéspedes, a todos por igual. Nada de manías. Todos los huéspedes pagan su cuarto y un trato de respeto. A todos, los buenos días y la buena educación. Atender al huésped – siguió – es una tarea delicada.

♦ Todo eso me gusta mucho – se apresuró a decir Felicitas –. En la droguería también es un poco así. Hay que atender a todos los clientes por igual. Me gusta hacerlo. Y del humor, creo que no me falta. Me encanta la gente.

□ Eres joven, es lo que pasa – dijo el director –, pero así es mejor.

Soledad Puértolas, *La corriente del golfo*, Editorial Anagrama, 1993, pp. 32-33.

Figura 29 : Ejemplo de responder a preguntas antes de leer el texto

- Con el libro cerrado escucha a tu profesor/a y anota las palabras relacionadas con las faenas del campo:

2. Con el libro cerrado escucha a tu profesor/a y anota las palabras relacionadas con las faenas del campo.

La vida de los campesinos gira en torno a los trabajos agrícolas y ganaderos. En las casas, se come aquello que se cultiva en las huertas: habas, lechugas, guisantes, alubias, tomates, cebollas... Muchos de los alimentos que se cultivan también se llevan al mercado semanal, allí se venden para después comprar utensilios u otros alimentos que faltan en casa y son necesarios.

Las faenas del campo como la siembra y la cosecha del trigo, de la cebada, del maíz... aparte de servir para

alimentar a las familias, también sirven para alimentar a los animales que tienen: vacas, burros o caballos, gallinas, conejos, cabras, corderos... y que les ayudan a trabajar y les proporcionan alimentos. Cada uno de estos animales tiene una función determinada dentro de la granja y también algunos se venden para obtener dinero de ello.

Adaptado de bernardo.gundiel.lacruce/faenasagricolas.htm

2.1. Contesta a las preguntas : *cl*

- ¿Cómo se ganan los campesinos la vida?
- ¿Para qué sirven los animales?
- ¿Qué piensas de la vida que llevan los campesinos?
- ¿Te gusta vivir en el campo? ¿Por qué?

APRENDE MÁS

- Al que bien siega y mal ata, para buen segador algo le falta.
- Cuando junio llega, afila la hoz y limpia la era.

Figura 30 : Ejemplo apuntar palabras relacionadas con un tema

Ejemplo 1 (págs12, 42)

- Lee ese cómic del dibujante argentino Quino y contesta (3 preguntas)

Ejemplo 2 (págs 44, 61)

- Lee el diálogo y contesta a estas preguntas (4 preguntas)

Ejemplo 3 (págs 85, 98)

- Lee la canción y contesta a las preguntas (4 preguntas)
- Lee este poema y contesta (4 preguntas)

Ejemplo 4 (págs 27,87)

- Lee los anuncios y contesta a las preguntas (entre 3 y 5 preguntas)

3. Actividades de activación de conocimientos previos

El uso de procesos y estrategias para coordinar el conocimiento previo del alumno con la información textual es muy productivo para adaptarse a las demandas de la tarea. Esta estrategia se emplea antes de impartir la nueva información o antes de que los alumnos indaguen o inicien alguna actividad de discusión sobre el texto escrito. Dado que la experiencia previa de cada alumno es diferente, cada uno responde a las preguntas que se plantean y ejecutan las actividades de comprensión de modo diverso. El manual EPP ofrece un número abundante de tareas que exigen al alumno usar esta estrategia.

Veamos algunos ejemplos (págs 17, 33, 58, 74, 83, 89, 103, 105, 111):

4.3. Antes de leer di lo que representa para ti la tele

17.29 Anuar en tiempos resueltos
MBA Politecnico de Valencia

Lo es TVE
83.88 Canal 24 horas, Almería

¿QUÉ TELEVISIÓN Y EN QUÉ DOSIS?

Proteger más y mejor a los niños. Con este objetivo, las principales cadenas de televisión – RTVE, Telecinco, Antena 3 y Sogecable – han firmado un acuerdo de autorregulación de contenidos. La finalidad : acabar con la **Telebasura** en horario infantil. Y es que la influencia de la televisión es cada vez mayor entre el público más joven. Según los últimos estudios realizados, el tiempo que los niños emplean viendo la televisión supera la permanencia en el colegio. "La televisión, utilizada de forma positiva, constituye una ayuda primordial para mostrar al niño realidades de difícil acceso, como la visión de países y costumbres lejanas", afirma la psicóloga María Jesús Álava. El problema surge cuando se hace un mal uso de ella. Para paliar los efectos devastadores que este abuso puede tener en los niños, María Jesús Álava estima que es conveniente que los padres se sienten a ver la televisión con ellos.

Almudena Altozano, *Psychologies*, p. 60.

La Telebasura : programas que buscan gran audiencia explotando la vida privada de la gente.
Paliar : hacer que algo malo, como la enfermedad, el dolor o la tristeza, sea menos fuerte o intenso.

4.4. Saca del texto las ventajas y los inconvenientes de la televisión.

4.5. ¿Qué aconseja a los padres la psicóloga Álava?

Figura 31 : Ejemplo de contestar a preguntas antes de leer el texto

- Antes de leer el texto di que te sugiere la palabra madre
- Antes de leer este texto contesta a estas preguntas. Ahora lee el texto para saber si tus respuestas coinciden con la información del texto

- Antes de leer ¿qué entiendes por casa ecológica?
- Antes de leer el texto di si estas frases son verdades o falsas. Lee el texto y comprueba
- Antes de leer di de qué se puede proteger a los menores
- Antes de leer di para qué sirve el móvil
- Antes de leer di lo que representa para ti la tele
- Antes de leer contesta a esas preguntas

Para lograr una perfecta comprensión durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el alumno tenga conocimientos previos, conceptos y propuestas que le permiten una interacción activa entre la información ya existente y la nueva aportación que ofrece el texto escrito. El manual EPP ofrece actividades que estimulan los conocimientos previos de los alumnos antes de empezar la lectura del texto. Veamos algunos ejemplos (págs 10, 24) ahora.

- Vas a leer un texto que se titula “Papa, estoy enamorada”. Antes de leerlo, prepara algunas frases sobre el posible contenido de este texto. Ahora lee y di si las informaciones del texto coinciden con lo que has adivinado.

3. Vas a leer un texto que se titula *Papá, estoy enamorada*, antes de leerlo, prepara algunas frases sobre el posible contenido de este texto.

PAPÁ, ESTOY ENAMORADA

Valería : (Feliz.) Papá, papitín. (lo llena de besos. Se sienta en las rodillas del padre.)
Padre : Te tengo miedo. (Se ríe.) Estás por pedirme algo...
Valería : Se ríe. Nada que ver. (Lo besa.) Estoy feliz... eso es todo...
Padre : (La abraza.) Entonces yo estoy feliz también...
Valería : (Más seria.) Te necesito.
Padre : Me tenés.
Valería : Estoy enamorada. Yo nunca había estado enamorada. ¿Vos estuviste alguna vez perdidamente enamorado?
Padre : Algunas veces... (Se ríe.) Algunas veces sí. (Pausa. La besa.) Javier Ugarte es un muchacho muy serio. Es difícil para mí no sentir celos, pero tengo confianza en Javier. Me gusta su manera de ser joven. Un joven con los pies sobre la tierra, que pisa fuerte. Lleno de vida, lleno de posibilidades. (La besa.) Que seas muy feliz hijita, muy feliz... (Emocionado.) Tan feliz como yo te lo deseo...
Valería : No estoy enamorada de Javier Ugarte (El padre la mira absolutamente sorprendido.)
Padre : ¿Qué ?
Valería : Yo sé que vos me vas a entender. El amor es así. Uno no se propone nada. La pusa (Pausa). ¿Me vas a ayudar, papá?
Padre : (Muy desconfiado.) ¿Ayudarte a qué ?
Valería : Papito... Yo estoy enamorada de otra persona. Una persona maravillosa, una persona con un corazón enorme y con las manos fuertes de trabajar...
Diana Raznovich, *Teatro Americano Actual*, p. 38.

Desconfiado : que no tiene seguridad ni confianza en que las cosas sucedan como espera.

Figura 32 : Ejemplo de adivinar el contenido del texto antes de leerlo

Otras alternativas atractivas que brinda el manual EPP para activar los conocimientos previos de los alumnos es la de leer el título y mirar la foto que acompaña al texto para deducir el contenido del mismo, o la de escuchar lo que dice el profesor sobre el tema con los libros cerrados. Con las siguientes tareas se estimulan los conocimientos del alumno y, al mismo tiempo, se elabora y aglutina la información que les ayuda a comprender mejor el texto leído. Ejemplos (págs 17, 24, 46, 82)

- Gonzalo dejó el negocio familiar en el que trabajaba y decidió ser cocinero. Antes de leer el texto adivina por qué lo hizo.

2. Gonzalo dejó el negocio familiar en el que trabajaba y decidió ser cocinero. Antes de leer el texto adivina por qué lo hizo.

2.1. Ahora lee y di si las informaciones del texto coinciden con lo que has adivinado.

GONZALO EL COCINERO

A Gonzalo nunca le sentaron bien los madrugones para ir a trabajar, los horarios fijos, las largas jornadas laborales. A los 28 años, dejó el negocio familiar en el que trabajaba y decidió hacer lo que realmente le gustaba : cocinar. Estudió cocina con el gran chef Salvador Gallego e inició una vida bohemia en la que trabajo y placer se compaginan a la perfección. « Si trabajo muy seguido y en lo mismo, me canso, así que procuro cambiar de ocupación y trabajar por períodos cortos. » Entre sus variadas actividades, Gonzalo prepara cenas a domicilio, recoge setas que luego vende a restaurantes. En verano trabaja de cocinero en barcos particulares.

El País Semanal, nº 1341,
Domingo 9 de junio de 2002

Setas :






Figura 33 : Ejemplo de adivinar el contenido del texto a partir de la foto

- Cierra el libro, escucha a tu profesor luego di de qué se trata
- Con el libro cerrado escucha a tu profesor y di de qué se trata
- Lee el título y mira la foto, luego di a qué problema alude el texto
- Lee el texto y di de qué se trata

Otro tipo de ejercicios que ofrece el manual EPP basados en el uso de los conocimientos previos es la tarea de comparar la información poseída con la información que ofrecen los textos. Se trata de una actividad habitual, tanto en la vida cotidiana como en el mundo académico, que requiere capacidades importantes de lectura y gran conocimiento del mundo. Tal como aduce Daniel Cassany, “como técnica didáctica

básica, la comparación siempre ha tenido un importante potencial de aprendizaje. El alumno desarrolla las capacidades de observación y análisis, pero aprende también a discriminar”.⁶⁶

El manual EPP propone un ejercicio práctico sobre esta técnica. Se trata de comparar la información que posee el alumno sobre algún tema con el contenido del texto. Ejemplo (págs 31, 84)

- Di cómo hay que ser y cómo no para superar una entrevista. Ahora lee y compara el cuadro que has completado con el contenido del texto.
- Lee estas opiniones sobre la moda y di qué piensas. Ahora lee el texto y compara tus opiniones con las de texto.

3. ¿Te gusta vestirse a la moda? ¿Por qué?

3.1. Lee estas opiniones sobre la moda y di qué piensas :

Una persona que se considera víctima de la moda es, sin duda, un imbécil.
Agatha Ruiz de la Prada,
Diseñadora.

Ahora hay más interés por la ropa y las marcas que antes.
Elena Sanz,
Estilista de ropa infantil.

Hay personas que se sienten desgraciadas si no pueden ir a la moda.
Chaco Izquierdo,
Directora de la revista-web Estarguapa.com

Cambio 16, nº 1597,
15 de julio 2002.

4. ¿Crees que los jóvenes se interesan más que los mayores por la moda? ¿Por qué?

4.1. Ahora lee y compara tus opiniones con las del texto :

Figura 34 : Ejemplo de comparar la información poseída con la que ofrece el texto

4. Actividades de selección de la información relevante

Las actividades de selección de la información relevante del texto son ejercicios dirigidos para trabajar la comprensión lectora. El alumno, una vez tiene claro el significado del texto, pasa a identificar las ideas principales, descartando aquellas partes que no aportan información. Para llevar la tarea a cabo se puede seguir una estrategia de

⁶⁶ CASSANY Daniel. (1998). “Enseñar lengua”. p 233. Graó. Barcelona.

selección como, por ejemplo, el subrayado, poner señales o notar en un papel. El manual EPP ofrece una serie de ejercicios que exigen a los alumnos esgrimir ese tipo de estrategias. Veamos los ejemplos (págs 38, 69, 71, 80)

- Con el libro cerrado escucha a tu profesor/a y anota las palabras relacionadas con las faenas del campo.
- con el libro cerrado escucha a tu profesor/a y toma nota de lo que no comprendas.
- Con los libros cerrados escucha a tu profesor/a y anota las palabras que se refieren a los estudios.

2. Con el libro cerrado escucha a tu profesor/a y toma nota de lo que comprendas. *CL*

LAS IMPRUDENCIAS SE PAGAN


Las imprudencias en el volante se pagan, aunque algunos inconscientes se empeñen en vivir al límite y poner en riesgo la vida de todos los demás conductores, que comparten con ellos la carretera sin ser culpables de su insensatez. Los radares fijos instalados el pasado 1º de julio en distintos puntos estratégicos han dejado estampas alucinantes. Un conductor a más de 160 kilómetros por hora con el pie izquierdo sacado por la ventanilla, un par de vehículos de gran cilindrada a casi 250 kilómetros y una moto a 243. De película, pero cierto.

El objetivo que se persigue con la instalación de los radares fijos por parte de la Dirección General de Tráfico (DGT) es la reducción de la siniestralidad mediante el control y disciplina de la velocidad como factor de riesgo de producción de accidentes.

"La velocidad es una disciplina pendiente en este país", señala el director de la DGT. Ha apelado a la responsabilidad de los conductores para que no se dejen embaucar por esa ecuación publicitaria tan manida de velocidad igual a libertad. "Vamos a tener que suspender o retirar miles y miles de permisos de conducir. Pedimos ayuda a los ciudadanos para no tener que hacerlo".

Cambio 16, nº 1758, 15 de agosto de 2005, pp. 34-35.

Embaucar : engañar.
Manida : conocida.



Este motorista "desbarraba" del peñón a 243 kilómetros por hora

Figura 35 : Ejemplo de notar la información relevante del texto

Entre las actividades de comprensión lectora, subrayamos un tipo de ejercicios que usa la misma estrategia de sacar la información relevante del texto. Son aquellos en que el alumno/a recoge o discrimina lo más o menos importante del texto según su propio criterio o necesidad. Para realizar la tarea con éxito, el alumno/a en una primera fase debe eliminar aquellas palabras que son redundantes y no aportan nada nuevo. Una vez reducida la información, debe volver a releer los párrafos, eliminando todo lo que puede deducirse a través de palabras clave contenidas en el texto.

Ejemplos (págs 75, 95, 103)

- Lee y anota el vocabulario que se refiere al tráfico.
- Lee el texto y anota el vocabulario que se refiere a la lectura.

- Lee y busca en el texto palabras que se refieren al teléfono.

4. Lee y anota el vocabulario que se refiere al tráfico :

Doña Maruja venía por la acera, caminaba con visible esfuerzo y en sus manos llevaba un pequeño paquete : seguramente su comida, porque debía estar volviendo del mercado. En realidad, doña Maruja sólo salía para hacer la compra. Esta era su única aventura cotidiana. Aparecía cada mañana en el mercado callada y sonriente y los tenderos ya la conocían y la saludaban amistosos. "¡Bien, hijo!, bien, vamos tirando". Doña Maruja compraba entonces su loncha de jamón, su pequeño filete de ternera y regresaba de nuevo hacia el encierro de su casa con el paquetito entre los dedos.

Aquella mañana, doña Maruja se detuvo en la mitad de la calzada, un camión comenzó a frenar y derrapar en dirección a ella, Maruja cerraba los ojos.

Comenzó a llegar gente corriendo. El conductor del camión se había bajado dando gritos : "Estas viejas son un peligro, y luego es a mí a quien me quitan la licencia".

Una señora cogió a doña Maruja de un brazo y la condujo hasta la acera.

Rosa Montero, *La Función Delia*,
Ed. Debate, p. 113.

La licencia : el carné de conducir.

4.1. Da un título al texto. C.L

4.2. Contesta : C.L

- * ¿Quién es doña Maruja?
- * ¿Por qué, en tu opinión, se encerraba a menudo en su casa?
- * ¿En qué consistía su única actividad diaria?
- * ¿Qué le ocurrió?
- * ¿Piensas que el conductor es culpable? Explica por qué.

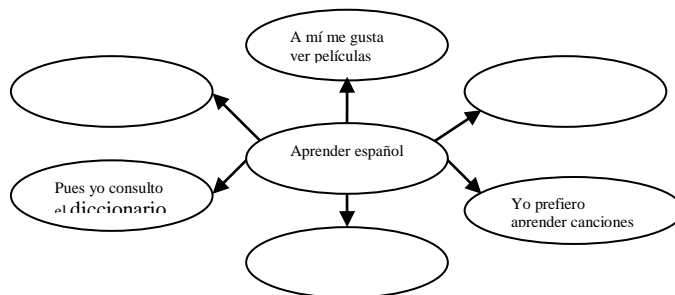
Figura 36 : Ejemplo de anotar la información relevante y contestar preguntas

5. Actividades de organización de la información relevante

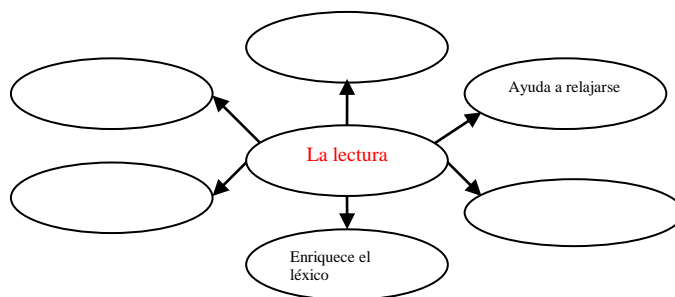
El manual EPP ofrece varias actividades para perfeccionar la comprensión lectora. Entre ellas subrayamos un tipo de ejercicios –organización de la información relevante- que consiste en organizar la información más importante que se ha obtenido de un texto. Por ello, se recomienda el uso de una serie de técnicas para resolver la tarea con éxito, tales como la realización de resumen y esquemas, ordenar las ideas, etc.

El uso del esquema ayudará al alumno a comprender los textos que va a leer y le servirá como herramienta de estudio que puede sustituir a los apuntes o notas, siempre y cuando estén bien realizados. Asimismo le permite captar rápidamente con la vista los datos más relevantes del texto y le ayuda a expresar de forma clara y concisa. A estas ventajas podemos añadir que un esquema bien hecho es aquel que presenta un resumen o síntesis grafica suficiente para poder contestar cualquier pregunta referente al tema del cual se elaboró el esquema. Veamos estos ejemplos:

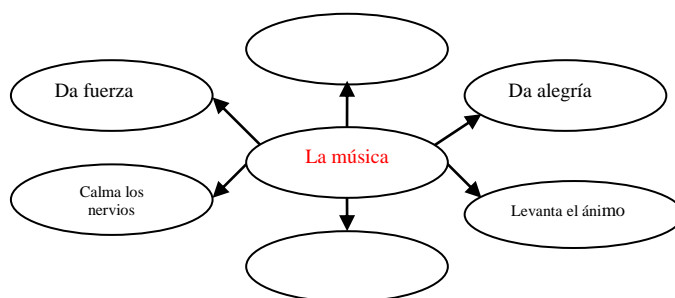
- Lee el texto y di lo que haces para aprender el español (pág79)



- Lee el texto y anota el vocabulario que se refiere a la lectura usando el esquema (pág 95)



- Qué te sugiere la palabra música (pág 96)
- Saca del texto el léxico que se refiere a la música (pág 97)



Otra técnica de organizar la información relevante de texto es la de usar el mapa semántico, tal como lo aclara el siguiente ejemplo:

- Saca del texto lo que se puede asociar con la palabra CAMPO y presentarlo en forma de árbol (pág 39)

Aire puro y saludable, contaminación, contacto con la naturaleza, verduras y frutas, naturales sin tratamiento químico, lugar tranquilo y apacible, atraso cultural, lugar ruidoso, incomunicación, infraestructura suficiente, diversión, aburrimiento, vida cara, convivencia, individualismo, trabajo monótono y duro, gente ingenua, inseguridad...

6. Actividades que se combinan a partir de un texto

De entre las actividades de comprensión lectora, destacamos la siguiente actividad como ejemplo de la combinación de los diferentes tipos que se exponen aquí. Con estos ejercicios, las autoras del manual procuran desarrollar el aprendizaje de los alumnos/as, porque la resolución de la tarea de cada tipo de ejercicios se apoya y retroalimenta de competencias comunicativas distintas y en cada ejercicio el alumno va adquiriendo, progresiva y paralelamente, el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de un único texto.

Este tipo de actividades se incluye en el segundo nivel de aprendizaje de la lengua española porque se plantea para conseguir los objetivos y contenidos del nivel del usuario independiente B1 expuestos en el cuadro de nivel⁶⁷ del MCER. Como podemos observar, este tipo de actividades que combina muchas tareas a partir del mismo texto es mucho más complicado que la de los ejercicios vistos hasta ahora, porque en este nivel los alumnos deben tener un dominio mayor de todas las competencias lingüísticas. Así, deben reproducir las afirmaciones básicas de los textos de forma concisa y más sucinta a través de redactar resúmenes, poner títulos, recomponer y ordenar textos, contestar a preguntas de comprensión, etc. Ejemplos (págs 11, 14, 75, 96, 118)

- En grupos de cuatro ordenad esta historieta, resumidla y contestad las preguntas.
- Lee el texto. Di si es verdadero o falso. Pon un título al texto. Da los contrarios de las palabras subrayadas. Imita el texto y di cómo son los chicos y las chicas en casa.

⁶⁷ Ver anexos: Apéndice II: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

- Lee y anota el vocabulario que se refiere al tráfico. Da un título al texto. Contesta las preguntas. Transforma las frases utilizando la voz pasiva. Imagina una continuación al texto.
- Lee el texto y anota el vocabulario que refiere a la lectura. Da otro título al texto. Comprueba si es ¿verdadero o falso?
- Lee y ordena los párrafos de este texto. Contesta a las siguientes preguntas. Conjuga en pasado los verbos.

4. Antes de leer el texto di si las siguientes frases son verdaderas o falsas.

	V	F
Las mujeres son menos discretas que los hombres.		
Los hombres son tan organizados como las mujeres.		
Las mujeres son más comunicativas.		
Las mujeres son tan indecisas como los hombres.		

Según las conclusiones del estudio *Diferencias en el trabajo entre mujeres y hombres*, el hombre posee más capacidad de liderazgo, tiene más iniciativa y es más resolutivo en la toma de decisiones. La mujer por el contrario, destaca por ser más perfeccionista, creativa y constante. Hay más conclusiones que no dejan a nadie indiferente. Ellas son más ordenadas, organizadas, trabajadoras, comunicativas, precavidas, generosas y fieles a sus jefes. Ellos, sin embargo, reaccionan mejor ante situaciones difíciles, son más discretos, mejores compañeros y más considerados con sus subordinados. Diferentes, sí. Superiores o inferiores, no.

Tiempo de hoy, n° 1216, 22/8/05, pp. 20-21.

Resolutivo : que resuelve, soluciona las cosas rápido y bien.
Precavidas : prudentes, que actúan con precaución.

4.1. Lee y sustituye las frases falsas por otras verdaderas.

4.2. Saca del texto los rasgos que describen el modo de ser de la mujer y del hombre en el trabajo.

4.3. Subraya las frases con las que estés de acuerdo. Compáralas con las de tus compañeros. ¿Estáis de acuerdo?

4.4. Da los contrarios de las palabras subrayadas. *léxico a través CL*

Ellas son más ordenadas, organizadas, trabajadoras, comunicativas, precavidas, generosas y fieles a sus jefes. Ellos, sin embargo, reaccionan mejor ante situaciones difíciles, son más discretos, mejores compañeros y más considerados con sus subordinados.

4.5. Pon un título a este texto. *C.L*

Figura 37 : Ejemplo de ejercicios combinados a partir de un texto

7. Actividades que parten de textos para transmitir contenidos gramaticales

En el manual EPP lo primero que se observa son los títulos que se han dado al apartado de la enseñanza de la gramática. Por ejemplo, “**Recuerde**” o “**Aprende más**” son componentes que resaltan 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. Existen también títulos como “**Observa**”, “**lo sabías**” que ponen al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y lo implican más, provocando una actitud más activa de su parte.

A pesar de la diversidad de actividades y ejercicios que plantea el manual para desarrollar la comprensión lectora, este tipo propone una participación activa por parte del alumno involucrándolo en todo el proceso, lo que permitirá fomentar la autonomía y el aprendizaje significativo. Los alumnos realizan con mayor asiduidad tareas de gramática que incluyen ejercicios prácticos. Veamos los siguientes ejemplos (págs 19, 24, 110)

- Reescribe el texto en primera persona.
- Vuelve a leer el texto de la publicidad desde, “ven donde vive el sol.... /hasta:tu tiempo libre”, y sustituye “tu” por “usted”.
- “El adiós” es una canción de “Amigos de Ginés” (son sevillanas). Léela y conjuga en presente de indicativo los verbos que están entre paréntesis y escribe el nombre que corresponde a cada dibujo.

9.2. El adiós es una canción de Amigos de Ginés (son sevillanas). Léela y conjuga en presente de indicativo los verbos que están entre paréntesis y escribe el nombre que corresponde a cada dibujo. C.L. Cerámica

Algo (morirse) en el alma cuando un amigo (irse) y va dejando una ... (1) que no se (poder) borrar.

No te vayas todavía, no te vayas por favor que hasta la ... (2) mía, bora cuando (decir) adiós.

Un ... (3) de silencio a la hora de partir, porque hay palabras que (herir) y no se pueden decir.

El ... (4) (hacerse) pequeño, cuando se aleja en el ... (5) y cuando se va perdiendo, que grande (ser) la soledad.

Ese vacío que deja, el amigo que se va es como un ... (6) sin fondo que no se puede llenar.



Album 1 : Sevillanas de oro, 1993.

Figura 38 : Ejemplo de completar texto con el nombre del dibujo y conjugar verbos

El manual EPP ofrece actividades basadas en la explicación de la regla gramatical, presentada en forma de esquema predefinido, y que presenta el punto de partida, para que luego el alumno las memorice y las aplique en ejercicios de transformación. Estos son algunos ejemplos (págs 85, 103, 111)

- Lee la canción, y conjuga los verbos que están entre paréntesis
- Pon los verbos del texto en presente
- Lee el texto y transforma al pasado la frase del texto desde: “las Islas Baleares parecen estar hechas.....hasta...animada”

3. Las Islas Baleares,

3.1. Antes de leer : *C.L.*

- Define la palabra “Isla”.
- ¿Qué sensación te produciría ir a vivir a una “Isla”?
- ¿Conoces las Islas Baleares? ¿Por qué no lees este texto para conocerlas mejor?

3.2. Con el libro cerrado, escucha a tu profesor/a.


LAS ISLAS BALEARES

Las Islas Baleares – bellísima avanzada española, enclavada en el Mediterráneo – son célebres en todo el mundo. Su geografía – mar, paisaje y clima – es privilegiada.

Las Baleares parecen estar hechas para ser lugar ideal de reposo, pues todo se da cita en ellas para que la estancia resulte grata y animada : bellos paisajes, abundantes bosques, campiñas fértiles, tranquilas playas de aguas limpias, interesante folklore, temperatura y clima templados y una industria hostelera de primer orden.

Pese a su proximidad y a los muchos lazos comunes, cada isla tiene acentuada su propia fisonomía. Mallorca o el paisaje dulce, con una costa magnífica en la que sorprende el hallazgo de múltiples calas de arenas prodigiosamente finas. Menorca o la serenidad, Ibiza o la personalidad. Formentera y Cabrera o la soledad.

Folleto Turespaña, Las Islas Baleares.



3.3. Lee el texto y contesta a las siguientes preguntas : *C.L.*

- ¿Cuántas son las Islas Baleares? ¿Cómo se llama cada una?
- ¿Dónde se sitúan?
- ¿Cómo es su geografía?
- ¿Qué característica tiene cada una de ellas?

3.4. Transforma al pasado la frase del texto desde : “Las Islas Baleares parecen estar hechas... hasta ... animada.” *C.L. gram.*

3.5. Completa con “ser” o “estar” : *gramática*

Las Islas Baleares sin duda uno de los mejores destinos de vacaciones en el Mar Mediterráneo. Para muchos turistas el paraíso que les permite relajarse y olvidar el estrés de todo un año de trabajo. Cada año más importante el número de turistas que van a pasar sus vacaciones allí. La restauración uno de los puntos fuertes de sus hoteles.

Figura 39 : Ej de ejercicios combinados a partir de un texto (ejer de gramática)

8. Actividades que parten de textos para trabajar el léxico

Las autoras del manual E.P.P han dedicado un gran espacio al desarrollo del léxico. Al principio de cada unidad se encuentra un léxico para fijar los elementos trabajados en dicha unidad didáctica. A menudo las autoras han recurrido a técnicas gráficas para introducir términos nuevos con el propósito de que el alumno comprenda las palabras de los textos que recibe y las utilice de forma precisa y adecuada en los textos que produce. El desarrollo del vocabulario es un elemento fundamental para la enseñanza de la comprensión lectora. Por ello, existen muchos tipos de tareas para alcanzar ese objetivo, entre las que destacamos los textos con espacios en blanco para llenar con la palabra adecuada (o “técnica Cloze”). Se utilizan bastante como ejercicios para trabajar el léxico y se consideran una técnica para evaluar y fomentar la comprensión lectora. Según Cassany (2007), para captar el significado del texto el lector debe manejar tres elementos fundamentales, siendo el primero la comprensión de la estructura gramatical de la frase para así reconocer la palabra que le falta a ésta; segundo, poseer un conocimientos o experiencias previas que permitan conocer sobre el contenido del texto; y, tercero, ser capaz de plantear hipótesis sobre las palabras que faltan, que luego son comprobadas o verificadas. De este modo, para llevar a cabo la tarea el alumno tiene que captar el significado del fragmento, debe comprender la estructura gramatical de la frase y, sobre todo, tener conocimientos del mundo.

Ejemplos (págs 30, 31, 90, 101, 111)

- Completa la carta con estas palabras: (Señor, atentamente, solicitud, almacenes, entrevista, el título, personal, conocimiento).
- Un responsable de la empresa llama por teléfono al Señor Belarbi para la entrevista. Completa la llamada.

2.1. Completa la carta con estas palabras: *Col -> lóxico*

Señor - atentamente - solicitud - almacenes - entrevista - el título - personal - conocimiento

Mohamed Belarbi Rabat, 10 de junio de 2006
 Résidence Al boustane
 n° 35, hay el fath
 Rabat, Marruecos
 037 79 72 33
 mbelarbi@yahoo.es

Asunto : de empleo

Muy mío

He tenido de que en la empresa que usted dirige buscan nuevo. Me permito, por esto, ofrecerme a usted por si pudiera serle útil.

Tengo 30 años, tengo de contable y puedo llevar la correspondencia en español, inglés, francés y árabe. Como puede ver en el currículum que adjunto, tengo experiencia ; ya que de 2000 a 2005 trabajé en dos grandes como jefe de personal.

Esperando me conceda una, le saluda

Mohamed Belarbi.

Figura 40 : Ejemplo de completar texto a partir de palabras del recuadro

- Coloca estas palabras en el texto (consumir, aficionados, mezclar, fenómeno, medidas).
- Completa el texto con estas palabras: (hábitos, consumen, pasan, antes, uso)

1.2. Completa el texto con estas palabras: *cl. lóxico*

hab
clase

hábitos - consumen - pasan - antes - uso

Los jóvenes españoles entre 15 y 24 años cada vez más tiempo navegando en Internet y menos televisión, teléfono y libros.

El de Internet ha cambiado los de la juventud española, porque ahora utilizan la Red para hacer cosas que hacían fuera, como hablar con amigos, escuchar música, leer periódicos, reservar entradas y comprar música.

Figura 41 : Ejemplo de rellenar espacio en blanco con la lista de palabras

- Completa el texto con las siguientes palabras: excesivas, templo, confort, la benignidad, agradable, purísimo, soleados, transparencia, uniformidad.

Otra tarea de gran utilidad para trabajar la comprensión lectora y el léxico es la de buscar el sinónimo, antónimo o definición de una palabra a través de un texto. La tarea consiste simplemente en relacionar dos unidades que comparten algún tipo de significado. Cada ejercicio puede tener varios objetivos, según el tipo de texto. Así, en algunos ejercicios el alumno debe realizar un esfuerzo considerable de lectura para

solucionar la tarea, mientras que en otros sólo tiene que relacionar palabras simplemente con una flecha. Veamos algunos ejemplos (págs 27, 46, 53, 56, 69, 97, 98, 103)

- Estas palabras se encuentran en cualquier anuncio de trabajo ¿sabes que significan? Relaciona con una flecha la palabra con su definición.
- Saca del texto 2 sinónimos de barracas.
- Lee el texto y relaciona las palabras con su definición.
- Busca en el texto palabras de la familia de: incidencia, molestar, afección, influir, reproducir.

3.1. ¿Verdadero o falso?

Antes de leer			Después de leer	
V	F		V	F
		El ruido es una de las principales causas de estrés.		
		Es un problema exclusivamente laboral.		
		El número de afectados va disminuyendo.		
		Los gastos sanitarios debidos al ruido aumentan cada vez más.		

La contaminación acústica es una de las principales fuentes de estrés y causa de preocupación entre la población de las ciudades. Incide directamente en nuestra calidad de vida, provocando efectos de tipo psicológico, social y fisiológico. En los últimos años, la contaminación acústica ha abandonado el marco estrictamente laboral para pasar a convertirse en un problema ambiental, cambiando sustancialmente el número de personas afectadas. El ruido es capaz de producir daños de carácter auditivo en el ambiente laboral y molestias en la población en general. La relación existente entre ruido e ingresos hospitalarios viene a objetivar la influencia del ruido ambiental sobre la salud. La cuantificación de gastos sanitarios atribuibles al ruido intenta ser una llamada de atención sobre las graves repercusiones, incluso económicas, que la contaminación acústica tiene en una gran ciudad y marca la necesidad imperiosa de arbitrar medidas tendentes a disminuir estos niveles.

Ecología, nº 38, Invierno 2003-2004, p. 48.

Acústica : relacionada con el sonido.
 Sustancialmente : de sustancial : muy importante.
 Objetivar : explicar utilizando la razón.

3.2. Busca en el texto palabras de la familia de : incidencia - molestar - afección - influir - repercutir.

Figura 42 : Ejemplo de extraer palabras de la misma familia

- Busca en el texto los adjetivos con los que se califica a los conductores que no respetan el código de la circulación.
- Saca del texto el léxico que se refiere a la música.
- Saca del poema las palabras y expresiones con las cuales se personifica la guitarra.
- Lee y busca en el texto palabras que se refieren al teléfono.
- Busca en el texto los antónimos de estas palabras: recibir, ilimitado, enriquece, incapacidad.

9. Actividades que parten de textos para comprobar si es verdadero o falso

Este tipo de ejercicios es muy útil porque delimita el ámbito de atención y actuación del alumno. La mecánica estriba en comprobar si algunas afirmaciones del texto son verdaderas o falsas. Esa actividad se vincula a la lectura concisa, ya que los aprendices deberán leer detenidamente el texto para obtener los ladrillos necesarios, que deben disponerse adecuadamente a la hora de escoger la respuesta correcta (verdadero o falso).

Ejemplos (págs 15, 69, 71, 83, 96,103)

- Lee el texto y di si estas frases son verdades o falsas
- Lee las características de tu signo. En grupos de cuatro, preparad cuatro afirmaciones que sean verdaderas y cuatro que sean falsas luego pasadlas a otro grupo que contesta con verdadero o falso
- Lee el texto y comprueba ¿Verdadero falso?

2. ¿Verdadero o falso?

Antes de leer			Después de leer	
V	F		V	F
		Los jóvenes prefieren vivir en casa de sus padres.		
		Tienen los mismos problemas que tuvieron sus padres y sus abuelos.		
		Es fácil independizarse de los padres.		
		Los jóvenes de hoy no están tan atados a las tradiciones.		

2.1. Lee el texto y comprueba: *este mejor*

ESPERANDO TIEMPOS MEJORES

Aunque la mayoría de los jóvenes españoles quisieran ser independientes, el 69 por ciento aún vive en casa de sus padres por falta de ingresos suficientes. Desde luego la juventud vive una nueva realidad caracterizada por otro tipo de presiones y un estilo de vida muy diferente al que vivieron sus padres o sus abuelos. Los jóvenes de hoy están liberados de muchas tradiciones pero se enfrentan a un mercado de empleo y formación muy competitivo y globalizado. Entre los factores que influyen en la decisión de los jóvenes de entre 15 y 29 años para permanecer en casa de sus padres están el tener o no tener un empleo y que éste les proporcione los ingresos suficientes para poder independizarse económicamente. Con estos problemas en el mercado laboral, los jóvenes optan por permanecer en casa de sus padres hasta que vengan "tiempos mejores".

Charo Morillo, *Cambio 16*, n.º 1752, 4 julio 2005.

Ingresos : cantidad de dinero que gana o recibe una persona o empresa.
Optar : escoger una posibilidad entre varias.

Figura 43 : Ejemplo de comprobar verdadero o falso

2.1.3.2 Distribución de los textos en el manual EPP

El manual *Español Para Progresar* ofrece un material didáctico que ayude los alumnos a la integración en el mundo hispanico, y una diversa tipología textual acompañada de actividades para desarrollar la CL. Se estructura en ocho unidades didácticas de la manera siguiente. Se inicia con “**Para empezar**”, una fase donde se pretende que el alumno aprenda las palabras y expresiones necesarias para iniciar la unidad. Está apoyada por imágenes y fotos con el fin de motivar y estimular la curiosidad del alumno. La presentación de las estructuras lingüísticas viene formada por los siguientes tres apartados: “**Observa**”, “**Recuerda**”, “**Aprende más**”. Según las autoras, estos apartados “cumplen la función de conceptualizar una regla gramatical o de introducir unas nuevas expresiones de interés”.

Cada unidad, a su vez, se divide en tres lecciones, cada una de las cuales comprende una serie de textos que varían, desde anuncios publicitarios, folletos, cómics, viñetas hasta canciones y poemas. En mayor medida, incorporan fragmentos de textos literarios y artículos de prensa. Esta diversidad textual es el soporte para trabajar la comprensión lectora, ya que en la mayoría de los documentos, a pie de texto, se anexa un vocabulario básico con su explicación⁶⁸ y un bloque de preguntas de comprensión que facilita la asimilación global del texto leído.

Estos son los diferentes tipos de textos en cada una de las unidades del manual:

UNIDAD	Número de textos	Tipo de textos	Tamaño de textos
1	23	Diálogo Viñetas Cómic Canción descriptivos Informativos	Breves
2	24	Diálogo Anuncios Carta entrevista Descriptivos Informativos	Breves

⁶⁸ EPP: p 9, p 10, p 17, p25, p28, p44, p46, p61, p65, p69, p75, p83, p84, p95, p97, p100, p105

3	9	Canción Textos adaptados Diálogo Descriptivo Informativo	Un poco extensos
4	9	folleto canción dibujos Diálogos descriptivos informativos	Extensos
5	8	publicidad Informativos Descriptivos Informativos	Extensos
6	19	Diálogos Canción Anuncio cómic Artículos Informativos Descriptivo	Extensos
7	13	Anuncio Programación de tele Poema Diálogos informativos	Muy largos
8	14	Anuncios Descriptivos Cartas Publicidad Viñetas Informativo	Bastante largos

Tabla 3. Distribución de los textos en el manual EPP

Como se puede observar en la tabla 3, cada unidad incorpora textos escritos de diferente extensión, aunque generalmente empiezan por una extensión muy breve y acaban por una extensión bastante larga. Cabe señalar que la extensión y la cantidad de los textos varían a lo largo de la unidad didáctica según su tipología. Tanto en la primera como en la segunda unidad, existe un número abundante de diálogos, anuncios y fragmentos de textos literarios.

Destacamos que son numerosos los anuncios, folletos y publicidades. Estos contenidos, más allá de tener una función meramente decorativa, tienen una importante función

didáctica, puesto que se emplean como soportes para actividades de comprensión lectora; a veces, ellas mismas presentan actividades para motivar descripciones, narraciones o bien actividades más creativas de expresión oral o escrita. Progresivamente, tal como lo demuestra la tabla 3, se van incorporando materiales auténticos, predominantemente canciones y poemas pertenecientes a obras representativas de la literatura española contemporánea o clásica⁶⁹, como el poema del cante jondo de Federico García Lorca⁷⁰. De la misma manera, los cómics se consideran como una gran fuente de recursos para desarrollar la comprensión lectora. También son muy adecuados para ejemplificar una situación comunicativa o estimular la producción oral o escrita con ejercicios de recomposición, interpretación de escenas, comentarios, etc.

⁶⁹ EPP: páginas: 19, p 47, p57, p85

⁷⁰ EPP: página 98

2.2 Análisis estadístico del cuestionario

Después de haber analizado los manuales utilizados para los niveles A1, B1, B2, en el sistema educativo marroquí, en este apartado pretendemos realizar un estudio estadístico sobre el desarrollo de la comprensión lectora en dichos manuales a partir del análisis de las opiniones de los profesores. Para ello utilizamos la herramienta más frecuente en los trabajos de investigación, el cuestionario⁷¹.

En el ámbito de la investigación cuantitativa y los métodos de encuesta, el cuestionario constituye una técnica que nos permite conocer a partir de una muestra representativa de docentes marroquíes su opinión sobre el desarrollo de la comprensión lectora en los manuales de E/LE en el sistema educativo marroquí. Lejos de evaluar o juzgar dichas opiniones, se pretende tener información sobre el desarrollo de la CL de los alumnos a partir de las actividades que acompañan los textos escritos en dichos manuales.

En cuanto a la metodología seguida, el cuestionario⁷² ha sido dirigido a 79 profesores de español lengua como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí en diferentes ciudades de Marruecos que parten clases a los niveles iniciales (A1, A2) y medios (B1 y B1+). El cuestionario consta de 21 preguntas⁷³.

2.2.1 Presentación de datos

En principio, cabe señalar que los datos obtenidos a través de los cuestionarios proceden de métodos directos con el fin de ilustrar la forma en que los manuales de E/LE proponen un aprendizaje progresivo de la CL y recoger información sobre el material que usa el docente para apoyar el trabajo de esta destreza en el aula.

⁷¹ El cuestionario es una técnica de investigación de gran utilidad para los trabajos de investigación. Se trata de “(...) un documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta”. (Véase CASA ANGUTA, Julio. “La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)[en línea]. Atención Primaria. 2003, vol 31, nº8, pp.527-538. Disponible en: <http://200.5.106.165/html/Areas/Documentos/Epidemiologi%20Basical/CLASE%20appt%20ENCUESTA%20%20TODOS%20LOS%20ARCHIVOS/dise%C3%b1%20cuestionarios.pdf>

⁷² Véase el ejemplar del cuestionario en los anexos del presente trabajo.

⁷³ Hemos procurado que el cuestionario resulte lo más asequible posible y que las preguntas dirigidas a los profesores fuesen cortas y concisas, partiendo de lo general llegando a lo particular. La mayoría de la preguntas del cuestionario están cerradas o semiabiertas. Lo presentamos en el anexo VI.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, hemos estructurado el cuestionario en tres partes esenciales cuyos indicadores nos ayudarán a sacar nuestras conclusiones. Cada parte se compone de una serie de preguntas que corresponden con un grupo de variables. Se trata de las siguientes partes:

- Información sobre las actividades de CL en los manuales.
- Información sobre el material de CL que usa el docente en el aula.
- Información sobre las estrategias de CL que usan los profesores en el aula.

Todos los datos presentados en esta investigación son datos cualitativos y cuantitativos, ya que la información obtenida de ellos corresponde a una descripción pormenorizada de diferentes aspectos de los tres manuales, anteriormente presentados, y de las opiniones de los profesores sobre las actividades de CL en los manuales.

2.2.2 Presentación de variables

El principal interés durante el análisis ha sido el de establecer una relación entre las diferentes variables del cuestionario para sacar la información necesaria sobre el aprendizaje progresivo de la CL en dichos manuales, y conocer tanto el material como las estrategias usados en el aula para desarrollar la CL.

Las variables de interés que se han sacado de los primeros resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios son los siguientes:

- Información sobre la localidad
- Información sobre los manuales y los alumnos
- Grado de satisfacción de los profesores
- Actividades sobre la comprensión lectora en el manual
- Tipos de texto que ofrece el manual
- Material que usa el docente para trabajar la CL en el aula
- Estrategias que usa el docente para perfeccionar la CL

Estas variables van por orden temático, presentan información sobre los tres manuales analizados y la opinión de los docentes sobre los mismos.

3 Tipología textual en los manuales del SEM y su relación con las propuestas del MCER

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas la tipología textual es un componente esencial para el desarrollo de las diferentes estrategias de CL. Una tipología textual variada supone diferentes géneros discursivos que ofrecen los manuales de ELE (narrativo, informativo, argumentativo, descriptivo, expositivo, instructivo, periodístico, literario, administrativo/jurídico, publicitario, etc.).

Es oportuno ofrecer al alumno una variedad de textos para convidarle a nuevos retos para fomentar su propia comprensión, así como para que se familiarice con diferentes elementos textuales, técnicas de organización de ideas, estructuras lingüísticas y culturales que se reflejan en los distintos géneros textuales.

Aquí cabe señalar que los conocimientos previos de un alumno se activan cuando más fuerte sea la conexión de sus esquemas de conocimiento con el género textual utilizado y, por lo tanto, contribuyen a la mayor comprensión de lo leído.

Las valoraciones realizadas a lo largo de este trabajo parten de un enfoque meramente descriptivo y estadístico, puesto que se trata de un análisis lingüístico de las actividades de CL en los manuales de E/LE usados en aulas marroquíes para enseñar el español y un estudio estadístico de las opiniones de los profesores que usan dichos manuales.

En este apartado pretendemos realizar un estudio de los diferentes tipos de textos que ofrecen los manuales dirigidos a aprendices de niveles A1, A2, B1 (como se definen por el MCER) a partir de un conjunto representativo de recomendaciones planteadas en el MCER. Para realizar este estudio hemos cogido como punto de partida las escalas ilustrativas de la comprensión de lectura del *Marco Común Europeo de Referencia* para los niveles A1, A2, B1 y los diferentes géneros textuales que proponen los tres manuales que forman el corpus de trabajo (QBE, EPD, EPP). Como no es posible incluir todos los géneros de los textos de los manuales mencionados (*ver apéndice V, en Anexos*), hemos seleccionado una muestra representativa, variada de la tipología textual mencionada anteriormente. Asimismo, hemos evitado clasificar los géneros de los textos por niveles (A1, A2, B1) partiendo de la consideración de que la dificultad de la

comprensión lectora reside en la tarea que acompaña al texto escrito y no del propio texto.

Con el fin de presentar una lista de textos informativa y manejable, desde una perspectiva didáctica, proponemos una presentación esquemática de la clasificación de los textos de los tres manuales. La clasificación vertical indica los diferentes géneros textuales que recogen los tres manuales (*¡QBE!*, *EPD*, *EPP*) siguiendo los niveles del MCER A1, A2, B1; la clasificación horizontal indica las diferentes modalidades de los textos: descriptivos (describir propiedades o cualidades de un producto, de una persona, de un lugar de una situación; textos con gráficos, mapas, diagramas, tablas), narrativos (narrar hechos que se relacionan en el espacio y en el tiempo; noticia), argumentativos (plantear diferentes puntos de vista con el propósito de influir; artículo, carta de presentación), informativos o expositivos (transmitir información y/o explicarla sobre un tema particular o general; tarjetas de visita, currículum vitae), periodísticos (informar sobre hechos y temas de interés general; reportaje, entrevista), literario (manifestar la función poética y determinar textos históricos o didácticos; poesía, novela, cuento, relato), publicitario (exponer cualidades de artículos o productos con el fin de convencer al lector; anuncio, eslogan, imágenes, tipografía llamativa), administrativo/jurídico (comunicar con una determinada institución, textos altamente formalizados; certificado, instancia, cartas formales), instructivos (dar instrucciones con el propósito de orientar los procedimientos en forma detallada y precisa para realizar alguna actividad; receta de cocina, señalizaciones).

Hemos optado por una clasificación múltiple de los textos porque la mayoría de los géneros discursivos no engloban solo un tipo de texto. Por ejemplo, un artículo puede tener un fin descriptivo, informativo y a la vez argumentativo. Otra consideración es el formato en que se presentan los géneros: un texto puede ser la combinación de texto con imágenes, o mapas o tablas o gráficos, dependiendo de su objetivo comunicativo.

En definitiva, nuestra clasificación es un intento de agrupar los diferentes géneros discursivos junto con las modalidades textuales que ofrecen los tres manuales (*¡QBE!*, *EPD*, *EPP*) para realizar un estudio comparativo con las recomendaciones que ofrece el MCER.

A continuación presentamos las tablas de clasificación textual de los tres manuales (*¡QBE!*, *EPD*, *EPP*). El signo “x” indica que el manual recoge este tipo y género textual

y el signo “-” indica que no existe este tipo o género textual en el manual. Los tipos de texto y géneros que no aparecen en los manuales se marcan en color diferente (verde y amarillo) para darle más claridad a las tablas.

Tipología textual del manual ¡QBE! (A1)									
Tipos de textos Géneros textuales	Descriptivo	Narrativo	Argumentativo	Informativo/ expositivo	Periodístico	Literario	Publicitario	Administrativo	Instructivo
textos con gráficos, mapas, diagramas, tablas, imágenes	X			X	X		X	-	
Textos adaptados /Diálogos	X			X				-	
Artículo periodístico	X				X			-	
carta de presentación	X		X	X		X		-	
DNI/Datos personales	X			X				-	
Chat/Blogs	X		X	X				-	
Refrán	X			X				-	
Cuento/relato/canción	-	-	-	-	-	-	-	-	-
anuncio publicitario	X			X			X	-	
Chiste	X							-	
receta de cocina								-	X

Tabla 1. Clasificación de los textos en el manual ¡QBE!

Tipología textual del manual EPD (A2)

Tipos de textos Géneros textuales	Descriptivo	Narrativo	Argumentativo	Informativo/ expositivo	Periodístico	Literario	Publicitario	Administrativo/j urídico	Instructivo
textos con gráficos, mapas, diagramas, tablas , imágenes	XXXXXXXX X	XXX		XXXXXXX X		X		-	
Textos adaptados/ diálogos	XXXXXXXX	XX		XXXXXX				-	
Artículos de prensa	XXXX	XXXXX	X	XXXXXX	XX	XXX		-	
Programación de tete				X			X	-	
tarjeta postal	XX						X	-	
currículum vitae/carta de presentación	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Correo electrónico	X		X					-	
Novela/ prosa		XXXXX				XXXX X		-	
DNI	X			X				-	
Canción/ poema	XX			X				-	
anuncio publicitario	XXXXX		X	XXXX			XXXXX	-	
Página Web	XX	X	X	X				-	X
Noticia	X	XX		X		X		-	
Biografía	XX	XX				XX		-	
receta de cocina	XX							-	XX
carta /menú de restaurante	XX							-	XX

Tabla 2. Clasificación de los textos en el manual EPD

Tipología textual del manual EPP (B1)									
Tipos de textos Géneros textuales	Descriptivo	Narrativo	Argumentativo	Informativo	Periodístico	Literario	Publicitario	Administrativo/ jurídico	Instructivo
textos con gráficos, mapas, diagramas, tablas	Xxxxxxx	Xx	xx	xxxxxx					-
Textos adaptados	xxx			xx					-
Artículo	xxxxxxxxxxxx	Xxxx	xx	xxxxxxxxxxxx xxxxx	xxxxxxxxxxxx x		x		-
carta de presentación	xx			xx					-
Programación de tele			x	x			x		-
Entrevista	x		x	x					-
Poema /canción	xxx	xx				xxx	xx		-
novela		xxxxxxxx				xxxxxxx xxx			-
cuento/relato/ Historieta	xx	xx		x					-
anuncio publicitario/ folleto	xxxxxx		xxxx	xxxxxxxx			xxxxxxxx		-
eslogan/imagen	xx			xx			x		-
carta formal	x			x				x	-
Cómic	xxxx						x		-

Tabla 3. Clasificación de los textos en el manual EPP

Partiendo de las recomendaciones del MCER sobre la tipología textual de los manuales de E/LE tanto de nivel inicial como de nivel intermedio, observamos que el afán comunicativo que busca el Marco Común es muy ausente en los manuales marroquíes porque no hay variedad de textos (carta comercial, textos administrativos, discurso

jurídico, textos instructivos, etc). El manual marroquí abusa del texto literario y el periodístico, tal como lo demuestran las tablas arriba mencionadas.

En el manual ¡QBE! lo primero que se observa es la ausencia de los relatos, cuentos o canciones, aunque son los géneros textuales más populares y de mayor consumo con los alumnos de nivel inicial, cuyo fin principal radica en provocar reacciones como estímulo hacia el aprendizaje rápido y divertido. Por lo tanto, tanto el texto musical (canción) como los relatos y los cuentos son un tipo de textos a través de los cuales, en sentido general, el autor transfiere sus vivencias, experiencias y sentimientos que pueden fomentar el conocimiento de los alumnos.

En cuanto a los dos manuales EPD y EPP, cabe señalar que la mayoría de los textos están destacados de la revista: *guía de usos y costumbre de España*. Esta guía ofrece al profesor de español la posibilidad de trabajar en clase el componente socio-cultural a la hora de interactuar en una lengua extranjera al ofrecer de una forma sencilla los usos y costumbres españoles (celebraciones sociales y familiares, bares y restaurantes, fiestas populares, etc.) y da pautas generales sobre aspectos de la vida cotidiana en España. También se abordan algunos hábitos que tienen una implicación en las expresiones cotidianas como, por ejemplo, diferentes formas de saludar y despedirse, de expresar la cortesía, los horarios. Pero se nota un uso exagerado de textos descriptivos e informativos, mientras que los textos instructivos y administrativos están totalmente ausentes de las unidades de los dos manuales.

Las tres tablas aclaran que los tres manuales usan muchos anuncios publicitarios, pero no existe ningún anuncio de oferta de trabajo, el cual despierta el interés del alumno al trabajar con recursos reales y en situaciones reales y le ofrece un marco idóneo para interactuar y formar el punto de partida para actividades comunicativas. Por ejemplo, los juegos de roles y simulaciones de entrevista preparan al alumno para desenvolverse en una situación concreta en el mercado de trabajo.

Recapitulación

En este capítulo hemos expuesto el análisis del corpus de trabajo. Para ello, en primer lugar hemos presentado una descripción de los manuales de E/LE usados en el sistema educativo marroquí y el cuestionario dirigido a los profesores de E/LE para recoger información sobre el desarrollo de la CL en dichos manuales. En segundo lugar, hemos clasificado las actividades de CL que ofrecen dichos manuales, así como la distribución de los textos en cada unidad didáctica. Asimismo, hemos presentado en tercer lugar los datos del cuestionario y las variables de interés. Finalmente, hemos mostrado la tipología textual en los manuales analizados y su relación con las propuestas del MCER. A partir de la clasificación de las actividades de CL en los manuales de E/LE, hemos comprobado que los autores de los tres manuales analizados han usado diversas actividades para trabajar la CL. Pero aunque estos manuales plantean en apariencia esta serie de actividades novedosas, hemos descubierto que en su mayoría son tradicionales y guiadas, con ejercicios de carácter repetitivo. Nuestra opinión, después del análisis descrito en este capítulo, es que es necesario que los alumnos/as realicen ejercicios diversos, en que puedan ver textos diferentes, de contenidos distintos y determinados grados de dificultad para mejorar el nivel de CL de los alumnos.

Tras la clasificación de las actividades de CL en los tres manuales, hemos llegado también a la conclusión de que el acto de leer significa obtener información o dar sentido a un determinado texto escrito. Por lo tanto, es fundamental comprender el significado de los textos a través de la interacción entre el que lee y lo que ya sabe sobre el tema. Para conseguir este proceso los alumnos deben utilizar diversas estrategias y aplicarlas a los textos y realizar diferentes actividades para favorecer el desarrollo de la CL. Hemos comprobado, también, que para propiciar la enseñanza de la comprensión hay que dar importancia a los conocimientos previos, tanto los referidos al lenguaje (reglas gramaticales, formas, significados, etc.) como a la información general sobre la vida cotidiana o sobre las propiedades y tipología de los textos. En este sentido, hemos podido demostrar que los manuales de E/LE analizados usan frecuentemente la estrategia de activar los conocimientos previos. Así, pues, concluimos que dicha estrategia es muy importante en el proceso de comprensión, ya que mucha de la

información necesaria para comprender un texto no es proporcionada por éste sino que se obtiene del conocimiento que tiene el alumno sobre el tema. En otras actividades analizadas hemos observado también el uso de la estrategia de tomar notas. Confirmamos que es una técnica importante para la recogida de la información relevante del texto, que ayudará al alumno a entender mejor el contenido del texto. A pesar del uso de estas y otras estrategias, concluimos que son limitadas e insuficientes para desarrollar la CL de los alumnos, en comparación con las estrategias que ofrecen otros manuales de E/LE.

Otra conclusión destacada al analizar las actividades de CL que acompañan los textos es que dichas actividades no han sido elaboradas para que el alumno las ejecute de forma independiente, ya que no favorecen el uso del diccionario para que pueda ampliar su vocabulario y ser autónomo. No obstante, los autores de los tres manuales descuiden por completo las actividades que exigen el uso del diccionario.

En cuanto a la tipología textual usada en los tres manuales analizados, concluimos que dichos manuales no presentan textos interesantes, actuales y significativos, acordes a la edad de los alumnos y sus gustos y necesidades. Los manuales marroquíes abusan de los textos literarios y periodísticos, deniegan el afán comunicativo que busca el MCER que se manifiesta en los textos administrativos, las cartas comerciales, etc. Los alumnos necesitan enriquecerse con una variedad de textos que sean de su grado e interés personal para desarrollar el nivel de su CL.

Finalmente, podemos afirmar que la lectura es un acto primordial y la herramienta para enfrentarse a los nuevos desafíos del mundo. Así, pues, a partir de la clasificación tanto de las actividades de CL como de los diferentes textos en los tres manuales analizados, confirmamos que los alumnos/as que estudian en estos manuales no llegarán a adquirir la competencia lectora para comunicarse en situaciones concretas de la vida real.

Capítulo 3

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS MANUALES DE E/LE USADOS EN EL SEM Y LOS MANUALES USADOS EN EL IC

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo principal realizar un estudio comparativo entre los manuales usados por el Instituto Cervantes Rabat y los manuales usados en el sistema educativo marroquí. Después de haber realizado un análisis lingüístico de las actividades de CL que ofrecen los manuales (¡QBE!, EPD, EPP) y un análisis estadístico de los cuestionarios dirigidos a los profesores de E/LE en el sistema educativo marroquí con la finalidad de proponer propuestas y nuevas alternativas de las actividades de comprensión lectora, nos adentramos en el presente capítulo a realizar un análisis exhaustivo de las actividades de CL en los manuales *Etapas plus* utilizados en el Instituto Cervantes de Rabat para los niveles A1, A2, B1 (tal como se definen en el MCER), con el fin de realizar un estudio descriptivo/comparativo de las actividades de comprensión lectora que ofrecen a partir del análisis de una selección representativa.

Dado que la intención de esta tesis es presentar un trabajo conciso y práctico, no nos ha parecido oportuno analizar todos los manuales usados en los diferentes centros del Instituto Cervantes en Marruecos, de modo que hemos elegido centrar nuestro análisis comparativo en los manuales usados en el Instituto Cervantes de Rabat. La elección de este centro radica principalmente en el hecho de que usa el mismo manual en los niveles que nos conciernen (A1, A2, B1). Esto, por lo tanto, nos permite tener una visión amplia y progresiva de las diferentes actividades de CL que ofrecen y comparar los distintos niveles. Así mismo, nos interesa conocer el tratamiento que recibe la comprensión lectora en los tres manuales *Etapas plus* A1, A2, B1, porque sus niveles se corresponden con los usados en el sistema educativo marroquí que hemos analizado:

- *Etapas plus A.1, cosas* corresponde al manual *¡Qué bonito es el español!*
- *Etapas plus A.2, Fotos y Pasaporte* corresponde al manual *Español para dialogar*
- *Etapas plus B.1, Agenda.com y Géneros* corresponde al manual *Español para progresar*.

1. Presentación de los manuales usados en el Instituto Cervantes Rabat

Los manuales *Etapas plus* seleccionados para realizar el estudio descriptivo-comparativo con los manuales ya analizados corresponden a los niveles A1, A2, B1, según las pautas del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y su concreción en el nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). *Etapas plus* es un curso estructurado en bloques de 30 a 60 horas, con un enfoque orientado a la acción, tal como se reconoce en su introducción, que parte de una concepción comunicativa de la lengua y de la creencia de que el aprendizaje es constructivo y significativo⁷⁴. Las unidades didácticas se organizan en torno a un objetivo o tema que dota de contexto a todas las tareas que se proponen.

Los contenidos de los niveles A1, A2, B1 y B2 de este curso de español pueden tener diferente carga horaria. Así, se presentan en 14 módulos de 30 horas, pero cada módulo tiene la opción de acortarse, si se prescinde de las actividades opcionales que se incluyen, o ampliarse, si se aprovecha el material extra, para irse ajustando a las necesidades particulares de cada grupo⁷⁵.

1.1 Descripción del manual *Etapas plus A1*

Etapas plus A1, Cosas es un manual de la editorial Edinumen editado el 2010 en Madrid y realizado por el equipo Entinema, compuesto por cinco personas: Sonia Eusebio Hermira, Anabel de Dios Martín, Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz y Macarena Sagrado Jerónimo. El nivel A1 tiene como autoras a Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira. Esta última es también coordinadora del nivel. El número de páginas de este manual es de 68.

Este manual de español está organizado en módulos de 30 a 60 horas lectivas⁷⁶ según el número de actividades opcionales, actividades extra y material complementario que se desee utilizar en el aula⁷⁷. El libro sigue las directrices del MCER para las lenguas, concretadas para el español en el nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

⁷⁴ Equipo Entinema. (2010). Curso de español por módulos. *Etapas plus*. Madrid. Edinumen

⁷⁵ Equipo Entinema. (2010). Curso de español por módulos. *Etapas plus nivel A1. "Cosas"*. Madrid. Edinumen

⁷⁶ El número de horas lectivas son modificables según las exigencias y necesidades de cada clase

⁷⁷ *Ibíd*

Etapas plus nivel A1, Cosas está compuesto de los siguientes materiales: libro del alumno, libro de ejercicios, resumen lingüístico-gramatical y CD de audiciones. Todo ello en un solo volumen.

En cuanto a la estructura, se compone de seis unidades, cada una de las cuales incluye contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales que van seguidos de una serie de tareas y actividades. A su vez, cada actividad va acompañada de diferentes iconos que indican la destreza que se debe desarrollar (actividad de interacción oral, de reflexión lingüística, de producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora).

El libro de ejercicios, de 36 páginas, consta de actividades y tareas relacionadas con cada unidad didáctica. Sus autoras son Beatriz Coca de Bosque, Elena Herrero Sanz y Macarena Sagredo Jerónimo. El libro del alumno *Etapas plus A1* incluye al final de las unidades didácticas un resumen lingüístico-gramatical de 9 páginas que recoge todos los temas lingüísticos y gramaticales tratados en las unidades. Este resumen trata los siguientes objetivos, tal como se refleja en la introducción del manual:

1. Presentaciones.
2. Alfabeto.
3. Comunicarse en clase.
4. Describir a otras personas.
5. Preguntar y dar direcciones.
6. Expresar estados físicos y anímicos.
7. Desenvolverse en el bar.
8. Usar tú/vosotros y usted/ustedes.
9. Expresar conocimientos y habilidades.
10. Describir ciudades.
11. Hablar de hábitos cotidianos.
12. Vocabulario.

El libro también va acompañado de un CD de audiciones.

Ficha bibliográfica del manual

Título: ETAPAS PLUS A1, Cosas

Autores: Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira.

Editorial: Edinumen

Fecha de edición: 2010

Número de páginas: 68

Tamaño: 21 * 29 cm.

Destinatarios: usuario básico de nivel Acceso A1

1.2 Descripción del manual *Etapas plus A2*

Etapas plus A2, Fotos y Pasaporte es un manual de la editorial Edinumen editado el 2009 en Madrid y realizado por el equipo Entinema, compuesto por cinco personas: Sonia Eusebio Hermira, Anabel de Dios Martín, Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz y Macarena Sagrado Jerónimo. El nivel A2 tiene como autoras a Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira. Esta última es también la coordinadora del nivel. El número de páginas de este manual es de 140 en total, incluyendo un resumen lingüístico-gramatical y el libro de ejercicios. *Etapas plus A2, Fotos y Pasaporte* es un libro de texto dedicado a la enseñanza del español para el nivel Plataforma, según el MCER, cuya característica principal es su distribución modular y flexible⁷⁸.

Dicho manual está organizado para implementarse en un curso de 30 o 60 horas lectivas, dependiendo de la implantación de las actividades opcionales y extras y el material complementario que se desee utilizar en el aula, tal como avisan sus autoras en la introducción. El material que incluye *Etapas plus A2* sigue siendo el mismo que el del nivel anterior (libro de alumno, libro de ejercicios, resumen lingüístico-gramatical y CD de audiciones), todo ello en el mismo volumen.

⁷⁸ Equipo Entinema. (2009). Curso de español por módulos. *Etapas plus nivel A2. "Fotos y pasaporte"*. Madrid. Edinumen.

En lo que se refiere a la estructura se compone de ocho unidades didácticas. Cada unidad tiene autonomía pero recoge contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales y propone una serie de actividades que van acompañadas de unos iconos que marcan la destreza que se va a trabajar (leer, escribir, escuchar, hablar).

Como hemos señalado anteriormente, *Etapas plus A2* incluye en el mismo libro del alumno un libro de ejercicios de 53 páginas, que recoja actividades y tareas relacionadas con las 8 unidades del manual. Sus autoras son Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz y Macarena Sagrado Jerónimo.

El libro del alumno incluye al final de las unidades didácticas un resumen lingüístico-gramatical con el objetivo de potenciar el uso de esta herramienta y estimular la autonomía del alumno. Dicho resumen se desarrolla atendiendo a:

1. Hablar del pasado.
2. Usos de ser y estar.
3. Hablar de la salud.
4. Hablar de la comida.
5. Hablar de los permisos y prohibiciones.
6. Usar de por y para.
7. Vocabulario.

Ficha bibliográfica del manual

Título: ETAPAS PLUS A2, Fotos y Pasaporte

Autores: Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira.

Editorial: Edinumen

Fecha de edición: 2009

Número de páginas: 140

Tamaño: 21 * 29 cm.

Destinatarios: usuario básico de nivel Plataforma A2

1.3 Descripción del manual *Etapas plus B1*

Etapas plus B1, *Agenda.com* y *Géneros* es un manual de la editorial Edinumen, editado en 2010, realizado por el equipo Entinema que está formado por cinco personas: Sonia Eusebio Hermira, Anabel de Dios Martín, Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz, Macarena Segredo Jerónimo. Las autoras de este nivel son Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira. Esta última es la coordinadora. El manual consta con 96 páginas divididas en 10 unidades. Como los anteriores niveles, el libro del alumno incluye un libro de ejercicios de 60 páginas cuyas autoras son Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz y Macarena Sagredo Jerónimo. Esta parte recoge una serie de actividades relacionadas con las unidades didácticas presentadas en el libro del alumno. El volumen presenta un resumen lingüístico-gramatical para reflexionar y consultar la gramática estudiada de manera práctica y participativa. Este resumen se compone de los siguientes aspectos:

1. Narrar, contar, relatar
2. Ir al cine
3. Comer/cenar con españoles
4. Hablar del futuro
5. Consejos y recomendaciones
6. Expresar probabilidad, hacer suposiciones
7. Expresar condiciones
8. Contar noticia

Este libro de texto, dirigido a usuarios independientes de nivel umbral B1, está diseñado sobre una programación coherente que, a partir de una selección de los contenidos, garantiza la correcta progresión durante el proceso de aprendizaje. A la misma coherencia responde la estructura del manual en diez unidades con secuencias de actividades diseñadas para ser desarrolladas en un espacio temporal de 30 a 60 horas lectivas, según el número de actividades opcionales, actividades extras y material complementario que se desee utilizar en el aula.

Ficha bibliográfica del manual

Título: ETAPAS PLUS B1, Agenda.com y Géneros

Autores: Anabel de Dios Martín y Sonia Eusebio Hermira.

Editorial: Edinumen

Fecha de edición: 2010

Número de páginas: 168

Tamaño: 21 * 29 cm.

Destinatarios: Usuario independiente de nivel Umbral B1

2. Clasificación de las actividades de CL en los manuales Etapas Plus usados en el IC

Tras la descripción de los tres manuales *Etapas plus A1, A2, B1*, seleccionados para realizar el estudio comparativo, nos proponemos en el presente capítulo desarrollar una clasificación de las actividades de comprensión lectora que están planteadas a lo largo de sus unidades didácticas, con el objetivo de valorar si dichas actividades están pensadas para incidir de manera relevante en el desarrollo de las competencias y las estrategias para trabajar la CL.

A continuación ofrecemos una clasificación del tipo de ejercicios y de la destreza de CL que se ejercita en ellos siguiendo el orden en que aparecen en el libro de texto para cada unidad didáctica. Todas las actividades se ilustran con figuras sacadas del manual para dar más claridad a este apartado.

2.1 Actividades de CL en el manual Etapas Plus A1, Cosas

Las unidades didácticas del manual *Etapas plus A1, Cosas* presentan la comprensión lectora mediante diferentes actividades identificadas mediante un icono en forma de un libro abierto. En la siguiente presentación gráfica mostramos la distribución de los ejercicios en las seis unidades didácticas del manual

Representación gráfica

- *Distribución de las actividades de CL por Unidad*

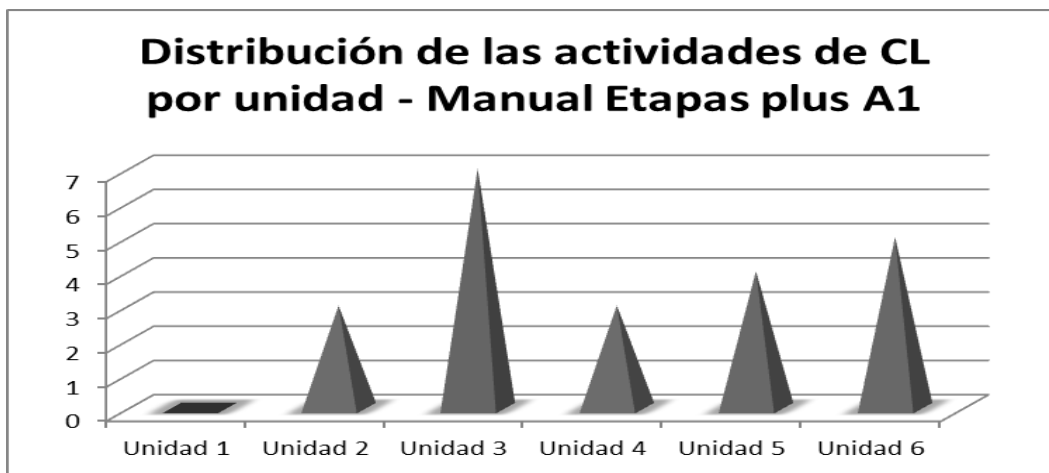


Gráfico 1: ejercicios de CL por UD en el manual A1

Como se deduce del presente gráfico, el número de actividades para trabajar la CL en el manual *Etapas plus A1* no sigue una repartición gradual. Esto significa que las actividades varían según el contenido temático y los objetivos de cada unidad, por lo que algunas unidades constan de un número elevado de ejercicios para trabajar la CL, mientras que otras tienen menos. Esto quiere decir que su distribución no es gradual ni igualada sino más bien dispersa, dependiendo de los contenidos temáticos de cada unidad. Observamos, en este sentido, que las UD 3, 5 y 6 son las que incluyen mayor número de actividades de CL (entre 6 y 5 actividades), mientras que las UD 2 y 4 presentan una cantidad menor (3 actividades). En la UD 1 no hay ninguna actividad de CL (0 actividad).

A continuación detallamos los diferentes tipos de actividades en cada unidad didáctica propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora:

Unidad 1: *cosas del primer día*

Como hemos avanzado, no recoge ninguna actividad de comprensión lectora. Es una unidad diseñada para ayudar al aprendiente a alcanzar un grado de competencia que permita la comunicación oral, tal como le indica su título “cosas del primer día”

Unidad 2: Cosas de familia

En esta unidad el manual propone a los alumnos de E/LE un primer contacto con la lengua meta de una forma original para trabajar la comprensión lectora, ya que se planifica para conseguir los objetivos y contenidos del nivel de usuario básico. La unidad, titulada “cosas de familia”, presenta tres actividades para trabajar la CL. El primer ejercicio propone leer y completar una ficha; el segundo, leer un texto y descubrir el significado de las palabras; el tercero, relacionar el texto con la imagen correspondiente. A continuación detallamos los ejemplos:

1. Actividad de leer y completar una ficha (1.2 pág 15)

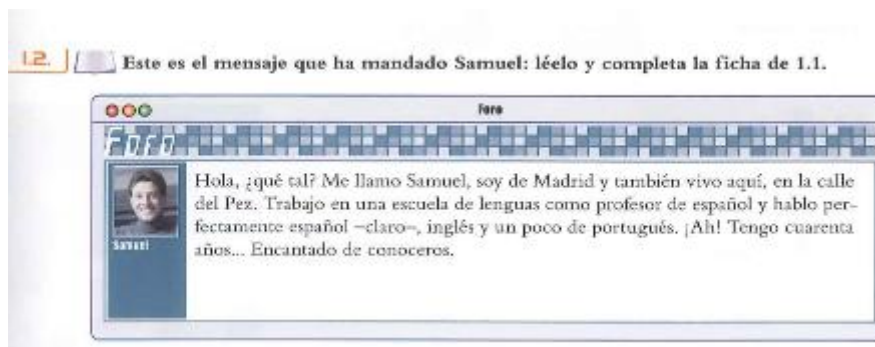


Figura 44 : Ejemplo de ejercicio para completar una ficha

2. Actividad de leer y descubrir el significado de palabras (3.1 pág 19)

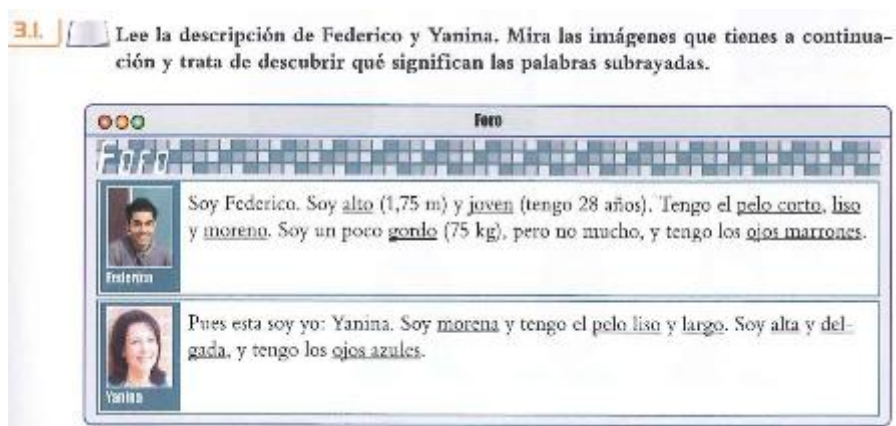


Figura 45 : Ejemplo de ejercicio para descubrir el significado de palabras

3. Actividades de leer y relacionar con la imagen correspondiente (3.3 pág 21)

3.2 Algunas de estas fotos son las fotos de Gabriela, Gerardo y Hugo. Lee las descripciones que nos han mandado y relacionalas con la imagen correspondiente.

1 Qué feo estoy en esta foto. Soy **Hugo**: soy alto y pelirrojo, tengo los ojos azules y el pelo largo y rizado. Es que mis abuelos eran ingleses.

2 Yo soy **Gabriela**, soy rubia y tengo el pelo corto y liso. Soy baja y delgada y llevo gafas.

3 Pues yo soy **Gerardo**, moreno y con canas. Tengo el pelo rizado y corto. Llevo bigote y barba. Soy bajo y tengo los ojos marrones.

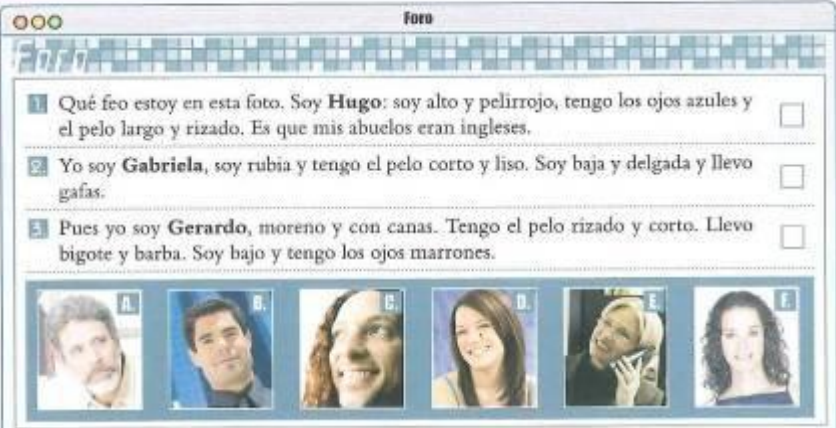


Figura 46 : Ejemplo de ejercicio de relacionar con la imagen correspondiente

Unidad 3: cosas de casa

En esta unidad 3 destacan cuatro actividades para trabajar la comprensión lectora, que recomiendan el uso de algunas estrategias para llevar a cabo la tarea, tales como buscar el significado de las palabras o preguntar al profesor lo que no se entienda. La unidad del manual incluye funciones comunicativas como preguntar y pedir el significado de las palabras, dar información y completar mensajes, descubrir objetos y lugares con el propósito de enseñar a identificar el nombre de nuevos objetos. Por ello, se presenta un texto escrito como estrategia de comprensión para resolver la tarea de entender el significado de las palabras con la ayuda de una imagen o un objeto. Veamos los ejemplos:

1. Actividad de leer para identificar el nombre de nuevos objetos (3.5 pág 29)

3.5. Mira ahora el siguiente anuncio: ¿sabes qué es una casa domótica?

INTERCAMBIO CASA DOMÓTICA POR APARTAMENTO EN LA LUNA

¿Qué significa casa domótica? Pues, que ella hace todo por ti:

1. La calefacción funciona automáticamente.
2. El aire acondicionado funciona automáticamente.
3. Un robot te trae agua, Coca-Cola, cerveza...
4. Un robot hace la comida.
5. El robot llama a la policía.
6. El robot te lleva a la cama.

También puedes hablar directamente con la casa y decir qué te pasa.



Figura 47 : Ejemplo de ejercicio identificar el nombre de objetos

2. Dos Actividades de leer y completar mensajes (3.1 y 3.1.1 pág 30)

3.1. Hacer un intercambio de casa es actualmente una práctica muy habitual. Mira este anuncio.



Intercambios de casas para vacaciones en España

Descubre una forma alternativa de vacaciones. El intercambio de casas es una fórmula en la que dos familias deciden intercambiar sus casas por un determinado periodo de tiempo.

3.1.1. Estas personas piden un intercambio de casa. Lee sus mensajes y completa los anuncios que tienes debajo.

Intercambio Paris-Barcelona

De: pen@yaho.com
 Para: intercambiocasas@mail.com
 Asunto: Intercambio Paris-Barcelona

Hola, me llamo René Vivo en París, pero por mi trabajo necesito mudarme a Barcelona en abril 😊 El intercambio es para 3 meses, después quiero alquilar un apartamento.
 Muchas gracias por su servicio.

Vacaciones en julio

De: haleg@hotmail.com
 Para: intercambiocasas@mail.com
 Asunto: Vacaciones en julio

Soy Luciana y tengo un piso de 2 habitaciones en Roma. Quiero ir a España, a la playa, 1 mes en julio 😊

Figura 48: Ejemplo de ejercicio para completar mensajes

Unidad 4: cosas de ciudades

La unidad “empieza con una actividad de comprensión lectora usando la técnica Cloze que hemos analizado anteriormente. También recoge una actividad de comprobar si es verdadero o falso y una de completar tablas según la propia opinión. No hemos considerado estos tipos de ejercicios como una tipología específica porque en muy pocas ocasiones aparecen planificados solo para trabajar después del texto, ya que la tarea en sí exige una lectura atenta del texto, el uso de estrategias y el reconocimiento de palabras. Detallamos los ejemplos:

1. Actividad de leer y completar mensajes (1.1 pág 36)

I El tiempo libre: ir al bar

II. Mira esta hoja de un calendario y fíjate: ¿qué día es hoy?



Marzo

L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Hoy es: domingo

[1] L → [4] J → [6] S →
[2] M → [5] V → [7] D → domingo
[3] X →

Figura 49: Ejemplo de ejercicio para completar mensajes

2. Actividad de leer y comprobar si es verdadero o falso (2.6 pág 38)

2.6. ¿Qué sabes sobre algunas ciudades de Hispanoamérica? Lee las siguientes afirmaciones y di si son verdaderas o falsas, según tu opinión. Después discute tus respuestas con las de tus compañeros.



	V	F
1] Montevideo no tiene playa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2] Montevideo es una ciudad turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3] México tiene monumentos importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4] Santiago de Chile tiene calles estrechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5] México D.F. está cerca de la costa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6] Buenos Aires es una ciudad cosmopolita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7] Bogotá es una ciudad antigua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8] Buenos Aires no tiene puerto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9] Santiago de Chile es una ciudad pequeña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10] Bogotá es famosa por sus museos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 50: Ejemplo de ejercicio para comprobar verdadero o falso

3. Actividad de leer y clasificar con la ayuda del profesor o preguntar al profesor las palabras que no comprendas (3.1.1 p 39 y 3.3 pág 40)

3 Comprar en la ciudad

3.1. Gabriela va a estar en España tres meses. Necesita saber los establecimientos que existen en España para hacer la compra. Para ayudarle, habla con tu compañero y completa la siguiente tabla según vuestra opinión.

	Hipermercado	Supermercado	Tiendas pequeñas	Tiendas de inmigrantes
Horario.				
Posibilidad de encontrar todo tipo de productos.				
Cerca de casa.				
Posibilidad de más ofertas.				
Un aspecto positivo.				




Figura 51: Ejemplo de ejercicio para completar una tabla

Unidad 5: cosas del tiempo libre

Esta unidad recoge cuatro actividades diseñadas para trabajar la CL. Algunas incluyen contenidos gramaticales que intentan trabajar los verbos o deducir una profesión y otras usan la técnica Cloze para rellenar los vacíos en blanco. En esta ocasión, el texto forma parte del proceso de la resolución del ejercicio, ya que si no hay una perfecta

comprensión del mismo, el alumno no podrá concluir o deducir adecuadamente una tarea restringida por este texto.

Veamos los ejemplos:

1. Actividad de leer para deducir la profesión (2.1.1 pág 47)

2.1.1. Estas son las actividades que hacen en su trabajo los compañeros hispanos. Léelas y escribe el nombre de la persona que habla.





Cobro a los clientes.  1. _____	Instalo software.  2. _____	Corrijo exámenes.  3. _____
Preparo clases.  4. _____	Creo programas.  5. _____	Paso informes.  6. _____

Figura 51: Ejemplo de ejercicio para deducir una profesión

2. Actividad para trabajar la gramática: lee los mensajes que nos han mandado Gabriela y su familia y subraya en los textos el verbo que usan para expresar sus gustos. (1.4.1 pág 45)

- 14.1.  Lee los mensajes que nos han mandado Gabriela y su familia y subraya en los textos los verbos que usan para expresar qué hacen en su tiempo libre.

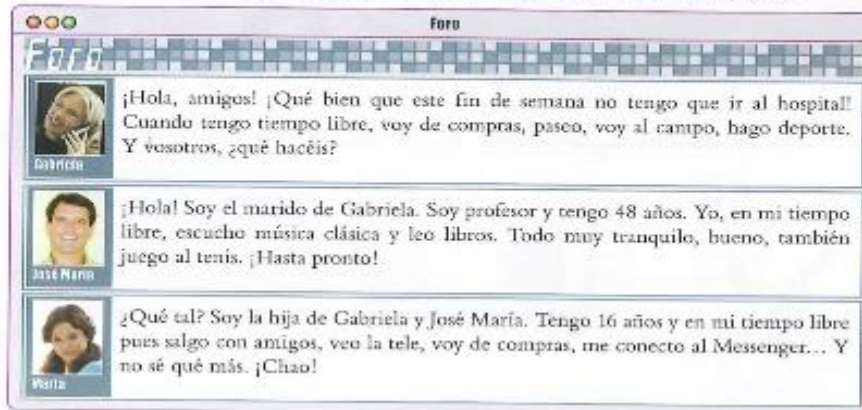


Figura 52: *Ejemplo de ejercicio para trabajar la gramática*


3. Actividades empelando la técnica Cloze de leer y completar los espacios en blanco (3.1.1 pág 48 y 3.2 pág 49)

3.2

Este es el orden posible de una conversación en un bar en España. Léela y, con tu compañero, intenta completarla. Las indicaciones que están entre paréntesis os ayudarán.

- ▶ Camarero: Hola, (a)..... (Son las 19.00).
- ▶ Clientes 1 y 2: (b)..... (Los clientes responden al saludo).
- ▶ Camarero: ¿Qué quieren (c).....? (El verbo que utiliza el camarero es un verbo que incluye bebida y comida).
- ▶ Cliente 1: Yo, un (d)..... ☕ (En España pedimos primero la bebida).
- ▶ Cliente 2: Para mí, una (e)..... 🍷
- ▶ Camarero: ¿Quieren algo de (f).....? (Normalmente pregunta por la comida).
- ▶ Cliente 1: Un momento, por favor.

Los clientes miran la lista de precios:



MENU

PERRITO 2,50€	HAMBURGUESA 2,50€	Pescado de TORTILLA 2€
SÁNDWICH • mixto • vegetal 2,50€	BOCABILLOS 3,50€ • jamón • queso • chorizo	• tortilla • calamares
RACIONES	• gambas 12€	• mixto jamón y queso 15€
• camarones 10€	• croquetas 8€	
• calamares 6,50€	• patatas con salsas 4€	
• queso 8€	• boquerones en vinagre 7€	
• jamón 11,80€		

Figura 53: Ejemplo de ejercicio para completar espacio en blanco

Unidad 6: Cosas cotidianas

La última unidad del manual recoge diversas actividades para trabajar la CL y propone una serie de técnicas para la mejora de dicha destreza, entre ellas practicar la capacidad de relacionar la información del texto con la imagen, completar un texto del que se han eliminado partes importantes o palabras claves, etc. Otra técnica es la de contestar a preguntas orales a partir de un texto escrito. A continuación detallamos los ejemplos:


1. Actividad de leer y relacionar la información del texto con las imágenes (2.1 pág 52)

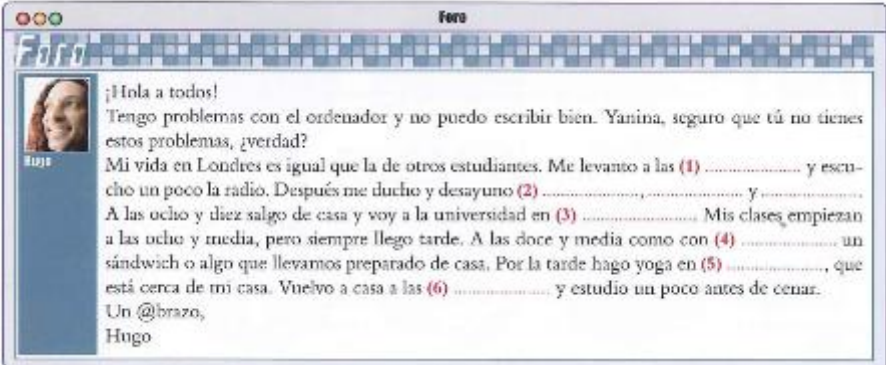
2.1.  Marta, una compañera, está escribiendo un mensaje y nos cuenta qué hace un día normal. Lee el texto y relaciona las siguientes imágenes con las acciones habituales de Marta. Escribe el número del verbo en el espacio en blanco.



Figura 54: Ejemplo de ejercicio de relacionar la información del texto con la imagen

2. Actividad de leer para completar información del texto (2.4 pág 54)

2.4.  Hugo también nos cuenta sus hábitos, pero algunas palabras no están escritas. Lee su mensaje, fíjate en la información que falta y, con la ayuda de tu profesor, escribe las preguntas necesarias para obtener la información.



Hola a todos!
Tengo problemas con el ordenador y no puedo escribir bien. Yanina, seguro que tú no tienes estos problemas, ¿verdad?
Mi vida en Londres es igual que la de otros estudiantes. Me levanto a las (1) y escucho un poco la radio. Después me ducho y desayuno (2) y
A las ocho y diez salgo de casa y voy a la universidad en (3) Mis clases empiezan a las ocho y media, pero siempre llego tarde. A las doce y media como con (4) un sándwich o algo que llevamos preparado de casa. Por la tarde hago yoga en (5), que está cerca de mi casa. Vuelvo a casa a las (6) y estudio un poco antes de cenar.
Un @brazo,
Hugo

Figura 55: Ejemplo de ejercicio para completar información del texto

3. Dos actividades de leer texto para contestar a preguntas orales (3.4 pág 56 y 3.6 pág 58) y marcar la opción correcta (3.6.1 pág 59)



3.6.1. Lee los titulares de periódicos que te va a dar tu profesor e identifica la familia de la que hablan. Marca la opción correcta.

7.  Vamos a contar cómo son las familias en nuestros países. Intentad mezclarlos por nacionalidades y hablad sobre los diferentes tipos de familias que hay en vuestros países (número de hijos, transporte que usan, horas de trabajo, etc.).

The photograph shows a family of six people standing outdoors in front of a house. From left to right: a woman in a pink top and blue jeans, a woman in a black top, a young child in a red shirt, a woman in a light blue dress, a woman in a pink top and blue jeans, and a man in a white shirt and blue jeans.

Figura 56: Ejemplo de ejercicio para contestar a preguntas

Aquí cabe señalar que todas las actividades de CL que recogen las seis unidades del manual *Etapas plus A1* están planificadas para conseguir los objetivos del nivel de usuario básico recomendado por el MCER que considera:

“...Que el nivel A1 (Acceso) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de este tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas”⁷⁹

⁷⁹ MCER. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002:36).

2.2 Actividades de CL en el manual Etapas Plus A2, Fotos y Pasaporte

El manual *Etapas Plus A2, Fotos y Pasaporte* presenta una secuenciación de actividades clara y ordenada, supeditada al ritmo del estudiante y con una rigurosa integración de la CL, incrementando paulatinamente el grado de dificultad de las tareas que acompañan a los textos a lo largo de las ocho unidades. Presentamos abajo un gráfico que demuestra dicha integración

Representación gráfica

- *Distribución de las actividades de CL por unidad*

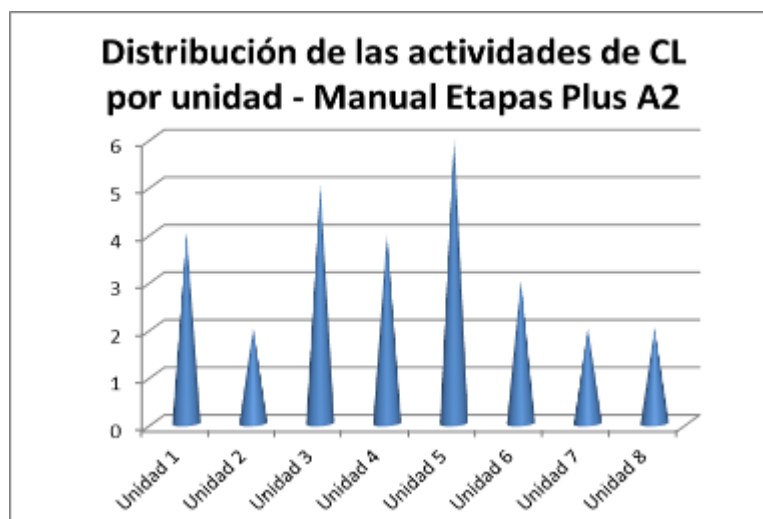


Gráfico 2: ejercicios de CL por UD en el manual A2

Tal y como demuestra el gráfico n° 2, se puede apreciar que en todas las UD del manual aparecen actividades para desarrollar la CL. Las UD 1, 3 y 5 presentan mayor número de actividades, mientras las UD 2, 7 y 8 son las que menos. Esto no es debido a una progresión gradual en la distribución de las actividades a lo largo de las UD sino que depende del contenido temático y los objetivos planteados para cada UD.

Cabe señalar que una gran parte de las actividades de comprensión lectora están planteadas para llevarse a cabo en pareja o en grupo con el fin de potenciar la interacción y la comunicación. A continuación detallamos los ejemplos:

Unidad 1: Fotos de exposición

La unidad presenta actividades de comprensión lectora cuyo objetivo principal es conseguir que los alumnos/as aprendan y usen determinadas estrategias que les ayuden a comprender diferentes tipos de textos y que les permiten un mejor aprendizaje como elegir el texto correcto, sustituir párrafos de un texto con otros, etc. Veamos los ejemplos:

1. Actividad de leer y elegir el texto correcto (1.1 pág 6)

ii. Tenemos una carta de bienvenida a esta Etapa, pero se ha mezclado el borrador con la versión definitiva. Lee y elige, según tu opinión, el texto correcto. Habla con tu compañero y justifica tu respuesta.



CURSO DE ESPAÑOL
Etapas Plus

Estudiante de español. Ciudad X, 18 de febrero

Querido estudiante:
Te damos la bienvenida a esta Etapa. En ella te proponemos visitar y participar en una exposición muy especial y diferente. Es especial porque el tema son los recuerdos: viajes, experiencias, personas importantes en nuestra vida, personajes históricos... Y es diferente porque es interactiva: te invitamos a participar con "tus recuerdos" a través de las actividades de las cinco unidades.
En primer lugar, me gustaría presentarte a las tres personas que nos van a ayudar a organizar esta exposición: Víctor de la Vega, director de la exposición, Thelma Steinberg, comisaria, y Paula, ayudante.

Gracias por tu participación.

Atentamente,
Etapas Plus

Figura 57 : ejercicio de elegir el texto correcto

2. Actividad de leer y sustituir párrafos con otros (1.2 pág7)

1.2. Vuelve a leer la carta definitiva y elige las expresiones que sustituyen a los siguientes párrafos del borrador.



1. Estamos muy contentos porque has venido a esta Etapa:
2. Te mandamos un saludo:
3. Antes de empezar te voy a decir las personas que organizan la exposición:
4. Pues muchas gracias por hacer con nosotros esta exposición:
5. lo que significa que tú tienes también que contarnos tus recuerdos:

Figura 58: ejercicio de sustituir párrafos

3. Actividad de leer y describir una profesión (1.4 pág 8)

1.4. Lee los textos que han escrito los primeros visitantes de la exposición describiendo su profesión e identificalos en la actividad anterior.

Estudio Pedagogía porque quiero ser profesora de niños. Tengo clases todas las mañanas, y algunas tardes tengo que asistir a algunos seminarios o monográficos, así es que por la mañana estoy en clase: escucho al profesor y cojo apuntes. Por la tarde, cuando no tengo clase, repaso las notas del día y las paso a limpio, leo las lecturas obligatorias y si tengo examen, pues, estudio. A veces voy a la biblioteca para estudiar allí o sacar algún libro que necesito. En Pedagogía, se estudia, por ejemplo: Psicología, Didáctica de la enseñanza, problemas de aprendizaje... ¡Uf!, muchas cosas. Comparto piso con otras tres estudiantes...

Trabajo en el ámbito de los negocios como administrador de empresas. Mi jornada laboral es muy larga: sé cuándo empieza, pero no cuándo termina. Cada día puede ser diferente; un día, por ejemplo, tengo un trabajo más solitario: me siento en mi mesa y estudio balances, leo informes, interpreto gráficos, preparo reuniones. Y otro día puedo estar todo el día con reuniones: negocio presupuestos, contratos, presento balances, discuto propuestas. Llego a casa y probablemente tengo que hacer la maleta porque al día siguiente viajo. Esa noche duermo mal, porque pienso en la presentación del proyecto que debo hacer al día siguiente: el trato con los clientes es algo que todavía me produce mucho estrés.

Figura 58: ejercicio de deducir la profesión


Unidad 2: Fotos históricas

La unidad 2 presenta actividades para trabajar la CL a partir de diferentes textos con contenidos distintos y determinados grados de dificultades. Son textos muy extensos y con mucha información que involucran al alumno en procesos de comprensión verdaderos. El primer ejercicio exige el uso de la técnica Cloze de rellenar los espacios

en blanco, dejando una pista al alumno; el segundo pide inventar un texto a partir del texto leído.

Este tipo de ejercicios son los más recomendados para desarrollar la mejora de la comprensión lectora en cualquier nivel de aprendizaje, ya que proporcionan al alumno/a una competencia comunicativa fundamental en su interacción con los hablantes de L2. Aquí mostramos los ejercicios que se presenta en la segunda unidad:

1. Actividad de leer y completar espacios en blanco, dejando una pista a los alumnos. (2.2.1 pág 16 y 3.1.1 pág 21)

2.2.1  En la sala 1 tenemos la biografía de Sagrario. La exposición interactiva nos pide que completemos los cuadros que resumen su vida. Lee el texto y escribe en los espacios en blanco que aparecen en la página siguiente los años o los verbos que faltan. Las fechas de los acontecimientos anteriores te pueden ayudar.

Biografía de Sagrario

Mi vida está marcada por los acontecimientos sociales y políticos de España más importantes: nació cuando terminó la Guerra Civil, empecé el colegio, como casi todo el mundo, a los 4 años. Mi infancia fue normal: el colegio, los amigos, los juegos, el instituto, etc. A los 18 años entré en la universidad, estudié Derecho, igual que mi padre. Fui de las pocas mujeres que estudiaron en esa época.

Cinco años después terminé la universidad. Conocí a mi novio, Adolfo, el tercer año de universidad. Empezamos a salir y 6 meses después nos hicimos novios. Nos casamos 3 años después.


Como abogada trabajé solamente 2 años (en el despacho de mi padre), empecé el mismo año que terminé la universidad y lo dejé cuando tuve mi primer hijo. Tuve dos hijos más, el pequeño cumplió diez años justamente en la misma fecha en la que se legalizaron los anticonceptivos.


Fui de las primeras mujeres que se separaron. Me divorcié el mismo año en que se aprobó la ley del divorcio.




Figura 59: ejercicio de rellenar espacio en blanco

2. Actividad de leer para inventar o recomponer otro texto nuevo (2.6 pág 20)

2.6  La exposición interactiva nos pide fotos que describan diferentes situaciones de la vida de una persona. Mira las que te muestra tu profesor y elige las que quieras para inventarte una biografía sobre ti.

2.6.1  Trabaja con tu compañero: cuéntale tu vida a través de las fotos y hazle preguntas sobre las imágenes que él te describe para conocer sus datos biográficos.

2.6.2  Escribe las frases que resumen la biografía de tu compañero para mandarlas a la exposición.




Figura 60: *ejercicio de inventar un texto*

Unidad 3: Fotos del pasado

Esta unidad desarrolla la CL a partir de textos adaptados del periódico electrónico Elpaís.com, que van acompañados de una serie de actividades de variada tipología orientadas a situar al alumno/a, realizar las tareas con éxito, recomendarle el uso del diccionario, preguntar al profesor el significado de las palabras, etc.

La unidad recoge actividades como, por ejemplo, elegir la opción correcta, relacionar la información del texto con una foto o completar un texto con información del texto principal, otros para trabajar la gramática, etc. Nos ha parecido interesante destacar los siguientes ejercicios para comentar que cada actividad tiene un objetivo esencial que han de adquirir los alumnos/as durante la realización de la tarea.

Miremos los ejemplos:

1. Actividad de leer y elegir la opción correcta preguntando al profesor lo que no entiendas (1.2 pág 24) (2.2 pág 26)

1.2. Elige una de las siguientes opciones para contestar a las preguntas que te va a hacer tu compañero en 1.2.1. Léelas y pregunta a tu profesor lo que no entiendas.



1. Me acuerdo muy bien.

Si eliges esta opción, significa que recuerdas todo y conoces bastante información sobre la cuestión. Cuenta a tu compañero todo lo que sabes.

2. No me acuerdo (muy) bien.

Si eliges esta opción, significa que recuerdas algo, pero que no estás seguro de que la información sea completamente correcta. Cuenta a tu compañero lo que crees recordar.

3. No me acuerdo.

Si eliges esta opción, significa que no recuerdas nada. Al final de la actividad puedes obtener información.

2.2. Lee la siguiente noticia y completa las frases que tienes en la página siguiente. Marca la opción correcta.



Personajes literarios en venta para defender la libertad de expresión

Dieciséis destacados autores estadounidenses venden en e-Bay el nombre de sus personajes para ayudar a una organización sin ánimo de lucro.

Stephen King, John Grisham y Nora Roberts son tres de los dieciséis autores que estos días subastan en Internet el derecho a tener un personaje con el nombre que el comprador prefiera. Esto significa que puedes decidir el nombre, la personalidad, el físico de un personaje de las novelas de esos autores... ¿Qué tienes que hacer? Entrar en la subasta y pujar. La persona que más dinero ofrezca compra el derecho. La recaudación de la venta del libro donde van a estar estos personajes se va a destinar al Proyecto Primera Enmienda, que trabaja a favor de la libertad de información y expresión. Los detalles de lo que cada autor ofrece pueden encontrarse en el sitio de subastas e-Bay.

(Adaptado de *Elpais.com*)

Unidad 3

Figura 61: ejercicio de elegir la opción correcta

2. Actividad de leer y clasificar, buscando en el diccionario el significado de las palabras (1.3 pág 25)

1.3. Las siguientes palabras están relacionadas con las preguntas anteriores; clasifícalas en el tema correspondiente. Busca en el diccionario las palabras que no comprendas. Trabaja con tu compañero.

1. ferrocarril	8. herida	17. tumor	26. rodaje
2. ordenador personal	9. amputar	18. escándalo	27. palacio
3. computadora de bajo precio	10. Camp Nou	19. velocidad	28. celular
4. inauguró	11. rastafaris	20. disco duro	29. modo de espera
5. reggae	12. circular	21. km/h	30. sospechas
6. la final	13. gira	22. salud	31. autenticidad
7. catedral	14. compromiso	23. pantalla	32. autonomía
	15. microprocesador	24. aristocracia	33. gancho
	16. derrotar	25. informe	

a. Marca del primer ordenador personal: _____

b. Marca del primer teléfono móvil: _____

c. Mundial de Fútbol de 1982: _____

d. Boda de Carlos de Gales y Diana Spencer: _____

e. Muerte de Bob Marley: _____

f. Reportaje falso del Premio Pulitzer: _____

g. Primer Tren de Gran Velocidad (TGV): _____



Figura 62: ejercicio para extraer y clasificar la información de un texto

3. Actividad de leer para trabajar la gramática: clasificar los verbos regulares/irregulares (2.3 pág 27)

2.3. La exposición también quiere contribuir con proyectos para la libertad de expresión y va a hacer una subasta de frases. Algunos visitantes han colaborado con frases cuyos verbos van en pretérito indefinido, pero unos son regulares y otros irregulares. Dividid la clase en grupos, leed las frases y decidid qué verbos son regulares y cuáles irregulares.

Figura 63: ejercicio para trabajar la gramática

4. Actividad de leer y colocar en el lugar correspondiente, dando pistas (3.2 pág 29)

3.2. Alberto, un visitante de la exposición, nos ha mandado algunas fotos de sus viajes. Nos propone lo siguiente: mira las imágenes, lee los pies de foto que tienes debajo y colócalos en su lugar correspondiente. Una pista: las fotos están ordenadas cronológicamente: de más antiguas a más recientes. Trabaja con tus compañeros.



Figura 64: ejercicio relacionar la información del texto con fotos

Unidad 4: Fotos de experiencias

La unidad cuatro trata la CL mediante textos adaptados de Ángel Jiménez de Luis y El mundo.es, acompañados de actividades cuidadosamente elaboradas para desarrollar la CL, tales como subrayar las frases de un texto, colocar las palabras en el espacio correspondiente, inventar posibles respuestas, relacionar entre tres columnas, etc.

Este tipo de ejercicios permite captar la información rápidamente y recoger todas las ideas principales, secundarias y los datos que han sido previamente subrayados. Esta técnica presenta el texto de una forma estructurada y lógica que facilita la comprensión y la memorización y, por lo tanto, favorece el aprendizaje.

Detallamos a continuación los ejemplos:

1. Actividad de leer y subrayar frases relacionadas con imágenes (1.1.2 pág 33)

1.1.2. Lee el texto que te va a dar tu profesor y subraya las frases en las que se explica la relación de las imágenes anteriores con la globalización.

1.1.3. Vuelve a leer el texto anterior y contesta a las siguientes preguntas.

[1] ¿Qué tres consecuencias positivas de la globalización se citan en el texto?

[2] ¿Qué dos políticos se preocupan por las posibles consecuencias negativas de la globalización?

[3] Comenta con tus compañeros los cuatro inconvenientes del proceso global que se reflejan en el texto. ¿Estás de acuerdo?

Figura 65: ejercicio para subrayar frases y relacionarlas con imágenes

2. Actividad de leer noticias y colocar las palabras en el espacio correspondiente o leer y completar el espacio blanco con la ayuda del profesor (2.2 pág 34 y 2.4 pág 35)

2.2. Lee los siguientes titulares de noticias y coloca las palabras de 2.1. en el espacio correspondiente. ¿Los problemas de los que hablan son los que vosotros habéis comentado anteriormente?

1. Miles de niños son obligados a actuar como (1) en las guerrillas.

2. El hambre, la pobreza, las guerras obligan a millones de personas a dejar su hogar y vivir en (3).

3. La (5) externa de los países subdesarrollados sigue aumentando.

4. Las (4) que trabajan en África necesitan más ayuda por parte de los gobiernos.

5. El (2) a mujeres sigue siendo uno de los problemas que más preocupan en nuestra sociedad.

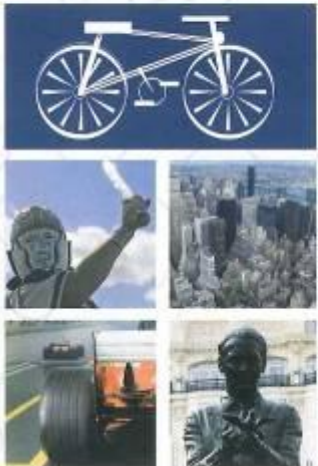
Unidad 4

Figura 66: ejercicio para colocar las palabras en su espacio

3. Actividad de leer y completar posibles respuestas (3.1 pág 37)

3 ¿Quién sabe más?

3.1. La exposición propone un concurso cultural entre los visitantes para elegir al personaje del año. Lee las preguntas y comenta con tu compañero las posibles respuestas.



- [1] ¿Qué actor ganó el Oscar por la película *Gladiator* en 2000?
- [2] ¿Qué cantante latino ha vendido más discos hasta el momento?
- [3] ¿Qué presidente fue elegido en Sudáfrica en 1994?
- [4] ¿Cuál ha sido la canción que ha tenido más versiones en la historia de la música?
- [5] ¿Qué ciclista español ha ganado más veces el Tour de Francia?
- [6] ¿Qué director de cine ha rodado más películas en Manhattan en su vida?
- [7] ¿Dónde se celebraron los Juegos Olímpicos de 2000?
- [8] ¿Quién fue el primer actor negro que ganó un Oscar en 1962?
- [9] ¿Qué cuadro ha sido el más cotizado hasta el momento?
- [10] ¿Cuántos libros ha escrito Gabriel García Márquez en su vida?
- [11] ¿Qué escritor español fue asesinado en 1936?
- [12] ¿Por qué razón le concedieron el Premio Nobel de la Paz a Mohamed Yunus en 2006?
- [13] ¿Quién ha sido hasta el momento el campeón más joven de Fórmula 1?

Figura 67: ejercicio de inventar posibles respuestas

4. Actividad de leer y relacionar los tres elementos de las columnas (4.3.2 pág 41)

4.3.2. Las canciones se refieren a tres acontecimientos históricos: el Plan Marshall, la batalla del Ebro y las elecciones presidenciales de Argentina en 1946. En la tabla siguiente te damos información sobre estos hechos. Relaciona los tres elementos de las columnas.

<p>① <i>¡Americanos!</i> Con esta canción los habitantes de Villar del Río dieron la bienvenida a los americanos.</p> <p>② <i>¡Ay, Carmela!</i> El 15 de noviembre de 1938 los republicanos cantaron <i>¡Ay, Carmela!</i> para animar a su ejército.</p> <p>③ <i>No llores por mí, Argentina.</i> La canción reproduce el discurso de Eva Perón cuando su marido Juan Perón ganó las elecciones presidenciales de 1946.</p>	<p>• a Elecciones argentinas de 1946.</p> <p>• b Plan Marshall.</p> <p>• c Batalla del Ebro.</p>	<p>• A El 25 de julio de 1938 el llamado Ejército del Ebro del bando republicano cruzó el río por varios lugares. Así dio comienzo una larga y dura batalla, que terminó el 23 de diciembre con la derrota republicana: Franco envió 1300 aviones.</p> <p>• B Fue elegido presidente de Argentina en tres ocasiones. La primera de 1946 a 1952, la segunda fue interrumpida en 1955 por el golpe militar. Y la última fue en 1973, después de 18 años de exilio.</p> <p>• C Programa que se creó para ayudar a la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Su nombre original era: Programa de Recuperación Europea (ERP, en inglés).</p>
---	--	---

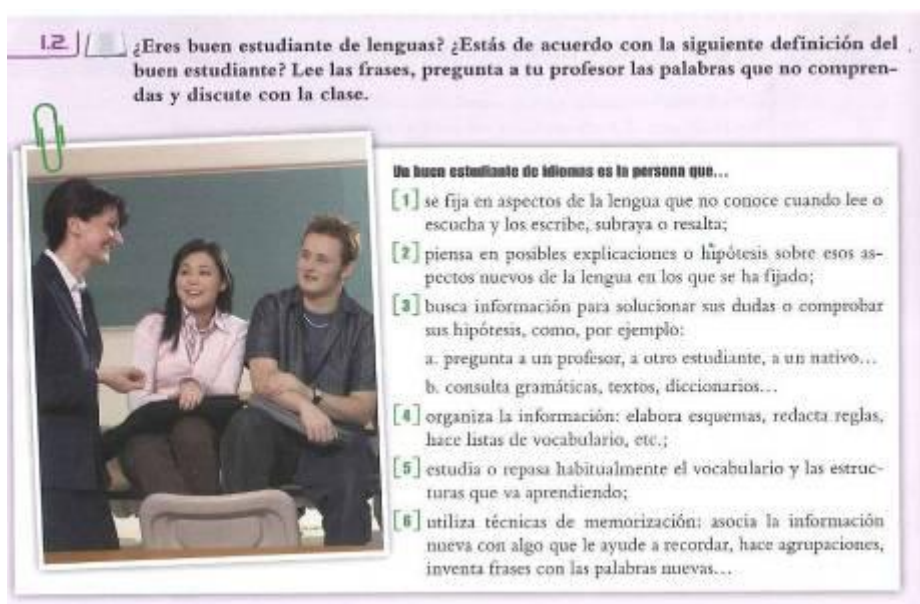
Figura 68: ejercicio de relacionar la información de tres columnas

Unidad 5: Aprender a aprender

Esta unidad didáctica se caracteriza por una diversidad de ejercicios para desarrollar la CL de los alumnos. Presenta actividades de mostrar opinión personal (estar de acuerdo o no), leer textos e identificarse, elegir la definición correcta, relacionar el significado de las palabras con un texto y ejercicios para trabajar la gramática (verbos ser /estar). Estos ejercicios se presentan de distinta forma a los anteriores, ya que recomiendan el uso de algunas técnicas que ayudan al alumno/a a resolver satisfactoriamente la tarea como la técnica de marcar con círculo la respuesta correcta. Dicha técnica es útil, mediante la cual el alumno/a puede conocer la información relacionada con la tarea propuesta.

A continuación detallamos los ejemplos:

1. Actividad de leer y mostrar el punto de vista: si estás de acuerdo o no, preguntando al profesor el significado de las palabras (1.2 pág 42)



1.2 | ¿Eres buen estudiante de lenguas? ¿Estás de acuerdo con la siguiente definición del buen estudiante? Lee las frases, pregunta a tu profesor las palabras que no comprendas y discute con la clase.

Un buen estudiante de idiomas es la persona que...

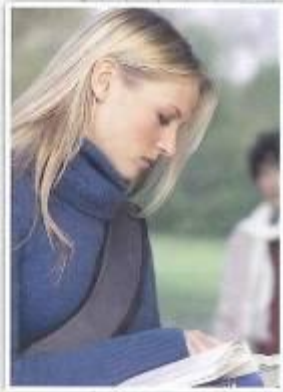
- [1] se fija en aspectos de la lengua que no conoce cuando lee o escucha y los escribe, subraya o resalta;
- [2] piensa en posibles explicaciones o hipótesis sobre esos aspectos nuevos de la lengua en los que se ha fijado;
- [3] busca información para solucionar sus dudas o comprobar sus hipótesis, como, por ejemplo:
 - a. pregunta a un profesor, a otro estudiante, a un nativo...
 - b. consulta gramáticas, textos, diccionarios...
- [4] organiza la información: elabora esquemas, redacta reglas, hace listas de vocabulario, etc.;
- [5] estudia o repasa habitualmente el vocabulario y las estructuras que va aprendiendo;
- [6] utiliza técnicas de memorización: asocia la información nueva con algo que le ayude a recordar, hace agrupaciones, inventa frases con las palabras nuevas...

Figura 69: ejercicio de expresar un punto de vista

2. Actividad de leer y completar el texto a través de las palabras del cuadro(1.3pág 43)

1.3. ¿Sabes qué significa *estilo de aprendizaje*? Las siguientes frases se utilizan para su definición: complétalas con las palabras del cuadro.

puros (2) ■ aprender ■ predominante ■ psicológicas ■ kinésica ■ procesan




1. Conjunto de estrategias que utilizamos para (1).
2. Las características (2) de una persona y su personalidad determinan formas diferentes de aprender.
3. Formas en las que diferentes personas (3) la información.
4. No hay estilos de aprendizaje (4), del mismo modo que no hay estilos de personalidad (5): todas las personas utilizan diversos estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos suele ser el (6).
5. Existen tres formas básicas de aprender: visual (aprende preferentemente a través del contacto visual), auditiva (aprende preferentemente escuchando), (7) (aprende preferentemente al interactuar físicamente).

Figura 70: ejercicio de completar el texto

3. Actividad de leer para identificarse (1.3.1 pág 43)

1.3.1. Lee las siguientes estrategias o técnicas que habitualmente se utilizan para aprender y marca aquellas con las que te sientas identificado.







1. Cuando tengo que aprender de memoria palabras, me ayuda escribirlas.
2. Recuerdo mejor un tema al escucharlo en una conferencia que al leerlo en un libro.
3. Memorizo fácilmente las canciones.
4. Resuelvo bien los rompecabezas y los laberintos.
5. Recuerdo más información cuando leo un libro que cuando escucho una conferencia.
6. Para memorizar una lista de palabras la repito muchas veces moviéndome de un lado a otro de la habitación.
7. Prefiero escuchar las noticias en la radio que leerlas en el periódico.
8. Me gusta tener en la mano algo como un bolígrafo o un lápiz cuando estudio.
9. Necesito copiar los ejemplos de la pizarra del profesor para analizarlos más tarde.
10. Me gusta que un libro de texto tenga diagramas, gráficos y cuadros porque me ayudan a entender mejor el tema.

Figura 70: ejercicio para extraer las frases de identificarse

4. Actividad de leer para trabajar la gramática: completa el texto con el verbo ser o estar (2.3.1 pág 46)

2.3.1  Clasifica los ejemplos anteriores según el uso de *ser* o *estar*. Colócalos en el espacio correspondiente. Sigue las instrucciones de tu profesor.

2.4.  Te proponemos un juego: lee las siguientes frases, complétalas con *ser* o *estar* y contesta a las preguntas que tienes debajo.

[1] La persona que británica vive en la casa que roja. Su tortuga muy vieja y un poco enferma.

[2] El sueco profesor y ecologista, y ahora jugando con su perro.

[3] El danés un poco nervioso, mirando el reloj porque ha quedado en una cafetería con sus amigos y no vienen.

[4] La casa verde pintada de este color porque refleja la ideología de su dueño.

[5] El dueño de la casa verde en la cocina, bastante serio y trabaja mucho. haciendo café porque le gusta mucho, además le ayuda a despierto por la noche cuando tiene que trabajar.

[6] La persona que de recepcionista en la casa amarilla habla en noruego al animal porque la lengua materna de su dueño. Su animal de muchos colores.

[7] La recepcionista una mujer. muy contenta porque esta noche va a ir a una fiesta. El loro encima del mostrador y hoy especialmente hablador. La casa una pensión y la dueña una anciana encantadora que bebe mucho té.






Figura 71: ejercicio para trabajar la gramática

5. Actividad de leer y elegir la definición correcta (3.2 pág 48)

3.2  Lee el siguiente texto sobre diferencias culturales y elige cuáles de estas afirmaciones definen a un intermediador cultural. Hay más de una, márcalas con un círculo.

Un intermediador cultural es:

- a Una persona que ayuda a comprar y vender casas cuando te trasladas de país.
- b Una persona que aclara conceptos técnicos y culturales.
- c Una persona que ayuda a entender malentendidos culturales.
- d Una persona que traduce textos.




48 intercultural

Figura 72: ejercicio de elegir la definición adecuada

6. Actividad de leer y relacionar el significado de las palabras con su definición
(4.1 pág 50)

4 El Pasaporte de lenguas

4.1. En los últimos años el Consejo de Europa ha trabajado en varios proyectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. ¿Sabes qué es el *Portfolio Europeo de las Lenguas*? Mira el gráfico que te muestra tu profesor para saberlo.



4.1.1. Relaciona las explicaciones con el documento al que se refieren.

① Pasaporte de Lenguas	•	a) Carpeta con actividades importantes de mi proceso de aprendizaje de una lengua.
② Biografía Lingüística	•	b) Carpeta en la que se describen mis experiencias sobre el aprendizaje de una lengua y que me ayuda a evaluar mi progreso.
③ Dossier Lingüístico	•	c) Documento donde escribo mis conocimientos sobre una lengua y el nivel que tengo.

Figura 73: ejercicio de relacionar la información que se propone en el mismo


Unidad 6: Aprender del pasado

La unidad sexta presenta actividades de CL en las que el profesor se encarga de facilitar el material para trabajarlas. En esta unidad aparecen ejercicios de completar textos a partir de la información destacada de una imagen y también ejercicios de verdadero o falso. Estos dos tipos de ejercicios no los hemos considerado una tipología específica dado que siempre aparecen después del texto.

Encontramos también ejercicios de clasificar frases extraídas de dos textos diferentes. Aquí el profesor desempeña el papel de organizador o guía de la clase, facilita los textos a los alumnos/as y orienta su trabajo con la finalidad de crear las condiciones idóneas para que aprendan y creen su propio saber sobre la base de lo que ya poseen. Mientras tanto, el alumno es un agente activo que no solamente debe participar en el proceso discente, sino que es el protagonista de mayor importancia en el proceso, ya que debe solucionar la tarea con éxito.

1. Actividad de completar textos a través de imágenes (1.1.2 pág 51)

1.1.2. Mira las imágenes de 1.1.1. y completa estos textos sobre los hábitos de estas décadas.



En los años 50 la gente **hablaba** de la Guerra Fría y la Revolución (1). El **sex symbol** femenino de la época **era** (2). Las mujeres **preferían** a un joven actor que **tenía** una mirada especial, James Dean. Los hombres se **vestían** con (3) estrechos y no muy largos y las mujeres **llevaban** (4) anchas hasta la rodilla y rebecas. En la radio se **escuchaba** música de (5): a Louis Armstrong y al cubano Antonio Machín. En las calles **había** pocos coches.

Etapas Plus. Nivel A2.2

Figura 74: ejercicio de completar un texto con la información de la imagen

2. Actividad de leer y marcar las frases verdaderas para ti (1.4 pág 54)

1.4. Lee las frases y marca en la columna "Tú" las que son verdad para ti.







	Tú	Tu compañero/a
 De pequeño/a gustar mucho los espaguetis.		
 Antes tener una vida más tranquila.		
 Antes salir mucho con los amigos.		
 Cuando tenías 8 años tocar algún instrumento.		
 Cuando eras pequeño/a ir a un colegio privado.		
 Cuando tenías 15 años hacer mucho deporte.		

Figura 75: ejercicio de marcar las frases verdaderas

3. Actividades de clasificar las frases y relacionarlas con otras (2.3 y 2.3.1 pág 57)

2.3. Clasifica con un compañero las frases que os va a dar el profesor en dos grupos: las que crees que tienen relación con la época de los Alcántara y las que no.



2.3.1. Las frases anteriores que has relacionado con la época que refleja la serie *Cuéntame* corresponden al modo de vida de la España de los años 60-70. Las otras frases representan la sociedad actual. Vuelve a leerlas y une las frases de dos en dos según los temas a los que se refieren.

Etapas Plus. Nivel A2.2

Figura 76: ejercicio de clasificar las frases destacadas de dos textos

Unidad 7: *Aprender a vivir*

La unidad siete recoge dos actividades importantes para desarrollar la CL de los alumnos usando un artículo periodístico adaptado de la página web www.20minutos.es. Dichas actividades, a diferencia de las demás, implican que el alumno utilice la técnica de memorizar el significado de las palabras después de haberlas buscado en el diccionario.

El primer ejercicio propone al alumno un test para medir sus estrategias de expresión, mediante el cual tiene que deducir la palabra que falta en una serie de palabras. Esta estrategia es un recurso que exige al alumno partir de la palabra conocida, y mediante los procedimientos de derivación y composición, deducir la palabra desconocida.

El segundo ejercicio propone al alumno leer un anuncio y deducir el nombre de las imágenes que acompañan el texto. Este ejercicio es muy útil para fijar en la memoria una palabra con la ayuda de un soporte visual, ya que el pensamiento visual constituye una parte básica de nuestra forma de pensar y de actuar. Es más, gran parte de la información que procesamos, comprendemos y retenemos son imágenes mentales.

Veamos los ejemplos:

1. Actividad de memorizar el significado de palabras para completar los textos, después buscar el significado en el diccionario (1.1 pág 60)

1.1 /  Te proponemos un test para medir tus estrategias de expresión.

1 ¿Cuál es la palabra que falta en las siguientes series?

a. abuelo, nieto, yerno ↔ abuela, nieta,

b. hermano, cuñada, sobrino ↔ hermana,, sobrina.

c. primo-prima, tío-tía, marido-



2 Mira el significado de las siguientes palabras y expresiones y memorízalas. Tienes un minuto.

De sol a sol: todo el día, desde que sale el sol hasta que se pone.

Recontenta: muy contenta (argentinismo coloquial).

Linda: bonita, guapa.

Ocuparse de la casa: tener la responsabilidad de hacer las tareas de la casa.

Vivir engañado: vivir sin tener información suficiente o verdadera.



Figura 77: ejercicio de inferir las palabras que faltan

2. Actividad de leer el artículo para destacar los nombres de las imágenes (1.2 pág 61)

1.2. ¿Sabes por qué estas mujeres son noticia? Son generaciones distintas de la misma familia. Lee el artículo y escribe su nombre debajo de cada imagen.

Nace una niña que tiene madre, abuela, bisabuela, tatarabuela y más

1 2 3 4

Una niña nacida en la ciudad argentina de Córdoba convirtió a su familia en la única que se conoce en el país formada por mujeres vivas de seis generaciones, informa hoy la prensa local. En el nacimiento de Ariana Jacqueline el sábado pasado estuvieron su madre, Erica, de 19 años; su abuela, Liliana, de 38; su bisabuela, Silvana, de 54; su tatarabuela, Haydeé, de 71, y la madre de esta, Lucía, de 90 años.
(Fuente: adaptado de www.20minutos.es)

5 6

Figura 78: ejercicio relacionar información del texto con imágenes

Unidad 8: Aprender a estar

La última unidad del manual propone dos actividades para trabajar la CL. La primera consiste en ordenar textos desordenados que se desarrolla mediante el uso de una receta de cocina donde se pide al alumno de mirar las imágenes de los ingredientes para preparar una tortilla de patatas y dejarle un tiempo para pensar cómo se puede preparar; luego tiene que ordenar toda la receta. La segunda propone rellenar la información de un documento oficial (un “pasaporte”). La actividad contiene una parte en la cual el profesor enseña a los alumnos las descripciones de todos los niveles de CL diseñadas por el MCER, y les pide identificar el nivel de lectura que tienen en cada idioma que conocen.

Este tipo de ejercicios es uno de los recursos más efectivos para desarrollar la CL, pues aún la información del texto con la imagen, genera el vocabulario y contiene buenas dosis educativas que se debe emplear adecuadamente y de manera complementaria con otros recursos didácticos. Presentamos los ejemplos:

1. Actividad de leer, pensar y ordenar (2.2 pág 72)

2.2.  Mira las imágenes, piensa en cómo se puede cocinar una tortilla de patatas y trata de ordenar la receta. Háblalo con tus compañeros.



2.2.1. Corrige la actividad 2.2. con la imagen que te muestra tu profesor.

Figura 79: ejercicio de ordenar fotos de acuerdo con un texto

2. Actividad de rellenar información del pasaporte con la ayuda del profesor (5.1 pág 77)

5.1. Vas a rellenar tu Pasaporte, pero antes vamos a leer algunas recomendaciones para hacerlo bien. Tu profesor te dirá qué tienes que hacer.

5.1.1. En la unidad 5 viste qué es capaz de hacer un alumno de nivel A2. Vamos a conocer los niveles de lengua que se proponen en el Marco común europeo de referencia (MCER). Tu profesor te va a enseñar las descripciones de todos los niveles para la comprensión de lectura. Comenta con un compañero qué nivel de lectura crees que tienes en cada uno de los idiomas que conoces.





Figura 80: ejercicio de rellenar información de un documento

2.3 Actividades de CL en el manual Etapas Plus B1, Agenda.com y Géneros

Una vez clasificadas las actividades de CL de los niveles inicial y básico A1 y A2, entramos en el nivel intermedio, englobado en el B1. Este nivel es el que más contenidos abarca ya que no sólo hay que seguir avanzando con todo lo nuevo, sino que exige consolidar lo anterior. Por ello, las autoras de *Etapas Plus* han dividido el B1 en dos bloques: B1.1 y B1.2

Etapas Plus B1.1, objeto de nuestro estudio, consta de una gran cantidad y variedad de actividades de CL que permiten una progresión adaptada a las necesidades de los estudiantes. Las actividades planteadas juegan con los conocimientos previos del alumnado y proporcionan estrategias de inferencia antes de pasar a la tarea concreta mediante textos muy variados: conversaciones, anuncios, artículos de prensa, folletos, etc. Para contar con un referente, mostramos una representación gráfica que demuestra la distribución de las actividades para trabajar la CL a lo largo de las diez UD del manual.

Representación gráfica

- *Distribución de las actividades de CL por unidad*



Gráfico 3: ejercicios de CL por UD en el manual B1

Como se puede apreciar en el gráfico nº 3, son numerosas las actividades de CL en el manual B1. Observamos, también, que el número de las actividades para perfeccionar la CL es casi igualado en todas las UD, menos en la UD 10, que alberga un número

elevado de estos ejercicios. Esto se explica que las autoras del manual han percibido un cierto equilibrio en la repartición de las diferentes actividades de CL, a lo largo de las UD, tomando en consideración el nivel de los alumnos.

A continuación detallamos las actividades tal como están planteadas en las diez unidades del manual.

Unidad 1: Inicio.com

La primera unidad del manual ofrece información y propuestas para reflexionar sobre el mundo hispanohablante y recoge dos actividades para trabajar la CL. El primer ejercicio propone a los alumnos de ELE el contacto con textos digitales sacados de páginas webs que informan de características especiales de las revistas digitales (Agenda.com), donde se utiliza la lengua que están aprendiendo. El segundo plantea rellenar el espacio en blanco usando una lista de palabras.

1. Actividad de leer para contestar a preguntas (1.2 pág 8)

Figura 81: ejercicio de responder preguntas de manera escrita

2. Actividad de leer y completar texto con las palabras del cuadro (5.1 pág 14)

5 Actualidad.com

5.1. Lee los siguientes chistes sobre los medios de comunicación y complétalos con las siguientes palabras.

radio • Internet • periódico • televisión

► Oye, la gente cada vez las menos.
 ▼ ¿Y cómo lo sabes?
 ► Lo escuché en la (2).

► ¿Qué es (1)?
 ► El sistema ideal para buscar una cosa y encontrar otra.

Un naufrago ha estado en una isla perdida durante 20 años. Finalmente, un día aparece un barco, le hace señales y mandan un bote. Al llegar a la orilla, un marinero se baja del bote y mientras le da al naufrago unos (3) viejos le dice: "El capitán le sugiere que antes de ser rescatado se lea esto y después decida si quiere volver a la civilización".

En su viaje a Nueva York, Manolo compró una (4) para llevársela a su familia.
 ► ¿Es que no hay en tu país? —preguntó alguien.
 ► Claro que las hay, pero los programas de aquí me gustan mucho más.

Unidad 1


Figura 82: ejercicio de completar el texto con palabras del recuadro

Unidad 2: Cartelera.com

La segunda unidad del manual presenta una numerosa cantidad de actividades para desarrollar la CL de los estudiantes, como ejercicios de completar fichas, relacionar información del texto con una imagen, marcar la opción correcta y completar información del texto sin dejar la lista de palabras. Este tipo de ejercicios incentiva a los alumnos a explotar muchas estrategias para resolver las tareas con éxito.

1. Actividad de leer y completar la ficha (1.1.1 pág 16)

III En el apartado de cine de Agenda.com hay varias noticias. Lee esta sobre ese festival y completa la ficha.



Festival de Cine en La Habana

La 28.ª edición del Festival de Nuevo Cine Latinoamericano abre con *El laberinto del fauno*, del mexicano Guillermo del Toro, y cierra con *Volver*, del español Pedro Almodóvar.

Será una "fiesta de la cultura, fiesta del espíritu", dijo recientemente a la prensa el cineasta cubano Alfredo Guevara, presidente de la organización del festival. Cientos de películas de todo el continente esperan ganar un *Coral* en el festival, al que asistirán artistas como el brasileño Jose Wilker y los británicos Ralph Finnes y Stephen Frears.

Según Guevara, al igual que en años anteriores, se espera más de medio millón de espectadores dispuestos a ver unas 463 películas.

[1] Nombre del festival: nuevo cine latinoamericano

[2] Número de celebración: la 28.ª edición

[3] Organizador: Asociación Cubana de Cineastas

[4] Nombre del premio: Coral

[5] Primera película del festival: El laberinto del fauno

[6] Última película del festival: Volver


[7] Invitados famosos: _____

[8] Número de películas del festival: 463

Figura 83: ejercicio de completar una ficha a partir de un texto

2. Actividad de leer textos y relacionar con imágenes (2.1 pág 17)

2.1 La historia del cine tiene muchas anécdotas que recordar. En Cartelera.com hay cinco de esas historias. Lee rápidamente y relaciona cada una con las imágenes que te va a mostrar tu profesor.



- 1. Una gala provocadora**
 En la gala de los Oscar de 1974, (.....) un espontáneo exhibicionista, (.....) subió **de repente** al escenario de la gala. **Entonces**, el presentador hizo una broma y dijo: "Lo único que ha hecho es enseñarnos sus pequeñeces", todo el público se rió. C / 11
- 2. Dos Audrey en Amélie**
 El director de *Amélie* obligó a Audrey Tautou a ver todas las películas de Audrey Hepburn antes del rodaje (.....). B
- 3. Pelea real**
 En 1952 John Ford dirigió *El hombre tranquilo* protagonizada por John Wayne y Victor McLaglen. Durante el rodaje de la película Ford habló con los dos actores por separado y les dijo: "Tu compañero no está hablando bien de ti y quiere ser el único protagonista de la película". **Luego**, en una secuencia posterior (.....), el realismo superó a la ficción: (.....) los dos lucharon de verdad. **Al final**, McLaglen sufrió un pequeño *shock* y John Wayne terminó en el hospital. F / G
- 4. Pagar para ser feo**
 Robert de Niro (.....) para hacer su dentadura más fea pagó a un dentista 5000\$ de su bolsillo. **Después de** terminar la película pagó otros 20 000\$ para tener otra vez su dentadura original. A
- 5. ¡Salvados por el alcohol!**
 En el rodaje de la película *La reina de África* todo el equipo se puso enfermo porque bebió agua (.....). Solo dos personas se salvaron: John Huston y Humphrey Bogart, porque no bebieron agua, solo whisky (.....). D / E

Figura 84: ejercicio relacionar la información del texto con la imagen

3. Actividad de leer y marcar la opción correcta (2.2 pág 18)

22 | Estas frases están relacionadas con las curiosidades de 2.1. Léelas, piensa en su significado con un compañero y marca la opción correcta.














	<p>1 Cuando rodó <i>Amélie</i>, Audrey Tautou había visto todas las películas de Audrey Hepburn.</p> <p><input type="checkbox"/> a Audrey Tautou veía películas de Audrey Hepburn durante el rodaje de <i>Amélie</i>.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b Audrey Tautou vio las películas de Audrey Hepburn antes de hacer la película de <i>Amélie</i>.</p>
	<p>2 En una gala de los Oscar subió al escenario un exhibicionista que se había pintado el símbolo de la paz en el cuerpo.</p> <p><input type="checkbox"/> a El exhibicionista se pintó el símbolo de la paz antes de subir al escenario.</p> <p><input type="checkbox"/> b El exhibicionista se pintó el símbolo de la paz en el escenario.</p>
	<p>3 Wayne y McLaglen lucharon de verdad en una escena porque el director les había mentado a los dos.</p> <p><input type="checkbox"/> a El director habló con los dos protagonistas antes de la escena de la lucha.</p> <p><input type="checkbox"/> b El director mintió a los actores después de terminar la película.</p>
	<p>4 En <i>El cabo del miedo</i> Robert de Niro tenía una dentadura horrible porque se la había cambiado a propósito.</p> <p><input type="checkbox"/> a Robert de Niro tenía una dentadura horrible antes de rodar <i>El cabo del miedo</i>.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b De Niro se cambió la dentadura antes de hacer la película para, en el rodaje, tener un aspecto físico más similar a su personaje.</p>
	<p>5 Bogart y Huston bebieron el whisky que habían llevado de EE. UU.</p> <p><input type="checkbox"/> a Primero llevaron el whisky desde EE. UU. y luego se lo bebieron.</p> <p><input type="checkbox"/> b Bebieron el whisky mientras viajaban al lugar donde se rodó la película.</p>

Figura 85: ejercicio de marcar la opción correcta

4. Actividad de leer y deducir las palabras que faltan para rellenar los espacios en blanco (3.1.1 pág 20)

3.11. Lee este texto y piensa qué objetos del cine está sustituyendo el símbolo . ¿Sabes cómo se dicen en español? Escríbelo en los espacios en blanco.

El fin de semana pasado fui al cine para ver una película que me recomendó un amigo. Como era el (1)  y era más barato, había mucha cola y tardé más de veinte minutos en llegar a la (2)  para comprar la (3)  que me costó 7,50 €. Me encanta ir al cine, pero o cuesta más caro o hay mucha cola. Cuando entré ya se habían apagado las luces y fue difícil encontrar la (4)  para sentarme. Me tocó la (5)  2, que estaba tan cerca de la (6)  que no veía bien. Además el hombre que estaba a mi lado hacía mucho ruido porque no dejaba de comer (7) . Afortunadamente, la película era muy buena.




- [1] ... día del espectador
- [2] ... ataquilla
- [3] ... Embudo
- [4] ... Patatas
- [5] ... 6. fila
- [6] ... pantalla
- [7] ... los palomitas

Figura 86: ejercicio de rellenar espacios en blanco

Unidad 3: *Perfiles.com*

La tercera unidad del manual inserta diversas actividades comunicativas para trabajar la CL como completar textos y adivinar el final, contestar a preguntas de un texto de manera oral, comentar una opinión propia y elegir la respuesta correcta. De este modo, los alumnos/as podrán descubrir, y sobre todo valorar, el significado auténtico de leer. Asimismo, pueden constituir un entorno rico en experiencias de lectura que les permite entrar en contacto con una variedad de situaciones cotidianas que se resuelven necesariamente mediante actos de lectura.

1. Actividad de leer y rellenar el blanco con las palabras del recuadro y adivinar el final de la historia(1.1.2 pág 26)



correr ■ escuchar ■ trabajar

Esta es la historia de Fleming, un agricultor pobre de Inglaterra. Un día Fleming, mientras trabajaba (1) en el campo, escuchó (2) a alguien pidiendo ayuda desde un pantano cercano. Inmediatamente corrió (3) hacia el pantano.

bajar ■ salvar ■ llegar ■ haber

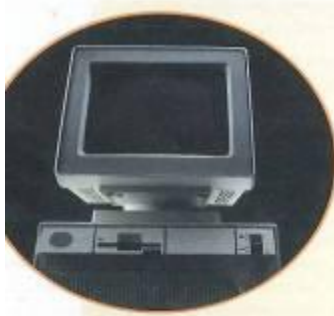
En el agua flotaba (4) un niño gritando y luchando por salir. Fleming llevó (5) al niño. Al día siguiente, un carruaje muy lujoso llegó (6) a la casa del agricultor inglés. Un noble inglés, elegantemente vestido, se bajó (7) del vehículo y se presentó como el padre del niño que Fleming había (8). Dijo: (...)

1.2.2. ¿Quieres saber el final? Tu profesor te dirá qué tienes que hacer.

Figura 87: ejercicio de completar texto y adivinar el final

2. Actividad de leer y contestar a las preguntas (1.4 p 26)

1.4. ¿Te acuerdas del llamado efecto 2000? Lee la siguiente información de Agenda.com y contesta a las preguntas. Trabaja con tu compañero.




**31 de diciembre de 1999:
La nochevieja más larga del milenio**

El uno de enero de 2000 muchos ordenadores y sistemas que operan en forma aleatoria, de acuerdo con el reloj de los sistemas operativos, van a funcionar incorrectamente o simplemente van a dejar de hacerlo. Estas inconsistencias pueden ir desde errores menores o simples hasta el cierre de todo un comercio y otros problemas relacionados con la ecología, la seguridad, la industria y el mercado de valores.

Todos los sectores estratégicos preparan planes de emergencia para combatir el efecto 2000. Miles de españoles van a pasar en su puesto de trabajo la última noche del siglo.

Figura 88: ejercicio de contestar preguntas de manera oral

3. Actividad de leer y dar tu opinión (1.4.3 pág 27)

1.4.3.  La muerte de Francisco Franco fue un acontecimiento importante en la Historia de España. Agenda.com recuerda ese día y propone un juego: lee las declaraciones de algunos personajes clave de ese momento contando dónde estaban ese día y elige, según tu opinión, qué hicieron.

El 20 de noviembre de 1975, a las 4.58 de la madrugada, un teletipo de la agencia Europa Press llegó a todas las redacciones con una sola frase tres veces repetida: "Franco ha muerto. Franco ha muerto. Franco ha muerto". A las seis de la mañana, Radio Nacional de España lo confirmaba.

Figura 89: ejercicio de comentar una opinión propia

4. Actividad de leer y elegir la respuesta correcta y para trabajar la gramática (3.1.2 pág 32)

3.1.1.  Elige la opción correcta, según tu opinión. Trabaja con tu compañero.



- 1 Para saber si los huevos están bien, hay que meterlos en un recipiente con:
a) agua y sal.
b) agua y aceite.
- 2 Para quitar el olor de ajo en las manos, hay que lavárselas con:
a) mucha agua y bicarbonato.
b) mucha agua sin frotarlas.
- 3 Para pelar los ajos con facilidad, hay que meterlos en:
a) agua fría durante unos minutos.
b) agua caliente durante unos minutos.
- 4 Para no tener problemas con la mayonesa, no hay que usar huevo sino sustituirlo por:
a) harina.
b) leche.
- 5 Para pelar los huevos con facilidad hay que añadir:
a) un poco de sal en el agua para cocerlos.
b) un poco de aceite en el agua para cocerlos.

3.1.2.  Para comprobar la respuesta anterior, relaciona las preguntas de los usuarios de Agenda.com y los consejos que Isaac les da y que tiene tu profesor. Fíjate en las palabras en negrita: ¿a qué palabras están sustituyendo? Trabaja con tu compañero.

Figura 90: ejercicio de elegir la respuesta correcta

Unidad 4: *Alertas.com*

En esta unidad, la CL viene presentada por dos actividades. El primer ejercicio consiste en relacionar una serie de definiciones con las imágenes que el profesor se encarga de colocar en la clase, para escribir después la letra de cada foto en el espacio correspondiente. Aquí conviene destacar el potencial inacabable de situaciones diversas que ofrece este tipo de ejercicios, ya que tienen una influencia decisiva en el desarrollo de la lectura y ayudan al alumno/a a familiarizarse con nuevos términos usando el apoyo visual de la imagen. El segundo ejercicio, que consiste en contestar a las preguntas sobre un texto, contribuye a que los alumnos/as entablen lazos afectivos y tengan experiencias positivas de lectura.


1. Actividad de leer y relacionar con las imágenes (1.1 pág 34)

II. Agenda.com nos invita a participar en una mesa redonda sobre problemas del medioambiente. Lee las definiciones de las siguientes palabras y relaciónalas con las imágenes que tu profesor ha colgado por la clase. Después escribe la letra de cada foto en el espacio correspondiente.


- Deforestación, fem.** Cambio que se produce en un bosque cuando se cortan más árboles de los necesarios.
- Desertización, fem.** Cambio que se produce cuando no hay agua y la tierra se hace desierto.
- Sequía, fem.** Tiempo en el que hace calor y no llueve. Puede durar mucho.
- Deshielo, masc.** Cuando el hielo o la nieve se hacen agua por el calor.
- Inundación, fem.** Cuando un lugar se llena de agua porque ha llovido muchísimo.
- Incendio, masc.** Fuego grande, normalmente en el bosque, que se produce porque hace mucho calor.
- Peligro de extinción, masc.** Hay pocos animales de una especie porque muchos se mueren por los cambios en el lugar donde viven.
- Gases de efecto invernadero, masc.** Los coches y las fábricas producen gases que contaminan el aire del planeta. Estos gases están alrededor de la Tierra y hacen más fuerte el efecto del sol.

Figura 91: ejercicio de relacionar la letra de fotos con su significado

2. Actividad de leer y contestar a las preguntas de comprensión (2.4 p 41)

2.4.  Lee el siguiente artículo sobre un acto solidario con el medioambiente y contesta a las preguntas.


Concierto por el cambio climático



Con el nombre de *Live Earth (la Tierra, en directo)* se celebrarán, el próximo 7 de julio, siete macroconciertos en diferentes lugares del mundo para concienciar al público de la crisis climática que provoca el calentamiento del planeta.

La iniciativa es del ex vicepresidente estadounidense y abanderado de las causas medioambientales, Al Gore, y tiene el apoyo de un centenar de artistas, por ejemplo, Madonna, Red Hot Chilli Peppers, The Police, Maná y Enrique Iglesias. Se cree que unos dos mil millones de personas verán el concierto en directo, por televisión o en Internet.

(Adaptado de www.elquis.com y www.los40.com)



1. ¿Qué se celebra y por qué?
2. ¿Cuándo y dónde es?
3. ¿Qué artistas participan?
4. ¿De quién fue la idea?

Figura 92: ejercicio de responder a preguntas de manera escrita

Unidad 5: Actualidad.com

Entre todas las unidades del manual, observamos que ésta ofrece actividades diferentes para trabajar la CL: expresar el punto de vista, relacionar palabras claves con sus temas, deducir el título, y completar el cuadro con la información necesario. Este tipo de ejercicios abre una puerta a los alumnos/as para interesarse y dar la bienvenida a crecer dentro de la comunidad de lectores, y les ayuda, también, a entender el proceso completo de producir un texto.

1. Actividad de leer y dar tú opinión (1.3 pág 44)

1.3. ¿Qué crees que es importante para comprender una noticia? Lee estos puntos y di si estás de acuerdo.

Lo más importante para entender una noticia es:

- 1 Leer el titular.
- 2 Fijarse en la sección y activar los conocimientos que tienes sobre el tema.
- 3 Ayudarse de las palabras más importantes para entender la noticia (palabras clave).

Figura 93: ejercicio de mostrar si estas de acuerdo o no

2. Actividad de leer y relacionar el significado de la palabras claves con sus temas, después que el profesor facilita a los alumnos los títulos de las noticias y ellos deben relacionarlas con las palabras clave (1.3.1 y 1.3.2 p 44)

1.3.1. Vamos a hablar de seis noticias de diferentes secciones de Actualidad.com. Para trabajar con las palabras clave tienes que agruparlas de tres en tres. En el cuadro del centro hay seis palabras en negrita con sus significados; escríbelas en el espacio en blanco de cada círculo relacionándolas por temas.

1

Países europeos.
Migración.

Denunciar

2

Tour de Francia.
Ciclismo.

3

Personas adictas.
Consumir.

- Una **representación** es una interpretación de una obra de teatro.
- **Denunciar** es informar, normalmente a la policía, de un acto ilegal.
- El **cementerio** es el lugar a donde llevamos a todas las personas muertas.
- Las **leyes antidopaje** son normas que sirven para ir en contra de la utilización de medicamentos que potencian el rendimiento del organismo.
- El **barro** es la mezcla de agua y tierra, se hace cuando llueve mucho.
- **Investigar** significa estudiar a fondo un tema específico a través de actividades intelectuales y experimentales.

4

Tormenta.
Inundación.

5

Escribir.
Literatura.

6

Muerte.
Entierro.

1.3.2. El profesor os va a repartir los titulares y secciones de cada noticia; tenéis que relacionarlos con las palabras clave de 1.3.1.

Figura 94: ejercicio de relacionar palabras claves con su significado

3. Actividad de leer y deducir el título (3.1.1 pág49)

3.1.1. Este es el foro de opinión de Actualidad.com. Lee los mensajes que han escrito los usuarios y escribe el título de cada tema de discusión en el lugar correspondiente.

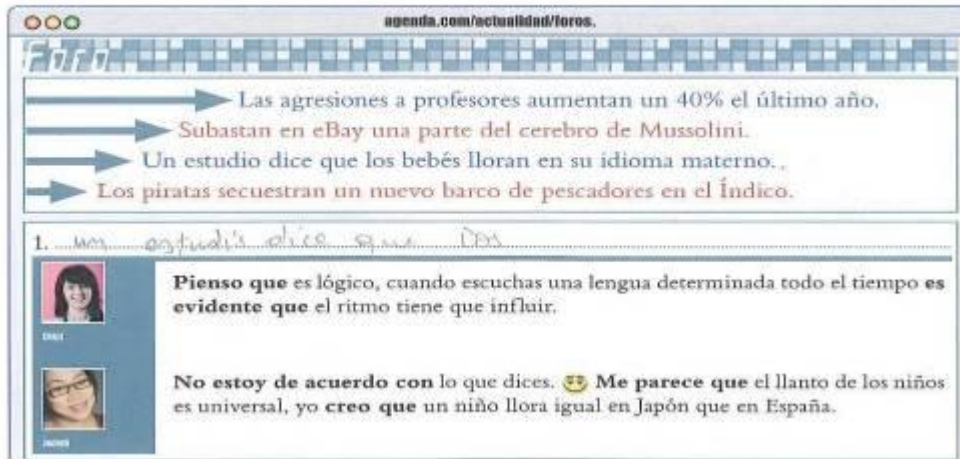


Figura 95: ejercicio de crear título

4. Actividad de leer y completar el cuadro con la información necesaria⁸⁰ (3.2.1 pág 51)

3.2.1. ¿Crees que los medios de comunicación pueden manipular la opinión de los ciudadanos? ¿Piensas que una información no verdadera puede hacer mucho daño a algunas personas? Vuestro profesor os va a mostrar un texto con algunos ejemplos, completa el cuadro con su información.

Protagonista/s	¿Qué pasó?	¿Quién resultó dañado?
		La familia, que sufrió una agresión, y los periodistas, que fueron condenados por un juez.
	Desapareció una niña y sospecharon de sus padres.	
Un joven español.		

Figura 96: ejercicio de rellenar el cuadro a partir de un texto

⁸⁰ En esta actividad el profesor va a mostrar un texto con algunos ejemplos y los alumnos tienen que completar el cuadro con su información.

Unidad 6: Notas de cultura

La unidad seis recoge actividades de CL que estimulan los alumnos/as a experimentar y tomar la iniciativa en la lectura. Propone aprovechar cualquier situación cotidiana para fomentar la autonomía en su aprendizaje, tal como muestra el primer ejercicio: aprender el significado de los gestos que se usan en España y compararlos con los de tu país. En cuanto al segundo ejercicio, trata de completar los espacios vacíos de los textos dándoles una pista (la lista de palabras), mientras que el tercero implica leer diálogos y comprobar las respuestas anteriores. Estos ejercicios contribuyen a que el alumno/a vaya construyendo su propio conocimiento de lectura. Para ello, es necesario implicarse, encontrarse con contradicciones, formularse preguntas, tantear e investigar en un ambiente de confianza que permita entender el error como fuente de aprendizaje.

1. Actividad de leer y comparar (1.2 pág 53)

12. | Mira las imágenes y lee las descripciones de algunos gestos que se utilizan en España. ¿Son diferentes en tu país y en el de tus compañeros? Coméntalo con la clase.

 <p>Yo</p> <p>La persona se señala a sí misma con el dedo pulgar o el dedo índice, tocándose a la altura del pecho.</p>	 <p>Tú</p> <p>Una persona señala a otra con el índice a la altura del pecho, pero sin tocarla.</p>
 <p>Si</p> <p>La persona mueve la cabeza de arriba abajo dos o tres veces.</p>	 <p>No</p> <p>La persona mueve la cabeza girándola de un lado a otro.</p>
 <p>Quizás</p> <p>La persona mueve la cabeza de izquierda a derecha, con una mueca de duda en la cara; arruga los ojos o los labios.</p>	 <p>Mucho</p> <p>La persona mueve la mano de arriba abajo varias veces y lo acompaña de un soplo en la boca.</p>
 <p>Poco</p> <p>La persona pone los dedos índice y pulgar de forma horizontal y paralela.</p>	 <p>No lo sé</p> <p>La persona se encoge de hombros, mostrando las palmas de las manos y mueve la cabeza de un lado a otro, bajando la expresión de la boca en una curva hacia abajo.</p>

Figura 97: ejercicio de comparar el significado de gestos

2. Actividad de leer y completar con las palabras del recuadro (1.3 pág 54)⁸¹

1.3. Las posibles diferencias culturales pueden originar malentendidos. Lee el siguiente texto y complétalo con las palabras del recuadro.

locuaz ■ desinteresado ■ intrusión ■ reservados
culturas de no contacto ■ irritados ■ gesticulen

¿Qué piensan los hispanos de los europeos del norte si no saben que...?

Si el hispano no sabe que los europeos del norte, en general, son silenciosos, se parecerán muy (1) *desinteresados*, puesto que se limitan a dar una cantidad de información mínima; se ajustan al formato de pregunta-respuesta, lo que conlleva unos turnos de palabra predeterminados, sin interrumpir. Esto le parecerá al hispano una posible muestra de (2) *culturas de no contacto*. También puede observar falta de interés si no sabe que las culturas europeas del norte son (3) *reservadas*. Y además, el hecho de que casi no (4) *gesticulen* puede dar la impresión de ser poco dinámicos o, incluso, sosos.

¿Qué piensan los europeos del norte de los hispanos si no saben que...?

Quizá al europeo del norte le parezca algo exagerada la cantidad de información que da el hispano, e incluso, es posible que les parezcan muy (5) *locuaz*. Puede interpretar las frecuentes interrupciones en los turnos de palabra como una falta de educación, puesto que tendrá la sensación de que el hispano no le deja hablar. La poca distancia física que guarda el hispano puede constituir una (6) *intrusión* de su espacio íntimo personal. Asimismo, los gestos probablemente le parezcan algo exagerados, o por lo menos enfáticos.

Está de más decir que tanto el hispano como el nórdico saldrán (7) *decepcionados*, o por lo menos sorprendidos, de la interacción intercultural, si no son conscientes desde el principio de ciertas diferencias interculturales fundamentales entre sus respectivos modelos comunicativos.

Fragmento extraído y adaptado del documento "Sobre máximas y turnos: análisis de un modelo comunicativo mexicano y holandés" en http://igitur-archive.library.uu.nl/let/2006-1201-203017/Nieuwenhuijsen_05_charla%20mexicanistas.doc





Figura 98: ejercicio de completar texto con palabras del recuadro

3. Actividad de leer diálogos y comprobar respuestas anteriores (2.1.2 pág 60)

2.1.2. Lee los diálogos entre Jumiko y su profesora, que te va a dar tu profesor y comprueba tu respuesta anterior.

2.1.3. Vuelve a leer los diálogos anteriores y, con tus compañeros, comenta los elementos culturales que aparecen en ellos para después hablarlo con la clase.

Pues, mira, aquí, cuando dice que tiene que felicitarla dos veces, yo creo que esto es algo frecuente en la cultura española.




Figura 99: ejercicio de comprobar respuestas


⁸¹ En esta actividad se trabaja con textos largos, son fragmentos adaptados extraídos del documento "sobre máximas y turnos: análisis de un modelo comunicativo mexicano y holandés" en http://igitur-archive.library.uu.nl/let/2006-1201-203017/Nieuwenhuijsen_05charla%20mexicanistas.doc

Unidad 7: Diarios de amor


La unidad siete recoge dos actividades de CL. La primera consiste en ordenar las estrofas de una canción, ejercicio que se plantea después de presentar a los alumnos un audiovisual, en seguida se les pide escribir las frases que han escuchado en el audio e inventar oralmente una nueva historia parecida. Así pues, podemos decir que diferentes destrezas (oral, auditiva o escrita) pueden ser trabajadas a partir de un sólo texto.


La segunda actividad trata de insertar frases en el lugar correspondiente para obtener textos completos. Este ejercicio exige que los alumnos/as discutan, compartan y ensayen de forma cada vez más autónoma para obtener textos homogéneos.

1. Actividad de leer y ordenar la canción (1.3.3 pág 62)

1.3.1  Lee la estrofa que canta el hombre, escucha la canción y marca con ✓ las frases que dice la mujer que son iguales a las del hombre y con una X las que son diferentes.

Canta él	Canta ella
Fue sin querer...	1 <input type="checkbox"/>
Es caprichoso el azar.	2 <input type="checkbox"/>
No te busqué	3 <input type="checkbox"/>
ni me viniste a buscar.	4 <input type="checkbox"/>
Tú estabas donde	5 <input type="checkbox"/>
no tenías que estar;	6 <input type="checkbox"/>
y yo pasé,	7 <input type="checkbox"/>
pasé sin querer pasar.	8 <input type="checkbox"/>
Y me viste y te vi entre la gente que iba y venía con prisa en la tarde que anunciaba chaparrón. Tanto tiempo esperándote...	Pero prendió el azar... Semáforos carmin detuvo el autobús y el aguacero hasta que me miraste tú. Tanto tiempo esperándote...

1.3.2  Vuelve a escuchar la canción y escribe las frases de ella que son diferentes.

1.3.3  Las imágenes que te va a dar tu profesor cuentan esta historia de amor. Lee la canción y ordénalas.






Figura 100: ejercicio de ordenar estrofas de una canción

2. Actividad de leer e insertar frases en el lugar correspondiente para obtener textos completos (2.1 pág 65)

2.1. |  Ángela y Ángel van a quedar por primera vez, están nerviosos y quieren que todo salga bien. Estos son los consejos que han "cortado" de un foro en Internet. Para tener los textos completos, insértalos en el lugar correspondiente.

- a. Disfruta de la comida, pero no comas en exceso.
- b. Ten un plan alternativo.
- c. Yo no hablaría de relaciones anteriores.
- d. Yo, en tu lugar, no haría demasiadas preguntas íntimas.
- e. No hagas demasiados cumplidos.

Consejos para una primera cita

- f. Mantén un equilibrio entre lo que hables y lo que escuches.
- g. Yo, en tu lugar, llegaría cinco minutos antes.
- h. Yo, en tu lugar, me ofrecería a compartir la cuenta.
- i. Ten cuidado con lo que te pones. No vayas ni muy elegante ni demasiado informal.
- j. No aceptes inmediatamente su invitación, pero no exageres la situación negándote.

Figura 101: *ejercicio de insertar frases para obtener texto*

Unidad 8: Páginas de noticias

A diferencia de las demás unidades del manual, la octava trata diversas actividades para mejorar la CL como elegir la noticia que más te gusta, deducir el significado de siglas, recomponer textos nuevos y clasificar la información según el tema correspondiente. Repartir este tipo de ejercicios conforma una experiencia enriquecedora para los discentes que se teje durante todo el proceso de aprendizaje.

1. Actividad de leer noticias y elegir la que te gusta (1.1 pág 71)

I Siglas

1.1. En esta unidad vamos a trabajar con noticias. Lee estas definiciones de noticia y elige la que más te guste.

1. Noticia es un hecho de interés para un grupo amplio de personas, que tiene trascendencia y que se comunica.

2. Una noticia es el relato de un texto informativo que se refiere a un hecho novedoso ocurrido dentro de una comunidad y que se quiere contar a la sociedad.

3. La noticia es un relato breve y objetivo de algo que ha sucedido.

Figura 102: ejercicio de elegir la definición que te gusta

2. Actividad de leer noticias y deducir el significado (1.3 pág 71)

1.3. Vamos a leer diferentes titulares. Tu profesor te va a enseñar la portada de un periódico. En todas las noticias hay siglas. Intenta deducir con un compañero el significado de *sigla*.

1.3.1. Lee ahora la definición de sigla, ¿es lo que pensabas?

Sigla, f. Palabra formada por las primeras letras de una expresión.

DICCIONARIO
A-Z


Figura 103: ejercicio deducir el significado de siglas

3. Actividad de leer y reconstruir otro texto similar (2.1.1 pág 73)

2.1.1. Dividid la clase en parejas. El profesor os va a dar una tarjeta a cada uno con información de dos noticias relacionadas. Las dos se refieren a un acontecimiento que ocurrió anteriormente. Leedlas e intentad reconstruir de manera oral la noticia original.

Figura 104: ejercicio de reproducir otro texto de manera oral

4. Actividad de leer y clasificar⁸² (3.5.1 pág 77)

3.5.1.  Aquí tienes algunas recomendaciones para debatir. Toma nota de cuáles se refieren a la preparación del debate y cuáles a su realización.

1. Sé breve y claro al expresar tu opinión.	6. Argumenta tus críticas, haz otras propuestas.
2. Elige un tema polémico de interés general.	7. Infórmate bien sobre el tema de debate.
3. Elige el grupo en el que quieres participar: a favor o en contra.	8. Prepara el material necesario y tus argumentos a favor o en contra.
4. Escucha a los otros y sé tolerante con sus opiniones, pero si quieres hablar, tienes que interrumpir. En España rara vez te van a ceder el turno de palabra.	9. Escucha con atención para poder dar la respuesta adecuada.
5. Habla con seguridad y expresa claramente tu punto de vista.	10. Deja intervenir a los demás y evita los gritos para interrumpir.

Para preparar un debate • 2, 3, 4, 7, 8

Para realizar un debate • 5, 6, 9, 10

Figura 104: *ejercicio de clasificar información según el tema*


Unidad 9: *Apuntes de música*

De entre las unidades consultadas, destacamos que ésta propone a los alumnos de E/LE diversas actividades para trabajar la CL de una forma dinámica y curiosa, ya que se planifican para conseguir los objetivos y contenidos del nivel de usuario independiente B1 expuestos en el cuadro de nivel⁸³. Como podemos ver, las tareas que acompañan los ejercicios que se presentan en esta unidad son mucho más complicadas que los ejercicios vistos hasta ahora, porque en este nivel los alumnos tienen un mayor dominio de casi todas las competencias lingüísticas, ya que pueden averiguar el significado de las palabras, ordenar párrafos desordenados, mostrar opinión propia y marcar la opción correcta con éxito.

⁸² Esta actividad ofrece una serie de recomendaciones para debatir, el alumno debe tomar nota de cuáles se refieren a la preparación del debate y cuáles a su realización

⁸³ Ver anexos: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

1. Actividad de leer y a averiguar el significado de las palabras (1.3 pág 79)

1.2  ¿Te gusta la música? Lee las siguientes cuestiones y comenta las respuestas con tu compañero.

¿Te gusta la música?

¿Qué estilos musicales escuchas: clásica, jazz, flamenco, ópera, pop, rock...? ¿Cuáles te gustan más?


Nombres de grupos preferidos. ¿Por qué?

¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál/es: guitarra, piano, violín, flauta, batería, bajo, teclado...?

¿Te gusta cantar, bailar?

Di el título de una canción que te guste especialmente. ¿Por qué? Resume la letra.

Intenta explicar qué es para ti la música.



de
Juan Gris (Madrid, 1887-1927)



1.3  Mira las palabras relacionadas con la música que te va a mostrar tu profesor. ¿Sabes qué significan?

Figura 105: ejercicio de deducir el significado de las palabras

2. Actividad de leer y ordenar párrafos (2.2 pág 81)

2.2  Lee el siguiente texto sobre los grafitis y coloca los párrafos, ordenados, en la pregunta correspondiente.

A ¿Qué significa "grafiti"? → Párrafos n.º y n.º

B ¿Cuál es el origen del grafiti? → Párrafos n.º y n.º

1. Letrero o dibujo, generalmente agresivo y de protesta, trazado sobre una pared u otra superficie resistente.
2. La historia moderna del grafiti se remonta a finales de los años 60. Empezó en Estados Unidos, influido por la música hip hop. Los primeros artistas de grafiti se dedicaban a firmar, y vivían y pintaban en Nueva York.
3. Según el diccionario tiene dos significados: Escrito o dibujo hecho a mano por los antiguos en los monumentos.
4. Todo empezó cuando el hombre prehistórico, para protegerse del frío y de las fieras, se refugió en las cavernas. Estas fueron sus primeras paredes y pintaba en ellas el mundo que conocía.




Figura 106: ejercicio de ordenar párrafos desordenados

3. Actividad de leer e identificar cada frase con su texto y después mostrar tu opinión (2.6.1 pág 85)

2.6.1. Estas frases forman parte de *Las 10 mentiras más difundidas sobre la propiedad intelectual* dentro de una campaña del Ministerio de Cultura en contra de la piratería cultural. Identifica qué texto corresponde con cada una de las frases de 2.6. ¿Estás de acuerdo con la argumentación del Ministerio de Cultura?

A ¡Falso! Debemos mencionar la fuente y el autor cuando utilizamos una cita en un trabajo de investigación o en un artículo. En estos casos, el fragmento tiene que ser corto. Y si no estamos citando, sino utilizando una obra, debemos obtener una autorización del titular.

B ¡Falso! Detrás de los autores y los artistas hay una industria que les da trabajo, los da a conocer e invierte en ellos. E incluso, para organizar conciertos, también es necesaria la industria, permitiendo que los autores y los artistas se profesionalicen y consoliden.

C ¡Falso! Los autores, los artistas y las industrias de contenidos de propiedad intelectual tienen el derecho legítimo a ganar dinero, triunfar y tener una carrera exitosa, como ocurre en cualquier sector profesional.

D ¡Falso! La música, el cine, las imágenes, los textos, los videojuegos que están en Internet han sido creados por personas. Es a ellas a las que corresponde disponer si su utilización es libre y gratuita o, por el contrario, poner un precio a su uso.

E ¡Falso! La ausencia del símbolo no indica que el contenido es de utilización libre. Para que así sea, el titular lo ha tenido que hacer constar expresamente.


F ¡Falso! Cuando los dueños de contenidos autorizan la descarga gratuita, sí es legal. Si la descarga no está autorizada por los titulares de los derechos, tiene lugar una infracción de la propiedad intelectual. En consecuencia, los dueños de esos contenidos pueden denunciar y recibir una indemnización.

(Adaptado de <http://www.sirreslegalereslegal.com>)

Figura 107: ejercicio de identificar cada frase con su texto

4. Actividad de leer y marcar la opinión correcta (2.6.1 pág 86)⁸⁴

2.6.2. La siguiente información sobre la caída de la venta de música ha provocado una división entre los artistas que están a favor de la piratería y los que están en contra. Lee las manifestaciones de estos, marca la opción correcta y completa el verbo en el tiempo adecuado.



Vender música grabada definitivamente no es un buen negocio. En 2009 los ingresos de este sector en España cayeron un 17% respecto a 2008, según datos presentados por la Federación Internacional de la Industria Discográfica (IFPI, en sus siglas inglesas). La caída de ventas acumulada desde 2001 es del 71,46%. Los directivos de grandes discográficas culpan a la piratería y a la pasividad para combatirla. Los artistas se manifiestan a favor y en contra de la piratería.

Figura 108: ejercicio de marcar la opción correcta

Unidad 10: Anuncios de trabajo

La última unidad del manual presenta documentos y textos escritos similares a los que el alumno/a va a encontrar en situaciones reales. Sirven para ponerle en contacto con la vida cotidiana y desarrollar su capacidad de comprender. Hay textos muy variados: conversaciones, anuncios, artículos de prensa, cartas de presentación, currículum, folletos, etc. En esta unidad encontramos actividades de CL para realizar en cooperación, en grupos o en parejas. Vienen acompañadas de tareas que permiten vivir en el aula situaciones de comunicación similares a las de la vida real, tal como elaborar un CV y presentarse, comprobar hipótesis y dar consejos, preparar una carta de presentación, preparar una entrevista, etc. La unidad recoge también una actividad de comprobar si es verdadero o falso. A continuación detallamos los ejemplos destacados de CL:

1. Actividad de elaborar un Currículum: leer y elegir título para cada párrafo (1.2.1 pág 89)

El objetivo de este tipo de ejercicios es enseñar a los alumnos/as cómo se elabora un CV y cuáles son sus partes principales, ya que la búsqueda de empleo tiene diversas

⁸⁴ Se trata de una actividad de comprensión lectora destinada para desarrollar la gramática y mostrar la opinión si estas a favor o en contra de las ideas que ofrece el texto.

posibilidades. Antes de intentar localizar los posibles puestos de trabajo que interesen a los alumnos, deben conocer bien lo que pueden ofrecer de ellos mismos y aprender a presentarse y convencer al otro, tal y como nos muestra los siguientes ejemplos:

1.21. José Pérez acaba de licenciarse en empresariales y busca trabajo en el departamento de administración de una empresa. Este es su currículum, elige el título adecuado para cada apartado y escríbelo en el espacio.

Datos personales ■ Experiencia ■ Aficiones ■ Formación académica ■ Datos de interés

1

José Pérez Herrero
C/ Gran Vía, 38 2.º A
28035 Madrid
Tfno.: 601 020 700



2

a) 1996-2000 ESO.
b) 2000-2002 Bachillerato.
c) 2002-2009 Licenciado en Empresariales, Universidad Autónoma de Madrid.
d) 2009 Proyecto de fin de carrera: "Análisis y estudio comparativo de los mercados europeos".

3

e) 2009 Becario en Marketing y Mercado S.A. Departamento de Relaciones Internacionales.

4


f) 2004 Camarero.
g) 2005 Voluntario en la ONG "Médicos sin fronteras".
h) Socio de asociación deportiva.
i) 2003-2005 Monitor de tiempo libre en asociación cultural.

5

j) Senderismo y escalada libre.

Figura 109: *ejercicio de elegir el título adecuado*

2. Actividad de leer y relacionar la información del recuadro con el texto correspondiente (1.6 pág 92)

1.6.  Estos son otros problemas que pueden tener los currículos.

[1] Descenso de categoría [2] Periodo de inactividad laboral [3] Mucha inestabilidad laboral

Mira estos datos extraídos de tres currículos y escribe el número de problema que pueden tener.

<input type="checkbox"/>	Currículo A: 1999-2003: Auxiliar de taller en Gráficas S.A. 2006-2007: Comercial para zona Andalucía en Impresiones Gráficas S. L.
<input type="checkbox"/>	Currículo B: 2004: Administrativo en Express S.A. 2005: Administrativo en Almacenes Costa. 2006: Administrativo en Grupo Alba S.L. 2007: Administrativo en Escuela Internacional Corp.
<input type="checkbox"/>	Currículo C: 2006: Coordinador de equipo en "Proyectos Económicos". 2007: Ayudante de coordinador en "Proyectos Económicos".






Figura 110: *ejercicio de relacionar texto con temas del recuadro*


3. Actividad de leer y comprobar hipótesis mediante tarjetas facilitadas por el profesor. Actividad de elegir la opción adecuada. (1.4.1, 1.4.2 pág 90).

Este tipo de actividades ayuda al alumno/a a resolver problemas, ponerse de acuerdo con los compañeros, intercambiar información con ellos y darles consejos.

1.4.  Manuel López busca trabajo y tiene más de 40 años. ¿Qué temores piensas que tendrá? ¿Qué dudas crees que va a plantearle al asesor? Coméntalo con tu compañero.

- La edad será seguramente...

1.4.1.  El profesor os va a dar unas tarjetas para comprobar vuestras hipótesis anteriores. Relacionad las preguntas de Manuel con las respuestas del asesor.

1.4.2.  ¿Qué consejos piensas que va a darle el asesor? Elige la opción que te parezca más adecuada.

1	[a] Incluir esa información al final. [b] No dar esa información.	2	[a] Empezar con los datos más actuales. [b] No mencionar los más antiguos.
3	[a] Si en el currículum que tienes mucha entusiasmo, que estás muy motivado, que te sientes más joven que nunca. [b] Envía un currículum que transmita entusiasmo, pero sin ser exagerado o forzado.		





Figura 111: *ejercicio de comprobar hipótesis y elegir la opción adecuada*

4. Actividad de preparar una carta de presentación: leer el esquema de la carta y tomar nota de los significados, luego ordenar siguiendo el esquema (2.1.1 pág 93)


En esta actividad el objetivo principal es enseñar al alumno la existencia de diferentes tipos de cartas: la formal e informal. Las formales se pueden escribir a una institución como, por ejemplo, el director de un banco o de un periódico, etc., mientras que las cartas informales son comunicaciones escritas con el propósito de comunicarse con miembros de la familia o entre amigos.

La carta de presentación es una carta formal y la siguiente tarea pretende que el alumnado deduzca por si mismo el concepto de la carta y sus características principales para reflexionar sobre el protocolo y las normas de cortesía usadas en dichas cartas. Este tipo de cartas consta de un esquema estructurado que permite al estudiante captar de un solo golpe de vista todo el contenido. Veamos el siguiente ejemplo:

2.1.1.  Esta es la estructura de una carta de presentación. Tu profesor tiene la explicación de qué es cada apartado. Léela y toma nota de los significados.

Esquema de una carta de presentación:

Remitente:.....	Fecha:.....
	Destinatario:.....
Encabezamiento:.....	
Primer párrafo:.....	
Segundo párrafo:.....	
Tercer párrafo:.....	
Despedida:.....	
	Firma:.....

2.2.  El profesor os va a repartir unos párrafos que corresponden a dos cartas de presentación diferentes. Con un compañero sepáralos y ordénalos según el esquema de 2.1.1.

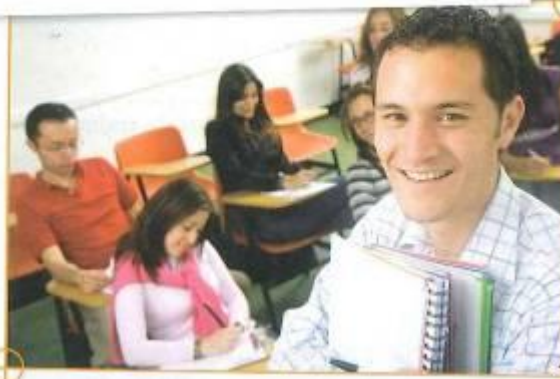


Figura 112: *ejercicio de tomar nota y ordenar texto según esquema*

5. Actividad de leer y preparar una entrevista de trabajo a través de unas recomendaciones prestadas por el profesor (2.7.1 pág 96)

Esta actividad consta de dos tareas, una participativa y otra individual. La primera permite al alumnado incorporar una serie de conceptos fundamentales sobre la materia, y la segunda, de carácter complementario, permite al alumnado practicar lo aprendido.



2.7.1.  Tu profesor te va a dar un texto con recomendaciones para responder a las preguntas de una entrevista de trabajo. Léelas y piensa cuáles se refieren a las preguntas anteriores. Ten en cuenta que solo es una recomendación por pregunta.

Figura 113: ejercicio de preparar una entrevista de trabajo

6. Actividad de leer los anuncios y comprobar si es verdadero o falso (2.4.1 pág 94)

2.4.1.  **Vuelve a leer los anuncios y di si estas frases son verdaderas o falsas.**

	Verdadero	Falso
1. El ayudante de cocina sabe cuánto va a ganar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El salario del comercial dependerá de los clientes que consiga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El instalador de paneles solares necesita experiencia anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El camarero va a trabajar todas las horas seguidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El restaurante de Segovia necesita al ayudante de cocina inmediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El camarero ganará menos de 1400 €.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La empresa va a encargarse de la formación del informático y de los comerciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. El informático puede empezar a trabajar inmediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 114: ejercicio de comprobar verdadero o falso

3. Tipología textual en los manuales *Etapas plus*, usados en el IC:

A la hora de desentrañar las variables que intervienen en los procesos de CL, el tipo de texto propuesto es de una gran importancia. No cabe duda de que un texto poético, uno narrativo o uno expositivo no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencia lectoras diferentes.

La tipología textual que se ha establecido en los manuales *Etapas plus*, usados en el IC de Rabat, es muy abundante y variada. Por lo tanto, los textos usados se pueden clasificar desde diversos puntos de vista, y nunca se trata de clasificaciones cerradas y definidas. Así, pues, la clasificación de los textos no supone una separación tajante entre unos tipos y otros, puesto que en los textos se mezclan características de varias diferentes según **la intención del escritor**: textos informativos (memorias, informes, noticias), explicativos (conferencias, reportajes), persuasivos (anuncios publicitarios, debates), prescriptivos (instrucciones, normas, leyes), estéticos (textos literarios). Dependiendo de **la variedad de texto**, son diálogos, textos expositivos, descriptivos, narrativos u argumentativos, etc. Según **el ámbito temático**, son textos científicos-técnicos, jurídicos-administrativos, publicitarios, o periódicos. Ahora bien, se puede afirmar que la tipología textual se difiere en cuanto al género al que se refiere.

Recapitulamos, con una representación gráfica, la presencia de los diferentes tipos de texto en los tres manuales analizados.

Veamos los gráficos:

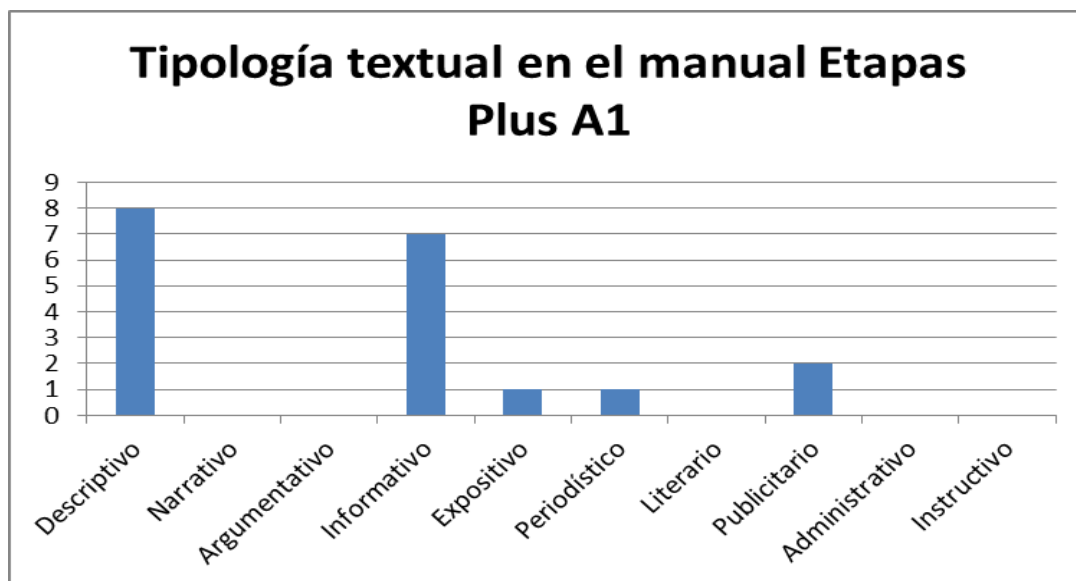


Gráfico 4: diferentes tipos de texto en el manual A1

A partir del gráfico N° 4, observamos que en el nivel A1 abundan los textos descriptivos e informativos acompañados de actividades sencillas de completar fichas, completar textos, comprobar si es verdadero o falso, preguntar por la profesión, deducir una profesión, etc.⁸⁵, mientras que los textos publicitarios y periodísticos aparecen menos. En cuanto a los demás tipos (instructivo, administrativo, argumentativo, etc.), el manual no recoge ningún caso. Dado que es un nivel inicial, no se quiere complicar al alumno con textos difíciles que pueden perjudicar el desarrollo de su CL.

⁸⁵ Ver Capítulo VI: Estudio comparativo. Apartado 2.1 actividades de CL en el manual Etapas Plus A1, Cosas

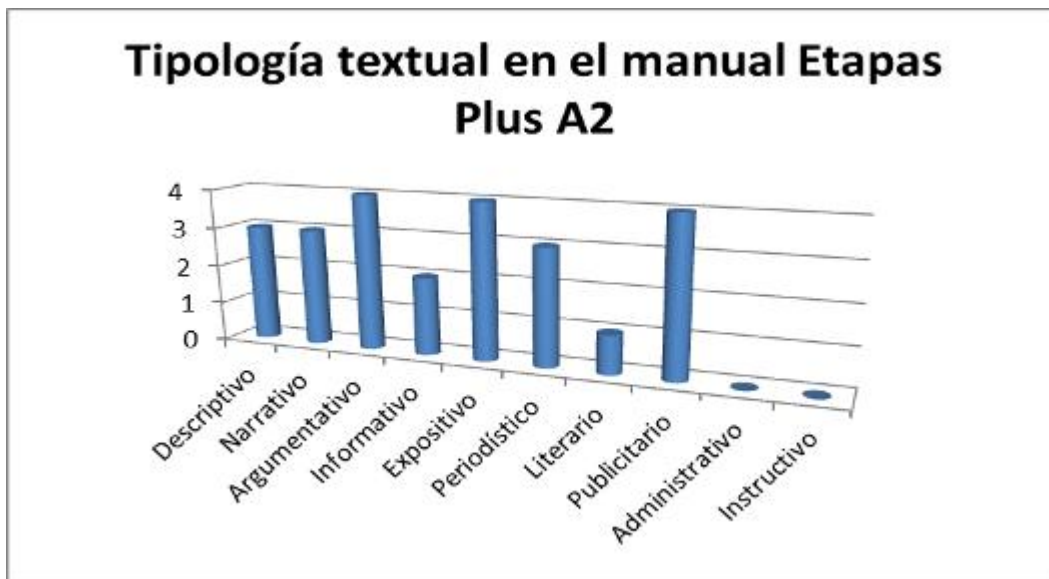


Gráfico 5: diferentes tipos de texto en el manual A2

Lo primero que se observa a partir del gráfico N° 5 es el abundante número de textos descriptivos y expositivos para el nivel A2. Hay un número elevado, también, de textos publicitarios y argumentativos, ya que ofrecen una variedad de actividades para desarrollar las técnicas de lectura y las estrategias de comprensión mediante la explotación de múltiples recursos como textos con imágenes, textos con gráficos y mapas, etc.⁸⁶. Sin embargo, los textos administrativos e instructivos no aparecen en ninguna UD del manual. Esto significa que, al ser un nivel intermedio bajo, no se quiere complicar a los alumnos con tipología textual difícil. Por el contrario, los textos escogidos tienen como objetivo animar y motivar a los alumnos a mejorar sus hábitos lectores.

⁸⁶ Ver Capítulo VI: Estudio comparativo. Apartado 2.2 actividades de CL en el manual Etapas Plus A2, Fotos y pasaporte

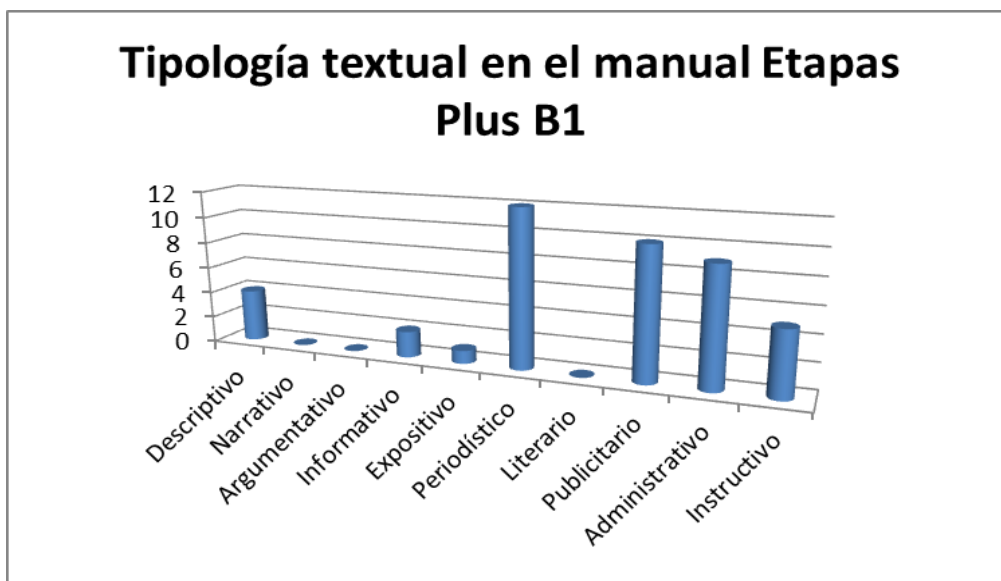


Gráfico 6: diferentes tipos de texto en el manual B1

En el nivel B1, tal y como demuestra el gráfico nº 6, predominan los textos periodísticos, administrativos, publicitarios e instructivos, con la presencia de diferentes géneros (anuncios, tarjetas de visita, cartas de presentación, Currículum vitae, entrevistas de trabajo, etc.⁸⁷) con el fin de encajar en el mundo real del alumno y promover la comunicación real en el ámbito laboral. La presencia de esta variada tipología textual en este nivel se explica también por el hecho de que se trata de niveles donde el alumno cuenta con un conocimiento del español que le permite conectar sus esquemas con el género textual y contribuir a una mejor comprensión de lo leído.

A raíz de la clasificación de las actividades de comprensión lectora que ofrecen los tres manuales *Etapas plus A1, A2, B1*, hemos comprobado una presencia muy diversa de tipología textual en los tres niveles, lo cual demuestra que fomentan la autonomía del alumno en la comprensión de diferentes tipos de textos y responden, por lo tanto, a las recomendaciones planteadas por el MCER.

⁸⁷ Ver Capítulo VI: Estudio comparativo. Apartado 2.3 actividades de CL en el manual Etapas Plus B1, Agenda.com y géneros

4. Diferencias y similitudes de las actividades de CL en los manuales usados en el SEM y el IC

En el presente apartado recopilamos en qué se diferencian y en qué se parecen los dos tipos de manuales que han sido analizados. Lo primero que observamos es que las actividades de CL planteadas en los manuales usados en el IC de Rabat *Etapas plus*, responden a casi todas las recomendaciones del MCER, mientras que las actividades de CL en los manuales de E/LE usados en el SEM⁸⁸ siguen los parámetros y obligaciones trazados por el Ministerio de Educación marroquí más que a las pautas exigidas por el MCER.

El aprendizaje de una nueva lengua está profundamente ligado al nivel de involucramiento y compromiso que cada alumno mantenga con su aprendizaje para el logro de los objetivos. Por eso, los manuales de E/LE usados en el IC varían los ejercicios y los textos porque sus autores saben que los alumnos que los van a utilizar son de diferentes nacionalidades, edades, profesiones, y nivel cultural. Sin embargo, los manuales usados en el SEM van dirigidos a un público limitado: son alumnos de casi la misma edad (entre 14 y 20 años), la misma nacionalidad y casi el mismo nivel cultural. La mayor diferencia reside en la extensión y contenido de las actividades en los manuales respectivos, lo que por supuesto conduce a que en los primeros (*¡QBE!*, *EPD*, *EPP*) se ponga como objetivo principal la lectura, mientras que en los segundos (*Etapas plus*) haya una diversidad de objetivos a realizar en la tarea final, de entre los cuales la lectura es uno más.

Otra diferencia en los manuales del SEM al compararlos con los del IC es que los ejercicios para trabajar la CL que se proponen al alumno no varían y se limitan a ejercicios como responder a preguntas de manera escrita, rellenar oraciones, unir partes de una oración, verdadero o falso, etc. (como hemos descrito anteriormente⁸⁹). No se estimula el uso de la lengua más que a un nivel reproductivo y transaccional, lo que puede provocar aburrimiento en el alumno. Por el contrario, los manuales del IC usan diversas actividades apoyadas con muchas ilustraciones (fotos, colores, cuadros,

⁸⁸ SEM: Sistema Educativo Marroquí

⁸⁹ Ver Capítulo II: Estudio y análisis del corpus, apartado 2: Clasificación y análisis de las actividades de comprensión lectora según el MCER. 2.1: Análisis lingüístico de comprensión lectora en los libros de texto.

imágenes) porque son manuales comerciales elaborados por casas editoriales especializadas para un público heterogéneo, compuesto de diversas nacionalidades, edades, profesiones, etc. Estas exigencias editoriales y comerciales influyen en el tipo de todas las actividades del manual y no sólo en las de CL.

En general, el carácter de las actividades de CL en los manuales de E/LE del SEM es de ejercitación formal de estructuras lingüísticas, en las que a menudo hay que seguir y repetir el modelo del ejemplo y no se propone al alumno que utilice esas estructuras para la expresión oral o escrita de algo personal en un contexto real nuevo. No hay que olvidar que dichos manuales siguen un enfoque estructural limitado con un programa regulado de 8 horas semanales y un año académico, porque las actividades se enfocan para preparar un examen final. Al contrario, los manuales del IC parten de un enfoque puramente comunicativo que permite ir viendo de forma paulatina los avances en la adquisición y aprendizaje no sólo de la CL en exclusividad sino de toda la lengua en sus funciones comunicativas.

Nos parece también que en los manuales del SEM hay un desequilibrio en cuanto al número de actividades para desarrollar la CL. Una de las actividades más frecuentes es la de leer y contestar a preguntas, ya que aparece en todas las unidades de los tres manuales. Son abundantes también los ejercicios de rellenar vacíos en blanco o comprobar verdadero o falso. No se plantean, pues, muchos ejercicios de CL que exijan el uso de estrategias de analizar y razonar, crear estructuras para organizar la nueva información como, por ejemplo, a través de tomar notas, subrayar con otro color las ideas principales, resumir, etc. Tales actividades facilitan la integración de nuevo conocimiento.

En definitiva los manuales *Etapas plus* usados por el IC de Rabat promueve la autonomía del alumno (se recomienda el uso del diccionario, buscar información por Internet). No es el profesor quién domina la dinámica de la clase, sino que el alumno, a través de las actividades que se le proponen en el manual, debe involucrarse activamente, tomando constantemente decisiones sobre cómo actuar; por ejemplo, crear listas personales de vocabulario, producir mapas de ideas, formular hipótesis, etc. También propicia el uso de estrategias efectivas para bajar la ansiedad, tal como la

técnica S.Q.A⁹⁰ (¿Qué sé? ¿Qué quiero aprender? ¿Qué he aprendido?) basada en la activación de los conocimientos previos y la introducción paulatina de nuevos contenidos.

Como ejemplo significativo, presentamos dos actividades parecidas para trabajar la CL, una surgida en el manual *EPP* usado por el SEM y la otra en manual *Etapas plus B1, Agenda.com y Géneros* usado por el IC de Rabat. A pesar de tener una actividad común “elaborar carta de presentación”, lo que se pretende hacer con la actividad es completamente diferente en uno y otro manual. A continuación las mostramos para comprobar las diferencias:

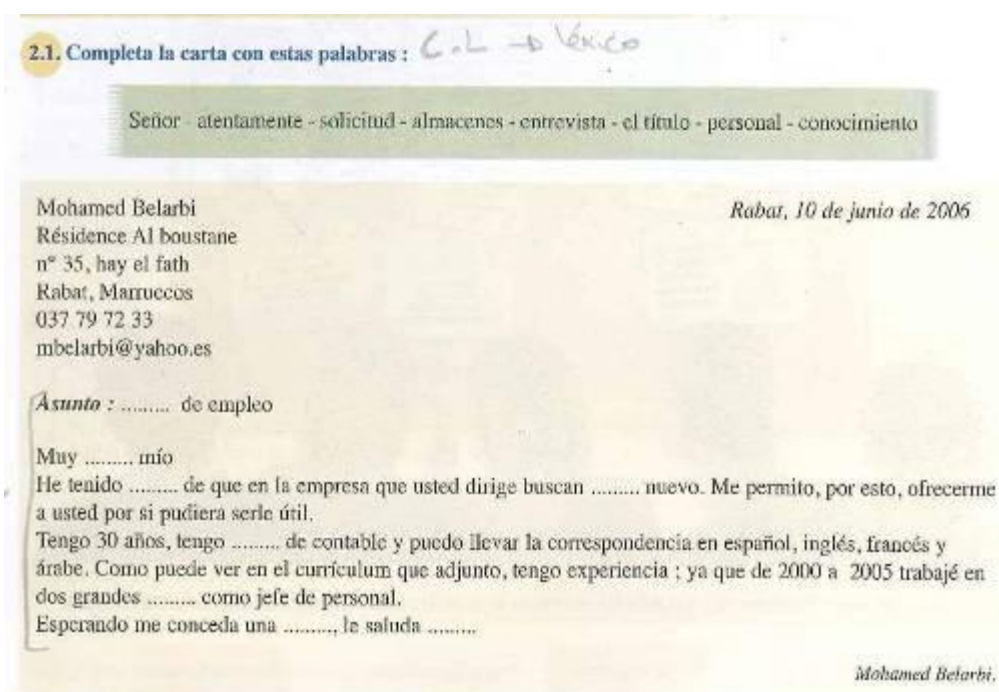


Figura 1: carta de presentación en el manual *EPP*

Observamos que el manual *EPP* proporciona actividad para trabajar la CL a través del desarrollo de una carta de presentación. Aquí se trabaja la CL a partir de la información objetiva del texto en su totalidad sin enseñar al alumno los elementos esenciales que forman una carta de presentación, que es un requisito básico para despertar el interés en

⁹⁰ Esta técnica de lectura (¿Qué sé?, ¿Qué quiero Aprender?; ¿Qué he aprendido?) se plantea como una adaptación de la técnica KWL (What I Know?; ¿What I want to know? ¿What I Learned?) creada en Estados Unidos (Ogle, 1986). Esta estrategia se trabaja bajo tres momentos: antes, durante y después de la lectura. De esta forma los alumnos toman un rol activo a la hora de leer un texto.

la actividad y darle al alumno un motivo concreto para realizar la tarea. Se le impone rellenar la carta con las palabras del recuadro, sin enseñarle cómo redactarla ni saber las funciones que puede cumplir dicha carta.

2.1.1. Esta es la estructura de una carta de presentación. Tu profesor tiene la explicación de qué es cada apartado. Léela y toma nota de los significados.

Esquema de una carta de presentación:

Remitente:.....	Fecha:.....
	Destinatario:.....
Encabezamiento:.....	
Primer párrafo:.....	
Segundo párrafo:.....	
Tercer párrafo:.....	
Despedida:.....	Firma:.....

2.2. El profesor os va a repartir unos párrafos que corresponden a dos cartas de presentación diferentes. Con un compañero sepáralos y ordénalos según el esquema de 2.1.1.




Figura 2: carta de presentación manual *Etapas plus B1*

Mientras que el segundo modelo, sacado del manual *Etapas plus*, presenta la misma actividad pero de manera lúcida y creativa que promueve la motivación y la interacción de los alumnos. También familiariza con nuevos contenidos que les permiten estimular el uso de estrategias y dejarles reflexionar sobre sus propias formas de aprender. Por eso, se les presenta el esquema de la carta y como debe estar estructurada, enseñándoles que se compone de encabezamiento (primer párrafo), presentación (segundo párrafo), conocimientos y/ o experiencias (tercer párrafo), concretar cita (último párrafo), despedida y la firma. Además, la actividad viene acompañada con una foto que estimula la motivación intrínseca del alumno y le propone ampliar sus conocimientos y compartir lo que ya sabe con sus compañeros.

Cabe señalar que los manuales analizados se parecen en el tipo de las modalidades para trabajar las actividades de CL, ya que un gran número de actividades propuestas son para realizar en grupo o en parejas, lo que estimula la puesta en práctica de las estrategias sociales, permitiendo a los alumnos darse ánimo a sí mismos y animar positivamente a los demás.

Mediante este análisis comparativo pretendemos poner en manos del profesorado un recurso para reflexionar sobre las buenas prácticas docentes que ayudan a elevar el nivel de CL del alumnado en su área.

Recapitulación

En este tercer capítulo hemos pretendido presentar una clasificación detallada de las actividades de CL que ofrecen los tres manuales usados en el Instituto Cervantes de Rabat (*Etapas plus A1, A2, B1*), con el fin de realizar un estudio comparativo entre dichos manuales y los usados en el sistema educativo marroquí.

Tras la clasificación de los tipos de ejercicios y de destrezas de CL que se ejercita en los libros del IC, siguiendo el orden en que aparecen para cada unidad, podemos concluir que estos manuales proporcionan una variedad exorbitante de ejercicios, en su mayoría actividades prácticas, lúcidas y atractivas, cuyo objetivo es la mejora de la CL. Lo lúcido de las actividades puede provocar más interés, estimular la curiosidad y promover la interacción entre los alumnos.

Dichas actividades son creativas y desarrollan paulatinamente la CL poniendo énfasis en la obtención de información sobre puntos concretos y basándose en las siguientes estrategias: la estrategia de la comprensión global del texto, la reflexión sobre el contenido y la estructura del texto, la técnica de la obtención de la información necesaria y la elaboración de un comentario.

Por comprensión global del texto, se entiende que el alumno es capaz de identificar la idea principal o general del mismo, considerando al texto como un todo. En la reflexión sobre el contenido y la estructura del texto se afirman dos cosas: la primera, que el alumno es capaz de relacionar el contenido del texto leído con sus conocimientos previos y mapas exteriores, y la segunda, que posee la capacidad de relacionar la forma del texto con su utilidad y con la intención del autor. En cuanto a la obtención de la información necesaria, el alumno obtiene la capacidad de localizar y extraer información en un texto y prestar atención a todas sus partes y a los fragmentos independientes de información. Asimismo, con la elaboración de un comentario se busca que el alumno adquiera la capacidad para extraer el significado y sacar sus conclusiones a partir de la información escrita.

Concluimos que son manuales con un enfoque comunicativo y que responden a las pautas del MCER, tanto por el tipo y la naturaleza de las actividades que proponen al alumno como por las estrategias que usan. Por lo tanto, los alumnos adquieren la competencia lectora de manera asegurada.

La tipología textual usada en los manuales *Etapas plus* es muy variada y diversa, con textos ligados a temas que despiertan y estimulan el interés de los alumnos. En cada unidad se combinan textos en prosa, diálogos, artículos de prensa, listas de información, etc. También aparecen dibujos, imágenes y fotografías de apoyo para la comprensión. Todo eso nos lleva a concluir que despertar interés del alumno por el tema del texto y darle un motivo concreto para realizar la tarea, son requisitos básicos en el proceso de comprensión. Además, con el uso de estas actividades en el marco de una diversa tipología textual confirmamos que el alumno que utiliza estos manuales llegará a ser capaz de comunicarse eficazmente con la lengua aprendida y, asimismo, aprenderá el vocabulario usado y llegará a comprender, reconocer y analizar distintos tipos de textos. En resumen, con el análisis comparativo entre las actividades de CL que ofrecen los manuales usados en el IC y los manuales usados en el SEM hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Los manuales *Etapas plus* responden a las pautas y recomendaciones diseñadas por el MCER, mientras que las actividades de CL en los manuales del SEM están diseñados por la carta nacional de educación y formación (Charte), las orientaciones pedagógicas y el currículum fijado por el ministerio de educación marroquí.
2. Los objetivos de lectura que se describen en el MCER⁹¹ usados en los manuales *Etapas plus* promueven la interacción en el E/LE, y ofrecen más oportunidades al aprendiz de desarrollar los diversos tipos de CL en comparación con los manuales usados en el SEM.
3. Los alumnos de español que usen los manuales *Etapas plus* aprenderán los aspectos lingüísticos necesarios para comunicarse en situaciones concretas de la vida real, tal como lo demuestran los ejemplos de las actividades de CL (presentar una carta de presentación, preparar una entrevista, desarrollar un CV, etc.), mientras que los alumnos que estudian en los manuales del SEM no lograrán este objetivo.

⁹¹ El MCER presenta como objetivos de CL para el nivel A1 que el alumno comprenda palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas como, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos. Para el nivel A2, B1 el documento señala que los niveles de comprensión más frecuentes son obtener la idea general, obtener información sobre puntos concretos y entender la información objetiva del texto.

4. los alumnos que estudian en los manuales *Etapas plus* en el IC llegarán a superar el DELE⁹² inicial, ya que las tareas propuestas en estas pruebas aparecen a menudo en las actividades que ofrecen estos manuales, mientras que los alumnos que estudian en los manuales del SEM tendrán muchas más dificultades para superar dichas pruebas, ya que las actividades guiadas presentes en dichos manuales son diferentes a las pruebas del DELE.

⁹² Ver anexo: Apéndice VII: Examen DELE prueba de CL para nivel inicial

Capítulo 4

RESULTADOS, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE LOS MANUALES USADOS EN EL SEM

Introducción

Tras el análisis lingüístico detallado y la clasificación de las actividades de comprensión lectora que ofrecen los tres manuales que forman parte del corpus de trabajo de esta tesis doctoral (*¡Qué Bonito es el Español!*, *Español Para Dialogar* y *Español Para Progresar*), procuraremos en el presente capítulo presentar algunas observaciones y vislumbrar los cambios que estos manuales han supuesto en la historia de la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí. Asimismo, detallaremos los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los cuestionarios distribuidos a profesores de E/LE en el sistema educativo marroquí con el fin de abarcar información sobre el desarrollo de la CL en los manuales analizados. Finalmente, plantearemos algunas propuestas y recomendaciones que deben tenerse en consideración para la elaboración de futuras actividades lectoras, teniendo en cuenta las sugerencias de los profesores en torno a este tema.

Antes de presentar nuestros resultados estadísticos de los cuestionarios, conviene señalar las consideraciones que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborarlos. Así, el cuestionario de los profesores pretende medir, por una parte, algunas variables específicas con el fin de tener información sobre el desarrollo de la CL en las aulas marroquíes y, por otra, obtener respuestas de primera mano para los objetivos de la presente tesis. Cada grupo de preguntas corresponde a una variable determinada. Para el análisis del cuestionario hemos tenido en cuenta las siguientes variables:

1. Localidad (pregunta 1)
2. Manual y los alumnos (pregunta 2, 3, 4)
3. grado de satisfacción (pregunta 5, 6)⁹³
4. Actividades de CL en el manual (pregunta 7, 8, 9, 10)
5. Tipología textual (pregunta 15, 16, 17)

⁹³ Con la variable “grado de satisfacción” hemos planteado la siguiente pregunta: ¿Cuáles es el grado de satisfacción de los profesores de E/LE en relación a las actividades de CI que ofrecen los manuales.

Con esta pregunta hemos referido a muchos aspectos que conforman dichas actividades, entre ellos:

1. Grado de satisfacción respecto al tipo de actividades de CL.
2. Grado de satisfacción respecto a la tipología textual usada en los manuales de E/LE.
3. Grado de satisfacción respecto al material usado en los manuales de E/LE para trabajar la CI.
4. Grado de satisfacción respecto a las estrategias que proponen los manuales de E/LE para trabajar la CI.

6. Material usado para trabajar la CL en el aula (pregunta 11, 12, 13, 14)
7. Estrategias usadas para perfeccionar la CL (pregunta 18, 19, 20, 21)

Hemos cruzado algunas variables entre sí con el fin de destacar información más detallada y concisa. Los resultados obtenidos de los cuestionarios nos orientarán, también hacia las propuestas didácticas que presentaremos al final del presente capítulo.

1. Resultados del análisis de los manuales

A partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios y el análisis lingüístico de las actividades de comprensión lectora que ofrecen los tres manuales “¡QBE!”, “EPD” y “EPP”, son varios los resultados que se destacan sobre el desarrollo de esta destreza en los mencionados manuales usados en la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí. En síntesis, este estudio nos ha permitido descubrir varias carencias de las actividades analizadas que deben tenerse en cuenta para una futura propuesta de mejora.

1.1 ¡Qué bonito es el español!

Lo primero que se observa en este manual es la ausencia de fragmentos extraídos de cuentos, poseías, canciones, etc., formas en las que se puede incentivar la comprensión lectora de los alumnos en la clase de E/LE para nivel inicial. Dichos fragmentos, sacados de diferentes géneros textuales, estimulan la imaginación, transmiten valores, aumentan la atención y la concentración, además de facilitar el aprendizaje de la segunda lengua de manera agradable y contextualizada. Por eso, favorecen el desarrollo de la comprensión lectora de los aprendices de nivel inicial.

Más aún, se nota que las actividades que ofrece el manual para trabajar la CL no permiten al alumno de nivel inicial enfrentarse a situaciones que le enseñan a construir su propio proceso con lecturas que desarrollen su lectura comprensiva. Al contrario, se ve un exceso de información, acompañado de tareas extremadamente complejas, que en el mejor de los casos provocan un exceso de información en lugar de estimular su inteligencia.

En muchos casos se observa en el manual que las actividades planteadas para enseñar la CL son guiadas, lo cual desmotiva al aprendiz a comprender ágilmente y perfeccionar su CL y puede hacer los ejercicios más complicados. Es aquí donde radica el problema de la no-adequación de las actividades con el nivel de los/as alumnos/as.

1.2 Español Para Dialogar

En primer lugar, el manual EPD es coherente con respecto a las actividades y contenidos planteados en las unidades, aunque en algunos casos el número de actividades dedicadas a trabajar la comprensión lectora parece ser insuficiente para que el alumno pueda desarrollarla con éxito. En efecto, hemos observado una ausencia de ejercicios de comprensión lectora en los que el alumno pueda ejercitar su imaginación, argumentar, criticar, hacer preguntas a partir de información personal, ya que en su mayoría son ejercicios guiados⁹⁴. Observamos también, que el manual incluye las cartas personales para trabajar la CL, pero no se analizan los modelos para extraer las características de este tipo de textos, no se pone de relieve la estructura típica de una carta (la dirección, la fecha, el saludo inicial, el objetivo, la despedida, la firma....etc.). Veamos un ejemplo que justifique lo anteriormente dicho.

- Lee esta tarjeta postal y contesta las preguntas. (página 46)



En cuanto a la tipología textual, el manual ofrece géneros y textos de fuentes muy variadas. Sin embargo, su distribución a lo largo de las diferentes unidades no es proporcionada, ya que desde las primeras unidades del manual se presentan unos textos con una cantidad excesiva de contenidos lingüísticos difícilmente asimilables, haciendo un mayor hincapié a la comprensión lectora de un texto, por un alumno/a de nivel A2.

⁹⁴ Ver Capítulo II: Estudio y análisis del corpus. Apartado 2.1.2.1. Clasificación y análisis de las actividades de CL en el manual EPD.

Los textos usados en el manual son fragmentos de novelas, de lecturas graduadas, de enciclopedias, poemas o canciones. Se incluyen también textos creados por las mismas autoras (23 textos) para responder a las necesidades del alumno. Aquí cabe objetar que en su mayoría no son textos reales, pues no en todos ellos la lengua aportada resulta auténtica sino más bien forzada y artificial, lo cual puede afectar negativamente al proceso de la comprensión lectora. En cuanto a los fragmentos de novelas, lecturas graduales, enciclopedias, etc., en la mayoría son fragmentos con alto grado de abstracción, que exigen al alumno un conocimiento previo de toda una cultura y civilización.

En relación a los textos, casi todos están sacados del libro de turismo “*Guía de usos y costumbres de España*”. Esta guía ofrece información importante para trabajar el componente socio-cultural en clase, pero no es adecuado para alumnos de nivel inicial sino de niveles avanzados. Este tipo de información, pues, puede perjudicar el proceso de aprendizaje en el alumno de nivel inicial por la falta de comprensión de los textos.

Se observa que el manual tampoco incluye el uso de tiras cómicas e historietas, cuya presencia podría contribuir a animar el proceso de comprensión en el alumno de nivel inicial A2. Además, el libro no ofrece textos con vocabulario de diferentes registros de lengua: coloquial, literario, técnico, etc.

Por último, la secuenciación de las actividades propuestas para trabajar la comprensión lectora no es suficiente para que el profesor pueda desarrollar esa destreza en el aula, por lo que el profesor debe acudir a su propio material.

1.3 Español Para Progresar

Las autoras del manual EPP presentan la mayoría de las actividades de CL siempre guiadas y similares, como lo hemos demostrado en el capítulo 2 (Análisis del corpus marroquí), lo cual puede provocar la pérdida de interés, curiosidad y motivación por parte de los alumnos. La variedad de las actividades es un aspecto importante para la evaluación del nivel de comprensión lectora de los alumnos/as. Al ser múltiples, se rompe con la monotonía causada por ejercicios siempre iguales y semejantes. Además el manual no propone actividades de CL que utilizan diversas técnicas, se trata de estrategias muy limitadas e insuficientes que no ayudan al alumno a desarrollar, progresivamente, su comprensión lectora.

En el manual EPP la mayoría de las actividades que tratan la comprensión lectora no aparecen acompañadas de una orientación básica (en forma de imagen, foto, viñeta, etc.) que ayuda al alumno a enterarse de lo que está leyendo y a no sentirse incapaz y frustrado. Sin embargo, dichas actividades vienen apoyadas solo por las explicaciones del profesor, que lleva al alumno a desarrollar su comprensión lectora y a acostumbrarse a aprender la lengua meta y por lo tanto llegar a resolver las tareas que acompañan al texto con éxito. Aquí apuntamos un ejemplo destacado del manual (lee la letra incompleta de esta canción⁹⁵ y pregúntale al profesor el significado de las palabras nuevas. Página 57).

Observamos, también que en la mayoría de las actividades de CL que presenta el manual no se presta atención a la puntuación ni a los rasgos característicos de los diferentes tipos de discurso: narración, descripción, argumentación, etc. Tampoco dichas actividades favorecen el interés por ampliar y enriquecer el vocabulario, ya que no exigen el uso del diccionario, por lo cual el alumno no llegará a ser autónomo y no logrará desarrollar su lectura comprensiva. Las autoras descuidan por completo las actividades con el uso del diccionario.

Con respecto a la tipología textual, las autoras del manual EPP afirman que han seleccionado una gran variedad de géneros textuales de tipología muy diversa, con el fin

⁹⁵ La canción se titula DÓNDE JUGARAN LOS NIÑOS, cantada por Maná. Disponible en la siguiente página Web: www.colby.edu/bknelson/exercices/mana/index.html

de que los alumnos consigan comprender un texto escrito en una segunda lengua extranjera⁹⁶. El planteamiento de esta gran variedad de géneros textuales y actividades puede provocar la desmotivación de los alumnos de nivel B1, ya que encuentran delante de sí mucha información difícil de entender.

El manual EPP propone diferentes tipos de textos, cuyos contenidos comunicativos no son atractivos, y lúcidos que promueven la motivación y la interacción de los alumnos. Asimismo, recoge textos que se presentan bajo forma de cartas, correos electrónicos, curriculum vitae, anuncios, eslóganes, etc. de una manera sencilla ya que no se enseña a los alumnos los elementos esenciales que forman este tipo de textos. Justificamos lo anteriormente dicho con el presente ejemplo (página 30).

1.2. Quieres solicitar un puesto de trabajo inventa un CV y completa : *P.S*

Nombre y apellidos :
Nacionalidad :
Estado civil :
Fecha y lugar de nacimiento :
Dirección :
Estudios : fecha y lugar
Vida profesional : fecha lugar puesto
Idiomas :
Otros conocimientos :
Gustos y aficiones :

En este ejercicio no muestran al alumno que la estructura del curriculum vitae se compone de cuatro partes: la primera (datos personales), la segunda (formación académica y complementaria), la tercera (experiencias profesionales), la última (idiomas y aficiones). Los alumnos necesitan comprender las palabras de estos textos que reciben y utilizarlas de forma precisa y adecuada para lograr resultados satisfactorios de comprensión.

⁹⁶ Ver Capítulo II: Estudio y análisis del corpus marroquí. Apartado 2.1.3.1 clasificación y análisis de las actividades de CL en el manual EPP.

2 Resultados de los cuestionarios

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis estadístico de los cuestionarios, en el cual se tratarán de analizar las siete variables de interés, citadas en el apartado anterior. En cada sección presentaremos tanto los gráficos, como las tablas y los porcentajes que visualizan la información que hemos recogido a partir de las opiniones de los profesores de E/LE en la enseñanza pública marroquí.

2.1 Información sobre la localidad

Hemos utilizado la técnica de la recopilación de datos para recolectar información sobre los manuales usados en la enseñanza del español como lengua extranjera en diferentes ciudades del país. La cantidad de los cuestionarios varía de acuerdo con el número de los institutos que enseñan español en cada ciudad y la colaboración de los profesores.

Tal como demuestra el gráfico (tabla 1), la ciudad con el porcentaje más elevado de datos es Casablanca, dado que es la ciudad más grande de Marruecos, seguida por Rabat, la capital del país. En tercer lugar vienen Tetuán y Tánger, ciudades situadas en el norte de Marruecos donde se enseña más el español por motivo de la cercanía a España. Tenemos seguidamente, con un mismo porcentaje representativo del 6,3%, las ciudades de Dajla, en el sur de Marruecos, y Marrakech, situada en el centro. Se puede observar también en el gráfico que los cuestionarios han sido repartidos en casi todas las ciudades de Marruecos (el norte, el sur, el este y el oeste).

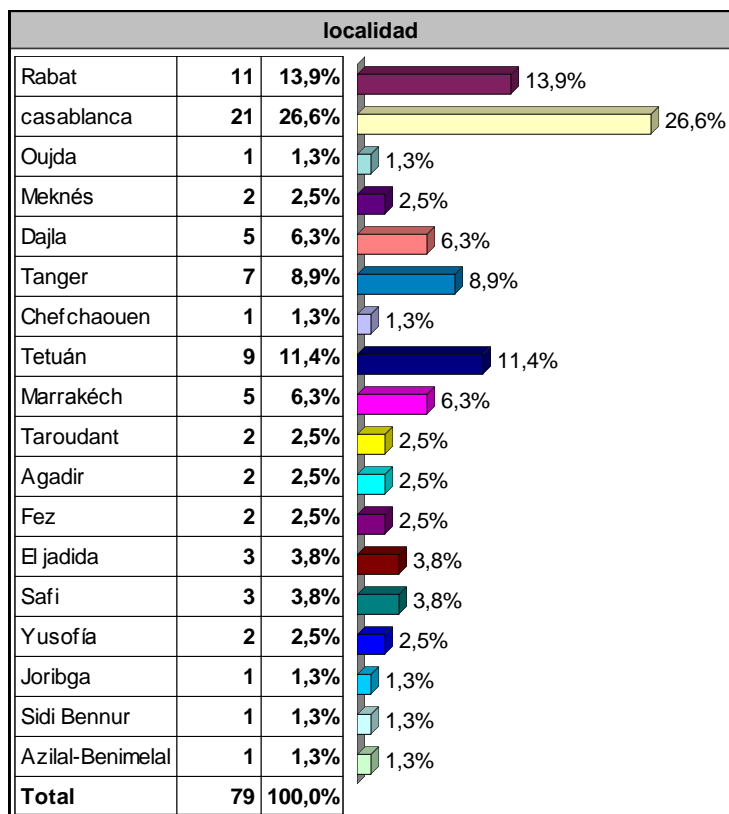


Tabla 1: Información sobre la localidad

Para comprobar el grado de satisfacción de los profesores en distintas partes del país, en relación a las actividades de CL que ofrecen los manuales de E/LE usados en el SEM hemos cruzado la variable **Grado de satisfacción de los profesores** con la variable **Localidad**. Veamos la siguiente tabla:

Grado de satisfacción de profesores/Manual usado								
	Las actividades responden a todas las necesidades		Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades		No responden en absoluto a las necesidades		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Rabat	3	27,3%	8	72,7%	0	0,0%	11	100,0%
casablanca	2	9,5%	19	90,5%	0	0,0%	21	100,0%
Oujda	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
Meknés	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Dajla	0	0,0%	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
Tanger	2	28,6%	3	42,9%	2	28,6%	7	100,0%
Chefchaouen	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
Tetuán	0	0,0%	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
Marrakéch	0	0,0%	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
Taroudant	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
Agadir	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Fez	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
El jadida	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
Safi	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
Yusofía	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%	2	100,0%
Joribga	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Sidi Bennur	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Azilal-Benimelal	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Total	9	11,4%	61	77,2%	9	11,4%	79	100,0%

Tabla 2: Grado de satisfacción de los profesores en diferentes ciudades

Después de comprobar el grado de satisfacción de los profesores en distintas partes del país, se observa que el 27,3% de los profesores de Rabat afirman que los manuales usados responden a todas las necesidades para aprender el español como LE. Los profesores encuestados en la ciudad de Chefchaouen y Yusofia confirman lo mismo, mientras que el 90,5% de los profesores de Casablanca y el 42,9% de Tánger afirman que los manuales responden a medias o bastante a las necesidades. Las otras ciudades (ver tabla 2) afirman lo último, salvo dos profesores de la ciudad Al Jadida que opinan que estos manuales no responden en absoluto a las necesidades. Esas diferencias confirman que la mayoría de los profesores de las diferentes ciudades del país no están satisfechos con las actividades de la comprensión lectora que ofrecen los manuales actuales dado que responden sólo a medias a sus necesidades.

2.2 Información sobre los manuales y los alumnos

Este gráfico (tabla 3) demuestra el nivel que enseña cada profesor que ha contestado el cuestionario. El objetivo de la pregunta es determinar los niveles que hemos de discernir para llevar a cabo esta investigación. Los datos muestran que el porcentaje más elevado de respuestas provienen del Tronco Común, seguido por el primer año de Bachillerato, y que el más bajo corresponde al nivel inicial de Noveno Colegial

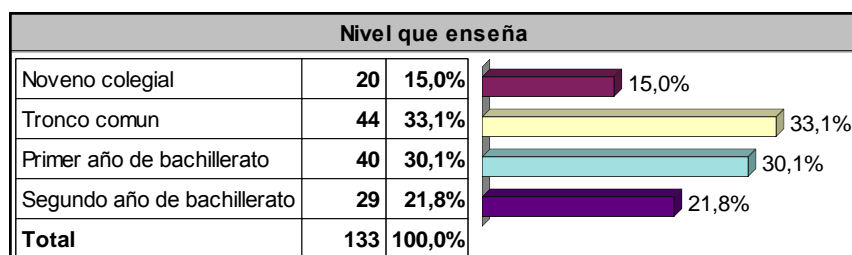


Tabla 3 : Nivel de enseñanza de E/LE

A continuación, se quiso saber cuántos y cuáles son los manuales más usados en el aula de ELE. Esta es la razón por la cual el corpus de nuestra investigación está formado por los tres manuales más utilizados (EPD, EPP, ¡QBE!).

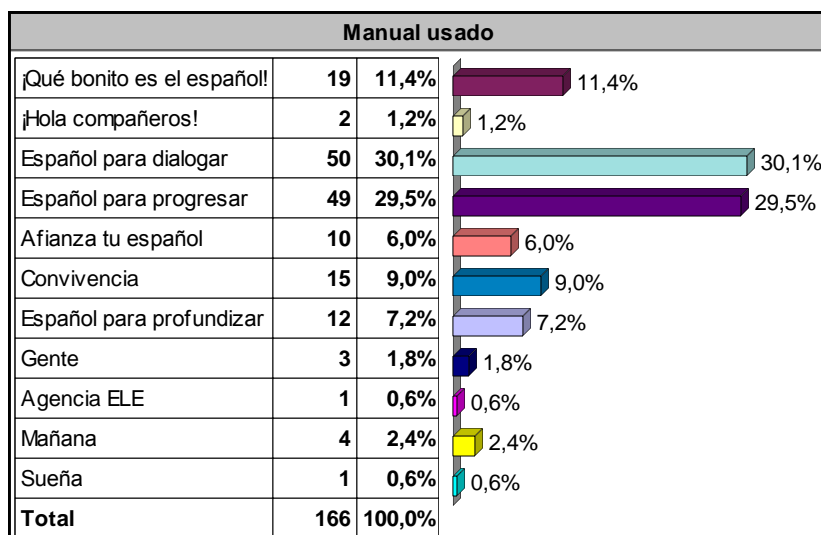


Tabla 4 : Manuales usados para la enseñanza de E/LE

Cruzando la variable del grado de satisfacción de los profesores con el manual usado en el aula, se quiso saber cuál es el manual que presenta más satisfacción para los profesores. Así, se observa que respecto al manual más usado en el aula, *Español Para*

Dialogar, el 74% de los profesores afirman que responde a medias o bastante a sus necesidades. Sobre el manual más utilizado en segundo lugar, *Español Para Progresar*, el 81,6% de los profesores afirman lo mismo. Sigue después el manual *¡Qué Bonito es el español!*, con un porcentaje de satisfacción moderado del 78,9%. Los otros manuales son de menor uso, tal como lo demuestra la tabla 5.

Grado de satisfacción de profesores/Manual usado								
	Las actividades responden a todas las necesidades		Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades		No responden en absoluto a las necesidades		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
¡Qué bonito es el español!	2	10,5%	15	78,9%	2	10,5%	19	100,0%
¡Hola compañeros!	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
Español para dialogar	5	10,0%	37	74,0%	8	16,0%	50	100,0%
Español para progresar	6	12,2%	40	81,6%	3	6,1%	49	100,0%
Afianza tu español	0	0,0%	9	90,0%	1	10,0%	10	100,0%
Convivencia	1	6,7%	13	86,7%	1	6,7%	15	100,0%
Español para profundizar	1	8,3%	11	91,7%	0	0,0%	12	100,0%
Gente	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Agencia ELE	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Mañana	0	0,0%	4	100,0%	0	0,0%	4	100,0%
Sueña	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Total	15	9,0%	135	81,3%	16	9,6%	166	100,0%

Tabla 5 : Grado de satisfacción de los profesores con los diferentes manuales

Otra pregunta que se planteó en esta investigación fue determinar el número de alumnos que estudian el español como lengua extranjera en cada aula. Esta información nos interesa en la medida que nos facilita saber cuántos alumnos hay en un aula de E/LE, ya que la cantidad de alumnos en la clase influye en el proceso de la CL.

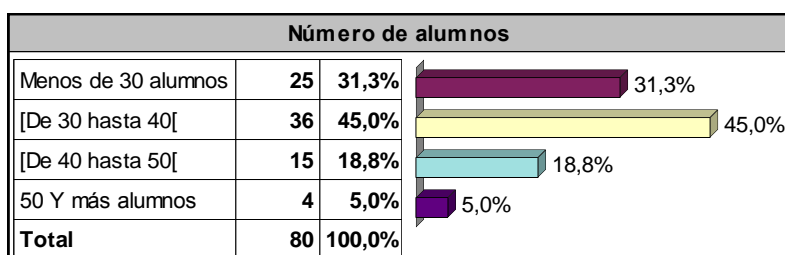


Tabla 6 : Número de los alumnos que estudian E/LE

Se puede observar en el gráfico (tabla 6) que el número de alumnos en las aulas marroquíes se sitúa entre 30 y 40, llegando a veces hasta 50 y más. Esto puede influir negativamente sobre el proceso de comprensión lectora. Debido al número elevado de alumnos/as en el aula, el profesor debe sugerir lecturas cortas, interesantes y misteriosas que despierten el interés de los estudiantes desde que se empiezan a leer hasta descubrir el final.

2.3 El grado de satisfacción de los profesores

El grado de satisfacción de los profesores sobre el funcionamiento del manual en el aula, y las actividades de CL que ofrecen dichos manuales es regular (tabla 7) porque el 76,3% de los profesores encuestados han dicho que los manuales actuales para la enseñanza del E/LE responden sólo a medias y no a todas las necesidades para enseñar una lengua extranjera y desarrollar la CL de los alumnos.

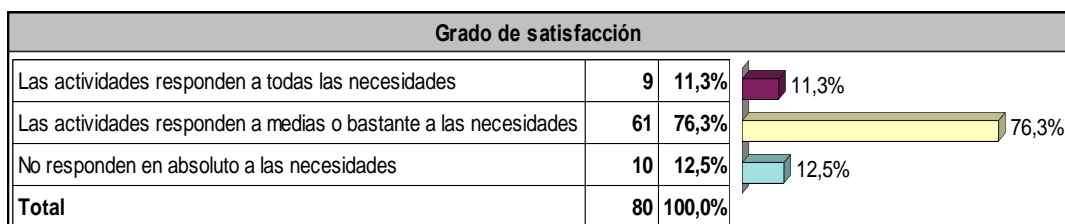


Tabla 7 : Grado de satisfacción de los profesores con las actividades de CI

Preguntando sobre las aportaciones de los nuevos manuales, el 62,5 % de los profesores encuestados han contestado que han aportado nuevas técnicas de aprendizaje en comparación con los antiguos manuales y que son mucho mejor para enseñar una lengua extranjera y mejorar la CL. Tal como lo demuestra la tabla 8.

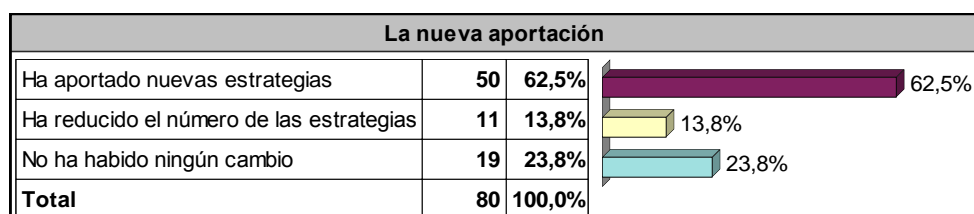


Tabla 8 : La nueva aportación de los manuales usados

A partir de estos gráficos (Tabla 7 y tabla 8) se observa que el 62,5% de los profesores afirman que los manuales han aportado nuevas técnicas de aprendizaje en comparación con los antiguos y el 76.3% dice que dichos manuales responden a medias o bastante a las necesidades. Así, según la opinión de los profesores, aunque los nuevos manuales han aportado nuevas técnicas de aprendizaje, aún no responden a todas las necesidades para aprender una lengua extranjera, y desarrollar el nivel de la CL de los alumnos, tal como muestra la tabla 9.

Grado de satisfacción de profesores/ Nueva aportación								
	Las actividades responden a todas las necesidades		Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades		No responden en absoluto a las necesidades		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ha aportado nuevas estrategias	8	16,0%	38	76,0%	4	8,0%	50	100,0%
Ha reducido el número de las estrategias	0	0,0%	7	63,6%	4	36,4%	11	100,0%
No ha habido ningún cambio	1	5,3%	16	84,2%	2	10,5%	19	100,0%
Total	9	11,3%	61	76,3%	10	12,5%	80	100,0%

Tabla 9 : Grado de satisfacción de los profesores con la nueva aportación

2.4 Actividades de CL en el manual

El 66,3% de los docentes encuestados han afirmado que los manuales usados en el aula de ELE ofrecen actividades para trabajar la comprensión lectora y sólo el 33,8% han contestado que más o menos, pero nadie ha negado que los manuales no ofrezcan actividades de CL. Veamos el siguiente grafico:

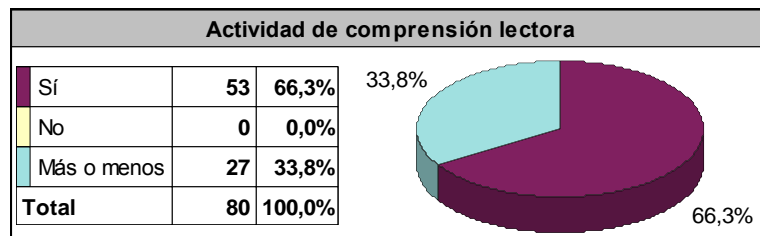


Tabla 10 : Presencia de actividades de CL en el manual

Como hemos señalado durante nuestra investigación, la comprensión lectora ha adquirido mayor importancia en las aulas de lenguas extranjeras. Las actividades que acompañan el texto escrito son fundamentales para facilitar la tarea de comprensión.

El gráfico (Tabla 11) nos demuestra las diferentes actividades que nos ofrecen los manuales analizados. La actividad más frecuente es la de contestar a las preguntas de comprensión que acompañan el texto escrito. El tipo más frecuente, con un porcentaje del 20.3%, es la actividad de comprobar si una afirmación es verdadera o falsa; le sigue a continuación, con un porcentaje de 24.5%, contestar a preguntas escritas sobre el texto.

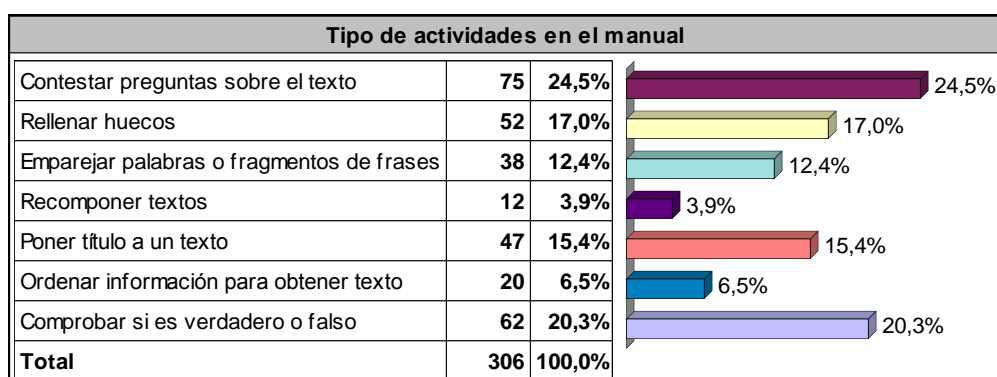


Tabla 11 : Tipo de actividades de CL en el manual

Una de las cuestiones que se está analizando en esta investigación es la de discernir cuáles son las actividades de los manuales analizados que mejor favorecen la comprensión lectora y cuáles son las que resultan menos poderosas para su desarrollo. Ello implica reconocer que los manuales ofrecen diversos tipos de actividades, tal como lo demuestra la Tabla 11, y que unas tienen características de las que otras carecen.

Con el objetivo de saber si las actividades de CL que ofrecen los manuales analizados responden o no a las necesidades de los alumnos según los profesores, hemos cruzado la variable **grado de satisfacción** con **el tipo de actividades que ofrece cada manual**, hemos obtenido los resultados expuestos en la tabla 12.

En primer lugar, se observa que de un total de 75 profesores 56 han dicho que la actividad de *contestar a las preguntas sobre el texto* es la más usada y que responde a medias a las necesidades de los alumnos; sólo 9 profesores han dicho que dicha actividad responde a todas las necesidades. Esto indica que los profesores consideran que uno de los pilares básicos para el desarrollo de la CL son las preguntas de

comprensión que acompañan al texto escrito. En segundo lugar, de un total de 62 profesores 50 han afirmado que *comprobar si es verdadero o falso* son las actividades más abundantes en los manuales y que responden también a medias a las necesidades de los alumnos, mientras que sólo el 8,5% opina que responden a todas las necesidades.

Grado de satisfacción/ Tipo de actividades en el manual								
	Las actividades responden a todas las necesidades		Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades		No responden en absoluto a las necesidades		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Contestar preguntas sobre el texto	9	12,0%	56	74,7%	10	13,3%	75	100,0%
Rellenar huecos	6	11,5%	41	78,8%	5	9,6%	52	100,0%
Emparejar palabras o fragmentos de frases	5	13,2%	30	78,9%	3	7,9%	38	100,0%
Recomponer textos	2	16,7%	8	66,7%	2	16,7%	12	100,0%
Poner título a un texto	7	14,9%	37	78,7%	3	6,4%	47	100,0%
Ordenar información para obtener texto	4	20,0%	12	60,0%	4	20,0%	20	100,0%
Comprobar si es verdadero o falso	5	8,1%	50	80,6%	7	11,3%	62	100,0%
Total	38	12,4%	234	76,5%	34	11,1%	306	100,0%

Tabla 12 : Grado de satisfacción de los profesores en relación al tipo de actividades de CL en el manual

El 75% de los docentes encuestados coinciden en indicar su insatisfacción en cuanto a las actividades que ofrecen los manuales para desarrollar la comprensión lectora, por lo que apoyan sus clases con actividades propias; sólo el 5% niega llevar más actividades de CL al aula (tabla 13). Veámoslo en el siguiente gráfico:

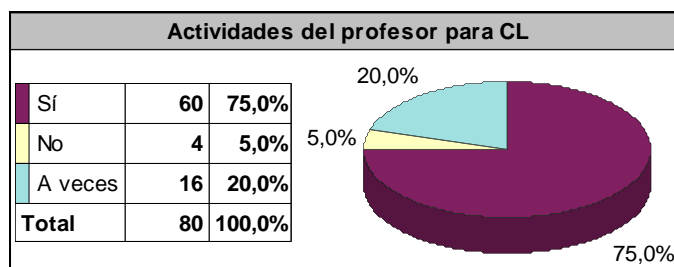


Tabla 13 : Actividades de CL usados por el profesor

De las cuatro habilidades lingüísticas que un alumno de lengua extranjera debe desarrollar (hablar, escribir, escuchar y leer), es esta última la que mayor importancia ha

cochado tanto en la enseñanza como en la elaboración de material didáctico, pues es considerada una habilidad activa fundamental. Con el objetivo de perfeccionarla, el profesor considera básico trabajar en grupo (el 18,6% de los docentes lo confirman), realizar ejercicios de activar los conocimientos previos (el 16,5%), incidir en el vocabulario (el 20%) y usar el diccionario no sólo en el aula sino también durante el proceso de aprendizaje (8,8%). Veamos el siguiente gráfico:

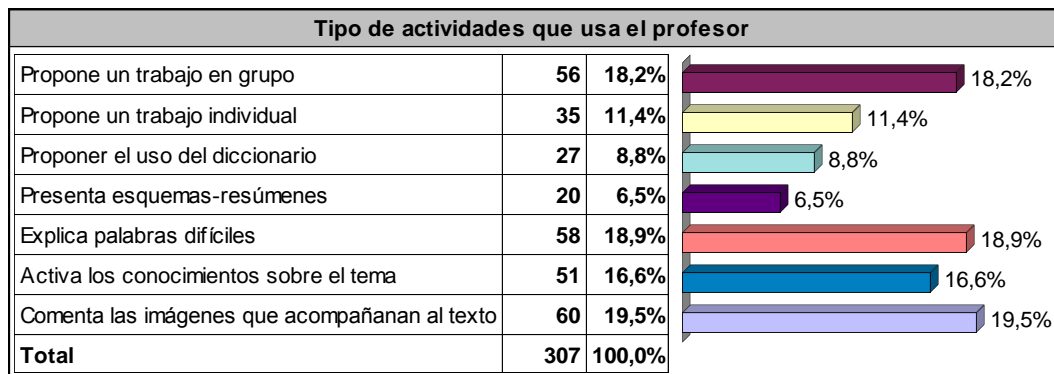


Tabla 14 : Tipo de actividades de CL usado por el profesor

A pesar de lo comentado anteriormente, el gráfico (tabla 14) demuestra que la actividad más usada por el profesor para desarrollar la comprensión lectora es comentar las imágenes que acompañan al texto (el 19,5% de los profesores lo confirman). A continuación, con un porcentaje también elevado, el 18,9% da la explicación del léxico complejo para no causar frustración en el alumno y facilitarle leer el texto.

Los resultados obtenidos en la Tabla 14 aclaran que el profesor ofrece varias actividades para el desarrollo de la comprensión lectora. En cada una de ellas se trabaja con un recurso diferente (diálogo, canción, poema, fragmento periodístico, etc.) y se pretende avanzar desde la comprensión general de un tema hasta una comprensión más selectiva de otros aspectos de un texto. Todas las propuestas ofrecen ideas para la reflexión de los alumnos sobre las estrategias que podemos activar para una comprensión mejor.

Estas actividades propuestas a los alumnos de nivel inicial e intermedio son una excelente puerta de entrada para trabajar la CL ya que motivan mucho a los alumnos y les predisponen a un ambiente más distendido que reduce las tensiones causadas por la no comprensión de lo leído.

En cuanto a las modalidades de trabajo que usan los profesores para desarrollar la CL de sus alumnos, el 11,4% proponen el trabajo individual, mientras que 18,2% prefieren el trabajo en grupo. Se puede afirmar, pues, que las dinámicas de clase no son muy variadas: se trata de actividades individuales o en grupos, lo que resulta comprensible si lo relacionamos con el gran número de alumnos que suele tener un aula en la escuela pública marroquí (ver tabla 6).

2.5 Los diferentes tipos de texto que ofrece el manual

Hemos preguntado a los profesores si los textos que ofrecen los manuales corresponden al nivel de los alumnos. El 60% ha contestado que sólo algunos de ellos, mientras que el 27,5% han dicho que sí y únicamente el 12,5% ha contestado que no corresponden al nivel de los alumnos. Veamos el gráfico:

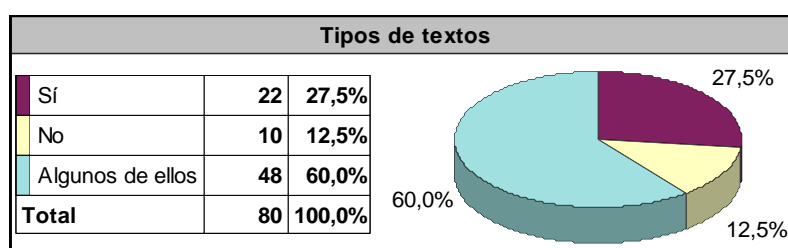


Tabla 15 : los textos usados en los manuales de E/LE y el nivel de los alumnos

Los tres manuales analizados presentan diferentes tipos de textos. La comprensión de un texto escrito es un proceso activo en el cual los alumnos integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Dichos conocimientos varían según el tipo de texto. Ahí radica la importancia de preguntar a los profesores sobre los tipos de texto que ofrecen los manuales analizados. Veamos el siguiente gráfico:

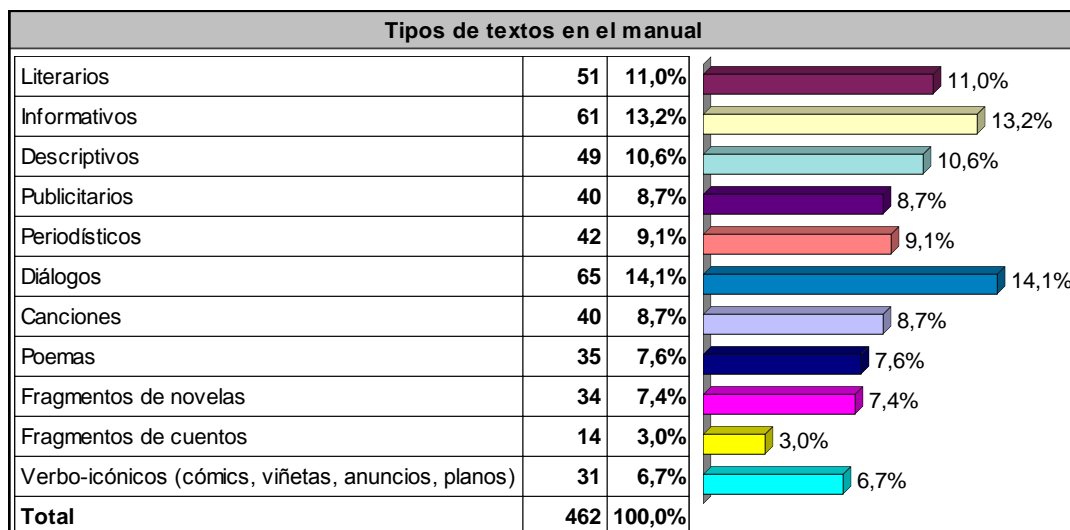


Tabla 16 : Tipos de textos en los manuales de E/LE

El gráfico (tabla 16) refleja que los textos más usados son diálogos o textos informativos ya que representan casi el 15%, respectivamente, en comparación con los demás tipos. Sin embargo, los porcentajes de los textos descriptivos y de los textos literarios les siguen de cerca con el 10,6% y el 11%. A continuación, los textos periodísticos y publicitarios llegan al 9,1% y el 8,7%. Los fragmentos de novelas y cuentos, y géneros verbo-icónicos viene seguidamente con un 7,6% y 6,7%. Estas diferencias en los tipos de texto fortalecen las habilidades de alumnos/as para predecir, identificar, relacionar, sintetizar e inferir información.

Hemos preguntado los profesores sobre las dificultades que encuentran los alumnos para comprender un texto, porque consideramos que la identificación de las dificultades tiene una gran importancia, sobre todas en las aulas marroquíes donde el número de los aprendices es muy elevado, y se aumentan las preguntas y las dudas de los alumnos de forma creciente. El objetivo de esa pregunta, pues, será detectar las dificultades a las que se pueden enfrentar los alumnos a la hora de leer un texto y proponer mecanismos para superar este problema. Veamos el gráfico 17:

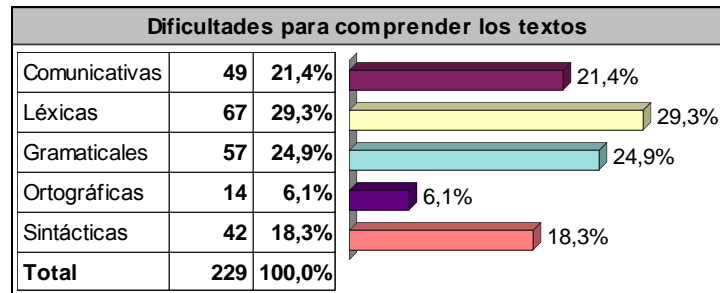


Tabla 17 : Dificultades para comprender los textos

A partir del gráfico 17 podemos observar que los profesores han afirmado que una de las principales dificultades para comprender un texto es el léxico, que representa el 29,3%. Luego viene la gramática, con el 24,9%, y la comunicación con el 21,4%. Este último problema exige las aclaraciones del profesor para cerciorarse de que los alumnos hayan comprendido lo que deben hacer.

Con el objetivo de saber en qué tipo de textos encuentran los alumnos más dificultades para comprender un texto escrito, hemos cruzado la variable tipos de textos en el manual con las dificultades para comprenderlos. Los resultados obtenidos (tabla 18) prueban que el porcentaje más elevado de dificultades con que encuentran los alumnos para comprender los textos son léxicas, que representan un total del 28,8% para los diferentes tipos de texto. Esto exige para futuras propuestas el uso de un léxico sencillo y accesible. Las dificultades gramaticales tienen también un porcentaje elevado, ya que representan el 24%. Las dificultades comunicativas y sintácticas reflejan casi el mismo porcentaje, con un 20% para los diferentes tipos de texto. Esto significa que hay que proponer estrategias y plantear alternativas por parte de los docentes a fin de minimizar y prevenir todo estos tipos de dificultades que obstaculizar frecuentemente la comprensión lectora de los aprendices. En cuanto a las dificultades ortográficas, no son significativas porque solo llegan al 6%.

Tipos de textos/ Dificultades para comprender los textos

	Comunicativas		Léxicas		Gramaticales		Ortográficas		Sintácticas		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Literarios	35	23,6%	41	27,7%	33	22,3%	9	6,1%	30	20,3%	148	100,0%
Informativos	36	20,7%	53	30,5%	42	24,1%	12	6,9%	31	17,8%	174	100,0%
Descriptivos	28	20,6%	43	31,6%	34	25,0%	8	5,9%	23	16,9%	136	100,0%
Publicitarios	25	21,9%	31	27,2%	30	26,3%	7	6,1%	21	18,4%	114	100,0%
Periodísticos	30	24,2%	36	29,0%	27	21,8%	8	6,5%	23	18,5%	124	100,0%
Diálogos	38	20,2%	57	30,3%	47	25,0%	11	5,9%	35	18,6%	188	100,0%
Canciones	27	22,3%	31	25,6%	28	23,1%	7	5,8%	28	23,1%	121	100,0%
Poemas	21	20,8%	29	28,7%	25	24,8%	7	6,9%	19	18,8%	101	100,0%
Fragmentos de novelas	23	22,5%	30	29,4%	22	21,6%	6	5,9%	21	20,6%	102	100,0%
Fragmentos de cuentos	10	23,3%	11	25,6%	10	23,3%	4	9,3%	8	18,6%	43	100,0%
Verbo-icónicos (cómic, viñetas, anuncios, planos)	19	20,0%	26	27,4%	25	26,3%	5	5,3%	20	21,1%	95	100,0%
Total	292	21,7%	388	28,8%	323	24,0%	84	6,2%	259	19,2%	1346	100,0%

Tabla 18 : Dificultades de CL en relación con los diferentes tipos de textos

2.6 El material usado para trabajar la CL en el aula

Para acercarse a la comprensión adecuada de un texto escrito se debe saber cuál es el material complementario que ofrecen los manuales en el aula de ELE para poder llegar a esta comprensión, cosa que hemos preguntando a los docentes. Veamos el gráfico:

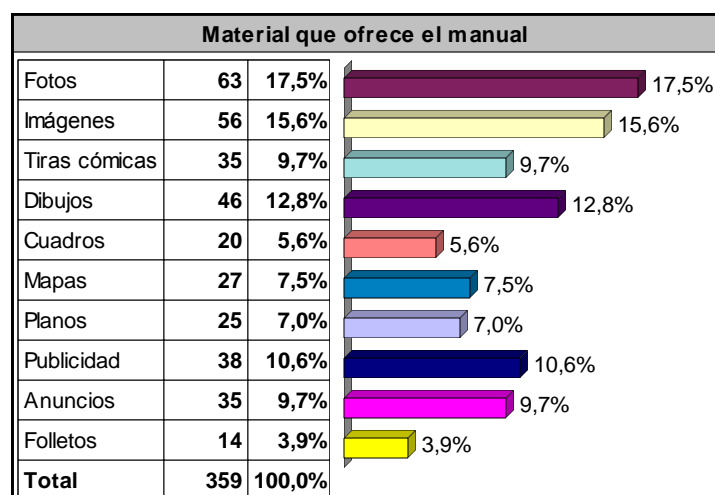


Tabla 19 : Material usado en el manual para trabajar la CL

De esta tabla se desprende la siguiente información. Del total de 359 materiales complementarios que ofrece los manuales para trabajar la comprensión lectora, 63 son fotos y 56 imágenes. Transformando esas cifras en porcentajes, esto supone que el

17,5% de los materiales presentes al lado de los textos son fotos y el 15,6% imágenes. Esto se explica por la importancia de las imágenes y las fotos para comprender un texto, ya que se consideran ayudas necesarias para desarrollar la observación y acercar el alumno a comprender el texto escrito de una manera visual. En el gráfico (tabla 19) se observa también que los dibujos y las fichas publicitarias presentan un porcentaje elevado, en concreto el 12,8% y el 10,6%, en comparación con el resto de materiales (mapas, planos, anuncios, cuadros, folletos, etc.).

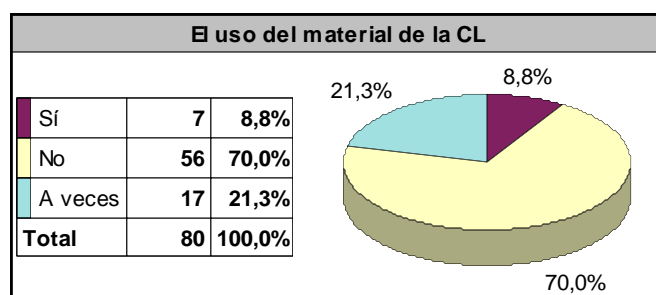


Tabla 20 : El uso del material de CL que ofrece el manual

En lo que se refiere al uso de material para desarrollar la comprensión lectora (Tabla 20), el 70% de los profesores encuestados han afirmado que no se limitan al uso de lo que ofrecen los manuales de E/LE para perfeccionar la comprensión lectora, mientras que el 21,3% han contestado que a veces, y solo el 8,8% han contestado que sí. Esto quiere decir que el material que ofrecen los manuales no es suficiente para desarrollar la comprensión lectora, por lo cual se requiere la intervención del docente con su propio material para el acercamiento del alumno al texto. Así, pues, el profesor se encuentra a menudo con la obligación de presentar material que despierte el interés de los estudiantes desde que se empieza a leer hasta descubrir el final.

Veamos el siguiente gráfico:

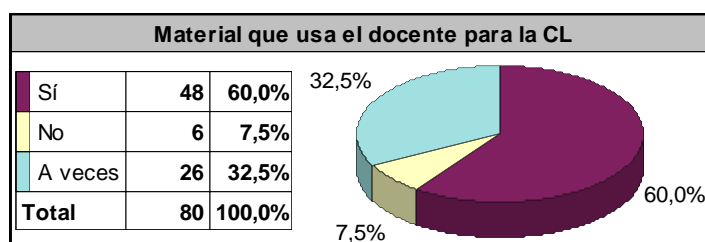


Tabla 21 : Material usado por el profesor para trabajar la CL

En términos globales, la comprensión lectora es considerada como un proceso cognitivo de alto nivel, en el cual se intervienen diversos sistemas de procesos mentales, de memoria, de operaciones inferenciales sustentadas en los conocimientos previos. De hecho, la mayoría de los profesores encuestados acuden a su propio material para mejorar esa habilidad.

En cuanto al material que usa el docente para trabajar la comprensión lectora, el gráfico siguiente (Tabla 22) muestra que de los 253 tipos de materiales que usa el docente, el 64 son fragmentos de textos, lo que presenta el 25,3% del material usado. Los recortes de periódicos presentan el 17,4%, mientras que los anuncios son el 15,4% y los textos publicitarios el 14,6%. Los recortes de revistas también tienen un porcentaje representativo del 13,4%. El objetivo principal del profesor es involucrar al alumno desde el principio para lograr una comprensión coherente del texto.

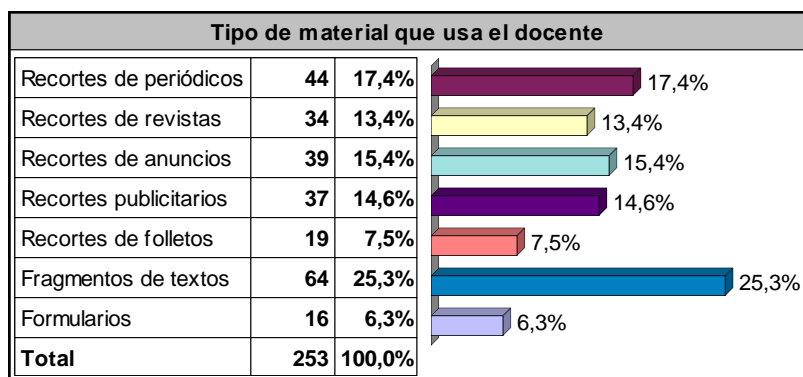


Tabla 22 : Tipo de material que usa el profesor para trabajar la CL

Cruzando la variable el grado de satisfacción de los profesores con el material usado en el manual para trabajar la CL, se observa que el material más usado en el aula en primer lugar son las fotos, imágenes y los dibujos: casi el 84% de los profesores afirman que responde a medias o bastante a sus necesidades. Viene en segundo lugar las tiras cómicas, los anuncios, las fichas de publicidad; después, los planos y los mapas. Los folletos son de menos uso tal como lo demuestra la tabla 23. Esto significa que los manuales analizados recogen un material variado para desarrollar la comprensión lectora dentro de la clase de E/LE pero aún no responde a todas las necesidades.

Grado de satisfacción de profesores/ Materiel usado en el manual para trabajar la CL								
	Las actividades responden a todas las necesidades		Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades		No responden en absoluto a las necesidades		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fotos	6	9,5%	50	79,4%	7	11,1%	63	100,0%
Imágenes	7	12,5%	47	83,9%	2	3,6%	56	100,0%
Tiras cómicas	2	5,7%	29	82,9%	4	11,4%	35	100,0%
Dibujos	5	10,9%	39	84,8%	2	4,3%	46	100,0%
Cuadros	4	20,0%	14	70,0%	2	10,0%	20	100,0%
Mapas	4	14,8%	22	81,5%	1	3,7%	27	100,0%
Planos	5	20,0%	16	64,0%	4	16,0%	25	100,0%
Publicidad	3	7,9%	28	73,7%	7	18,4%	38	100,0%
Anuncios	4	11,4%	27	77,1%	4	11,4%	35	100,0%
Folletos	2	14,3%	9	64,3%	3	21,4%	14	100,0%
Total	42	11,7%	281	78,3%	36	10,0%	359	100,0%

Tabla 23 : Grado de satisfacción del profesor en relación con el material usado para trabajar la CL

2.7 Las estrategias usadas para perfeccionar la CL

Sobre si el alumno/a logra desarrollar la comprensión lectora a través de las estrategias que ofrece el manual, la respuesta de la mayoría de los profesores, el 56,3%, ha sido más o menos, mientras que el 18,8% afirman que no. Esto quiere decir que los manuales carecen de estrategias para perfeccionar la CL. Veamos el gráfico:

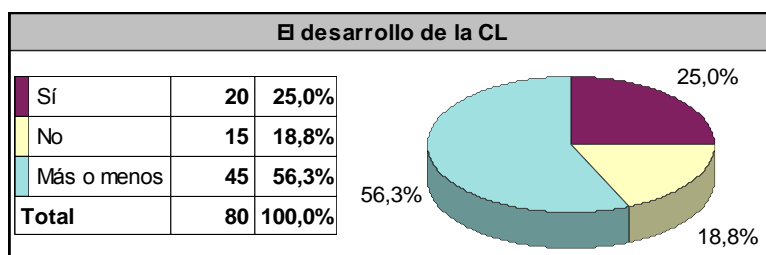


Tabla 24 : Estrategias usadas para trabajar la CL

Con el objetivo de llevar a los aprendices hacia niveles superiores de desarrollo de la comprensión lectora, teniendo en cuenta sus motivaciones, los manuales analizados ofrecen algunas estrategias para lograr dicho objetivo. Veámoslas en el gráfico:

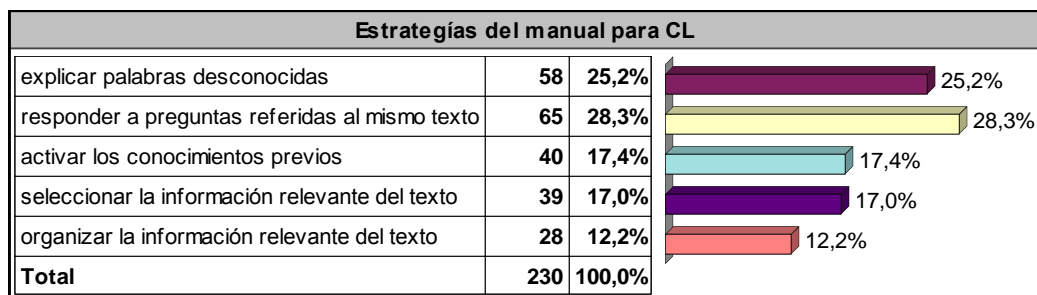


Tabla 25 : Estrategias que ofrece el manual para trabajar la CL

El gráfico de arriba (Tabla 25) aclara que la estrategia de responder a preguntas referidas al texto es la más usada (el 28,3%); en segundo lugar, la estrategia de explicar las palabras desconocidas, con el 25,2%. Luego vienen la de activar los conocimientos previos y la de seleccionar la información relevante del texto, con un porcentaje muy parecido del 17%. El gráfico demuestra que, aunque los manuales ofrezcan varias estrategias de CL, los alumnos no logran perfeccionar esa destreza. Esto quiere decir que los alumnos/as usan las estrategias de forma esporádica y sin tener cabal conocimiento de la importancia de su uso para la lectura comprensiva. Por ello, el docente tiene que enseñar a los alumnos a lograr una comprensión adecuada y global del texto escrito.

Para evaluar el grado de satisfacción de los profesores en cuanto a las estrategias que ofrecen los manuales para desarrollar la CL hemos cruzado las variables grado de satisfacción de profesores con la de estrategias que ofrece el manual para trabajar la CL (tabla 26). Lo primero que se observa es que, de un total de 65 profesores, 50 afirman que la estrategia de *responder a preguntas referidas al mismo texto*, responde a medias o bastante a sus necesidades. En segundo lugar, de un total de 58 docentes, 48 afirman que la estrategia de *explicar las palabras desconocidas* responde a medias o bastante a sus necesidades y solo 3 profesores responden que no responde en absoluto a sus necesidades. En cuanto a la estrategia de *activar los conocimientos previos*, de un total de 40 profesores 29 subrayan que dicha estrategia responde a medias a sus necesidades, pero, sin embargo, 6 han contestado que responden a todas sus necesidades. La estrategia de *seleccionar la información relevante del texto* como la *de organizar la información relevante del texto*, vienen presentadas por un porcentaje elevado (76,9% y el 60,70%) que demuestra que responden a medias o bastante a las necesidades de los

alumnos. Esto significa que casi todos los profesores están de acuerdo con estas estrategias.

Grado de satisfacción de profesores/Estrategias que ofrece el manual para trabajar la CL								
	Las actividades responden a todas las necesidades		Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades		No responden en absoluto a las necesidades		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
explicar palabras desconocidas	7	12,1%	48	82,8%	3	5,2%	58	100,0%
responder a preguntas referidas al mismo texto	5	7,7%	50	76,9%	10	15,4%	65	100,0%
activar los conocimientos previos	6	15,0%	29	72,5%	5	12,5%	40	100,0%
seleccionar la información relevante del texto	6	15,4%	30	76,9%	3	7,7%	39	100,0%
organizar la información relevante del texto	4	14,3%	17	60,7%	7	25,0%	28	100,0%
Total	28	12,2%	174	75,7%	28	12,2%	230	100,0%

Tabla 26 : Grado de satisfacción del profesor en relación con las estrategias de CL en el manual

Estrategias del docente para CL		
Imaginar el contenido con la ayuda de los dibujos	62	26,1%
Fijarse en las palabras clave del texto	57	23,9%
Usar esquemas y jerarquización de las ideas del texto	31	13,0%
Hacer listados y seleccionar la información del texto	33	13,9%
Deducir de qué se trata por el contexto	55	23,1%
Total	238	100,0%

Tabla 27 : Estrategias que usa el docente para trabajar la CL

A partir del gráfico anterior (Tabla 27) se observa que la estrategia más usada es estimular la imaginación sobre el contenido a través de los dibujos que acompañan al texto con un porcentaje de 26,1%, luego viene la de fijarse en las palabras clave del texto con un porcentaje de 23,9%, y a continuación, con un porcentaje representativo del 23,1%, la estrategia de deducir el contenido del texto a partir del contexto. Todas estas estrategias usadas integran de manera efectiva y armónica los conocimientos de los alumnos con el texto escrito.

En efecto, para lograr una lectura comprensiva de un texto escrito, el/la alumno/a debe adquirir todos los conocimientos de diferentes áreas, de cuyo dominio depende el éxito académico del alumnado/a. Veamos la tabla 28.

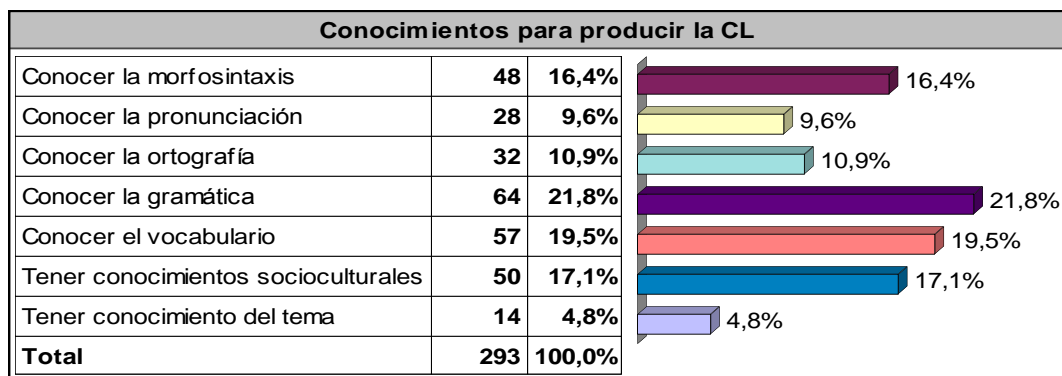


Tabla 28 : Conocimientos para producir la CL

De entre los profesores encuestados, el 21,8% sustentan que los alumnos/as deben dominar en primer lugar la gramática y el 19,5% afirman que el vocabulario también, y en segundo lugar el 16,4% mantiene que debe tener conocimientos de la morfosintaxis y el 17,1% conocimientos socioculturales.

Las estrategias que ofrecen tanto los manuales como las que proponen los docentes tienen como objetivo que los alumnos de nivel inicial y nivel intermedio mejoren su comprensión lectora. Por todo ello, se ha notado que en todas las actividades analizadas se ha trabajado con diferentes tipos de ejercicios en cuya realización los alumnos han tenido que poner en juego distintas estrategias de los que ya disponen e introducir otras nuevas que puedan ayudarles para descodificar el texto y contribuir a reducir la tensión que pueden sentir al enfrentarse a un texto complicado.

3 Recomendaciones y propuestas

En este apartado ofrecemos, por una parte, una serie de recomendaciones que pueden ayudar a mejorar la capacidad de promover la fluidez de la CL de los alumnos de nivel inicial e intermedio, y por otra, proponer algunas propuestas para dinamizar dichas actividades. Partiendo del cuestionario analizado, los docentes de E/LE en el SEM afirman que la mayoría de los alumnos tienen dificultades para llegar a ser lectores eficientes e independientes. Añaden, también que la CL no tan sólo depende de los contenidos que se abordan en el proceso de la enseñanza, sino también de las estrategias usadas por los profesores.

3.1 Recomendaciones para mejorar la CL

A lo largo del análisis de las actividades que ofrecen los tres manuales estudiados y tras la recapitulación de las diferentes opiniones de los docentes, hemos ido tomando conciencia de que la comprensión lectora no es la suma del conocimiento de la gramática más el vocabulario, sino un conjunto de habilidades que se ejercitan con la práctica a la hora de leer.

En la clase de enseñar el español como lengua extranjera no debemos evaluar la competencia lectora de los alumnos, sino ejercitar las habilidades que les llevarán a un desempeño más eficaz de las tareas que acompañan al texto escrito. No conviene, por tanto, diseñar las actividades como si se tratara de un examen que evalúe su conocimiento lingüístico o su capacidad comprensiva, sino más bien plantearse actividades accesibles para evitar los errores de comprensión que generan ansiedad en los alumnos y los desmotivan para seguir leyendo, recordándoles o presentándoles algunas estrategias útiles para salvar las dificultades de dichas tareas.

El propósito de las actividades de comprensión lectora debe ser que el alumno ponga en práctica los mismos procesos y estrategias que necesitaría activar en una situación similar de uso de la lengua fuera de la clase, ya que debe practicar fuera lo que ha aprendido de la lectura de textos en clase.

Cabe señalar que el material usado en el aula de E/LE es el principal factor de la motivación. A partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno para

ejercitar la destreza de la comprensión lectora de manera más consciente y controlada, empleando estrategias adquiridas durante el proceso de aprendizaje. Conviene, por ello, que el profesor varíe el tipo de textos que lleva a la clase para trabajar la comprensión lectora teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, los intereses de los aprendices. Por ejemplo: comprender lo esencial de un fragmento de novela o fragmento de enciclopedia, identificar la información principal de un recorte de periódico o noticia, reconocer las palabras clave de una canción o un poema para reconstruir su contenido, etc.

También la tipología de las actividades influye en la seguridad del alumno y su disposición a realizarlas. Es recomendable que el profesor familiarice al alumno con la tipología de actividades orientadas al desarrollo de la comprensión lectora. La tarea del profesor consiste en facilitar la comprensión del texto. Por eso, se recomienda que el docente interrumpa el proceso de lectura en los momentos que presenten una dificultad especial para cualquiera de los estadios de procesamiento de la información. Deteniendo la lectura en estos momentos se favorece que el alumno emplee sus propios recursos estratégicos, ya que el profesor le da tiempo para ello y eso le servirá para aumentar su autonomía.

En cuanto al diseño de las actividades de la comprensión lectora, es recomendable que dichas actividades sirvan de diagnóstico para el profesor para que pueda identificar lo que ha entendido el alumno y lo que no ha entendido del texto leído. Deben ser, también, significativas para el desarrollo del aprendiz como lector, orientarlas a ejercitar las habilidades de comprensión que más necesita. Conviene dirigir algunas a la detección de los problemas (como por ejemplo: explicar las palabras difíciles del texto, comentar las imágenes que acompañan el texto, activar los conocimientos previos sobre el mismo tema del texto, etc.); eso reducirá la ansiedad del alumno.

Es importante, también, ofrecer muestras de lengua próximas a las que realmente utilizan los hablantes nativos de español para que el alumno/a se familiarice desde el principio con la lengua auténtica. Por eso, es recomendable que no se pretende comprender todo, la primera vez que el alumno/a lee un texto, ni siquiera que sea necesario para resolver la tarea que acompaña el texto. Lo más importante es que hay que acostumbrarse a leer de forma selectiva para captar sólo la información revelante del texto, sobre todo para el nivel inicial e intermedio.

Es muy útil que el alumno/a reflexione sobre lo que ha aprendido. Antes de iniciar el ejercicio el alumno/a tiene que saber qué se le pide que haga y qué entiende. Es aconsejable estimular las ideas de lo que ya sabe sobre el tema, reflexionar sobre las dificultades que puede encontrar, intentar siempre descubrir el sentido y las intenciones de los textos.

Para conseguir una buena comprensión lectora recomendamos lo siguiente: dado que el profesor sabe de qué va el tema general del texto escrito, como primer paso conviene empezar la lectura con el establecimiento de hipótesis sobre los diferentes aspectos clave para comprenderlo. Este establecimiento de hipótesis se puede hacer mediante el desarrollo de un fragmento del principio del texto, sea historia, canción, poema, noticia, fragmento de novela, etc., para que los alumnos lo lean y comenten las diferentes hipótesis que se les ocurran. El hecho de haber leído el inicio del texto servirá para reducir la tensión al principio de la lectura y les motivará para seguir leyendo porque se darán cuenta de que están comprendiendo.

El segundo paso consiste en trabajar el léxico que va a aparecer, puesto que los alumnos solo pueden reconocer las palabras que ya han memorizado. Se puede hacer esta anticipación del léxico empleando imágenes, mostrando iconos relacionados con el tema del texto y que sean fácilmente reconocibles para todos.

Una vez realizados los dos pasos de la comprensión lectora podemos pasar a solucionar las tareas que acompañan al texto. Igualmente, el profesor puede elaborar muchas actividades con los cuentos, que ofrecen muchas formas de abordarlos, como por ejemplo, elaborar diferentes finales a los cuentos clásicos, hacerlos en cómic, adivinar los personajes, inventar personajes nuevos de los cuentos populares, cambiar los nombres a los personajes, etc.

En definitiva, muchas son las recomendaciones, las técnicas y los métodos para desarrollar la CL de los alumnos, pero lo fundamental es que el profesor planifique y prepare su clase concienzudamente con actividades que sean entretenidas, de gran interés y que despiertan la curiosidad de los alumnos.

3.1 Propuestas de actividades lectoras

Después de haber analizado las actividades de CL que ofrecen los tres manuales dedicados a la enseñanza de E/LE en el SEM, y tras haber valorado las aportaciones de los docentes a través del análisis estadístico de los cuestionarios, nos centramos en este apartado en la presentación de propuestas didácticas para el desarrollo de la CL. Proponemos dos actividades⁹⁷ para cada nivel, teniendo en cuenta las lagunas y carencias que se revelan en dichos manuales y que intentaremos mejorar. Asimismo, partimos de la base de que muchos profesores consideran que la mayoría de los manuales de E/LE no se adaptan totalmente a una situación concreta para desarrollar la CL de los alumnos, motivo por el cual se deben seleccionar su propio material con el que se sienten más satisfechos.

Las actividades propuestas tienen como objetivo favorecer el aprendizaje de la CL mediante una tipología textual variada y atractiva, y al mismo tiempo, fomentar el desarrollo de la autonomía de los alumnos a la hora de aprender E/LE.

3.2.1 Propuestas de actividades de CL para nivel A1

Para desarrollar la CL de los alumnos de nivel inicial A1, hemos procurado plantear dos actividades divertidas y dinámicas que permiten una interacción efectiva entre los alumnos. Por ser actividades motivadoras, ofrecen al profesor una herramienta que favorece la comunicación y la creación en los alumnos.

La primera actividad consiste en trabajar la CL a partir de un poema corto divertido. Esta propuesta tiene varios objetivos como ofrecer a los alumnos la oportunidad de valorar y enriquecer su léxico, además de contribuir a desarrollar su imaginación y fantasía, a la vez que sirve para fomentar su lectura.

La segunda actividad permite a los alumnos desarrollar su CL de un modo lúcido, jugando roles dentro del aula, pedir y ofrecer información entre ellos.

⁹⁷ Para la elaboración de las propuestas de actividades nos hemos basado en varias propuestas y artículos como las de Ángel SANZ MORENO ¿Cómo diseñar actividades de CL?. Gobierno de Navarra. 2003. Disponible: <http://apto.educación.navarra.es/publicaciones/pdf>. También nos hemos servido de la revista electrónica, DidactiRed, del Centro Virtual Cervantes. Disponible: <http://cvc.cervantes.es>

- **Actividad I: Poema “El lobito bueno”**

Objetivos:

- a. Desarrollo de CL a partir de la poesía
- b. Practicar adjetivos, sinónimos y antónimos
- c. Estimular la imaginación
- d. Aprender de un modo lúcido

Destinatarios: alumnos de 13 y 14 años**Nivel:** Usuario básico A1**Tipo de texto:** poesía corta, poema infantil, canción divertida**Modalidad de trabajo:** en pareja o en grupo pequeño en clase**Material necesario:** fotocopias del poema + CD de música + radiocasete**Duración estimada:** 45 minutos**Autor de la actividad:** Creación propia

Para el desarrollo de una actividad de CL para el nivel A1, proponemos el trabajo con un poema corto e infantil que trae pensamientos hermosos que todos los alumnos pueden disfrutarlos, además posee de una narración sencilla, con la cual se puede montar una buena animación lectora dando vuelta a los cuentos clásicos.

La elección de este género textual “poesía” es doble, por una parte viene como respuesta a las necesidades de los profesores de E/LE en el sistema educativo marroquí, ya que sugieren en el cuestionario la ausencia de este género en los manuales usados, y por otra parte, consideramos que la poesía es un género primordial para mejorar la CL de los alumnos, estimular su imaginación y su sensibilidad. Además es una herramienta perfecta para ejercitar la memoria de los alumnos, gracias a las rimas que se repiten y hacen más fácil la memorización del texto.

Los contenidos prioritarios que se van a trabajar en el desarrollo de la presente actividad responden a las pautas del MCER, y que se vinculan en la escala ilustrativa de CL para el nivel A1: *“Es capaz de comprender textos breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita”*.

El objetivo principal de esta actividad consiste en que el alumno/a trabaje su CL a través de una poesía corta, aumenta su vocabulario y su capacidad perspectiva. Se trata de una

actividad de aula divertida que implica los alumnos y les hace partícipes del proceso creativo, puede ser percibida como un juego a la hora de recitarla o cantarla.

Por supuesto, al igual que las narraciones y las canciones, los poemas tienen que ser adecuados al nivel y la edad de los alumnos, aunque, al mismo tiempo, muchos poemas tienen varios niveles de lectura, debemos adaptarlos al nivel de los alumnos a la hora de interpretarlos. Dado que es una actividad para alumnos de nivel inicial A1, hemos optado por la elección de un fragmento de poema corto, que se caracteriza por su armonía, brevedad, facilidad, y musicalidad. Con el objetivo de desarrollar más la creatividad de los alumnos y crear maravillosas historias llenas de la esencia para reforzar su CL.

La tarea consiste en buscar un nuevo título al poema, inventar versos, continuar el poema, recitar y cantar.

Ficha del poema
Título del poema: El lobito bueno
Autor : José Agustín Goytisolo
Personajes: príncipe, bruja, pirata, lobo, etc
Valores : la bondad

- **Desarrollo de la actividad**

Poema corto: EL LOBITO BUENO⁹⁸

<p>Érase una vez Un lobito bueno Al que maltrataban Todos los corderos.</p> <p>Y había también Un príncipe malo,</p>
--

⁹⁸ Es un poema de José Agustín Goytisolo. Es una poesía que ha sido cantada en la voz del cantante Paco Ibáñez. Disponible en: <http://algundiaenalgunaparte.wordpress.com/2009/07/30/erase-una-vez-un-lobito-bueno/>

Una bruja **hermosa**
Y un pirata **honrado**.

Todas estas cosas
Había una vez.
Cuando yo soñaba
Un mundo **al revés**.

José Agustín Goytisolo⁹⁹

La actividad se desarrolla según los siguientes pasos:

1. El profesor pone el CD del poema en el radiocasete y pide a los alumnos escuchar atentamente la canción.
2. El profesor propone a sus alumnos de leer atentamente, en pequeños grupos, el poema y fijarse en los adjetivos marcados en negrita.
3. El profesor presenta una serie de adjetivos que los alumnos tendrán que relacionar con algunos de los personajes del poema.

Guapo	Feroz	Manso	Feo	Malo	Malvado
Rico	Misterioso	Egoísta	Obediente	Bueno	Listo
Tonto	Astuto	Vividor	Generoso	Ladrón	Pobre
Simpático	Mentiroso	Hipócrita	Hermoso	Perverso	Solitario

⁹⁹ Poeta español nacido en Barcelona en 1928, en el seno de una familia burguesa donde se respiró siempre un gran ambiente intelectual. Maestro de la poesía libre, que para él, era la «menos libre de todas si está bien hecha». Y bien hecha significa «con música interna». Fue además escritor, traductor y crítico literario, siendo su característica principal una curiosa combinación de nostalgia, humor e ironía. Falleció trágicamente en 1999

4. El profesor les aclara su significado. Es recomendable que los alumnos intentan deducir solos el significado de las palabras antes de usar un diccionario bilingüe¹⁰⁰.
5. El profesor sugiere a los alumnos/as ¿quién son los personajes del poema? ¿qué piensan sobre los adjetivos que describen los personajes del poema? ¿cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor del poema? ¿qué visión del mundo crees que tiene Goytisolo? ¿se te ocurre algún motivo por el que el poeta ha elegido formas y personajes característicos de los cuentos infantiles?
6. El profesor pide a los alumnos de comentar lo que han leído y después, entre todos, deberán comparar las conclusiones a las que hayan llegado, reformulan el poema y aclaran posibles dudas.
7. El profesor les propone que pongan un título nuevo al poema y nuevos adjetivos que corresponden a los personajes de la poesía.
8. Por último, el profesor les puede preguntar ¿es divertido el poema? ¿os ha gustado? Entonces: ¿podéis inventar nuevos versos? ¿podéis crear nuevos personajes? ¿podéis recomponer la poesía al revés? ¿podéis transformar la poesía en un cuento conservando a los mismos personajes?.

Tras haber realizado la actividad, los alumnos llegarán a una comprensión global del poema, en un aire lúcido y festivo.

¹⁰⁰ El uso de un buen diccionario bilingüe proporciona al alumno/a la palabra equivalente en su propia lengua (L1), también le permite verificar que ha entendido correctamente el significado. Se puede consultar siempre cuando se estima necesario. Eso le permite fomentar su autonomía de aprendizaje.

- **Actividad II: Familia numerosa**¹⁰¹

Objetivos:

- Hablar de la familia.
- Pedir y dar información personal.
- Pedir y dar información sobre el estado civil.
- Identificar a personas Este/Ese/Aquel + SER + SN.

Destinatarios: alumnos de 14 y 15 años

Nivel: Usuario básico A1

Tipo de texto: Fichas de personajes

Modalidad de trabajo: en pequeños grupos

Material necesario: fichas de personajes por cada alumno

Duración estimada: 50 minutos

Autor de la actividad: Jorge Domínguez

- **Desarrollo de la actividad**

Fichas de personajes¹⁰²

Me llamo Juan tengo 58 años Soy padre de cinco hijos: Samuel, Óscar, Daniel, Cristina, María	Soy Elena la esposa de Juan. Tengo 55 años Soy la madre de: Samuel, Óscar, Daniel, Cristina, María
Me llamo Samuel, tengo 30 años Soy soltero Tengo cuatro hermanos : Óscar, Daniel, Cristina y María	Soy Oscar el marido de Marisa
Me llamo Marisa, soy la mujer de Oscar Tenemos dos hijas: Laura y Julia	Me llamo Daniel el esposo de Isabel Tengo una hija: Jimena
Soy Isabel estoy casada , tengo 32 años	Me llamo Cristina y mi marido ángel

¹⁰¹ La actividad titulada Familia numerosa, fue destacada de las jornadas de “Intercambio de experiencias didácticas” organizadas por el Instituto Cervantes de Rabat 2014-2015. Su autor es profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Rabat que cuenta con mucha experiencia en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. La introducción de esta actividad en la presente tesis la consideramos importante, por dos motivos: el primero responde a las pautas recomendadas por el MCER y la segunda desarrolla la CL de los alumnos de una manera lúcida y dinámica.

¹⁰² Las 20 fichas de personajes que se asignan a los alumnos para establecer las relaciones de parentesco entre ellos, y forman sus propias familias, han sido de mi propia creación.

	Tenemos dos hijos : Lucas y Lola
Soy Ángel el esposo de Cristina Tengo 40 años	Soy María, estoy divorciada Tengo un hijo : Sergio
Soy Laura la sobrina de Samuel	Soy Óscar el tío de Jimena
Soy María la tía de Laura y Julia	Me llamo Julia, tengo 11 años Soy la prima de Jimena
Soy Sergio, tengo 13 años Soy el primo de Lucas	Soy Juan el abuelo de Lucas
Soy Elena, la abuela de 6 nietos Laura, Julia, Lucas, Lola, Jimena y Sergio	Soy Elena la suegra de: Marisa, Isabel y Ángel
Me llamo Isabel soy la nuera de Elena	Soy Daniel el cuñado de Ángel

El objetivo de esta actividad, dinámica y divertida, es que los alumnos interactúen entre ellos y pongan en práctica lo aprendido anteriormente en clase (los miembros de la familia, relaciones de parentesco, pedir y dar información personal, estado civil, etc.) y consigan agruparse por familias tras establecer las relaciones de parentesco que aparecen en las *fichas de personaje* que les han sido asignadas.

La actividad se desarrolla según los siguientes pasos:

1. Contextualización: breve repaso, en grupo, de los miembros de la familia y sus relaciones de parentesco.
2. Explicación de la actividad: división del grupo y reparto de *fichas de personaje*.
3. Inicio: los alumnos interactúan entre ellos, se hacen preguntas hasta conseguir establecer las relaciones de parentesco que les unen (buscar a los padres, abuelos y a los posibles hermanos, tíos y primos).

4. Una vez las familias reunidas, se elegirá a un alumno para que nos presente a su familia (ejemplo: *Este es mi padre, se llama Juan y tiene 58 años, esa es mi hermana Cristina, etc.*)

3.2.2 Propuestas de actividades de CL para nivel A2

Para trabajar la CL con alumnos de nivel A2, proponemos dos géneros textuales netamente diferentes. El primero trata de desarrollar la CL de los alumnos a través de la leyenda, con la finalidad de que los alumnos podrán beneficiar de las tradiciones y mitos de la tierra natal, conocer más nuestra cultura y descubrir la de los demás. A su vez, con este género textual se valora y se aprecia la cultura como un tesoro que los alumnos no deben olvidar y es gratificante en la medida en que puede ayudarles a fortalecer su experiencia vital. El segundo trata de desarrollar la CL a partir de los folletos publicitarios, con el objetivo de que los alumnos aprenden de manera lúcida y fructífera. Conocer nos hace grandes y en una sociedad plurilingüe y multicultural como es la del siglo XXI, aprender a partir de una tipología textual diversa es sin duda enriquecedor.

- **Actividad I: Leyenda de “Aisha La Condesa”**

Objetivos:

- a. Desarrollar la CL a partir de la leyenda
- b. Trabajar contenidos funcionales: contar historia en el pasado
- c. Trabajar contenidos gramaticales: imperfecto, indefinido
- d. Trabajar contenidos culturales: acercar el alumno a uno de los aspectos de la cultura española, la leyenda

Destinatarios: alumnos de 14 y 15 años

Nivel: Usuario básico A2

Tipo de texto: mitos y leyendas

Modalidad de trabajo: en pareja o en grupos

Material necesario: Texto de la leyenda de Aisha Kandisha

Duración estimada: dos horas

Autor de la actividad: Creación propia

En los manuales de E/LE analizados en este trabajo de tesis se observa que los contenidos culturales se trabajan al final de cada unidad, en su mayoría en forma de CL. La elección de la famosa leyenda de Aisha Kandisha ha sido por dos motivos: primero, porque puede provocar el alborozo de los alumnos en la clase, ya que la consideran

como algo muy cercano a las historias que han oído desde pequeños y, segundo, porque hay leyendas parecidas en la cultura española como el hombre del saco o del coco.

Mientras en España a los niños se les asusta con el hombre del saco o el coco, el personaje que más miedo da a los niños en Marruecos es Aisha Kandisha. Esa leyenda es uno de los mitos más antiguos del Magreb y es una mezcla de temor, cariño y nostalgia al mismo tiempo. El objetivo primordial de esta actividad es trabajar un contenido sociocultural, haciendo un repaso a contenidos funcionales y gramaticales.

La tarea propuesta para trabajar la CL consiste en que los alumnos aprendan la gramática (el indefinido, imperfecto) y rellenar el espacio en blanco con la palabra adecuada.

- **Desarrollo de la actividad**

La leyenda de “Aisha la condesa”¹⁰³

Había una vez un músico de orquesta andalusí que **tocaba** con un grupo en las celebraciones de bodas. Una noche en la madrugada, después de haber terminado la fiesta, no había ningún taxi para llevarle hasta su casa. Entonces, **decidió** ir andando...despacio...muy despacio, atravesando la parte de la ciudad nueva, pasando por el barrio judío, hasta llegar a la medina. Entró en los callejones para cruzar un pequeño puente sobre el río y llegar al barrio donde vivía.

Y allí, le **afrontó** una mujer hermosa y seductora, con un pelo largo, ojos grandes y brillantes **Se quedó** con la boca abierta delante su belleza. Después, se dio cuenta de que las piernas de la guapa mujer eran de cabra: era Aisha Kandisha. Se **asustó** mucho y se **desmayó** perdiendo el conocimiento. Más tarde, el hombre se **despertó** en la cama

¹⁰³ La palabra “Kandiska” se ha derivado de la palabra “la Condesa” en castellano. Eso se manifiesta en la siguiente versión de la leyenda: El Conde Don Julián propuso al Teniente General árabe Tarik Ibn Ziad conquistar España en poco tiempo, aprovechándose de las querellas internas de los Godos con los cristianos. Tarik aceptó la proposición de Don Julián con una sola condición: que dejase a su hija, en garantía, en poder de los árabes. Así fue acordado. Como era un verano muy caluroso, la Condesa fue instalada en una casa cerca de la playa, en un lugar conocido como “**Condesa**”. Debido al sofocante calor la mujer se bañaba en la playa del Mediterráneo. Esto despertó la atención de todos los habitantes del lugar que acudían a contemplar este hecho insólito para ellos: ¡Ver a una mujer cristiana bañarse en la playa! Aquellos hermosos y largos cabellos mojados por el agua, atraieron tanto la atención de los nativos que enseguida le pusieron el mote de “**Aisha, la Condesa**”, que con el paso del tiempo se transformó, popularmente, en “Aisha Kandisha”.

de su casa; estaba salvo y sano sin saber nada de aquel fugaz encuentro.

Era una pesadilla porque había comido mucho en la cena de la boda. Desde entonces **aprendió** una lección: “evitar andar solo por la noche en zonas aisladas”.

Texto creado por Hajar BENMAKHLOUF

La actividad se desarrolla según los siguientes pasos:

1. Antes de leer la leyenda, el profesor estimula los conocimientos previos de los alumnos, preguntándoles sobre el personaje de Aisha Kandisha y puede recibir una lluvia de ideas y diferentes versiones.
2. Los alumnos leen la versión que propone el texto. Después de hacer una lectura silenciosa, el profesor irá preguntando poco a poco: ¿quién es el protagonista? ¿a qué se dedica? ¿Dónde vive? ¿qué le ha pasado? ¿dónde sucede eso?, etc.
3. Luego, el profesor les pide fijarse en los verbos escritos en negrita y se trabajarán sobre los tiempos verbales, el porqué del uso de unos u otros.
4. A continuación, los alumnos subrayarán los conectores que encuentren en el discurso y deducirán qué tipos de conectores son (Ej: allí, entonces, después...).
5. Además, el profesor puede proponer a los alumnos que cambien algunos y que indiquen qué diferencias encuentran con el texto original.
6. Al final de esta actividad se puede pedir a los alumnos que cuenten una versión diferente de la leyenda, en parejas o en tríos, que puede dar lugar a destinitos textos y se pueden encontrar coincidencias y diferencias.
7. Después, el profesor les ofrece un nuevo texto, sobre la misma leyenda, y los alumnos tienen que rellenar el texto con los verbos en el tiempo adecuado.

Existir Ser Haber Tener Usar Matar

“Aïcha Kandicha realmente. una resistente contra la invasión de los portugueses del siglo XVII. En la ciudad de Mazagan “El Jadida” actualmente. una joven que perdido toda su familia y sido violada por los soldados portugueses. Como que no..... más armas que su belleza, la..... para seducir y atraer a los soldados y después los.....”

Texto adaptado

- **Actividad II : Exposición sobre el cuidado del agua**

Objetivos:

- e. Desarrollo de CL a partir de folletos
- f. Creación de un mapa conceptual
- g. Cohesionar textos
- h. Enriquecer el vocabulario

Destinatarios: alumnos de 14 y 15 años**Nivel:** Usuario básico A2**Tipo de texto:** folletos publicitarios**Modalidad de trabajo:** en pareja o en grupos pequeños**Material necesario:** fotocopias de folletos**Duración estimada:** 50 minutos**Autor de la actividad:** Creación propia

En el medio social los alumnos se encuentran con una tipología textual muy diversa. Cada tipo posee características propias. Por eso, nuestra propuesta tiene como objetivo acercarlos a uno de los tipos de textos, de carácter informativo, con mayor circulación social: el folleto¹⁰⁴. Nos parece importante rescatar el folleto en situaciones significativas y contextualizadas, porque suele estar impreso en varios colores, lo cual lo hace más atractivo. Asimismo, al estar frecuentemente acompañado con imágenes impactantes y logos que hacen referencia al producto, éstas realzan el interés y la atención de los alumnos.

La actividad que proponemos no se limita, solamente, a que los alumnos tomen contacto con este género textual, sino que haremos hincapié en las características de los elementos esenciales que deben estar presentes en la producción del folleto: la estructura del texto, la originalidad del contenido, la forma llamativa, el tamaño de la letra claro, la ubicación en el espacio, sin olvidar destacar la importancia que poseen las imágenes y los logos para la elaboración de este género textual.

El objetivo de esta actividad también está vinculado a unas de las recomendaciones expuestas en la escala de referencia en el MCER, correspondiente al nivel A2:

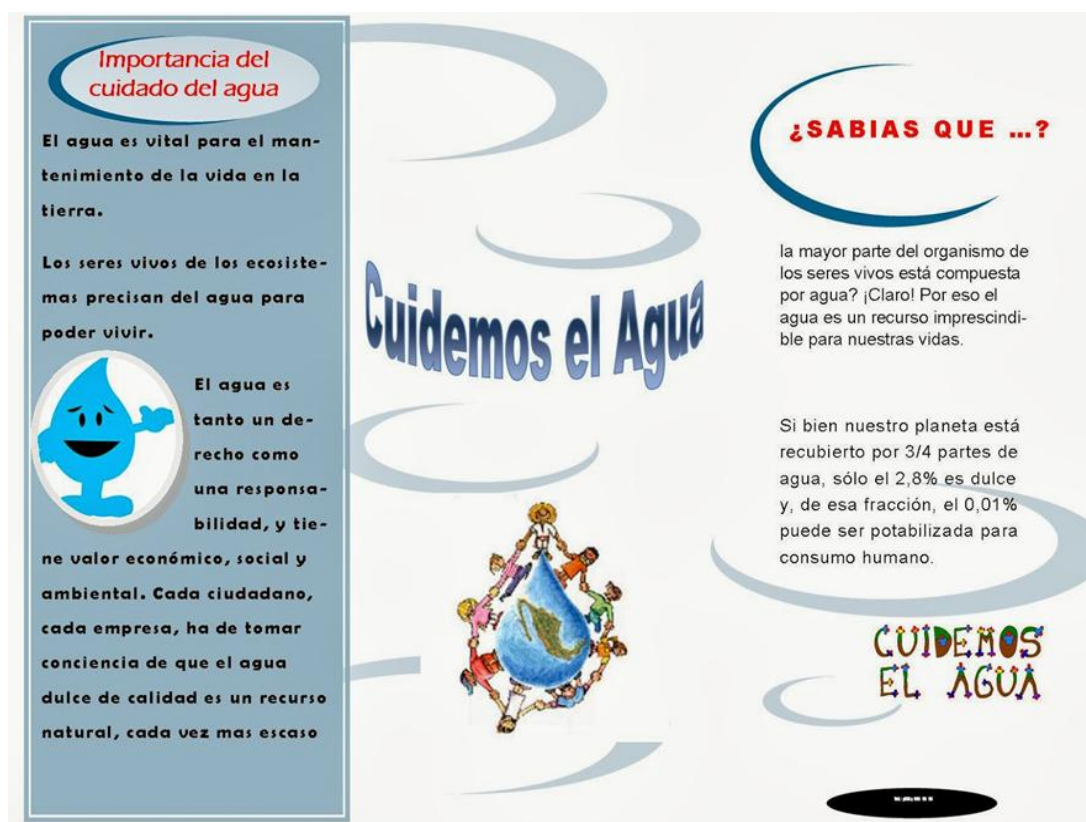
¹⁰⁴ El folleto está definido, según el diccionario de las Américas, como: "...impreso de corta extensión que sirve para informar algo o hacer publicidad de un producto..."

“Identifica información específica en material escrito sencillo, como por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódicos que describan hechos determinados”.

La tarea consiste en crear mapas conceptuales, recogiendo toda la información del folleto, de manera que se puede comprender mejor el significado del texto.

- **Desarrollo de la actividad**

Folleto: Una exposición sobre el cuidado del agua¹⁰⁵



¹⁰⁵Educación en el nivel inicial, propuestas, noticias e información para docentes y padres. Folleto en una exposición sobre el cuidado del agua. Martes 24 de septiembre del 2013. disponible en: <http://ganovel4.blogspot.com/2013/09/folleto-en-una-exposicion-sobre-el.html>

CONSEJOS PARA CUIDAR EL AGUA

Tú, desde tu casa, escuela u oficina puedes ayudar que el agua sea un recurso que alcance para todos en nuestras ciudades por muchos años. Mientras la población crece y crece, nosotros debemos aunar esfuerzos para brindar a todos este servicio esencial, por eso pedimos tu colaboración, a través del simple cuidado, y buen uso de este simple elemento indispensable para nuestra vida.

1-Los aceites usados no deben verterse en los lavaplatos o desagües, sino en botellas desechables

2-Dosifica la cantidad de agua al bañarte y al lavarte los dientes

3-Repara las tuberías y llaves que goteen en cocinas y baños


4-cuando lavemos los platos, colocar el tapón. Des esta forma, se puede llegar a ahorrar hasta 80 litros de agua.

5-No viertas sustancias químicas solventes por el inodoro, estos líquidos envenenan el agua y matan las especies que la habitan.

6- Toma baños cortos.

7-Lava tu auto en tu casa sin utilizar la manguera. En los autolavados se derrocha mucho agua, procura mejor lavarlo en casa utilizando un balde de agua, con esto ahorrarás hasta 300 litros de agua por cada lavado de auto.

PEQUEÑOS GESTOS, GRANDES ACCIONES



La actividad se desarrolla según los siguientes pasos:

1. Para el desarrollo de la comprensión lectora a través de los folletos, primero el profesor pide a los alumnos fijarse en los elementos esenciales que están presentes en el folleto (la originalidad del mensaje, la tipografía llamativa, los verbos usados, los colores atractivos, las imágenes explicativas, etc.) que responden al objetivo primordial de este género textual, que es persuadir a los alumnos.
2. Segundo, el profesor debe propiciar que sus alumnos opinen sobre el contenido del texto, haciéndoles algunas preguntas como, por ejemplo, ¿qué opináis sobre el tema del texto? ¿estáis de acuerdo con las ideas planteadas en el folleto? ¿qué os aparece las imágenes?
3. Después, debe dejarles un tiempo para la interacción en grupo, si el número de los alumnos lo permite, o en pareja. De esta manera, el docente recibirá una lluvia de ideas y opiniones que puede aprovechar para elaborar una especie de mapa sobre el tema general del texto “el cuidado de agua”.

4. El profesor pide a los alumnos que hagan entre todos el mapa conceptual del tema concreto del texto. Puede supervisar la tarea paseando por la clase para ayudarles y sugerirles nuevos caminos en su mapa conceptual.
5. El profesor recomienda el uso de diccionarios monolingües para la búsqueda del significado del nuevo léxico y la explicación del vocabulario difícil.
6. El profesor debe tener en cuenta que los posibles mapas conceptuales que elaboren sus alumnos pueden ser muy variados. Para terminar, cada grupo presentará su mapa conceptual a la clase en forma de cartel o proyectado en la pizarra, de manera que se pueda compartir posteriormente con todos.
7. De este modo la actividad será muy provechosa en el sentido de que todos los alumnos llegarán a una comprensión global del texto leído.

3.2.3 Propuestas de actividades de CL para nivel B1

Para trabajar la CL con alumnos de nivel B1 hemos optado por dos géneros textuales diferentes: En el primero se trata de trabajar la CL con cuentos cortos, considerando que la lectura de cuentos en esas edades no sólo es importante como motivación a la lectura, sino como acción generadora de valores y adquisición de experiencias. El segundo género son artículos de prensa, con temas de la actualidad que atraen la atención de los alumnos de esas edades, teniendo en cuenta que la prensa abre a los alumnos un amplio abanico de posibilidades para perfeccionar su CL.

A continuación presentamos las dos actividades

Actividad I: Cuento Corto “Una flor al día”

Objetivos:

- a. Desarrollo de CL a partir de cuentos
- b. Hablar de la narración
- c. Repasar los pasados
- d. Repasar algunos marcadores del discurso
- e. Ampliar el vocabulario

Destinatarios : alumnos de 15 y 16 años**Nivel :** Usuario independiente B1**Tipo de texto :** cuento, relato, narraciones cortas**Modalidad de trabajo :** en pareja o en grupo pequeño en clase**Material necesario :** fotocopias del cuento**Duración estimada :** 45 minutos**Autor de la actividad:** Creación propia

Para el desarrollo de una actividad de CL para el nivel B1, proponemos el trabajo con un cuento corto que posee una narración clara y tiene una sencilla comprensión. La razón para elegir este género textual es por los numerosos beneficios que aportan los cuentos. Con ellos no sólo mejoramos la capacidad de comprensión del alumno, sino que también le ayudaremos a aumentar su vocabulario, despertar su imaginación, fantasía e interés.

Cabe señalar que los cuentos proporcionan puntos de referencia sobre la conducta que hay que tener en la vida, puesto que hablan de aspectos reales de la vida cotidiana. Por lo tanto, los cuentos pueden ofrecer ayuda e ideas a los alumnos para resolver algunos problemas que les pueden enfrentar en el proceso de su aprendizaje.

El objetivo principal de esta actividad es que el alumno/a trabaje su CL a través de un cuento corto y adquiere el vocabulario y el léxico propio de este género textual. Se trata de una actividad de aula que además de familiarizar a los alumnos con un determinado género textual, puede servir para la práctica de exponentes lingüísticos característicos de los cuentos como, por ejemplo, los conectores, los tiempos verbales, etc.

Dado el número elevado de los alumnos en un aula de E/LE en el sistema educativo marroquí (entre 40 y 45 alumnos), hemos optado por la elección de un fragmento de cuento corto, para reforzar en minutos la CL de los alumnos y remozar sus valores. Además, se pretende no sólo hacerles pasar momentos divertidos e inolvidables, sino que recuperan el hábito de leer diariamente y mejor.

La tarea consiste en buscar un nuevo título al cuento, deducir otro final a la historia y destacar la moraleja.

Ficha del cuento

Título del cuento: una flor al día

Autor : Pedro Pablo Sacristán

Valores destacados: generosidad y bondad

Moraleja: decir la verdad

Personajes: dos niños una niña y el rey

Lugar del acontecimiento: Palacio del rey

- **Desarrollo de la actividad**

Cuento corto: Una flor al día¹⁰⁶

Cuento corto: Una flor al día



Había una vez dos amigos que vivían en un palacio con sus familias, que trabajaban al servicio del rey. Uno de ellos conoció una niña que le gustó tanto y había pensado ofrecerle un regalo. Un día, paseaba con su amigo por el salón principal y vio un gran jarrón con las flores más bonitas que pudiera imaginarse, y decidió coger una para regalársela a la niña, pensando que no se notaría. Lo mismo hizo al día siguiente, y al otro, y al otro... hasta que un día faltaron tantas flores que el rey se dio cuenta y se enfadó tanto que

mandó llamar a todo el mundo.

Cuando estaban ante el rey, el niño pensaba que debía decir que había sido él, pero su amigo le decía que se callara, que el rey se enfadaría muchísimo con él.

Estaba muerto de miedo, pero cuando el rey llegó junto a él, decidió contárselo todo. En cuanto dijo que había sido él, el rey se puso rojo de rabia, pero al oír lo que había hecho con las flores, en su cara apareció una gran sonrisa, y dijo "no se me habría ocurrido un uso mejor para mis flores".

Y desde aquel día, el niño y el rey se hicieron muy amigos, y se acercaban juntos a tomar dos de aquellas maravillosas flores, una para la niña, y otra para la reina.

Pedro Pablo Sacristán¹⁰⁷

La actividad se desarrolla según los siguientes pasos:

1. El profesor propone a sus alumnos de leer atentamente, en pequeños grupos, el fragmento del cuento y fijarse en las frases marcadas en negrita.
2. El profesor les pide destacar el vocabulario más difícil del cuento y aclarar su significado. Se puede usar un diccionario bilingüe. Sin embargo, es bueno que antes el alumno/a intente deducir por el contexto el significado de la palabra o pensar si se parece a otra palabra de una lengua que conoce.

¹⁰⁶ Pedro Pablo Sacristán. Cuentos cortos "Una flor al día". Disponible en:

<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/una-flor-al-dia>

¹⁰⁷ Pedro Pablo Sacristán (Madrid, 1973), amante de la familia y los valores de toda la vida, dejó su trabajo en una multinacional para dedicarse a lo que realmente le llenaba: contar cuentos. Hoy, es el fundador de cuentosparadormir.com, un proyecto en el que se aúnan su gran afición a escribir historias, su encubierta vocación educativa y sus conocimientos en el mundo de las tecnologías.

3. El profesor pide a los alumnos de comentar lo que han leído y después, entre todos, reformulan y resumen lo que han leído, y se aclaran posibles dudas. Se trata de hacer una lectura dinámica de los fragmentos del cuento cuya comprensión no entrañe especial dificultad.
4. El profesor pregunta a los alumnos/as qué piensan de los elementos de ese cuento ¿quién son los personajes principales? ¿qué ha pasado? ¿dónde pasan los acontecimientos? , etc.
5. El profesor les propone que busquen un título nuevo al cuento, imaginar otro final a la historia, etc.
6. Una vez que hayan contestado a las preguntas, el profesor les puede preguntar ¿os ha gustado el cuento? ¿cuáles la moraleja deducida del presente cuento? ¿cuáles son los valores destacados? .Y de este modo los alumnos llegarán a una comprensión general del cuento.
7. Para reforzar y comprobar la CL de los alumnos el profesor les propone otro nuevo cuento, con las mismas tareas, y les propone el trabajo en grupos.

A continuación propongo una propuesta de un cuento de mi propia creación que puede ser útil.

Cuento corto: Cuando María se ha convertido en una estrella
<p>Había una vez, una niña que se llamaba María que vivía muy triste, y solita porque extrañaba mucho a su amigo Daniel que se ha ido a vivir lejos, en otro país. Su mayor deseo era verle de cerca. Entonces, una noche contemplando el cielo se quedó un rato viendo las estrellas y pensó: si por un momento yo fuera una estrella, me iría de volada a donde está mi amigo. Antes de partir le pediría a otras amigas estrellas que me acompañaron en mi trayecto “mi viaje”. Ya estando ahí, de alguna manera llamaríamos tu atención y tú presientes la situación, pues saldrías al balcón, mis amigas y yo jugaríamos un rato en el cielo. Después yo les diría que formamos unas figuras en el cielo para que les viera mi querido amigo. Entonces haríamos una linda flor, una luna, un corazón, unas letras grandes con tu nombre. En fin figuras que llamaron tu atención, así finalmente un refrán que dijera: “el que espera desespera”.</p> <p>Finalmente la estrella se despediría de sus amigas y fue a saludar su amigo.</p> <p style="text-align: right;">Cuento creado por Hajar BENMAKHLOUF</p>

- **Actividad II: Artículo de prensa “Mundial Baloncesto 2014”**

Objetivos:

- a. Desarrollo de CL a partir de artículos de prensa futbolística
- b. Usar el vocabulario relacionado con el Fútbol
- c. Estimular los conocimientos previos
- d. Producir resúmenes

Destinatarios: alumnos de 15 y 16 años**Nivel:** Usuario independiente B1**Tipo de texto:** textos deportivos**Modalidad de trabajo:** en pareja o en grupos**Material necesario:** fotocopias de textos y artículos**Duración estimada:** 60 minutos**Autor de la actividad:** Creación propia

Para la elección de la actividad y el género textual ha sido importante considerar el factor de la edad de los alumnos, para comprobar la competencia lectora que poseen. Para ello, hemos escogido un artículo de prensa que trata el tema del Fútbol, que es un tema motivador para promover debates en el aula y conseguir una fructífera comprensión.

Los contenidos prioritarios que se van a trabajar en el desarrollo de la CL que se presenta en esta actividad, están relacionados con los que se recogen en las escalas de referencia presentadas en el MCER. *Nivel B1, usuario independiente. Escala “leer en busca de información y argumentos”*. Cuyo contenido es:

“Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianas”. “Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal”.

El objetivo de esta actividad consiste en que los alumnos produzcan un breve resumen en clase, utilizando la estrategia del esquema o la técnica del guión. La actividad se desarrolla, a partir de un texto periodístico extenso y con mucha información sobre fútbol, tema que atrae y despierta mucho la atención de los alumnos de esa edad.

- **Desarrollo de la actividad**

Artículo de prensa: Mundial Baloncesto 2014¹⁰⁸

España se presenta cargada de energía

- La selección de Oregón inicia su andadura mundialista con un acto multitudinario en Madrid
- **ESPECIAL** [Todo sobre el MUNDIAL DE BALONCESTO](#)

FAUSTINO SÁEZ | Madrid | 24 JUL 2014 - 12:06 CEST

La selección española inicia mañana la concentración mundialista en Madrid, donde los jugadores llevarán a cabo la primera fase de entrenamientos antes de iniciar la gira de ocho partidos de preparación, que arrancará el 6 de agosto ante Canadá en A Coruña.

Los dos siguientes partidos amistosos los disputarán en Andalucía. El primero, el domingo 10 de agosto en Sevilla ante Angola; y el segundo, el 12 en Granada ante Turquía. Dos días más tarde, los de Oregón viajarán a Estambul para devolver la visita al conjunto turco en el único partido de la gira que disputarán fuera de casa. Senegal será el siguiente rival de España, el domingo 17 del mismo mes, en el nuevo Gran Canaria Arena.

En la recta final de la preparación, la selección española regresará a la península para disputar el I Torneo Ciutat de Badalona en el que jugará dos partidos; primero ante Croacia el 20 de agosto y después ante México o Ucrania el 21. Por último, como ya es tradición antes de los grandes torneos, España cerrará su 'RutaÑ' en Madrid ante Argentina el lunes 25 en el Palacio de los Deportes.

España, [encuadrada en el Grupo B](#) con sede en Granada, debutará en la Copa del Mundo el sábado 30 de agosto contra Irán, y tendrá como rivales en la primera fase del campeonato a Egipto, Brasil, Francia y Serbia. [El reto se inicia el 30 de agosto y la gloria se reparte el 14 de septiembre.](#)



El objetivo es estar el día 14 en lo más alto del podio como culminación a un largo trabajo"

José Luis Sáez. Presidente de la Federación Española

¹⁰⁸ FAUSTINO SÁEZ, "España se presenta cargada de energía" [en línea]. Diario EL PAIS 24 de julio 2014. Disponible en:

http://deportes.elpais.com/deportes/2014/07/24/actualidad/1406196389_655813.html

La actividad se desarrolla según los siguientes pasos:

1. El profesor explica a los alumnos que el texto con el que van a trabajar se extrajo de la prensa deportiva y que en el artículo van a aparecer palabras relacionadas con el deporte y el fútbol.
2. Antes de empezar la lectura, van a intentar anticipar el posible vocabulario con el que se van a encontrar. Para ello, el profesor divide los alumnos en grupos y les pide, en cinco minutos, escribir todas las palabras en español que les vengan a la cabeza al pensar en la prensa deportiva.
3. Transcurrido este tiempo, el profesor les pregunta cuántas escribieron y pide al grupo con mayor cantidad de palabras que las diga, las anota en la pizarra y pide al resto de grupos que completen la lista con otras palabras que no hayan surgido y que hayan escrito en grupo.
4. Como primer paso, el profesor tiene que asegurarse de que todos los alumnos entienden todas las palabras y propicia que sean ellos mismos quienes se las expliquen unos a otros. A continuación, les explica que van a encontrar la mayoría de estas palabras en el artículo que leerán después.
5. En el segundo paso para trabajar la comprensión del texto, el profesor puede estimular los conocimientos previos de sus alumnos preguntándoles una serie de preguntas, entre ellas: ¿Leéis periódicos en español? ¿Entendéis el discurso usado? ¿Consultáis la sección deportiva? ¿Qué os aparece el lenguaje deportivo? Entonces se puede recibir una lluvia de ideas acerca del discurso periodístico y, en concreto, de la prensa deportiva sobre el fútbol, tema principal del texto.
6. En el tercer paso, el profesor pide a los alumnos de leer el texto y subrayar todas las expresiones que se utilizan para referirse al fútbol, para más adelante esquematizarlo.
7. El profesor debe aprovechar este paso y enseñales los rasgos y aspectos importantes que hay que tener en cuenta para que el esquema del contenido de un texto sea eficaz (fijarse en el título del texto, hacer una primera lectura para captar el significado global del texto, hacer una segunda lectura para fijarse en las ideas que se presentan en los diferentes párrafos, subrayar las ideas principales y las secundarias).

8. Por último, el profesor plantea la tarea final y pide a los alumnos de desarrollar, en grupos de tres, un pequeño resumen al texto.

Recapitulación

Este último capítulo ha conformado la parte práctica de nuestro trabajo. Tras realizar el estudio comparativo entre los manuales *Etapas plus* usados en el IC de Rabat y los manuales de E/LE usados en el SEM llevado a cabo en el anterior capítulo, hemos procedido a destacar los resultados del análisis lingüístico de los manuales y a presentar los resultados estadístico de los cuestionarios a través del uso de tablas, porcentajes y representaciones gráficas.

En el análisis lingüístico de los manuales del SEM hemos llegado a la conclusión de que las actividades planteadas para desarrollar la CL de los alumnos son, en su mayoría, ejercicios tradicionales y rutinarios. Hemos podido comprobar, también, que dichos manuales usan estrategias muy limitadas e insuficientes para mejorar progresivamente la CL de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, consideramos que a la hora de promover y potenciar los ejercicios y las actividades de CL, con nuevas estrategias, los alumnos son los ganadores, ya que llegaremos a construir lectores independientes, que pueden resolver tareas que acompañan los textos. En lo que se refiere a la tipología textual, concluimos que los textos usados para trabajar la CL son de alto nivel, que no se acuerdan con la edad de los alumnos y que no están en función de sus intereses y necesidades.

Del análisis estadístico hemos concluido que la mayoría de los profesores encuestados, de diferentes regiones del país, afirman que los tres manuales “¡QBE!”, “EPD”, “EPP” han aportado nuevas técnicas pero siguen respondiendo a medias a sus necesidades. En relación con las actividades propuestas en los tres manuales analizados para desarrollar la CL, se concluye que son guiadas y rutinarias, y que no promueven la progresión de la CL de los alumnos. Esto se confirma a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios, ya que la mayoría de los profesores encuestados han afirmado que los manuales abusan de las actividades de responder a preguntas de manera escrita a partir de un texto, y la de comprobar si es verdadero o falso, son las más usadas y las que han conseguido un porcentaje elevado en comparación con las demás actividades.

Con la pregunta sobre la tipología textual usada en los manuales, hemos querido conocer los diferentes tipos de texto que recogen los manuales para trabajar la CL.

Según la respuesta de los profesores, se confirma que en la mayoría son diálogos, textos informativos y literarios. Además, plantean las dificultades con que se pueden enfrentar los alumnos/as para comprender un texto: los profesores afirman que son dificultades léxicas y gramaticales. Se concluye que los alumnos/as que tienen este tipo de problemas carecen de una motivación en la lectura, y no manifiestan interés por la comprensión del texto, su significado y sus unidades lingüísticas. Para poder hacer que estas dificultades disminuyan hay que conocer las características de ejecución que poseen estos alumnos/as sobre la CL para ajustar bien el aprendizaje.

En la pregunta relacionada con material usado para perfeccionar la CL, concluimos que los docentes proponen un material sencillo a través de los recortes de periódicos de anuncios de revistas y fragmentos de textos para facilitar la comprensión lectora de los alumnos/as, para poder favorecer así al clima de clase, mantener el interés y crear la motivación. La última pregunta era sobre los conocimientos y las estrategias usadas para perfeccionar la CL. Los profesores afirman que el conocimiento y la identificación de la estructura del texto permiten al alumno/a comprenderlo.

Concluimos el presente capítulo con la elaboración de una serie de recomendaciones y propuestas didácticas para cada nivel A1, A2, B1, tomando en consideración los desajustes que hemos percibido en el análisis lingüístico de los tres manuales analizados, y el análisis estadístico de los cuestionarios, así como las diferencias detectadas en el estudio comparativo entre los manuales usados en el IC de Rabat y los manuales del SEM. El material que hemos propuesto para el desarrollo de las propuestas didácticas procede de diferentes tipos y géneros textuales (poesía, cuento, folleto, leyenda, artículos de prensa, actividades lúcidas, etc.). Para la selección de dicho material nos hemos basado en la temática motivadora que atrae la atención de los alumnos teniendo en cuenta sus edades e interés. También hemos propuesto dos modalidades de trabajo, en grupo o en pareja, teniendo en cuenta el número elevado que suelen tener las aulas marroquíes.

CONCLUSIONES

La comprensión de lo leído es un proceso muy complejo que abarca varios aspectos básicos. A lo largo de este trabajo de investigación, hemos recalcado la importancia de la comprensión lectora en los manuales de E/LE usados en el SEM, sobre todo en lo que concierne a las actividades propuestas en dichos manuales, para trabajar la CL de los alumnos marroquíes.

Este trabajo de investigación ha planteado distintos objetivos que corresponden a los distintos capítulos que lo componen. Así, hemos propuesto como objetivo principal describir y analizar las actividades de CL en los manuales marroquíes con el fin de rastrear sus desajustes y analizar la opinión de los docentes sobre dichas actividades para proponer nuevas propuestas y alternativas que respondan a las necesidades de los alumnos. La hipótesis general de nuestra investigación sostenía que tanto las actividades de CL que ofrecen los manuales marroquíes como las estrategias y técnicas que proponen, no responden a todas las necesidades de los alumnos para desarrollar su nivel de CL. Las preguntas de investigación postulaban descubrir diferentes aspectos (procedimientos, estrategias, técnicas, soportes textuales, contenidos gramaticales, tipología textual) que influyen en el desarrollo de CL en los manuales del SEM. Para lograr los objetivos mencionados, comprobar las hipótesis y responder a las preguntas de investigación, hemos organizado la presentación de nuestro trabajo en cuatro capítulos. A continuación presentamos las conclusiones que conforma cada capítulo.

En el primer capítulo, hemos considerado importante describir el contexto marroquí relativo al aprendizaje de lenguas, por lo que hemos presentado una visión panorámica de los antecedentes de la enseñanza del español en Marruecos, de la presencia de dicho idioma en el sistema educativo marroquí y hemos detallado la estructura del sistema educativo marroquí y sus reformas (la Charte). Concluimos que en Marruecos se enseñan varias lenguas extranjeras: el francés (la segunda lengua en el país), el español, el inglés y el alemán (lenguas optativas) y, de manera más minoritaria, el italiano y el portugués (lenguas completarias). También hemos presentado un marco teórico en el que se fundamenta el concepto de comprensión lectora. Hemos pretendido enfocar este ámbito desde una perspectiva interactiva, ya que en todo el trabajo nos hemos ocupado de la CL en tanto que concepto como término en el ámbito de la enseñanza de E/LE. Por ello, dentro del marco teórico hemos descrito las actividades de CL así como las estrategias de comprensión y la tipología textual tal como las define el MCER. En

cuanto a las estrategias usadas para desarrollar la CL de los alumnos, hemos tomado como referencia las que están detalladas en el artículo de Aníbal Puente Comprensión de la lectura y acción docente: “Teoría del esquema y comprensión de la lectura”, porque abarca casi todas las estrategias para realizar una clasificación lógica y clara de las actividades. Las técnicas para evaluar la CL han sido diversas en el marco teórico. Hemos pretendido dar un muestrario de posibles vías de evaluación, tal como la técnica Cloze, las técnicas de base psicométrica y la técnica de las redacciones de los lectores.

En el segundo capítulo, con el objetivo de ilustrar la forma en que los manuales de E/LE en el sistema educativo marroquí proponen un aprendizaje progresivo de la CL, hemos procedido a una clasificación y análisis de las actividades de CL que ofrecen estos manuales (¡QBE!, EPD, EPP). A la luz de los resultados obtenidos en el análisis del corpus de nuestra investigación, hemos podido hacer varias observaciones, tanto sobre el funcionamiento de los tres manuales analizados como sobre el material usado en las aulas marroquíes para desarrollar la CL del alumno.

Lo primero que se ha observado es que los tres manuales ofrecen diferentes actividades para trabajar la comprensión lectora, todas con el objetivo de que el alumno aprenda y llegue a comprender un texto en español. Anteriormente, habíamos comprobado de qué manera y con qué tipos de actividades se consigue esta finalidad. Analizando dichas actividades hemos detectado varios huecos en las lecciones para conseguir estos objetivos. El más importante es que las diferentes actividades de CL para que el alumno pueda entender lo escrito en español son ejercicios tradicionales y repetitivos. En segundo lugar, en la mayoría de las unidades se sigue dando primacía a la competencia gramatical con actividades guiadas. Además, los contenidos gramaticales aparecen siempre aislados, sin relación con los contenidos temáticos de la unidad ni de la lección. En tercer lugar, y en referencia a las estrategias planteadas en las lecciones para desarrollar la CL, hemos detectado las siguientes: responder a las preguntas referidas al mismo texto, imaginar el contenido con la ayuda de los dibujos o deducir de qué se trata por el contexto. Asimismo, hemos observado la integración de algunas técnicas, como la técnica Cloze, la activación de los conocimientos previos y la selección de la información relevante del texto. Concluimos que son estrategias y técnicas limitadas e insuficientes para desarrollar la CL de los alumnos.

En la parte relacionada con el análisis de la tipología textual en los manuales, hemos querido realizar una lectura crítica de los textos usados en los manuales marroquíes a partir de un análisis detallado de los diferentes tipos de texto que ofrecen, y comprobar si se adecuan o no con el nivel de los alumnos. Todo eso nos llevó a la conclusión de que son textos que no son adecuados al nivel de los alumnos y que tampoco responden a sus gustos y necesidades. Los resultados obtenidos demuestran que los manuales marroquíes abusan del texto literario y periodístico.

En el tercer capítulo, hemos realizado un estudio comparativo entre los manuales usados por el Instituto Cervantes de Rabat para enseñar el español como lengua extranjera (*Etapas Plus*) y los manuales usados en el SEM. Hemos podido constatar que los manuales usados en el IC están destinados a estudiantes jóvenes o adultos que quieren aprender el español por motivos de trabajo, de estudios o de afición. Se trata por lo tanto de un público heterogéneo. El manual del IC está diseñado para ayudar a alcanzar un grado de competencia lingüística que permita una comunicación eficaz. Al contrario de los manuales usados en la enseñanza pública marroquí, están destinados a un público homogéneo son alumnos adolescentes entre 13 y 18 años, que estudian el español como lengua optativa. Los manuales marroquíes (¡QBE!, EPD, EPP) se basan en el enfoque estructural limitado en un curso académico que empieza en septiembre y termina en junio, con un total de 8 horas semanales, y están diseñados, por lo tanto, a preparar los alumnos para un examen final. En contraste, los manuales del IC (*Etapas plus* A1, A2, B1) se basan en el un enfoque comunicativo ya que han sido diseñados sobre una programación completa y coherente que, a partir de una selección de los contenidos, permite garantizar la progresión en el proceso de aprendizaje. Para lograrlo, se han seguido tanto las pautas y recomendaciones del MCER en lo referente a los ámbitos temáticos, al desarrollo de competencias y a la metodología orientada a la acción, como la progresión de contenidos propuesta por el actual Plan Curricular del Instituto Cervantes.

La estructura de los manuales del IC se distribuye en unidades y todas ellas comienzan con una serie de actividades orientadas a situar al estudiante en el marco temático en el que va a trabajar. Esto tiene una gran importancia en la medida en que permite la contextualización de toda la secuencia. A continuación se suceden diferentes unidades didácticas que tratan distintos temas relacionadas entre sí, que se identifican mediante

una etiqueta que indica el contenido funcional, lingüístico, léxico o cultural que se trabaja. El desarrollo de estos bloques se realiza a través de ejercicios y actividades de variada tipología, todas elaboradas cuidadosamente para involucrar al alumno en un verdadero proceso de comunicación.

Las destrezas comunicativas, por otra parte, están ampliamente desarrolladas, dado que la mayor parte de las actividades y ejercicios trabajan los contenidos lingüísticos a través de la práctica de una o varias destrezas. Cabe señalar que las actividades de comprensión lectora se presentan de manera clara y precisa a lo largo de todas las unidades didácticas de los tres manuales, y se practican ampliamente con tareas variadas, tal como hemos detallado anteriormente. Asimismo, los manuales *Etapas Plus* siguen las propuestas del MCER en relación con la tipología textual escogida, ya que el afán comunicativo que busca el documento esta presente en todos los textos. Además, las actividades de lengua se encuentran contextualizadas en alguno de los cuatro ámbitos fundamentales: el público, el personal, el educativo y el profesional. Concluimos que tanto la diversidad tipológica de las actividades, como la diversidad textual que caracterizan el manual *Etapas Plus* hacen que sea un material apropiado para el aprendizaje autónomo del alumno.

En el último capítulo, hemos destacado la opinión de los profesores que usan dichos manuales a partir del análisis estadístico de los cuestionarios. Hemos observado un paradoja a la hora de analizarlos: la mayoría de profesores han confirmado que los manuales vigentes en el SEM han aportado nuevas técnicas para desarrollar la CL, pero siguen respondiendo a medias a sus necesidades, ya que a veces les resulta imposible llevar a cabo dichas técnicas, debido a la particularidad de las aulas marroquíes y al nivel cultural de los alumnos. No obstante, aunque los manuales presentan actividades que pretenden motivar al alumno/a a mejorar su CL, en consecuencia el docente siempre necesita complementarlos con actividades elaborados por él mismo o inspirándose de otros manuales similares.

Asimismo, los profesores de E/LE en el SEM observan dificultades en la CL de los alumnos/as. Afirman que no logran las competencias adecuadas, es decir, tienen dificultades para usar la lectura como herramienta de aprendizaje. Añaden, también, que existe un bajo ejercicio del hábito de la lectura en las clases de E/LE. Esto es debido a la carga horaria que tiene la enseñanza de E/LE en el SEM (2 horas semanales), que no

son suficientes para trabajar las competencias lectoras necesarias para aprender el español como lengua extranjera. Cabe señalar, también, que la ausencia de talleres de lectura y la falta de bibliotecas especializadas y actualizadas en los colegios e institutos marroquíes constituyen una debilidad para el desarrollo de la CL de los alumnos.

Los resultados estadísticos obtenidos muestran también que la mayoría de los profesores encuestados opinan que el contenido de los textos de los manuales es fácil de interpretar, aunque resulte, según su opinión, excesivo. Aclaran que la densidad de información perjudica el sentido de la creación en el alumno y añaden que es fundamental transmitir a los alumnos la sensación de que ellos pueden descubrir algo que les ayude a fomentar su autonomía durante el proceso del aprendizaje.

Algunos, como hemos dicho, han confirmado que hay una sobrecarga de contenido, lo que a veces dificulta la labor del docente. Por otro lado, el tiempo (el año escolar) no es suficiente para tratar todos los textos de las lecciones y siempre quedan las últimas unidades sin tratar. Sobre el nivel de dificultad de los textos, algunos profesores opinan que es un nivel alto y que superan el nivel intercultural de los discentes, por lo que la mayoría de profesores encuestados han confirmado que apoyan sus clases con el uso de material propio o con material fotocopiado.

En definitiva, podemos establecer una serie de elementos que cabría enumerar en los manuales marroquíes:

- A. Habría que enmendar los huecos y carencias que sufren las actividades de CL. Por este motivo, estos factores se deben tomar en cuenta a la hora de proponer nuevas actividades para futuros manuales que respondan tanto a los deseos de los profesores como a las necesidades de los alumnos.
- B. En segundo lugar, tomando en consideración las opiniones de los docentes sobre distintos aspectos de dichas actividades, cuya opinión más destacable y coincidente es la confirmación de que las actividades de CL sólo responden a medias a sus necesidades para desarrollar esta destreza, cabría recomendar de subsanar las lagunas que sufren estas actividades tomando en consideración los gustos e intereses de los alumnos.

Viendo los resultados obtenidos en la parte práctica de este trabajo (análisis de los manuales y de los cuestionarios), y tras comparar la estructura y contenido de los manuales usados en el SEM y los del IC (estos más sistemáticos y bien orientados),

hemos pretendido presentar algunas propuestas didácticas con el fin de mejorar las carencias percibidas. Nuestras propuestas han partido de distintos postulados. En primer lugar, hemos considerado los resultados obtenidos en la parte práctica de nuestro trabajo, relacionada con el análisis lingüístico de las actividades de CL en los tres manuales analizados, y hemos intentado subsanar a través de nuestras propuestas sus desaciertos (actividades guiadas y rutinarias, estrategias limitadas e insuficientes, ausencia de cuentos y relatos, textos que no están en función de intereses y gustos de los alumnos, etc). En segundo lugar, hemos tenido presentes los resultados obtenidos de los cuestionarios de los profesores de E/LE en el estado marroquí sobre la CL en los manuales analizados. A partir de dichos resultados, hemos conocido algunas carencias, la más destacable de las cuales, según la opinión de los profesores, es que aún no responden a todas las necesidades de los alumnos para desarrollar el nivel de la CL, a pesar de las últimas mejoras introducidas. En tercer y último lugar, hemos considerado las diferencias existentes entre los manuales de E/LE (Etapas Plus) usados en el IC de Rabat, y los manuales del SEM analizados, para desarrollar propuestas de actividades diferentes y estructuradas en función de las necesidades de los alumnos.

Partiendo de estos postulados hemos comprobado que los géneros textuales que no aparecen en los manuales analizados son la poesía infantil, los cuentos, los relatos y las leyendas. De acuerdo con esto, y con las temáticas y géneros que despiertan el interés de los alumnos, hemos procedido a la elaboración de las actividades didácticas que estén en función de sus necesidades.

- A. Para el nivel inicial A1, hemos presentado dos propuestas para el desarrollo de la CL de los alumnos de esta edad (12 y 14 años) con un gran componente lúdico: la primera, basada en la poesía infantil, es un divertido poema titulado “El lobito bueno” de José Agustín Goytisolo, que ha sido cantado con la voz del cantante Paco Ibáñez. Esta propuesta ha surgido por la motivación que la música supone para los alumnos, así como para la productividad que permite la poesía en el aula de E/LE. Considerando el hecho de que la mayoría de las aulas marroquíes no disponen de los recursos necesarios para la explotación de un material audiovisual, la actividad propone el uso del radiocasete. La segunda actividad, también de carácter eminentemente lúdico, se titula “Familia

numerosa”, en la cual el alumno entra en juego a partir de la creación de su propia familia.

- B. Para el nivel inicial A2, hemos presentado una propuesta basada en los folletos publicitarios y otra basada en una leyenda, partiendo de dos pilares básicos: por una parte, las ventajas que ofrecen los folletos para el apoyo de la CL de los alumnos (colores, imágenes, logos, tipo y tamaño de letra, etc.) y, por otra parte, el valor significativo que tiene la leyenda en la cultura marroquí. La leyenda escogida, “Aicha Kandisha”, puede suscitar ampliamente la curiosidad e interés del alumno marroquí.
- C. Para el nivel intermedio B1, hemos elaborado una propuesta a través de un artículo de prensa deportiva, partiendo de la motivación de los alumnos hacia este tipo de artículos. Al ser motivado, el alumno manifiesta una amplia disposición a participar activamente dentro del aula. La otra actividad está basada en los cuentos cortos, considerando que este género textual constituye un soporte magnífico para el desarrollo de la CL de los alumnos de este nivel y perfil.

Todos estos géneros textuales (poesía, cuento, relato, leyenda, folleto, prensa deportiva) permiten usos diversos para el desarrollo de la CL de los alumnos.

En síntesis, con el análisis presentado a lo largo de este trabajo hemos logrado confirmar la hipótesis inicial de nuestro trabajo, en la que sosteníamos que tanto las actividades de CL, como las estrategias que ofrecen los manuales de E/LE del SEM no promueven un desarrollo progresivo de la CL de los alumnos. En respuesta a las preguntas de investigación planteadas en la introducción general (página 5 de la presente tesis), hemos podido comprobar que todas han sido contestadas. Asimismo, podemos concluir que hemos logrado cumplir tanto el objetivo principal de este estudio: poner el foco en las carencias de los manuales marroquíes y su enfoque de las actividades de comprensión lectora, así como proponer soluciones y modelos de actividades de CL dirigidos a la enseñanza del español lengua extranjera más adecuados a los alumnos.

Por último, queremos señalar que a partir de las aportaciones de esta tesis doctoral se podría diseñar nuevas actividades de CL sobre la base del estudio estadístico de las opiniones de los docentes de E/LE en el estado marroquí, teniendo en cuenta sus

sugerencias y deseos. De este modo, el análisis detallado de los cuestionarios a los docentes ha sido esencial para tener la certeza de que es necesario producir nuevas actividades de un mayor apoyo pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Marruecos.

En definitiva, los resultados ponen en evidencia lo importante que es el desarrollo de la CL, el análisis de los manuales y las opiniones de los profesores para saber cuáles son las deficiencias que sufren dichas actividades.

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2004). “La comprensión lectora”. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL 943-966.

ALEXOPOULOU, Angélica (2010). “Tipología textual y comprensión lectora en E/LE”. Revista Nebrija de lingüística Aplicada. Disponible en <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF>

ALONSO, Jesús; MATEOS, María Del Mar (1985). “Comprensión Lectora: Modelos, Entrenamiento y Evaluación”. Universidad Autónoma de Madrid.

ALVAR ESQUERRA, Manuel (2003). “La enseñanza del léxico y el uso del diccionario”. Ibérica Grafic, S.A, Madrid.

AMEZ Mariel, R (2003). “Las tipologías como herramienta didáctica: consideraciones para enseñanza de lenguas extranjeras”. Artículo publicado en pp 107-116 de Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas. Lengua y Literatura Publicación del Centro de Lingüística Aplicada - Facultad de Humanidades y Artes – U.N.R. Número 8. ISBN 987-43-4130-6.

AVENFAÑO, Fernando (2007). “La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela”. Editorial S.L. Madrid.

BARALO, Marta (2004). “La Adquisición Del Español Como L/E”. S.A, Madrid.

BARBOSA HELDT, Antonio (2008). “Como enseñar a leer y escribir”. Editorial Pax. México.

BAUMANN JAMES, F (1990). “Comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula”. Editorial Antonio Manchado. Madrid.

BENNANI, Aziza (1996). “Relaciones culturales y cooperación científica hispano-marroquí: un balance de cuarenta años después de la independencia del Magreb”. En Awraq. Estudios sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo, volumen XVII. Madrid.

BENYAYA, Zineb (2006). “la enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos”. [Tesis doctoral. Universidad de Granada].

BERNÁRDEZ, Enrique (1982). “Introducción a la lingüística del texto”. Editorial: Espasa. Madrid.

BLANCO IGLECIAS, Esther (2005). “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. Red E/LE, revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele>

BORDÓN, Teresa (2000). “La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. Carabela 48. 111-136.

CAIRNEY, Trevor (1992). “Enseñanza de la comprensión lectora”. Editorial: Morata. Madrid.

CALERO GUIADO, Andrés (2011). “Como mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes”. Ed Wolters Kluwer Educación.

CASSANY, Daniel (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. Acro/libros cgs. Barcelona.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1998). “Enseñar Lengua”. GRAÓ. Barcelona.

CERROLAZA, Matilde; CERROLAZA, Óscar (1999). “Cómo trabajar con los libros de textos”. Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid.

CHAMORRO GUERRERO, Lola (1988). “El desarrollo de la CL en el aula de español como lengua extranjera”. CARABELA 48. SGEL. S.A. Madrid.

Charte Nationale d'Education et de Formation. Novembre (1999). Royaume du Maroc
Commission Spéciale Education Formation.

COIRO, Julie (2003). “Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias”.
Disponibile en: <http://www.eduteka.org>

COLOMER, T; CAMOS, A (1991). “Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre”. Rosa Sensat/ ed .62. Barcelona.

COOPER David, J (1990). “Cómo mejorar la comprensión lectora”. Ministerio de educación y ciencia. Aprendizaje Visor, Madrid.

EI-MADKOURI MAATAOUI, Mohamed (2003). “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su Influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción”.
Revista electrónica de estudios filológicos. Numero 5.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. Ed. Vadenecum .Universidad de Alcalá.

FIGUEERAS, Neus (2008). “El MCER, más allá de la polémica”. Departamento de educación. Generalitat de Catalunya. Monográficos marcoELE. Núm. 7. Evaluación.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á (2002). “Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas”. En El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes.

GARRIDO RODRIGUÉZ, M^a del camino (2005). “Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como LE para niños”. Universidad de León. Glosas didácticas. Resista Electrónica Internacional. Disponible en: www.um.es/glosasdidácticas

GELABERT, M. José; BUESO, Isabel; BERÍTEZ, Pedro (2002). “Producción de materiales para la enseñanza del español”. S.A. Madrid.

GÓMEZ FELIPE, Luis (2008). “El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria”. Revista latinoamericana de Estudios Educativos. Redalyc, vol.38. pp 3-4. México.

HUERTA, Elena (1990). “Programa de estimulación de la comprensión lectora”. Piratas en la Galaxia. Cuaderno2. Ed Antonio Machado. Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (2007). “Plan Curricular Del Instituto Cervantes”. I.C. Madrid.

LEVIER (2000). « Charte nationale d'éducation et formation ». Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc. 50-52.

LOUREDA LAMAS, Oscar (2003). “Introducción a la tipología textual”. Arco Libros .Madrid.

LUCEÑO CAMPOS, José Luis (2000). “La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias para su enseñanza y aprendizaje”. Editorial Universitas. Madrid.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

MARTINEZ, Manuela A; MARTINEZ, Pedro; SERRANO LA RODA, José; GONZALEZ MUÑOZ, Victoria (2003). “Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe”. Eos gabinete de orientación psicológica. Madrid

MATEOS, María Del Mar (1991). “Entrenamiento en el proceso de supervisión de la C.L: Fundamentación teórica e implicaciones educativas, Infancia y Aprendizaje”. Universidad Autónoma de Madrid.

MATEOS, María Del Mar (1991). “Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora, Infancia y Aprendizaje”. Universidad Autónoma de Madrid.

MAYOR, Juan (2000). “Estrategias de comprensión lectora”. CARABELA 48. 5-23.

MELERO ABODÍA, Pilar (2000). “Métodos y enfoques en la enseñanza: aprendizaje del español como lengua extranjera”. Edelsa, Madrid.

MONTES MARÍN, María del Pilar (2005). “El español en la enseñanza superior en Marruecos”. Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos. Nº16. 2-73.

MUÑOZ CANTERO, Jesús Miguel (1994). “Influencia de la comprensión lectora en el rendimiento académico: un estudio empírico en alumnos de 6º EGB de la provincia de la Coruña”. Universidad de Santiago de Compostela.

ORTIZ RODRÍGUEZ, Cristina (2008). “Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE”. Actas de XXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). Universidad de Navarra.

PEÑA CALVO, Alicia (1997). “El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera (inglés)”. Ed. Universidad de Murcia. España.

PÉREZ ZORRILLA, M^a Jesús (2005). “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”. Revista de Educación. p. 126.

PETER JOHNSTON, H (1989). “La evaluación de la CL un enfoque cognitivo”. Visor Distribuciones. Madrid.

Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). “Niveles de referencia para el español”. Instituto Cervantes. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid.

POCH OLIVÉ, Dolors (2005). “Enseñar Español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)”. Vademècum para la formación de profesores. SGEL. Madrid.

PUENTE FERRERAS, Aníbal (1991). “Comprensión de la lectura y acción docente: teoría del esquema y comprensión de la lectura”. Pirámide. Madrid

RAHALI, Ahmed (2009). “Análisis del manual “Español para Progresar”. Ministerio de Educación Nacional. Delegación De Fez, Inspección De Español.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis (1991). “Evaluación de la comprensión lectora”. P 322. Editorial Pirámide. Madrid.

ROLDÁN, María (2006). “El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II)”. Aljamía N° 17 p 31. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos.

ROMERO, Juan Francisco; GONZÁLES, María José (2001). “Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje: Intervención psico-educativa en Comprensión Lectora”. Editorial Alianza. Madrid.

SALVADOR MATA, Francisco; GUTIÉRREZ CÁCERES, Rafaela (2005). “Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura”. Ediciones Aljibe. Málaga.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1999). “Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”. Ibérica Gráfico. S.A. Madrid.

SERGHINI, Ahmed (2005). “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas”. Cuadernos de Rabat Nº 13. Consejería de Educación. Embajada de España en Marruecos. Rabat.

SERRA CAPALLERA, Joan (2001). “Estrategias de comprensión lectora”. Editorial Graó, de IRIF, SL, Barcelona.

SERRA CAPALLERA, Joan; OLLER BARNADA, Carles (1997). “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa Nº59. 24-29. Febrero 97.

SOLÉ, Isabel (1986). “L’ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu”. [Tesis doctoral. Facultad de Psicología]. Universidad de Barcelona.

SOLÉ, Isabel (1987). “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora”. Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona.

SOLÉ, Isabel (1992). “Estrategias de lectura: materiales para la innovación educativa” (MIE). Editorial Graó de IRIF. S.L. Barcelona.

SWARTZ STANLEY, L (2010). ”Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir”. Ediciones UC. Santiago. Chile.

TAYLOR, W. L, (1953). “Cloze Procedure: a new tool for measuring readability”. Journalism Quarterly, 30, p. 415.

TREVOR H, Cairney (2002). “Enseñanza de la comprensión lectora”. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata, S.L, Cuarta Edición, Madrid.

VALLES ARANDIGA, Antonio (2009). “Comprensión lectora 2: programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura. 2º y 3er ciclo de educación primaria”. Ed Promolibro. Valencia

VILLALBA, F; HERNANDEZ, M (2001). “Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”. Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Murcia.

Manuales de E/LE

- *Manuales del corpus*

AHMIDOUCH Seddik, Hamzaoui Mostafa, MESSANI Mohamed, ARAS Said, (2007). ¡Qué bonito es el español! Casablanca Les éditions maghrébines.

S'HOULI, Asmae, RAMDANE, Fatima, JARIF, Saâdia, (2005). Español para Dialogar. Curso de español segunda lengua extranjera. Imprimerie El Maârif Al Jadida. Rabat

----- (2006). Español para Progresar. Imprimerie El Maârif Al Jadida. Rabat.

MARTINI Anabel de Dios, EUSEBIO HERMIRA Sonia, (2010). Etapas plus A1, Cosas. Edinumen. Madrid.

----- (2009). Etapas plus A2, Fotos y pasaporte. Edinumen. Madrid.

----- (2010). Etapas plus B1, Agenda.com y géneros. Edinumen. Madrid.

- *Otros manuales consultados*

ADOUA, M ; FARAJI, M; LAAROUSSI, M (2007). Afianza tu español. Ed Manchourate Al Kasr. Casablanca.

EL KARMOUDDI; L, NAITALOUANE, M ; OUAZOURASSEN, J ; OUDAB, S (2007). Convivencia. Ed Sogeliv-Somadil, Casablanca.

MARTÍN PERIS, Ernesto; SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria; SANZ BAULEA, Neus (1997). Gente 1. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno. Difusión. Barcelona

----- (1998). Gente 2. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno. Difusión. Barcelona.

----- (2001). Gente 3. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno. Difusión. Barcelona.

ARNO Giovannini; MARTÍN PERIS, Ernesto; RODRIGUÉZ, María; TERCENIO, Simón (1996). Profesor en acción 3. Edelsa. Madrid.

Direcciones Electrónicas

1. <http://www.monografias.com/trabajos64/comension-clase-espanol-lengua-extranjera>
2. <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>
3. <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas>
4. www.men.gov.ma Royaume du Maroc Ministère De L'éducation Nationale.
5. www.aula.grao.com
6. www.revistaeducacion.mec.es/re2005-htm
7. www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm.
8. <http://www.eduteka.org>
9. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele>
10. <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF>

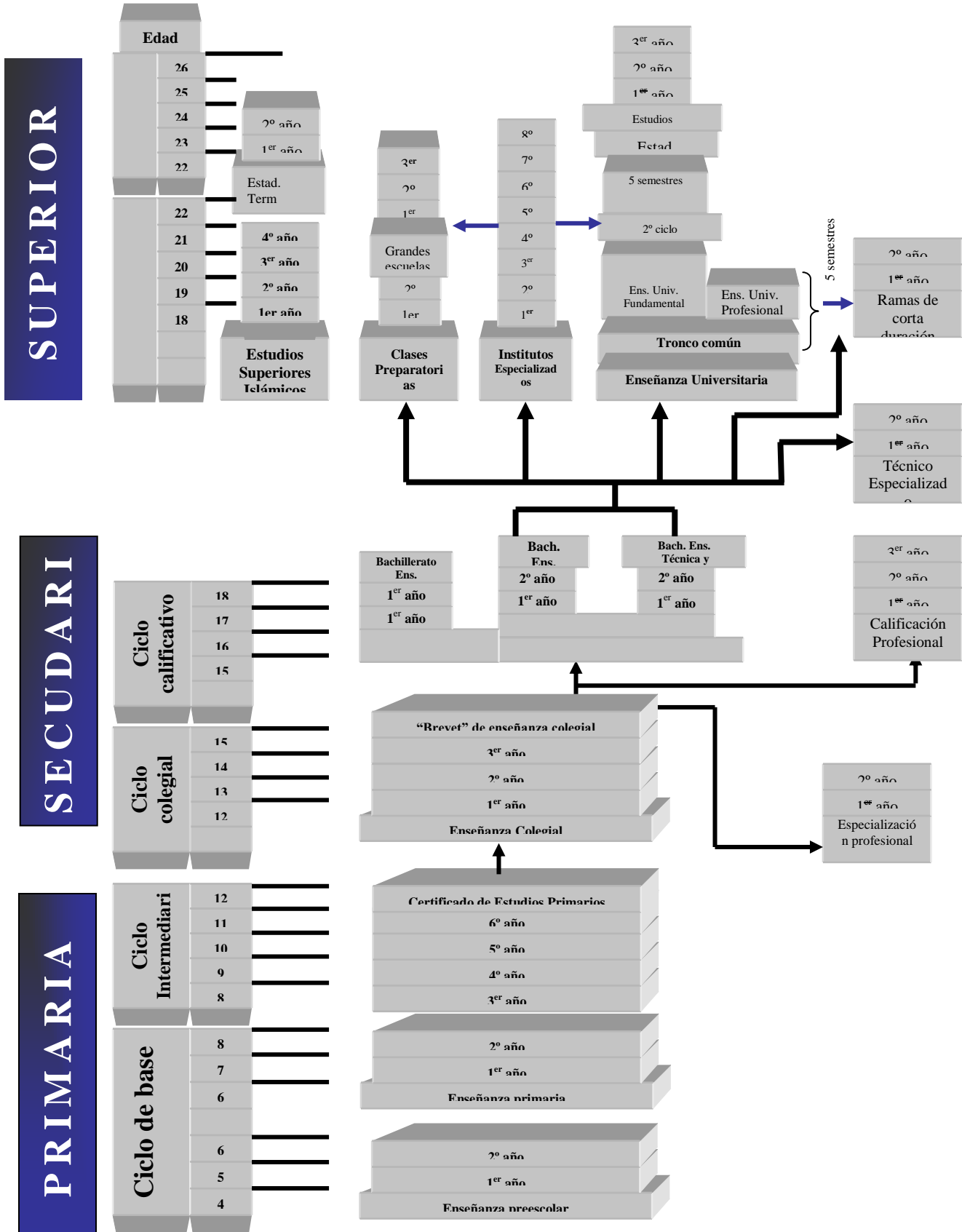
Anexos

Apéndice I: Manuales revisados para la tesis

1. **¡Adelante!** (2005). Gerardo Arrarte Carriquiry Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria. Ed, edinumen.
2. **Así me gusta 1** (2005), Carme Arbonés ; Vicenta González ; Estrella López en CLAVE
3. **Aula 1** (2006). Jaime Corpas, Eva Garcia, Agustín Garmendia, Torres, Associats, S.L
4. **Avance** (2006). Concha Moreno; Victoria Moreno, Piedad Zurita. Ed, SITTIC, S.L.
5. **Chicos, Chicas** (2002). Maria Ángeles Palomino. Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid.
6. **Es Español 1** (2004). José Gómez Asencio y Julio Borrego Nieto, Ed, esposa Calpe, S.A. Madrid.
7. **Español en marcha 1**(2004). Francisca Castro Viúdez; Pilar Díaz. Ballesteros SGEL.
8. **Español más claro** (2002). Raquel Pinilla Ed SGEL. Madrid.
9. **Gente 1** (2004), Ernesto Martín Peris; Pablo Martínez; Neus Sans. Ed, Difusión CIPI, S.L. Barcelona.
10. **Gente A1-A2** (2004). Ernesto Martín Persis; Neus Sans Baulenas. Ed Difusión. Barcelona.
11. **Gente B1** (2009). Ernesto Martín Persis; Neus Sans Baulenas. Ed Difusión. Barcelona.
12. **Para Empezar A** (2002). Ernesto Martín Pérez. ED. Edelsa. Barcelona.
13. **Prisma A1 Comienza 1** (2004). María Ángeles Casado Pérez; Anna Martínez Sebastiá; Ana María Romero Fernández. Editorial EDINUMEN. Madrid.
14. **Redes 1** (2002). María Jesús Quiñones; Carmen Olivia. Ed. CESMA. S.A. Madrid.

15. **Sueña nivel inicial** (2000). María Ángeles Álvarez Martínez. Ed ANAYA. Universidad de Alcalá.
16. **Ven 1** (2005). F. Castro; F. Marín; R. Morales; S. Rosa. Edelsa. Universidad Antonio de Nebuja.
17. **Vuela 1** (2005). M, Ángeles; Álvaro Martínez; Ana Blanco Canales; M Jesús Torrens Álvarez; Clara Alarcón Pérez. ANAYA. Universidad de Alcalá.

Apéndice II: Diagrama del sistema educativo marroquí



Apéndice III: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

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

	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
--	----	---

Apéndice VI: escalas ilustrativas de comprensión lectora MCER

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita. Incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de la lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos por frecuentes
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

LEER CORRESPONDENCIA	
C2	Como C1
C1	Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario
B2	Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial
B1	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero
A2	Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos. Comprende cartas personales breves y sencillas
A1	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales

LEER PARA ORIENTARSE	
C2	Como B2
C1	Como B2
B2	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús y cartas en restaurantes, listados y horarios Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las "páginas amarillas" para buscar un servicio o un comercio) Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
A1	Reconoce nombre, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en situaciones más corrientes.

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	
C2	Como C1
C1	Comprende con detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle
	Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódicos que describan hechos determinados
A1	Es capaz de captar el sentido en material informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual

LEER INSTRUCCIONES	
C2	Como C1
C1	Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles
B1	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un apartado
A2	Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público
A1	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo como ir de un lugar a otro)

Apéndice V: Índice de los diferentes géneros discursivos en los manuales ¡QBE!, EPD, EPP

N°	Géneros	Nivel
1	Anuncios de ofertas de trabajo	A2
2	Anuncios publicitarios de viajes	A2
3	Anuncios publicitarios informativos	B1
4	Artículos periodísticos	B1
5	Campañas de concienciación	A2
6	Cartas de presentación	B1
7	Cartas de solicitud de trabajo	B1
8	Cartas formales: reclamación	B1
9	Cartas personales: invitación	A2
10	Cartas y menú de restaurantes	B1
11	Correos electrónicos	A2
12	Cuento/Relato	A1
13	Cuestionarios, encuestas	B1
14	Currículum Vitae	A2
15	Descripciones de perfiles laborales	A2
16	Descripciones de puestos de trabajo	A2
17	Entrevistas	B1
18	Eslóganes/imágenes	A2
19	Folletos publicitarios	A2
20	Folletos turísticos	A2
21	Informaciones meteorológicas	A2
22	Instancia	B1
23	Instrucciones de uso	B1
24	Listas de productos	A2
25	Notas y mensajes breves (avisos, recados)	A2
26	Organigramas y gráficos	A1
27	Pasaporte y DNI	A1
28	Poesías	B1
29	Programación de televisión	A2
30	Recetas de cocina	A2
31	Reportajes	B1
32	Señalizaciones de tráfico	A1
33	Tarjetas de visita	A1
34	Texto con gráficos, mapas, diagramas, tablas	A1
35	Tiras cómicas	B1

Apéndice VI: Cuestionario sobre la comprensión lectora para los profesores de ELE en el sistema educativo marroquí.

Cuestionario sobre la comprensión lectora en los manuales de ELE en el sistema educativo marroquí

Universidad Pompeu Fabra-IULA-2011-2012

El objetivo del siguiente cuestionario es, por una parte, lograr información sobre las distintas actividades de comprensión lectora que ofrecen los manuales didácticos usados en el aula de ELE, y por otra, conseguir información sobre el material y las estrategias que usa el docente para perfeccionar esta destreza. Para ello, necesitamos su valiosa colaboración. Le rogamos conteste a todas las preguntas y le agradecemos su inestimable ayuda.

Nota: Para marcar su elección: doble clic sobre la casilla que elija, después pulse "Activado", en "Valor Predeterminado".

Informantes	<ul style="list-style-type: none">• Este cuestionario lo completarán los profesores de los centros de enseñanza secundaria no obligatoria del sistema educativo marroquí.• La muestra abarcará, si será posible, un mínimo de 50 profesores y estará variada en la medida en que comprenda profesores pertenecientes a diferentes delegaciones, y que pertenezcan a diferentes colegios y liceos donde la enseñanza del español como segunda lengua extranjera sea obligatoria.
Extensión	Máximo cuatro páginas
Tipo de preguntas	Preguntas cerradas con espacio para comentarios
Idioma	Español
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Grado de satisfacción de las actividades sobre comprensión lectora que aporta el manual.• Actividades que ofrecen los manuales y que usan los docentes para desarrollar la comprensión lectora.• Material que ofrecen los manuales y que usan los docentes para desarrollar la comprensión lectora.• Estrategias que ofrecen los manuales y que usan los docentes para perfeccionar la comprensión lectora.

Datos de la investigadora:

Nombre y Apellido: Dña. Hajar Benmakhlouf.

Nacionalidad: marroquí

Tipo de estudios: Doctorado en Ciencias de Lenguaje y Lingüística Aplicada.

Especialidad: Lingüística Aplicada (Bienio 2009-2011)

Universidad: Pompeu Fabra, Barcelona, España.

Centro de estudios: ILUA (Centro Universitario de Lingüística Aplicada)

Dirección: Roc Boronat, 138 CP 08018, Barcelona

Teléfono: 0034. 39.542.23.22

Fax: 0034. 93. 542.23.21

Página Web: www.upf.edu o www.ilua.upf.edu

E-mail: hajar888@gmail.com

1. Localidad

1- ¿A qué localidad pertenece usted?

<input type="checkbox"/> 1. Fez	<input type="checkbox"/> 7. Tánger
<input type="checkbox"/> 2. Rabat	<input type="checkbox"/> 8. Chefchaouen
<input type="checkbox"/> 3. Casablanca	<input type="checkbox"/> 9. Tetuán
<input type="checkbox"/> 4. Oujda	<input type="checkbox"/> 10. Marrakech
<input type="checkbox"/> 5. Meknés	<input type="checkbox"/> 11. El jadida
<input type="checkbox"/> 6. Dajla	<input type="checkbox"/> 11. Otros (mencionar).....

2. Información sobre el manual y los alumnos

2- ¿Qué nivel(es) enseña usted?

<input type="checkbox"/> 1. Noveno colegial	<input type="checkbox"/> 3. Primer año de bachillerato
<input type="checkbox"/> 2. Tronco común	<input type="checkbox"/> 4. Segundo año de bachillerato

3. ¿Qué manual/es usa usted en el aula?

<input type="checkbox"/> 1. ¡Qué bonito es el español!	<input type="checkbox"/> 5. A fianza tu español
<input type="checkbox"/> 2. ¡Hola compañeros!	<input type="checkbox"/> 6. Convivencia
<input type="checkbox"/> 3. Español para dialogar	<input type="checkbox"/> 7. Español para profundizar
<input type="checkbox"/> 4. Español para progresar	<input type="checkbox"/> 8. Otros (mencionar).....

4. ¿Cuántos alumnos/as tiene usted en la clase?

<input type="checkbox"/> 1. Menos de 30 alumnos	<input type="checkbox"/> 3. [De 40 hasta 50[
<input type="checkbox"/> 2. [De 30 hasta 40[<input type="checkbox"/> 4. 50 y más alumnos

3. Grado de satisfacción del manual que usa en el aula

5. ¿Cómo definiría usted el grado de satisfacción de las actividades que ofrece el manual para trabajar la comprensión lectora?

<input type="checkbox"/> 1. Las actividades responden a todas las necesidades	<input type="checkbox"/> 4. Otros, explique.....
<input type="checkbox"/> 2. Las actividades responden a medias o bastante a las necesidades	
<input type="checkbox"/> 3. No responden en absoluto a las necesidades	

6. ¿Cuál ha sido la aportación nueva de este manual para desarrollar la comprensión lectora en comparación con los antiguos?

<input type="checkbox"/> 1. Ha aportado nuevas estrategias	<input type="checkbox"/> 3. No ha habido ningún cambio
<input type="checkbox"/> 2. Ha reducido el número de las estrategias	<input type="checkbox"/> 4. Otros, explique.....

4. Actividades para desarrollar la comprensión lectora

7. ¿Los manuales de E.L.E. ofrecen actividades sobre la comprensión lectora?

<input type="checkbox"/> 1. Sí	<input type="checkbox"/> 2. No	<input type="checkbox"/> 3. Más o menos
--------------------------------	--------------------------------	---

8. ¿Qué tipo de actividades ofrece el manual para desarrollar la comprensión lectora?

<input type="checkbox"/> 1. Contestar preguntas sobre el texto	<input type="checkbox"/> 5. Poner título a un texto
<input type="checkbox"/> 2. Rellenar huecos	<input type="checkbox"/> 6. Ordenar información para obtener texto
<input type="checkbox"/> 3. Emparejar palabras o fragmentos de frases	<input type="checkbox"/> 7. Comprobar si es verdadero o falso
<input type="checkbox"/> 4. Reconstruir textos	<input type="checkbox"/> 8. Otros (mencionar).....

Puede marcar más de una casilla (5 al máximo).

9. ¿Acude usted, a otras actividades para desarrollar la comprensión lectora?

<input type="checkbox"/> 1. Sí	<input type="checkbox"/> 2. No	<input type="checkbox"/> 3. A veces
--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------

10. ¿Qué tipo de actividades usa usted para desarrollar la comprensión lectora?

19. ¿Qué estrategias ofrecen los manuales de ELE para desarrollar la comprensión lectora?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Explicar palabras desconocidas | <input type="checkbox"/> 4. Seleccionar la información relevante del texto |
| <input type="checkbox"/> 2. Responder a preguntas referidas al mismo texto | <input type="checkbox"/> 5. Organizar la información relevante del texto |
| <input type="checkbox"/> 3. Activar los conocimientos previos | <input type="checkbox"/> 6. Otros (mencionar)..... |

Puede marcar más de una casilla (5 al máximo).

20. ¿Qué estrategias y técnicas usa para desarrollar la comprensión lectora? Entrena los alumnos a:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Imaginar el contenido con la ayuda de los dibujos | <input type="checkbox"/> 4. Hacer listados y seleccionar la información del texto |
| <input type="checkbox"/> 2. Fijarse en las palabras clave del texto | <input type="checkbox"/> 5. Deducir de qué se trata por el contexto |
| <input type="checkbox"/> 3. Usar esquemas y jerarquización de las ideas del texto | <input type="checkbox"/> 6. Otros (mencionar)..... |

Puede marcar más de una casilla (5 al máximo).

21. ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para que el alumno llegue a una comprensión cabal de un texto escrito?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Conocer la morfosintaxis | <input type="checkbox"/> 5. Tener conocimientos socioculturales |
| <input type="checkbox"/> 2. Conocer la pronunciación | <input type="checkbox"/> 6. Tener conocimiento del tema |
| <input type="checkbox"/> 3. Conocer la ortografía | <input type="checkbox"/> 7. Otros (mencionar)..... |
| <input type="checkbox"/> 4. Conocer el vocabulario | |

Puede marcar más de una casilla (5 al máximo).

Apéndice VII: Examen DELE prueba de CL para nivel inicial



NIVEL A1

PRUEBA DE COMPRESIÓN DE LECTURA

CUADERNILLO DEL CANDIDATO



Examen 00

Versión 1

© Instituto Cervantes 2008

El Instituto Cervantes es miembro de:





Tarea 1

Instrucciones

Lea esta postal. A continuación responda a cinco preguntas sobre el texto. Elija la respuesta correcta (A, B, C o D).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Hola, Pedro:


El curso acaba la próxima semana y tengo muchos planes para este verano: en julio voy a trabajar en una piscina, porque quiero ganar dinero para viajar en moto al norte de España con Marta en agosto. Primero, queremos ir a San Sebastián; vamos a bañarnos en la playa de La Concha. Después vamos a ir a Bilbao para conocer el Museo Guggenheim.

Tengo todo preparado: maleta, ropa de baño, mapa..., pero mañana necesito comprar una cámara de fotos porque quiero tener recuerdos del viaje.

Tengo un verano muy ocupado. Y tú, ¿qué vas a hacer? ¿Viajas con Luis? ¿Te quedas en Madrid?

Cuéntame. Un abrazo,

Ángela



.....

.....

.....

.....

.....



PREGUNTAS:

1. Ángela escribe una postal sobre ...
 - a. su trabajo de verano en España.
 - b. sus estudios en España.
 - c. su viaje a España en verano.
 - d. su curso de español en San Sebastián.

2. Va a trabajar en ...
 - a. una piscina.
 - b. un museo.
 - c. una playa.
 - d. una tienda de motos.

3. Va a hacer el viaje ...
 - a. en julio.
 - b. la próxima semana.
 - c. en agosto.
 - d. mañana.

4. Va a viajar ...
 - a. con Pedro.
 - b. en coche.
 - c. por el norte de España.
 - d. a Madrid.

5. Necesita comprar ...



a.



b.



c.



d.



Tarea 2

Instrucciones

Lea estas notas. Relacione cada nota con la frase correspondiente. Hay **tres notas** que no debe seleccionar.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Ejemplo:

Hablar por teléfono con una persona de la familia.

La opción correcta es la **A**. Márquela en la **Hoja de respuestas**.

A B C D E F G H I J
0.

Llamar a mi hermana esta tarde a las 18.00h

A

Concierto de Juanes el sábado 22

B

Comprar billete a Barcelona

C

Comprar leche, pan y café

D

Cine, miércoles a las 20.10

E

Jugar al tenis con Lola, sábado

F

Dentista a las 10:00, martes

G

Llamar al hotel para pedir habitación

H

Cambiar dinero

I

Escribir un correo electrónico a mamá

J

0.	Hablar por teléfono con la familia.	A
6.	Ir al supermercado.	
7.	Ir a la estación.	
8.	Ir al médico.	
9.	Ver una película.	
10.	Hacer deporte.	
11.	Ir al banco.	



Tarea 3

Instrucciones











Lea estos textos con anuncios de casas. Relacione cada texto con el número correspondiente. Hay **tres anuncios** que no debe seleccionar. Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Ejemplo:

Buscamos unas vacaciones en una ciudad con playa y con buen tiempo.








La opción correcta es la **A**. Márquela en la **Hoja de respuestas**.

0. A B C D E F G H I J

<p>A</p>  <p>ALICANTE Se alquila Piso exterior: tranquilo, 6ª planta, 2 dormitorios, baño, piscina privada y garaje. 600 euros por quincena, de junio a septiembre.</p>	<p>B</p>  <p>BARCELONA Se vende Casa antigua, necesita reformas; interior, 2 dormitorios, salón, cocina, aseo. 260.000 euros.</p>	<p>C</p>  <p>MADRID Se vende Bonito piso en el centro, exterior, 4 dormitorios, 2 baños, cocina amueblada, 100m², zona con servicios (parques, colegios, hospital) 300.000 euros.</p>	<p>D</p>  <p>SEVILLA Se vende Precioso apartamento, 1 habitación. Amueblado, 55m². Aire acondicionado. 90.000 euros.</p>	<p>E</p>  <p>SALAMANCA Se alquila Zona campus universitario. Interior, 3 dormitorios, salón-comedor, armarios empotrados, baño completo. Bien comunicado. Durante el curso. 600 euros / mes.</p>
<p>F</p>  <p>CÁCERES Se alquila Chalet, 5 dormitorios, 3 baños, salón-cocina, piscina. 1.550 euros/quincena.</p>	<p>G</p>  <p>VALENCIA Se vende Casa, tres habitaciones, baño y aseo, cocina-comedor. Campo de fútbol, cancha de baloncesto, pistas de tenis, pádel... 245.000 euros.</p>	<p>H</p>  <p>MÁLAGA Se alquila Piso en primera línea de playa, 4ª planta sin ascensor, cocina, salón, baño, 3 dormitorios. Meses julio, agosto y septiembre.</p>	<p>I</p>  <p>HUESCA Se alquila Casa en la nieve. Cocina, salón con chimenea, calefacción, 3 baños, 6 dormitorios dobles. Meses de invierno.</p>	<p>J</p>  <p>ASTURIAS Se alquila Casa rural, 5 dormitorios, 2 baños, aseo, salón con chimenea, cocina. Durante todo el año.</p>

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA



0.		Buscamos unas vacaciones en una ciudad con playa y con buen tiempo.	0.	A
12.		Somos un grupo de amigos y queremos esquiar.	12.	
13.		Quiero comprar una casa pequeña para mí sola.	13.	
14.		Tenemos dos hijos y queremos comprar un piso grande en una buena zona para los niños.	14.	
15.		Somos tres estudiantes y queremos alquilar un piso por un año. Máximo, 650 euros al mes.	15.	
16.		Queremos pasar unas semanas de verano cerca del mar.	16.	
17.		Queremos comprar casa con instalaciones deportivas.	17.	



Tarea 4

Instrucciones

Observe esta oferta cultural y de ocio. Complete las oraciones que aparecen a continuación con la información del texto.

Escriba las palabras en la **Hoja de respuestas**.

Guía de ocio

Ejemplo:

La sala de exposiciones abre a las 10.00.

CINE	TEATRO	ARTE	CONCIERTO	NIÑOS
Después	Las mil y una noches	Chaplin en imágenes	Rock In Rio-Madrid	Aventura Park
El director de cine Alberto Rodríguez vuelve a las pantallas con su película "Después".	Adaptación teatral de la célebre obra árabe-persa "Las mil y una noches".	Una gran exposición de fotografías sobre la vida del actor y director <i>Chaplin</i> .	El festival de música más esperado llega a la ciudad de Madrid.	Centro de ocio infantil ambientado en la Prehistoria.
<u>Lugar:</u> Cines Princesa	<u>Lugar:</u> Teatro María Guerrero	<u>Lugar:</u> Caixa Forum, Madrid	<u>Lugar:</u> Ciudad del Rock, Arganda del Rey, Madrid	<u>Lugar:</u> Centro de ocio
<u>Horario:</u> de lunes a domingo a las 16.00, 18.00, 20.30, 22.30	<u>Horario:</u> de miércoles a viernes a las 22.00	<u>Horario:</u> todos los días de 10.00 a 20.00	<u>Fecha:</u> del 27 de junio al 8 de julio <u>Horario:</u> a las 17.00	<u>Horario:</u> de lunes a viernes de 17.00 a 21.00; fines de semana de 18.00 a 22.30
<u>Precio:</u> sábados y domingos, 6,50 euros; de lunes a viernes, 6 euros	<u>Precio:</u> de 20 a 36 euros	<u>Precio:</u> entrada gratuita	<u>Precio:</u> de 49 a 69 euros	<u>Precio:</u> entrada gratuita



Los días que el cine es más caro son el _____18_____ y el _____19_____.

Los conciertos comienzan a las _____20_____.

En la exposición de arte sobre Chaplin vas a ver _____21_____.

El título de la película es _____22_____.

La hora de la representación teatral es a las _____23_____.

La actividad para los niños es en un _____24_____.

El último día de conciertos es el _____25_____.