

*Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

---

## COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA EN LOS MANUALES DE ELE

CRISTINA ORTIZ RODRÍGUEZ  
Universidad Autónoma de Barcelona

### 1. INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) describe de la siguiente manera el proceso de uso y aprendizaje de lenguas desde un enfoque basado en la acción:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas lingüísticas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones* y *restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 9).

Lograr una comunicación productiva entre interlocutores en una misma lengua (ya sean hablantes de la misma (L1) o hablantes extranjeros (L2)) conlleva hacer uso de todos estos parámetros. Por ello, hay que tener en cuenta que el proceso de aprendizaje es progresivo a lo largo, incluso, de toda la vida y que una de las tareas de los profesores de lengua consiste en seleccionar y organizar el material lingüístico que van a utilizar sus alumnos teniendo en cuenta, sobre todo, las competencias, los contenidos y los objetivos concretos que se van a trabajar en cada uno de los ejercicios propuestos para que ese proceso sea eficaz. Así, los ejercicios de lengua que aparecen en los manuales de ELE se presentan de manera acorde con el nivel lingüístico de los alumnos y clasificados en las diferentes categorías en las que se dividen las actividades comunicativas de la lengua (expresión, comprensión, interacción o mediación). Es importante destacar que el hecho de que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo en distintos niveles no siempre quiere decir que en cada uno de ellos se trabajen ejercicios planteados de forma similar pero con una dificultad cada vez mayor, sino que en cada nivel se describe “de forma selectiva lo que se considera principal o nuevo en ese nivel. No repiten sistemáticamente todos los elementos mencionados en el nivel inferior con un pequeño cambio de formulación para indicar que aumenta la dificultad”<sup>1</sup> (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 40).

En este trabajo, hemos analizado ejercicios propuestos en diversos manuales de ELE de distinto nivel y referidos a dos actividades comunicativas: la comprensión lectora y la expresión escrita. Especialmente, hemos estudiado los textos en los que se basan los ejercicios presentados. El texto tiene múltiples funciones que ayudan a desarrollar el aprendizaje de las cuatro destrezas o habilidades comunicativas de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir), ya

---

<sup>1</sup> Esto es lo que dice el MCER en el apartado 3.7 cuando indica la manera de leer las escalas de los descriptores ilustrativos. A nosotros nos sirve para hacer una reflexión al observar que no todas las actividades comunicativas de la lengua tienen que trabajarse en un mismo nivel, ni tampoco en cada uno de los manuales de ELE, aunque sí es verdad que es lo más idóneo en un aprendizaje de L2, porque se dan situaciones en las que una actividad comunicativa se apoya en otra para que el alumno la asimile.

que puede ser utilizado o bien como apoyo y parte del proceso de aprendizaje, o bien como producto final de la actividad. Es muy importante que el alumno esté en contacto con él durante su proceso de aprendizaje, porque es un componente comunicativo esencial entre los interlocutores de una lengua.

Los resultados que hemos obtenido indican que es posible establecer distintas categorías de ejercicios en el marco del desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita de los alumnos de ELE que son utilizadas, de forma genérica, por los diversos autores de material didáctico. De esta manera, hemos visto cómo ayudan los métodos de enseñanza de español para extranjeros al desarrollo de las actitudes, de las destrezas y de los conocimientos de las dos actividades comunicativas de la lengua elegidas, necesarios para que los alumnos lleguen a ser “más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: XII) y con su propio aprendizaje de L2.

El objetivo de este trabajo es, pues, ilustrar la forma en que los manuales de ELE proponen un aprendizaje progresivo de la comprensión lectora y de la expresión escrita a partir de una serie de ejercicios que vamos a presentar organizados en distintos tipos según la tarea que se propone en cada uno de ellos.

## 2. MANUALES Y DATOS

Hemos extraído nuestro corpus de análisis de los siguientes manuales: *Prisma comienza, Nuevo ven 1, Primer Plano 2 y Eco A1+A2* (nivel de usuario básico); *Nuevo ven 2 y Primer plano 3* (nivel de usuario independiente); y *Sueña 3 y Primer Plano 4* (nivel de usuario competente). Cada uno de estos manuales tiene unas características explícitas que ayudan a comprender la finalidad de los ejercicios propuestos en cada una de las dos actividades comunicativas de la lengua que hemos estudiado en este trabajo.

Los diferentes tipos de ejercicios seleccionados de los manuales de ELE consultados y propuestos en este escrito para trabajar la *comprensión lectora* son seis: los que parten de un texto para realizar un dibujo con la información que se obtiene del mismo; los que parten de un texto para responder preguntas de manera oral o escrita; los que se combinan a partir de un texto; los que parten de un texto para extraer y/o clasificar la información del mismo de manera escrita; los que parten de un texto para relacionar la información que se propone en el mismo; y, por último, nos ha parecido interesante tener en cuenta los formularios que aparecen en los manuales de ELE consultados.

Los diferentes ejercicios seleccionados de los manuales de ELE y propuestos en este escrito para trabajar la *expresión escrita* también son seis: escribir notas que expliquen el desayuno que uno quiere tomar y escribir una carta que describe un piso; escribir una postal virtual y una postal que muestre las impresiones sobre la ciudad que se está visitando; producir descripciones y comparaciones; construir, a partir de dibujos, frases y oraciones coherentes; escribir los argumentos para un libro a partir de diferentes títulos de varios libros; y, por último, narrar lo que sucederá en el año 3557.

A título de ejemplo, vamos a presentar a continuación el análisis de siete ejercicios de nuestro corpus correspondientes a los diferentes tipos propuestos para el aprendizaje de la comprensión lectora y de la expresión escrita. El nivel lingüístico al que pertenecen, el contenido y los objetivos del ejercicio son los aspectos que pueden ayudarnos a deducir las competencias que se trabajan en cada uno de ellos y la posible evaluación del resultado de los mismos. Hemos ordenado los ejercicios teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje al que corresponde el manual que los incluye.

## 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La mayoría de los manuales de ELE consultados planifican las actividades comunicativas de la lengua, en general, y las de comprensión lectora y de expresión escrita, en particular, teniendo en cuenta tanto la dimensión vertical como la horizontal, según sugiere el MCER.

La dimensión vertical mide el dominio de la lengua, ya que comprende los niveles comunes de referencia que organizan el progreso de aprendizaje y marcan el proceso de aprendizaje continuo e individual del alumno. Niveles comunes de referencia: usuario básico (A1-Acceso; A2-Plataforma), usuario independiente (B1-Umbral; B2-Avanzado) y usuario competente (C1-Dominio operativo eficaz; C2-Maestría). La dimensión horizontal la forman determinadas categorías descriptivas de la lengua (los parámetros de actividad comunicativa y la competencia comunicativa) que se quieren tratar en cada nivel. A continuación, vamos a exponer los niveles comunes de referencia: escala global (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 26):

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.
	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.

Figura 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Para hacer el análisis y la clasificación en tipos de los ejercicios hemos tenido en cuenta, también, la información contenida en este cuadro.

### 3.1. Ejercicios de comprensión lectora

- Ejercicios que parten de un texto para realizar un dibujo con la información que se obtiene del mismo

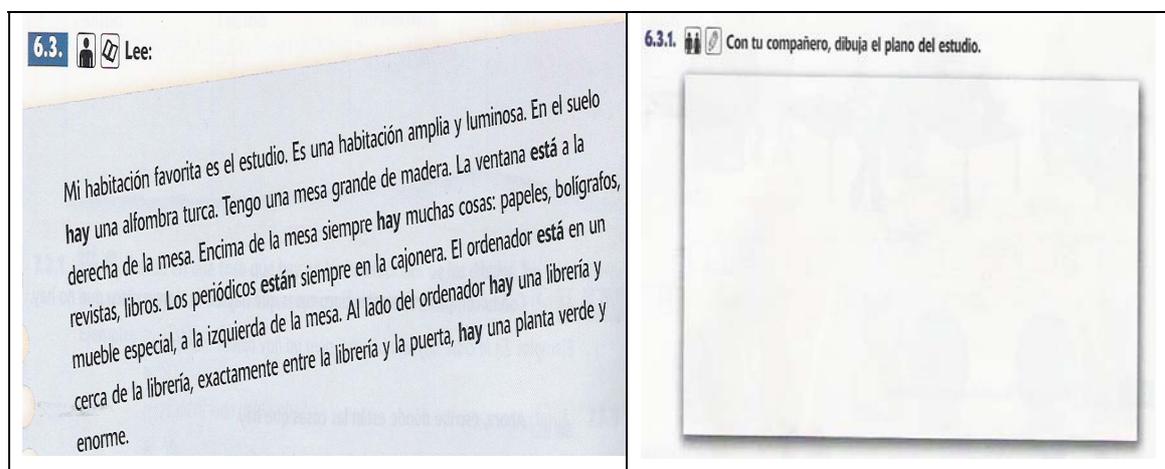


Figura 2. Ejemplo de ejercicio para realizar un dibujo con la información que se obtiene del texto

De entre los manuales de ELE consultados, destacamos este ejercicio de *Prisma Comienza* (nivel A1), porque propone a los alumnos de ELE un primer contacto con los textos en la lengua meta y una forma dinámica y original de trabajar la comprensión lectora.

Se incluye en el primer nivel de aprendizaje de la lengua española ya que se planifica para conseguir los objetivos y contenidos del nivel del usuario básico expuestos en el cuadro de nivel del apartado 3 y porque

se 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<sup>2</sup> (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 36).

Lo encontramos en la segunda unidad del manual, que tiene funciones comunicativas tales como *preguntar y decir la dirección; pedir y dar información espacial: ubicar cosas y personas; y describir objetos y lugares*, formando parte de los ejercicios que incluyen contenidos gramaticales que intentan trabajar el contraste entre *hay* y *está/n*; por ello, con el propósito comunicativo de enseñar cómo situar, en un ámbito personal en este caso, objetos o personas en un lugar específico del hogar (el estudio), se presenta un texto escrito como estrategia de comprensión para resolver la tarea de dibujar adecuadamente el objeto descrito.

En esta ocasión, el texto forma parte del proceso de resolución del ejercicio, ya que si no hay una buena comprensión del mismo, no podrá concluirse adecuadamente una tarea condicionada y restringida por este texto y por el trabajo en grupo. Por lo tanto, la finalidad de la comprensión del texto conlleva una respuesta no verbal (una imagen).

El análisis de este tipo de ejercicios nos muestra que podemos llegar a la resolución de una tarea mediante la comprensión lectora de un texto escrito descriptivo y la expresión de su información haciendo un uso estético del lenguaje, ya que el alumno procesa la información del texto y la vuelve a plasmar pero de manera no verbal, en este caso, realizando un dibujo.

<sup>2</sup> Para definir el contenido adecuado para cada uno de los tres niveles y de sus respectivos subniveles (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 y C2) se ha tomado como base el descrito por el MCER en los niveles A1, B1 y C1.

- Ejercicios que parten de un texto para responder preguntas de manera escrita u oral

**2** LEE el texto y contesta a las preguntas.

## LA DIETA MEDITERRÁNEA, EN PELIGRO

Los consumidores españoles siguen apostando por sus productos más tradicionales, pero los platos preparados y la bollería industrial comienzan a ganar terreno.

Costó décadas de historia convencer a americanos y noreuropeos de las cualidades de la dieta que se cultivaba a orillas del Mediterráneo. Una calidad de vida demostrable a simple vista, un envejecimiento mucho más saludable y una esperanza de vida mayor que la del resto de países fueron las pistas decisivas.

Y precisamente cuando el mundo desarrollado giró sus ojos hacia el ángulo latino, el Mediterráneo ya se había dejado seducir por [...] la americanización. Nutricionistas y dietistas han dado la voz de alarma a sus conciudadanos.

Si todos los estudios científicos han demostrado que nuestra dieta, junto a la japonesa, es una de las más ricas –en cuanto a la nutrición– lo lógico sería que la conservemos. Sin embargo, la incorporación de la mujer al mundo laboral y el trepidante ritmo de vida que sufre la sociedad actual también ha tenido sus consecuencias en el mercado. Y es que a la saludable dieta mediterránea le han salido dos competidores: los platos preparados, cuyo consumo aumentó un 16,6% respecto al año anterior, y la bollería industrial, que aumentó un 3,9%. A pesar de esto, el informe del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación refleja que los españoles están cada día más interesados por su salud: los productos *light* y con poco azúcar interesan cada vez más a los consumidores.

(Soñia González Criado, *El Mundo*, 15 de octubre 2003. Texto adaptado)

- ¿Cuáles son las tres razones más importantes para adoptar la dieta mediterránea?
- ¿Cuál es la paradoja o contradicción?
- ¿Qué otra dieta es, junto con la española, una de las más ricas desde el punto de vista nutricional?
- ¿Por qué los españoles están cambiando sus hábitos alimenticios?
- Según el texto, ¿cuáles son los competidores de la dieta mediterránea?
- ¿En qué se nota que los españoles están cada vez más interesados por su salud?

Figura 3. Ejemplo de ejercicio de responder preguntas de manera escrita

De entre los manuales de ELE consultados, destacamos este ejercicio de *Nuevo ven 2* (nivel B1/B1+), porque propone a los alumnos de ELE el contacto con los textos que informan de características culturales del lugar donde se habla la lengua que están aprendiendo.

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 expuestos en el cuadro de nivel del apartado 3 y porque refleja, según el MCER, el nivel de un viajero que va a un país extranjero (en este caso, que va a las zonas en que se habla español) (nivel *Umbral*). Tiene dos características:

La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil de entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos como, por ejemplo: se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 37).

Este ejercicio pertenece a la sección *Lengua en uso* de la tercera unidad del manual, es decir, a aquella que trabaja las cuatro destrezas sobre un mismo tema; en este ejercicio, la comprensión lectora es la protagonista. El texto expone el tema de los alimentos, que es el que se trabaja en esta sección de la unidad tres, en un ámbito público-personal, con el propósito comunicativo de dar a conocer estos aspectos culturales.

En el proceso de resolución del ejercicio, el texto funciona de dos maneras distintas. En primer lugar, se utiliza el texto como apoyo y parte del proceso, y su organización de la información es usada como estrategia por el alumno para resolver las preguntas (tarea del ejercicio). En segundo lugar, resultan varios textos breves, producto y meta de la actividad, que son los que se construyen en la resolución de cada una de las preguntas. Así pues, la lectura del texto puede hacerse de manera superficial si las preguntas están formuladas de forma tal que, para responderlas, el alumno sólo tenga que fijarse en la similitud entre las estructuras del texto y las de estas. En este caso, el alumno utiliza habilidades de repetición de las palabras. Sin embargo, debe hacerse una lectura más profunda e, incluso, una relectura del texto si las preguntas se formulan para conocer el significado de una palabra difícil. Entonces, el alumno deberá hacer uso del diccionario, de sus conocimientos previos o de competencias pragmáticas y culturales para resolver satisfactoriamente la tarea.

En otros ejercicios de comprensión lectora que hemos estudiado en un segundo y un tercer nivel de aprendizaje también se plantean preguntas para resolver la tarea, pero de distinta forma a los ya expuestos en este trabajo: aquellos en los que las preguntas se proponen a partir de un texto que tiene unas características de tipología textual específicas que el alumno debe conocer, los que a partir del texto se plantean preguntas en las que se tiene que dar una opinión sobre el tema por escrito, los que a partir de la resolución de unas preguntas acerca del texto proponen otro ejercicio en el que se trabaja, por ejemplo, la transformación de un texto cambiando de estilo directo a indirecto o se propone una pequeña descripción a partir de algún objeto del texto con el objetivo de desarrollar el léxico de la unidad y los que, la mayoría de las veces en los manuales de tercer nivel, a partir de una serie de preguntas sobre un texto proponen debates orales en clase (así se trabaja también la destreza comunicativa de hablar).

Esto quiere decir que, a partir de un texto, los manuales de ELE proponen distintas tareas de comprensión lectora en los distintos niveles que requieren, cada vez, una concentración y un dominio de competencias mayor. Así pues, la dificultad no reside sólo en el texto en sí, sino en la tarea propuesta.

*- Ejercicios combinados que parten de un texto*

De entre los manuales de ELE consultados, destacamos el siguiente ejercicio de la primera unidad del manual *Sueña 3* (nivel avanzado) como ejemplo de la combinación de algunos ejercicios de los cinco tipos diferentes que nosotros estamos exponiendo aquí. Esto es muy productivo, porque la resolución de la tarea de cada tipo de ejercicio se apoya y retroalimenta de competencias comunicativas distintas en cada ejercicio que el alumno va adquiriendo progresivamente y paralelamente en el aprendizaje de la lengua a partir de un único texto.

Se incluye en el tercer nivel de aprendizaje de la lengua española porque se plantea para conseguir los objetivos y contenidos del nivel del usuario competente expuestos en el cuadro de nivel del apartado 3 y porque tiene, según el MCER, un *dominio operativo eficaz*. Como podemos ver, la tarea de los ejercicios que se presentan en el ejemplo que acabamos de mostrar es mucho más complicada que la de los ejercicios vistos hasta ahora, y es que, en este nivel los alumnos tienen un dominio mayor de todas las competencias lingüísticas, en este caso, de las léxicas, pragmáticas y generales, ya que deben hacer una interpretación de refranes y del título según lo que han leído en el texto. Llegados a este punto, su amplio repertorio de conocimiento lingüístico

[...] permite una comunicación fluida y espontánea [...]: se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso. Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo: es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el

control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 38-39).

**A nuestra manera**

**EL ETERNO PROBLEMA DEL TÓPICO**

¿Qué pensamos de los españoles y de los hispanoamericanos? Aunque tenemos el mismo idioma, el español no es el corsé que define nuestra manera de ser, todos sabemos que influyen otros factores. Pero ¿no es cierto que muchas veces generalizamos?

Habría que tratar de definir las diferencias entre las cosas tópicos y típicas de las gentes de los países hispanohablantes. Por ejemplo, decir que todos los mexicanos son mariachis, que en Perú tienen a las llamas como animal de compañía, que los argentinos son todos descendientes de Carlos Gardel por su pasión por el tango o que todos los españoles bailamos sevillanas es una tremenda estupidez. Alguien dijo alguna vez que no se puede generalizar y que cada persona es un mundo. Nosotros no vamos a ser tan estrictos, aunque también es verdad que en España e Hispanoamérica las personas tienen una visión distinta unas de otras. Por algo será...

Así pues, por aquello de que cuando el río suena agua lleva, nos atreveremos a comentar algunos hechos relativamente conocidos. La forma de hablar en Hispanoamérica es mucho más pausada y la entonación más marcada que en España. Los hispanoamericanos están más comprometidos con la política, mientras que los españoles son más escépticos. También los hispanoamericanos son más cuidadosos con su cultura: en Cuba hay una intensa vida cultural. En Colombia se habla el mejor español del mundo, o así nos lo dicen ellos, y cuidan mucho la precisión lingüística, etc. España, por el contrario, está algo más dispersa. Se dice de Argentina que es la zona más europeizada; sí parece claro que es el país más identificado con la cultura europea en general. En cuanto a temas sociales podríamos decir que la situación de la mujer es mejor en España y que las palabras tabúes son más numerosas en Hispanoamérica.

1. ¿Sabrías explicar las diferencias entre tópico y típico? Pon ejemplos.
2. ¿Qué sentido tiene el título del texto?
3. Explica el significado del refrán destacado en el texto en negrita.
4. Resume la información del texto.

ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA

5. En el texto se dice que influyen otros factores, aparte del idioma, en nuestra manera de ser: ¿A qué factores se refiere?
6. Di si es verdadero o falso. Justifica tu respuesta.

1. La canción típica mexicana es la ranchera.
2. "Cada persona es un mundo" significa que son personas de diferentes países.
3. Las palabras tabúes son frecuentes y muy interesantes.
4. El tango sólo se baila en Argentina.
5. En España el partido con más éxito es el Partido Escéptico.
6. Los españoles decimos que los colombianos hablan el mejor español del mundo.

verdadero falso

Figura 4. Ejemplo de ejercicios combinados a partir de un texto

En esta combinación aparecen ejercicios de verdadero o falso, pero también podemos encontrar ejercicios de marcar la respuesta correcta en cualquier nivel de los manuales. Estos dos tipos de ejercicios no los hemos considerado una tipología específica porque en muy pocas ocasiones aparecen planificados solos para trabajar después del texto, ya que la tarea en sí es la que propone una lectura superficial del texto resuelta, en muchas ocasiones, con estrategias de reconocimiento de palabras y de estructura oracional. Hemos observado que estos ejercicios se plantean, la mayoría de las veces, después de presentar a los alumnos un audiovisual. Así pues, podemos decir que las cuatro destrezas de la lengua pueden ser trabajadas a partir de los ejercicios que de un texto se proponen, ya que las tareas pueden ser las de producir de manera oral o escrita un texto o las de leerlo o escucharlo.

- *Ejercicios que parten de un texto para extraer y/o clasificar la información del mismo de manera escrita*

Este tipo de ejercicio lo encontramos en cualquier nivel de los manuales.

Nos ha parecido interesante destacar el siguiente ejercicio de la tercera unidad de *Primer Plano 3* (nivel independiente-competente) para comentar que cada método tiene una manera

distinta de organizar las actividades comunicativas de la lengua. En el apartado *¡A escena!*, que encontramos en los manuales de segundo y de tercer nivel de *Primer plano*, se parte de las transcripciones textuales de las situaciones comunicativas trabajadas en el vídeo con el que empieza cada unidad para extraer la información que piden a los alumnos (estructuras de los exponentes funcionales de comunicación que se han trabajado en el vídeo de la unidad en la que se integra el ejercicio) con la finalidad de hacer un juego de rol y representar de manera oral esa situación comunicativa. Igual que escoge el tema y el texto que presenta en el ejercicio, cada manual decide si hay actividades comunicativas concretas que debe trabajar en un nivel o en otro, por ejemplo, en esta ocasión, *Primer plano* decide que estas prácticas de expresión y de interacción oral tan complicadas las propondrá al alumno en el segundo y el tercer nivel, pero no en el primero, en el que son más sencillas (este hecho podemos justificarlo si se tiene en cuenta que en el primer nivel de aprendizaje es cuando las actividades de expresión oral aparecen en los manuales de ELE en segundo plano). Según el estudio de los diversos manuales que hemos consultado, podemos encontrar, desde el principio, ejercicios que trabajen simultáneamente todas las actividades comunicativas en los que se pongan en práctica, también, competencias comunicativas distintas. Los manuales consideran que, en el planteamiento simultáneo de estos ejercicios, unos aspectos se apoyan en otros para resolver la tarea de los distintos ejercicios. Asimismo, puede haber métodos que se dediquen tan sólo a trabajar una de estas actividades comunicativas en todos los niveles y dejen de lado, por ejemplo, el trabajo de la expresión oral, porque ya hay otros métodos que lo integran en todos o en algunos de sus niveles.

**B. ¡A ESCENA!**

**1** Consulte la transcripción del vídeo del Episodio 3 y la sección de Referencia gramatical (Cuaderno de ejercicios) y anote las expresiones que se utilizan para:

- Describir y comparar los medios de comunicación.
- Hablar sobre la existencia o conocimiento de algo.
- Presentar información, sin precisar el sujeto.
- Indicar periodicidad o frecuencia con que se realiza una acción.

**2** Redacte individualmente una breve presentación sobre los medios de comunicación escrita en su país siguiendo un esquema similar a la secuencia del vídeo.

**3** Exponga oralmente su presentación y conteste a las preguntas de sus compañeros.

Figura 5. Ejemplo de ejercicio para extraer y clasificar la información de un texto

- *Ejercicios que parten de un texto para relacionar la información que se propone en el mismo*

Por ejemplo, relacionar la información del texto con dibujos o con más palabras del texto, completar un texto o frases con información del texto principal o reordenar el texto principal de un ejercicio.

Este tipo de ejercicios es el que más se utiliza en los métodos para trabajar la tipología textual en cualquier nivel del aprendizaje, ya que el conocimiento de la misma proporciona al alumno una competencia comunicativa fundamental en su interacción con los hablantes de L2. Aquí mostramos uno de los ejercicios que se presenta en la tercera unidad de *Primer Plano 3* (nivel independiente-competente).

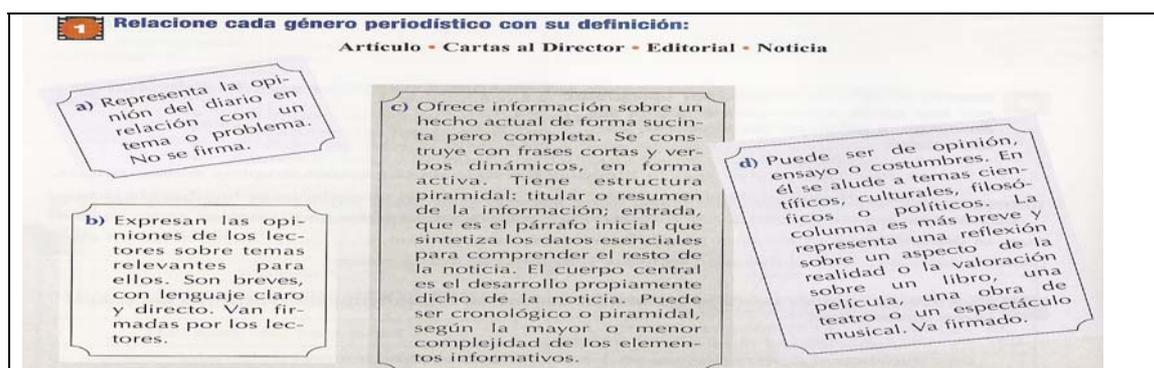


Figura 6. Ejemplo de ejercicio de relacionar la información que se propone en el mismo

### - Formularios

Para finalizar la exposición de los diferentes tipos de ejercicios que se utilizan para trabajar la comprensión lectora, hemos seleccionado los formularios. No debemos olvidar que los alumnos de cualquier lengua y, en este caso, de ELE deben tener un aprendizaje útil en todos los ámbitos (personal, público, profesional y educativo) y los formularios forman parte de esta vida real. Así pues, una condición indispensable para el alumno es conocer los formularios oficiales que traten temas de todo tipo: identificación personal, viajes, intercambios escritos con otras personas, servicios públicos (medios de transporte), etc.

Teniendo en cuenta la tarea que se propone van a aparecer en uno de los tres niveles y, según lo que hemos observado en los manuales de ELE consultados, se trabajan durante todo el proceso de aprendizaje del alumno. Los hay de tres tipos distintos: los que parten de un texto para tratar de comprender o producir información y que pueden presentar ejercicios como los de los cinco tipos que hemos visto hasta ahora para practicar con los formularios, por ejemplo, rellenar sobres, cartas, solicitar una beca, redactar un *currículum vitae*, cumplimentar billetes o abonos de tren, responder en un foro, interpretar las comunicaciones oficiales que llegan al domicilio, hacer una instancia y, finalmente, saber los pasos de un texto instructivo; los que, a partir de un modelo debe cumplimentarse un *currículum vitae*, escribir una carta de una oferta de trabajo, completar una carta con las cláusulas de un contrato de trabajo, realizar un acta de teletrabajo, relacionar la información de un cheque bancario y ordenar una carta comercial; y, por último, los que sin texto ni modelo piden al alumno que haga un *currículum vitae*, redacte una oferta de trabajo o complete un anuncio de trabajo como si fuera jefe de una empresa.

### 3.2. Ejercicios de expresión escrita

Como hemos visto en el análisis de los ejercicios de comprensión lectora, muchos de ellos tienen como resultado la producción de un texto escrito (más o menos breve, según el nivel). Esto muestra que al trabajar estas dos actividades comunicativas (a la vez o por separado) de la lengua el texto funciona como apoyo y parte del proceso (normalmente en los ejercicios de comprensión lectora) y como resultado final de la actividad (sobre todo en los ejercicios de expresión escrita).

La tarea propuesta en cada uno de los seis tipos de ejercicios de expresión escrita que hemos estudiado (escribir notas que expliquen el desayuno que uno quiere tomar y escribir una carta que describe un piso; escribir una postal virtual y una postal que muestre las impresiones sobre la ciudad que se está visitando; producir descripciones y comparaciones; construir, a partir de dibujos, frases y oraciones coherentes; escribir los argumentos para un libro a partir de diferentes títulos de varios libros; y, por último, narrar lo que sucederá en el año 3557) es distinta en tanto que puede plantearse de varias formas. En primer lugar, la mayoría de los manuales de ELE consultados presenta al alumno ejercicios de comprensión lectora en los que a partir de un texto se trabajen las distintas partes de la gramática o la tipología textual para proponer después un último ejercicio de expresión escrita en el que se pida hacer una comparación, una descripción, etc. En segundo lugar, presenta un modelo de texto que se tenga

que analizar para producir uno a imitación de este. En tercer lugar, se da el enunciado de un ejercicio en el que la única tarea sea la de escribir, pero son los menos.

El ejercicio que se presenta a continuación propone la construcción de un texto narrativo completo. Pertenece a la segunda unidad del manual de nivel avanzado *Sueña 3*. Para la buena creación del texto, durante toda la unidad se han trabajado fórmulas verbales y temporales que ayudan a la composición de oraciones, además de explicar este tipo de textos con un esquema-resumen. Teniendo en cuenta que nos encontramos en un tercer nivel de aprendizaje, se da por supuesto que el alumno debe dominar el suficiente léxico de la lengua meta para poder expresarse por escrito sobre cualquier tema, incluso, sobre un tema imaginario.



Figura 7. Ejemplo de ejercicio de expresión escrita

En definitiva, para conseguir la resolución de las tareas planteadas en los distintos tipos de ejercicios de comprensión lectora y de expresión escrita, el alumno tiene que poner en juego, por ejemplo, sus conocimientos sobre tipología textual, sobre cultura española, etc. Y es que, en general, durante el aprendizaje de L2 y de todas sus actividades comunicativas de la lengua, no sólo de las dos que hemos visto, el alumno “desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 4). Este es el ejemplo del alumno plurilingüista y pluricultural que hay que formar. Lo que sucede es que el alumno que quiere realizar correctamente el proceso de expresión escrita en L2 debe tener claro que ni la lengua oral (en L1 o L2), ni traducciones, ni determinados recursos estilísticos en L1 son suficientes para un buen escrito en L2, sino que esto es un todo que puede contribuir pero no determinar el escrito en L2.

#### 4. CONCLUSIÓN

Como dice Rosana Acquaroni (2005 [2004]: 943-944), 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 tiene delante un texto puede leerlo de manera profunda, superficial o, incluso, releerlo, según la tarea que deba realizar, para descodificarlo e 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” para comprender una lectura (Acquaroni 2005 [2004]: 948). Y, en segundo lugar, porque los estudios empíricos realizados de comprensión lectora son poco fiables. Pero como hemos visto en el apartado 3.1., la comprensión lectora no se trabaja siempre desvinculada de otra actividad comunicativa, como por ejemplo, la expresión escrita, ni a la inversa. En su caso, la expresión escrita es, según Daniel Cassany (2005 [2004]: 917) “la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE”. Pero a pesar de ello, afirma a continuación, “constituye una herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad”, con lo cual debemos incluirla en nuestros manuales de español.

Para desarrollar adecuadamente ambas actividades comunicativas de la lengua, en particular, y el resto de actividades, en general, el alumno, en su proceso de aprendizaje de L2, debe facultarse de las competencias generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades,

competencia existencial y capacidad de aprender) y de las comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas), según el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 99-128). En primer lugar, de las que ha adquirido en su L1 y que le han permitido conocer ciertas estrategias comunicativas para interpretar o escribir distintos tipos de texto; pero estas no son suficientes, ya que de ser así, deberíamos hablar de una interlengua que el alumno poseyera para realizar todos los procesos comunicativos de todas las lenguas que conociera o quisiera conocer. En segundo lugar, de las que ha desarrollado progresivamente en L2 y que le permiten planificar, realizar, evaluar y corregir de manera adecuada cada una de las tareas que se le propone en L2. Y es que

para poder leer *-y escribir-* eficazmente en una L2 es necesario, antes que nada, alcanzar un determinado nivel de competencia en dicha lengua, ya que un bajo dominio lingüístico provoca un cortocircuito en el proceso de comprensión, que obliga al sujeto a abandonar sus estrategias y hábitos de buen lector en la L1, para tener que recurrir a otras estrategias más propias de uno inexperto (Acquaroni 2005 [2004]: 951-952).

Y, ¿de qué manera pueden trabajarse estas competencias? El profesor puede proponer un trabajo en grupo, individual, preparar o seleccionar ejercicios que traten el tema o el tipo de texto que se va a leer o a escribir, presentar esquemas-resúmenes para que el alumno reciba la información de distintas formas, etc. Y, sobre todo, con una motivación que les haga entusiasmarse con la tarea, por ejemplo, con el uso de las nuevas tecnologías.

Así pues, cabe decir, que es cierto que cada actividad comunicativa de la lengua, en este caso la de comprensión lectora y la de expresión escrita, incide en unas competencias más que en otras, según el ejercicio planificado para trabajarla, pero el compendio de todas ayuda en la resolución de las tareas propuestas, en particular, y en la vida real, en general, a la buena interpretación de un texto y a la producción adecuada, coherente, cohesionada y correcta de un texto escrito.

Una vez se ha realizado la tarea hay que evaluarla. La evaluación debe hacerse teniendo en cuenta dos aspectos. En primer lugar, sabiendo que hay unos parámetros básicos que el alumno debe conocer en cada uno de los niveles de cada una de las dos actividades de comunicación de la lengua analizadas en este trabajo. Por lo que respecta a la comprensión lectora, el alumno debe ser capaz de enfrentarse, en un primer nivel de aprendizaje, a textos sencillos “leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 71); en un segundo nivel, a textos también sencillos pero que tratan temas de especialidad que el alumno podrá descodificar-interpretar según domine el tema del que se habla; y, en un tercer nivel, a textos más complejos y extensos que traten de cualquier tema. Por lo que respecta a la expresión escrita, el alumno ideal según el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 64) es el que en un primer nivel es capaz de “escribir frases y oraciones sencillas y aisladas”; que en un segundo nivel, es capaz de “escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal”; y, que en un tercer nivel, es capaz de “escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada”. En los ejercicios de expresión escrita analizados se trabajan diferentes tipos de textos según el nivel. En un primer nivel, se trabajan las notas, las cartas, los textos descriptivos; en un segundo nivel, las postales y, nuevamente, los textos descriptivos; en un tercer nivel, los textos narrativos, o la redacción de textos periodísticos, etc. Esto no quiere decir que en todos los niveles no se trabajen diferentes tipos de textos, sino que en cada nivel se proponen de manera distinta, pero que cada uno de ellos tiende a especializarse en la escritura de un tipo de textos concreto. En segundo lugar, la dificultad de la tarea propuesta en los diferentes tipos de ejercicios de comprensión lectora y de expresión escrita planificados, ya que según el nivel de aprendizaje del alumno se pide mayor o menor complejidad.

En definitiva, este trabajo pretende seguir la línea de reflexión sobre la planificación de los materiales en el proceso de aprendizaje de las lenguas, en este caso del español. Este es uno de los objetivos por los que se ha elaborado el MCER, para

fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 3).

Nosotros hemos querido aportar nuestras reflexiones sobre los ejercicios de planificación para el aprendizaje de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Así pues, en la elección del material más adecuado para el alumnado, hay que tener en cuenta las necesidades de éste, sus motivaciones, sus características y sus recursos de aprendizaje y, también, hay que utilizar más de un manual para organizar un curso a medida. Por ello, decidimos presentar en este trabajo, una muestra de aquellos ejercicios de los manuales de ELE que tuvieran la finalidad de ayudar a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas de los dos tipos de actividades comunicativas seleccionadas.

Lo que nosotros hemos podido observar en este análisis es que en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas dos actividades comunicativas y en el trabajo de los textos que en cada una se presentan (en la comprensión lectora, como apoyo y parte del proceso de aprendizaje de la misma y, en la expresión escrita, como producto final de la actividad), los manuales aportan las herramientas de trabajo fundamentales para desarrollar este proceso. Lo hacen de manera que se combinan diferentes tipos de ejercicios como los que acabamos de ver en el caso de la comprensión lectora e interactuando, en muchas ocasiones, con el proceso de aprendizaje de la expresión escrita. El apoyo mutuo entre estas dos actividades comunicativas, no excluye (como hemos visto en diferentes ocasiones) al resto, como por ejemplo, la comprensión oral y audiovisual, la expresión oral, la interacción oral y escrita o la mediación, ni tampoco al desarrollo de las competencias que ayudan a trabajar las destrezas comunicativas de la lengua. Y es que, como dice el MCER al referirse al proceso de uso y aprendizaje de lenguas desde un enfoque basado en la acción en el que participan las competencias generales y comunicativas y los diferentes parámetros de actividad de la lengua que hemos ido viendo a lo largo del trabajo y que tenemos recogidos en la primera cita del mismo:

si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 10).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2005 [2004]): "La comprensión lectora", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), 943-966.
- ALONSO BELMONTE, I. (2005 [2004]): "La subcompetencia discursiva", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), 553-572.
- CASSANY I COMAS, D. (2005 [2004]): "La expresión escrita", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), 917-942.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> del C. (2005 [2004]): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), 715-734.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2005 [2004]): "Directrices del consejo de Europa: *El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)*", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), 619-642.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2005 [2004]): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.

#### MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CONSULTADOS PARA EL ANÁLISIS

AGUIRRE, B., GARCÍA, J.C., ROMÁN, E. y RUIPÉREZ, G. (2002): *Primer Plano 3* Libro del alumno, Madrid: Edelsa.

AGUIRRE, B., GARCÍA, J.C., ROMÁN, E. y RUIPÉREZ, G. (2003): *Primer Plano 4* Libro del alumno, Madrid: Edelsa.

ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> A., DE LA FUENTE, M<sup>a</sup> DE LA V., GIRALDO, I., MARTÍN, F., SANZ, B. y TORRENS, M.J. (2001): *Sueña 3* Libro del alumno, Madrid: Anaya.

CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R. y ROSA, S. (2003): *Nuevo ven 1* Libro del alumno, Madrid: Edelsa.

CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R. y ROSA, S. (2003): *Nuevo ven 2* Libro del alumno, Madrid: Edelsa.

EQUIPO PRISMA (2002): *Prisma comienza*, Madrid: Edinumen.

GONZÁLEZ, A. y ROMERO, C. (2004): *Eco A1+A2* Libro del alumno, Madrid: Edelsa.

PALOMINO, M.A. (2001): *Primer Plano 2* Libro del alumno, Madrid: Edelsa.