

LOS TEXTOS DEL NIVEL A1 Y LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS DE LECTURA: UN EJEMPLO A TRAVÉS DE LA DESCRIPCIÓN DE PERSONAS EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA - SEGUNDA LENGUA

THE TEXTS OF LEVEL A1 AND THE IMPORTANCE OF READING
OBJECTIVES: AN EXAMPLE THROUGH THE DESCRIPTION OF PEOPLE IN
SPANISH AS A SECOND - FOREIGN LANGUAGE

Ana María Aguilar López

Universidad de Burgos, España

Proceso editorial

Recibido: 30/01/2019

Aceptado: 29/06/2019

Publicado: 05/05/2020

Contacto

Ana María Aguilar López

amaguilar@ubu.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Aguilar López, A. M. (2020). Los textos del nivel A1 y la importancia de los objetivos de lectura: un ejemplo a través de la descripción de personas en Español Lengua Extranjera - Segunda Lengua. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27: 39-57.

LOS TEXTOS DEL NIVEL A1 Y LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS DE LECTURA: UN EJEMPLO A TRAVÉS DE LA DESCRIPCIÓN DE PERSONAS EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA - SEGUNDA LENGUA

Resumen

Exponemos aquí una propuesta práctica llevada a cabo en Cursos de español de la Fundación de la Universidad de Burgos y destinada a trabajar la descripción y los parentescos en el nivel A1. Dado que la actividad se centra en la comprensión lectora, ha sido necesario reflexionar previamente sobre las características de los textos de este nivel para la crear los de nuestra propuesta, así mismo, hemos tratado de poner el acento en los objetivos de lectura que se plantean al alumno, pues las fuentes consultadas destacan que éstos pueden hacer que la actividad sea más motivadora y, por ende, que el alumno se implique más y además pueden contribuir a que no se incurra en la rutina metodológica al abordar las actividades de lectura.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera (ELE)/ Segunda Lengua (EL2); Nivel A1; objetivos de lectura; descripción de personas.

THE TEXTS OF LEVEL A1 AND THE IMPORTANCE OF READING OBJECTIVES: AN EXAMPLE THROUGH THE DESCRIPTION OF PEOPLE IN SPANISH AS A SECOND - FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This paper focuses on a practical proposal carried out in Spanish Courses of the Foundation at the University of Burgos and it aimed at working the description and the family relationship in the A1 level. Since the activity focuses on reading comprehension, it has been necessary to reflect previously on the characteristics of the texts of this level in order to create those of our proposal. Furthermore, we have tried to emphasize on the reading objectives presented to the student, since the consulted sources emphasize that these can make the activity more motivating and, therefore, that the student is more involved and can also contribute to avoid the methodological routine when dealing with reading activities.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (SFL)/ Second Language; A1 Level; reading objectives; description of people

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS DEL NIVEL A1

Dado que este documento se genera con la intención última de crear y exponer una propuesta didáctica relacionada con la lectura destinada a alumnos del nivel A1 de Español (E) Lengua Extranjera (LE)/ Segunda Lengua (L2), nos proponemos comenzar tratándolo de identificar las características que deben tener los textos destinados a este nivel.

En primer lugar queremos defender la idea de que los textos estén adaptados a los alumnos, a este respecto Isabel Solé (2005) señala como requisito necesario para que un lector se implique en la lectura: «que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma, ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso» (p.36). Esta misma autora reconoce un poco más adelante que los textos «deben dejarse comprender» y que «hay que asegurarse también de que los lectores disponen de los conocimientos necesarios para abordarlos, es decir, que no quedan tan lejos de sus expectativas y conocimientos que su comprensión resulte imposible» (ibíd.:37).

Otro argumento que nos sirve para defender esta característica lo encontramos en el hecho de que en los diferentes métodos de E/LE-L2 se incluyen textos adaptados al nivel de los alumnos a los que van dirigidos, lo cual puede conectarse, además, con la existencia de lecturas graduadas, cuyo resurgimiento está unido al método de lectura de enseñanza de lenguas.

Por último, aunque no menos importante, nos parece oportuno relacionar esta idea de adaptar el texto al nivel del alumno con la conocida hipótesis del aducto (input) de Stephen Krashen (1985), según la cual, en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, es fundamental el papel que desempeñan las muestras de lengua (textos orales o escritos) a las que está expuesto el sujeto; aunque, según esta hipótesis, no todos los tipos de muestras contribuyen al progreso de la interlengua de éste. Para que haya un desarrollo de la competencia comunicativa de un individuo, para que se dé un avance que pueda reflejarse en su expresión, se ha de tener en cuenta no sólo el nivel de lengua de los textos, sino también el alcanzado por el sujeto que está adquiriendo la lengua meta. De tal modo que, si los textos con los que pretende interactuar dicho sujeto están muy por encima o muy por debajo de su nivel de adquisición de la lengua meta, éstos no contribuyen de manera favorable, los unos porque su complejidad hace que equivalgan a ruido y los otros porque su sencillez excesiva no incentiva al sujeto para progresar en el conocimiento de la lengua meta, pues le crea la falsa sensación de que tiene un nivel adecuado de comprensión y por tanto no es necesario mayor conocimiento. Para Krashen, únicamente los

textos que están ligeramente por encima del nivel de competencia alcanzado por el sujeto son positivos, en la medida en que pueden contribuir a mejorar su educto.

Sin embargo, como hemos dicho, este experto relacionó la hipótesis del aducto con la adquisición y no con el aprendizaje. Llegados a este punto es preciso aclarar qué entiende Krashen por adquisición y por aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, pues bien, con el primer término designa un proceso por el que se desarrolla un conocimiento intuitivo de la lengua meta de manera natural, inconsciente, del mismo modo que se adquiere la lengua materna, esto es, sin una intervención pedagógica, pero ¿cómo se puede adquirir una lengua?, según Krashen el adquirente progresa en el conocimiento de la lengua meta a base de participar en contextos comunicativos variados utilizando dicha lengua. Mientras que el término «aprendizaje» lo reserva para un proceso más explícito en el que el aprendiz es consciente de lo que va conociendo en un contexto formal asociado a profesores, aulas, métodos, estructuración de los contenidos, etc.

Pese a que Krashen relacionó esta hipótesis con la adquisición de lenguas y no con un contexto formal de aprendizaje, nosotros hemos querido traer a colación esta teoría aquí para que sirva también de argumento sobre el que apoyar la idea de que los textos han de estar adaptados al nivel de los alumnos en un contexto de aprendizaje, pues otros autores consideran que el proceso de adquisición y el de aprendizaje pueden estar conectados siendo posible que la enseñanza formal pueda contribuir a la adquisición.

Pero, si damos por veraz la teoría del aducto, ¿cómo es posible llegar a comprender un texto que incluye estructuras gramaticales y elementos semánticos y léxicos que están ligeramente por encima del nivel alcanzado por el adquirente o aprendiz de la lengua meta? Hemos de considerar que, como Cummins (2002) defiende en su hipótesis del desarrollo interdependiente, más conocida como la hipótesis del iceberg, la competencia que puede alcanzar un sujeto en una segunda lengua o lengua extranjera se relaciona con el nivel de competencia ya obtenido en su lengua materna, pues existe todo un bagaje de conocimientos generado desde la experiencia como usuario de la L1 del cual el aprendiz se puede abastecer a la hora de enfrentarse al aprendizaje de la L2. De manera que, en el caso que nos compete, el de la comprensión lectora, es posible para un aprendiz aplicar estrategias de comprensión escrita desarrolladas a partir de la experiencia lectora en su lengua materna.

Así, retomando el interrogante anterior, un usuario puede comprender textos que están ligeramente por encima de su nivel de adquisición gracias a la aplicación de estrategias como la inferencia, es decir, infiriendo información especialmente del contexto lingüístico y situacional en el que surge el texto; a través de asociaciones y

la creación de predicciones a partir de la información que pueda acompañar al texto como imágenes, títulos, soportes o gestos, o la activación de conocimientos previos acumulados por el sujeto sobre el mundo y la lengua meta, etcétera.

Si damos por válida la premisa de que los textos han de estar adaptados al nivel de los alumnos, entonces nos surge una nueva cuestión: ¿cómo influye en el diseño de los textos el hecho de que los destinatarios posean muy pocos recursos lingüísticos de la lengua meta, que no tengan desarrollado ni un nivel básico de competencia comunicativa en dicha lengua? Si observamos los diferentes métodos de enseñanza de E/LE-L2, podemos comprobar que la lectura está presente en todas las unidades, desde la primera lección, pero, eso sí, debido a la falta de recursos lingüísticos de los lectores del nivel A1 y por la ya referida necesidad de adaptarse al nivel de los alumnos, los textos son muy repetitivos, lo cual se aprecia de una manera más nítida en las primeras unidades de este primer nivel.

El que los textos sean repetitivos no obedece al hecho, o al menos no exclusivamente, de facilitar la comprensión a un perfil de alumnos que tienen pocos recursos comunicativos en la lengua meta. Los docentes de idiomas nos sentimos tentados de incluir en nuestras aulas textos a los que accedemos fuera de nuestra docencia, pero a los que les encontramos utilidad dentro del aula ya sea porque se repiten ciertas estructuras sintácticas o tiempos verbales, o se centran en un campo semántico concreto... Pongamos por caso el texto de la Tabla 1., no resultaría extraño que un docente de lenguas extranjeras de un nivel B1 quisiera llevar este texto a su clase para trabajar con él el imperativo.

Tabla 1. Reglas del éxito según Steve Jobs. Fuente: <https://www.sivarmedia.com/12-reglas-que-te-ayudaran-a-alcanzar-el-exito-segun-steve-jobs-fundador-de-apple/>

REGLAS DEL ÉXITO SEGÚN STEVE JOBS	
Sé tú mismo y haz lo que te gusta.	Aspira a ser el líder.
Sé diferente. Piensa diferente.	Visualiza el resultado.
Esfuézate al máximo.	Pide opinión.
Haz un análisis de los <i>pros</i> y los <i>contras</i> .	Innova y crea, no copias.
Sé emprendedor.	Aprende del fracaso.
Piensa en tus pasos futuros.	Aprende continuamente

Hemos de pensar también que si los textos son repetitivos, los alumnos cuentan con más ejemplos de los nuevos contenidos que se van a trabajar al comienzo de una unidad y nos referimos aquí tanto a las formas de estos contenidos, como a su uso en el o los contextos evocados en el texto. En efecto, tanto en el enfoque por tareas como en el comunicativo, las muestras de lengua suelen servir (aunque no sólo) como elemento en el que se presentan de manera contextualizada nuevos contenidos lingüísticos (especialmente gramaticales, léxicos y semánticos), pragmáticos o sociolingüísticos; a partir de estos textos, en no pocas ocasiones, se trabaja de manera inductiva (texto como pretexto) la gramática, el léxico, etc. y se trata de que el alumno infiera reglas o significados mediante la reflexión guiada sobre los ejemplos del texto. Por otro lado, la repetición que se pueda dar en los textos de algún aspecto relacionado con la competencia comunicativa contribuye también a fijar en la mente de los alumnos, a memorizar, en definitiva, a asimilar los contenidos con los que no están aún familiarizados.

Además los textos han de resultar motivadores, esta motivación se refiere a varios aspectos, entre ellos a esa necesidad de adaptación, ya mencionada, al nivel del lector, aunque no sólo; en los textos del nivel A1 de E/LE- L2, además, la motivación se puede asociar a la necesidad de que sean significativos o, lo que es lo mismo, útiles para el alumno, de manera que éste encuentre en ellos una herramienta que le ayude a progresar en su aprendizaje de la lengua y que contribuya a que este aprendizaje se consolide para que el alumno pueda activarlo fuera del aula. También consideramos que la motivación surge en la medida que el texto conecta con los intereses de los lectores, algo que señala Solé (2005) quien además añade como requisito para que una actividad de lectura sea motivadora que la tarea que se plantee al hilo de la lectura responda a un objetivo.

Sin embargo la desmotivación también puede surgir por plantear secuencias de lectura muy rutinarias, es decir, en las que siempre trabajemos el texto del mismo modo, por ejemplo haciendo unas preguntas tras leer el texto. Esta manera de proceder puede que le haga al alumno sentirse seguro y confiado frente a la actividad de lectura, por conocer y poder predecir el procedimiento que se va a seguir, pero también puede desmotivarlo por la falta de novedad. Hay autores como Núñez Delgado y Rodríguez Guerrero (2017) que precisamente denuncian esto cuando aseveran que «se realizan las mismas actividades y, en definitiva, se trabaja la comprensión lectora de la misma forma que se trataba hace décadas» (p.33). Nosotros consideramos que los objetivos de lectura pueden evitar tanto la desmotivación como la rutina metodológica al abordar la lectura.

Los objetivos de lectura

A la hora de hablar de objetivos queremos diferenciar por un lado los objetivos docentes, esto es, los que persigue el profesor al llevar un determinado texto (para ser leído o escuchado) a clase y que justifica su inclusión en la programación, en tanto en cuanto dicho texto se relaciona con los contenidos (de tipo lingüístico, pragmático o sociolingüístico) tratados en una unidad concreta.

Por otro lado están los objetivos de la tarea que se plantea al hilo de la lectura, es decir, de las actividades que se hacen con ese texto y que vienen a ser como «excusas» planteadas a los alumnos a modo de reto o de acción. Estas «excusas» aparentemente están desconectadas de los objetivos docentes, pero su presencia hace que los alumnos se impliquen y se sientan más motivados frente a la realización de la actividad, dan sentido al acto lector, por eso estos objetivos son los que se proponen a los alumnos en las consignas de las actividades y hacen que el alumno trascienda la idea de leer porque sí, porque toca, porque lo dice el libro o el profesor, se trata de leer para hacer algo con lo que se lee.

Volvamos por un momento al texto de la Tabla 1, una vez que el profesor se ha decantado por la idea de llevarlo al aula, porque conecta con los contenidos que van a verse en clase y que están en la programación, tiene que pensar también en qué pretende que los alumnos hagan con ese texto, no se trata simplemente de llevarlo, que se lea y cambiar de actividad, se trata de generar unos objetivos válidos para el alumno que justifiquen a los ojos de éste la necesidad de leerlo.

Es importante incluir estos objetivos de la actividad que se plantea a los alumnos, en este sentido coincidimos con Solé (2005) cuando afirma que «saber qué se pretende que hagamos o qué pretendemos con una actuación es lo que nos permite atribuirle sentido, y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantías de éxito» (p.36).

A veces, la consecución de estos objetivos se traduce en una cuestión de todo o nada, pero en muchas ocasiones existen gradaciones, es decir, se pueden haber alcanzado los objetivos en parte, pero no totalmente.

Entre los objetivos más habituales figuran: identificar, conocer, clasificar, asociar, ordenar, organizar, secuenciar, deducir, seguir indicaciones, crear o construir algo, realizar funciones comunicativas, etc. También está la posibilidad de leer por placer, los textos que por antonomasia se asocian a este objetivo hedonista son los literarios, creados con una intención estética que pueda precisamente satisfacer este objetivo.

Existen objetivos que pueden asociarse a diferentes textos y otros derivados de la propia idiosincrasia del texto. En algunos casos, como el texto de la Tabla 2 que al igual que el de la Tabla 1 incluye varios ejemplos de imperativos, el propio texto puede proponer de manera interna sus objetivos, de manera que no sería necesario plantear otros si lo llevamos al aula.

Tabla 2. Texto para incluir al hilo de los imperativos en un nivel B1 de ELE con objetivos incluidos. Adaptación de la autora a partir de: <https://www.taringa.net/posts/humor/12771000/Test-muy-curioso-y-divertido-venn.html>

HAZ ESTAS PRUEBAS Preparado, listo... ¡ya!
UNO
Siéntate, ahora haz círculos con el pie derecho en el sentido de las agujas del reloj (pero no toques el suelo). Mientras haces esto, dibuja el nº 6 en el aire con tu mano derecha. Fíjate en que tu pie cambia de dirección. Repítelo cuantas veces quieras, comprobarás que es imposible hacerlo bien, ¿o sí?, compruébalo tú mismo.
DOS
Ahora concéntrate y haz un pequeño ejercicio de cálculo mental, es decir, no uses ni calculadora, ni papel ni lápiz. Realízalo rápidamente. Sé honesto, ¿eh?, no hagas trampas, haz los cálculos mentalmente... ¿listo?
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>Tienes 1000, súmale 40. Súmale 1000 más. Agrégale 30 y nuevamente 1000. Súmale 20. Súmale 1000 y añádele 10.</p><p>¿Cuál es el total?</p></div>
¿El resultado es 5000?, ¿seguro? ¡La respuesta correcta es 4100! Si no te lo crees, compruébalo con una calculadora.

TRES
Ahora haz esta prueba: lee el texto del cuadro que está abajo y, mientras lees, cuenta cuántas letras «F» tiene el texto. No uses un bolígrafo ni un lápiz y, como siempre, hazlo rápidamente:
<p>«FINISHED FILES ARE THE RESULT OF YEARS OF SCIENTIFIC STUDY COMBINED WITH THE EXPERIENCE OF YEARS «</p>
<p>¿Cuántas? ¿3? ¿4? Falso. Son 6. Vuelve arriba y lee una vez más ... El cerebro muy difícilmente consigue procesar la palabra OF, por eso quien cuenta las 6 «F» durante la primera vez que lee el texto es un mentiroso o un genio. Lo más normal es ver 3, 4 es más raro, 5 más aún y 6 casi nadie. Ahora en serio, ¿cuántas has contado?</p>
CUATRO
Piensa por un momento esta situación.
<p>Imagina ahora que estás participando en una carrera. Adelantas al 2º (segundo), ¿en qué posición terminas la carrera?</p>
Si has contestado que el primero, estás equivocado. Piénsalo bien, has adelantado al segundo y has tomado su sitio, así que llegas en segunda posición.

CINCO

Contesta a esta pregunta:

El padre de Renata tiene cinco hijas:

1- Chacha

2- Cheche

3- Chichi

4- ¿???

5- Chuchu

¿Cuál es el nombre de la cuarta? Responde rápido.

¿Chocho? No, piénsalo bien y lee de nuevo la pregunta para asegurarte.
La respuesta es Renata.

SEIS

¿Alguna vez te has parado a pensar si somos iguales o si pensamos las mismas cosas? ¡Haz este ejercicio de reflexión y encuentra la respuesta!

Sigue las instrucciones y responde las preguntas una a una mentalmente y tan rápido como te sea posible. NO CONTINÚES SIN HABER RESPONDIDO LA PREGUNTA ANTERIOR, te sorprenderás con la respuesta.

Ahora contesta:

¿Cuánto es... $15+6$

$3+56$

$89+2$

$12+53$

$75+26$

$63+32$

Sí, estos cálculos mentales son no son tan difíciles, pero ahora va el verdadero test. Sé persistente, sigue adelante...

$123+5$

¡RÁPIDO! ¡PIENSA EN UNA HERRAMIENTA Y UN COLOR!

Sigue adelante... un poco más....

Martillo rojo, ¿verdad? ES LO PRIMERO QUE HAS PENSADO, ¿no? No lo cambies. Si no, tú perteneces al 2% de la población que es suficientemente diferente para pensar en otra cosa. El 98% de la población responde martillo rojo cuando responde a este ejercicio.

Sea cual sea la explicación para esto, enseña este test a tus amigos para que vean si son tan normales como tú. Si no...PREOCÚPATE

Para mí todos vosotros sois especialmente normales... ¿como yo?

Además de lo ya dicho, el establecimiento de objetivos de lectura determina el tipo de lectura que se ha de hacer, sitúa al lector frente al texto para que éste se quede con una información en detrimento de otra que se considera más secundaria o accesorio por no relacionarse con el objetivo preestablecido, hace que la lectura sea más real, porque normalmente cuando leemos fuera del aula un texto lo hacemos con una intención y, como Isabel Solé (2005) señala, influyen en la aplicación de es-

trategias de lectura que hace el lector y en el grado de falta de comprensión que se permite éste durante la lectura.

EXPERIENCIA DE AULA

Presentamos en este punto una actividad de lectura destinada a trabajar la descripción y los parentescos familiares en el nivel A1 que se ha llevado a cabo dentro del marco de Cursos de español de la Fundación de la Universidad de Burgos.

Origen y contexto de la experiencia

La experiencia se ha realizado con varios grupos del nivel A1 de no más de 12 alumnos, todos ellos adultos con edades superiores a 18 años, lo que ha implicado que haya grupos de alumnos con la misma lengua materna (como es el caso de un grupo formado por chinos u otro formado por islandeses) y otros grupos con alumnos de diferentes lenguas maternas.

Objetivos de la experiencia

Esta actividad se plantea como objetivos docentes: 1) proporcionar a los aprendices muestras variadas de descripciones de personas en las que también se expresan parentescos y gustos; 2) favorecer la familiarización de los alumnos con estructuras gramaticales, léxico y cuestiones semánticas usadas de manera contextualizada para describir. 3) Comprobar el grado de comprensión lectora que los alumnos evidencian a través de la manera en la que llevan a cabo los objetivos de la actividad.

Para lograr estos objetivos docentes, a los alumnos se les pide en la actividad los siguientes objetivos: a) que relacionen textos con imágenes, b) que clasifiquen esas imágenes según la familia a la que pertenecen (López o Rodríguez) y c) que organicen las imágenes en sendos árboles genealógicos.

Contenidos trabajados

A través de esta lectura ofrecemos ejemplos de dos funciones comunicativas que son: describir personas y hablar de parentescos, de un modo más secundario se expresan gustos o aficiones, pero el acento de la actividad no recae tanto en la comprensión de esta última función.

Estas funciones comunicativas implican a su vez la presencia de exponentes lingüísticos gramaticales relacionados con el presente de indicativo, especialmente de los verbos «ser», «estar», «llevar» y «tener»; y exponentes lingüísticos léxicos y semánticos relacionados con el campo semántico de la ropa y complementos, colores, y los relacionados con la calificación del cuerpo y partes de éste.

Proceso, estrategias didácticas y materiales elaborados o utilizados

Desarrollo, organización social y duración

Para realizar la actividad, les decimos a los alumnos que les vamos a entregar dos grupos de tarjetas: unas con textos en las que figura información sobre los miembros de dos familias: la familia López y la familia Rodríguez (Tabla 3); y otras con imágenes de personas, aunque no todas están en una de las dos familias (Tabla 4). Lo que han de hacer es asociar cada texto a cada imagen y después clasificar las imágenes según la familia a la que pertenezcan y disponer a los miembros en forma de árbol genealógico, es decir, en la parte superior los abuelos y en la intermedia los hijos y en la inferior los nietos.

Para ello organizamos a los alumnos en grupos pequeños de entre tres y cinco personas. La cantidad dependerá del número total de alumnos que tengamos en clase, aunque no sólo, porque podemos enfocar esta actividad para que se lea cada texto secuencialmente, es decir, puede ser que se elija un lector en cada grupo que pueda rotar y que los demás miembros escuchen la lectura y traten de identificar; o bien para que varios textos se lean simultáneamente, lo que sucedería si los alumnos de un mismo grupo se reparten las tarjetas en parejas o de manera individual y también en parejas o individualmente se encargan de identificar a los personajes descritos en los textos. Si se opta por la segunda opción se ha de considerar que a mayor cantidad de alumnos por grupo, menos tiempo de realización pero, también, posiblemente exposición a menos ejemplos de descripciones. Lo que significa que la cantidad de alumnos por grupo y la gestión de la actividad pueden estar conectadas con la duración.

En nuestro caso hemos dejado a los alumnos que se organizaran de manera interna como mejor quisieran en función de lo que les hiciera sentir más cómodos y seguros. En este sentido hemos apreciado que hay una mayor tendencia a no depender del discurso en voz alta de un compañero.

Materiales

Para la realización de esta actividad, hacemos tantas copias de las tarjetas con textos (Tabla 3) y de tarjetas con imágenes (Tabla 4) como pequeños grupos tengamos en clase.

Para diseñar los textos (Tabla 3) hemos tenido en cuenta que sean repetitivos, que expresen las funciones comunicativas ya comentadas aunque ello incluya en algunos casos léxico más específico como «pecas», «pendientes» o «moño» que desconocen por norma general los alumnos de este nivel. Además hemos pretendido que la información de cada personaje no venga exclusivamente en una sola tarjeta, sino que se pueda identificar o confirmar la identificación de algunos personajes a partir de la información de varios textos, lo que suscita la comunicación entre los miembros de cada grupo especialmente a la hora de organizar los árboles genealógicos.

Tabla 3. Juego de tarjetas que se entrega a cada grupo recortadas, plastificadas y desordenadas. Fuente: elaboración propia.

JUEGO DE TEXTOS	
Soy Ernesto López, tengo 70 años, soy calvo y tengo bigote. Tengo tres hijos, se llaman: Carlos, Juan y Luis. También tengo cinco nietos. Mi mujer se llama Renata.	Me llamo Renata, tengo 68 años, soy rubia y tengo los ojos azules. Me gusta mucho viajar y sacar fotos de los lugares que visito. Soy la abuela de Clara, Pedro, Nacho, Carmen y Roberto.
Me llamo Carlos López, tengo 42 años, estoy casado, mi mujer se llama Virginia, tengo gafas y soy rubio.	Me llamo Jorge, me gusta la música Heavy, tengo el pelo largo, soy rubio y siempre tengo mis gafas de sol.
Me llamo Juan, tengo dos hermanos, trabajo en el campo, me encanta la naturaleza. Vivo en un pueblo pequeño, tengo 50 años, soy rubio y un poco gordo.	Me llamo Mónica, tengo 19 años, soy morena y tengo gafas de sol. Tengo una hermana menor y dos abuelos: Alfonso y María Luisa, yo creo que soy su nieta preferida.
Me llamo Eloísa, tengo 33 años, estoy casada con Luis López, mi marido es un poco paranoico, cree que siempre está enfermo. Tenemos dos hijos: Roberto y Carmen. También tenemos tres sobrinos: Clara, Pedro y Nacho.	Soy Virginia, tengo 39 años, soy morena, tengo el pelo largo y rizado. Mi marido se llama Carlos López, es un hombre maravilloso. Tenemos dos hijos y una hija.

<p>Soy Clara López, tengo 16 años, soy rubia, como mis primos, y tengo el pelo liso y largo. Tengo pecas y gafas. Soy la más joven de mi casa. Mi novio se llama Jorge, le encanta tocar la guitarra, tiene el pelo largo y es muy fuerte, igual que mi hermano Pedro.</p>	<p>Me llamo Matilde, soy morena, delgada y guapa, soy una mujer muy sofisticada, tengo pendientes y los ojos azules.</p> <p>Tengo dos hermanas y dos sobrinas muy guapas.</p>
<p>Me llamo Pedro López, tengo 21 años, soy el hermano mayor, soy castaño, tengo los ojos verdes y pecas. Soy un chico fuerte y alegre, tengo dos primos: Carmen y Roberto.</p>	<p>Me llamo Laura Rodríguez, tengo 9 años, soy castaña y tengo pecas. Tengo una hermana mayor que se llama Mónica, ella es morena como mi padre. Tengo dos tías, hermanas de mi madre.</p>
<p>Me llamo Roberto tengo 8 años, mis padres se llaman Eloísa y Luis.</p> <p>Tengo gafas porque leo mucho. Tengo el pelo rubio y liso. Soy delgado.</p>	<p>Soy María Luisa, tengo 67 años, soy una mujer delgada y tengo gafas. Llevo siempre moño. Mi marido se llama Alfonso y mi hijo Enrique. Tengo dos nietas muy guapas.Me llamo</p>
<p>Enrique Rodríguez, tengo 42 años, soy moreno y tengo bigote como mi padre. Estoy casado, mi mujer se llama Lorena.</p>	<p>Me llamo Alfonso Rodríguez, tengo 69 años, tengo bigote y estoy un poco calvo. Tengo el pelo blanco. Estoy casado con María Luisa, tenemos un hijo muy guapo y dos nietas.</p>
<p>Me llamo Nacho, tengo 18 años, soy moreno y tengo un pendiente. Mi familia no es muy grande. Yo tengo dos hermanos, a mi hermano Pedro le encanta el baloncesto, pero yo prefiero el rugby.</p> <p>También tengo dos tíos (uno de ellos está casado con Eloísa) y dos primos pequeños. Además tengo dos abuelos, son geniales.</p>	<p>Me llamo Luis López, tengo dos hermanos: Carlos y Juan. Tengo 35 años pero, aunque soy joven, estoy enfermo muchas veces. Soy castaño y tengo los ojos azules.</p> <p>Estoy casado, mi mujer se llama Eloísa, es una mujer muy guapa, rubia, delgada y muy elegante. Le gustan mucho los sombreros. Tengo dos hijos y tres sobrinos.</p>
<p>Me llamo Lorena, tengo 39 años, tengo el pelo largo y liso. Estoy casada, mi marido se llama Enrique Rodríguez, es un importante hombre de negocios. Tenemos dos hijas. Yo tengo dos hermanas: Isabel y Matilde.</p>	<p>Me llamo Isabel, soy morena, tengo dos hermanas: Matilde, que es morena, y Lorena, que es pelirroja. Soy la tía de Mónica y Laura.</p> <p>Yo soy actriz y me encanta llevar pendientes y collares.</p>
<p>Me llamo Carmen, soy una niña de 6 años, tengo un hermano. Yo tengo el pelo largo y rubio, mi hermano es muy delgado y siempre lleva gorra. Tengo dos tíos y dos abuelos. Uno de mis tíos está casado con Virginia, yo quiero mucho a mi tía Virginia.</p>	

Por lo que respecta a las tarjetas de los personajes (Tabla 4) se han diseñado a través del uso de la aplicación Doodle Face que previamente hemos instalado en un dispositivo, además, mediante el programa de Paint, hemos editado las imágenes resultantes para incluir los números y recortarlas eliminando fondo. Al hacer este material hemos tenido en cuenta que haya algunos personajes que puedan parecerse entre sí debido a que son familia, que se cree la ambigüedad de manera que por ejemplo haya dos personas a las que les gustan las plantas o dos hombres morenos.

Tabla 4. Imágenes que se entregan recortadas y desordenadas a los alumnos. Fuente: elaboración propia a partir de la app Doodle Face



Recortamos cada juego de tarjetas (textos e imágenes) y lo desordenamos. Nosotros tenemos imprimidos los textos de cada grupo en papeles de diferentes colores para que no se mezclen los textos entre los grupos antes de repartirlos, además tanto los textos como las imágenes los hemos plastificado y sujetado con clips. Ya en el aula, explicamos el material a los alumnos en el momento de dar las consignas, una vez explicado dejamos en cada grupo un juego de imágenes y otro de tarjetas de textos ambos juegos boca abajo y sujetos por el clip. Cuando el material se haya repartido entre todos los grupos, pedimos a los alumnos que comiencen a leer.

Corrección

Los alumnos tendrán que organizar los dos árboles genealógicos tal y como aparecen en las Tablas 5 y 6. Aconsejamos proyectar estas tablas para la corrección de la actividad sólo en caso de que se quiera acortar la duración de la actividad por disponer de poco tiempo o por los motivos que sea y decimos esto porque el momento de la corrección sirve de nuevo de excusa al docente para repasar cierto léxico, especialmente el relacionado con los parentescos, así el docente puede preguntar: *¿Cómo se llama el abuelo de la familia López?, ¿a qué número lo asociamos?, ¿está casado?, ¿cómo se llama su mujer?, ¿tienen hijos?, ¿cuántos hijos tienen?, etc.*

Tabla 5. Árbol genealógico de la familia López que los alumnos deben reconstruir. Fuente: elaboración propia

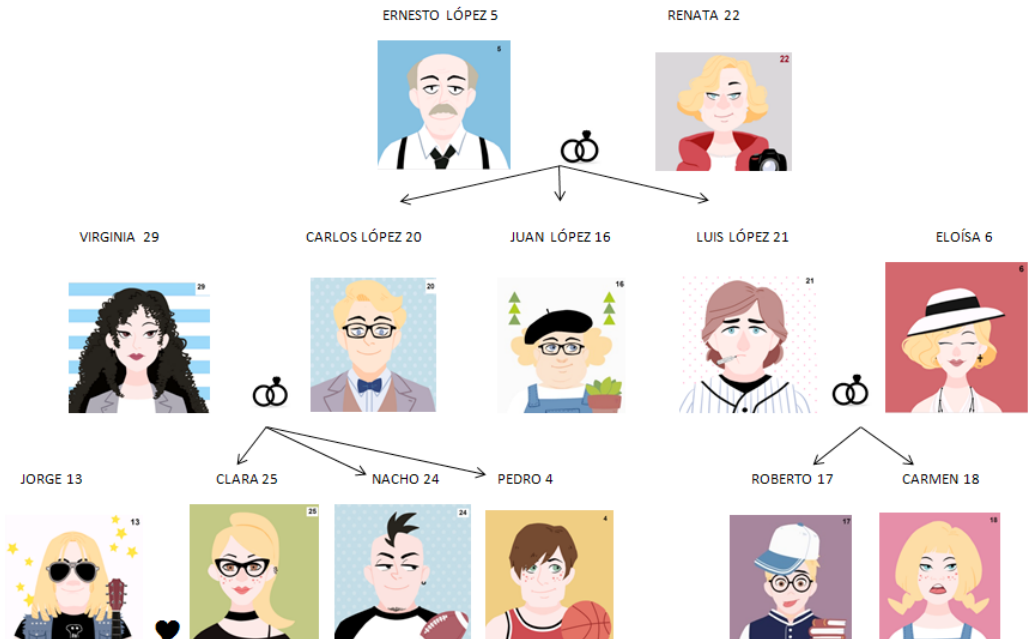
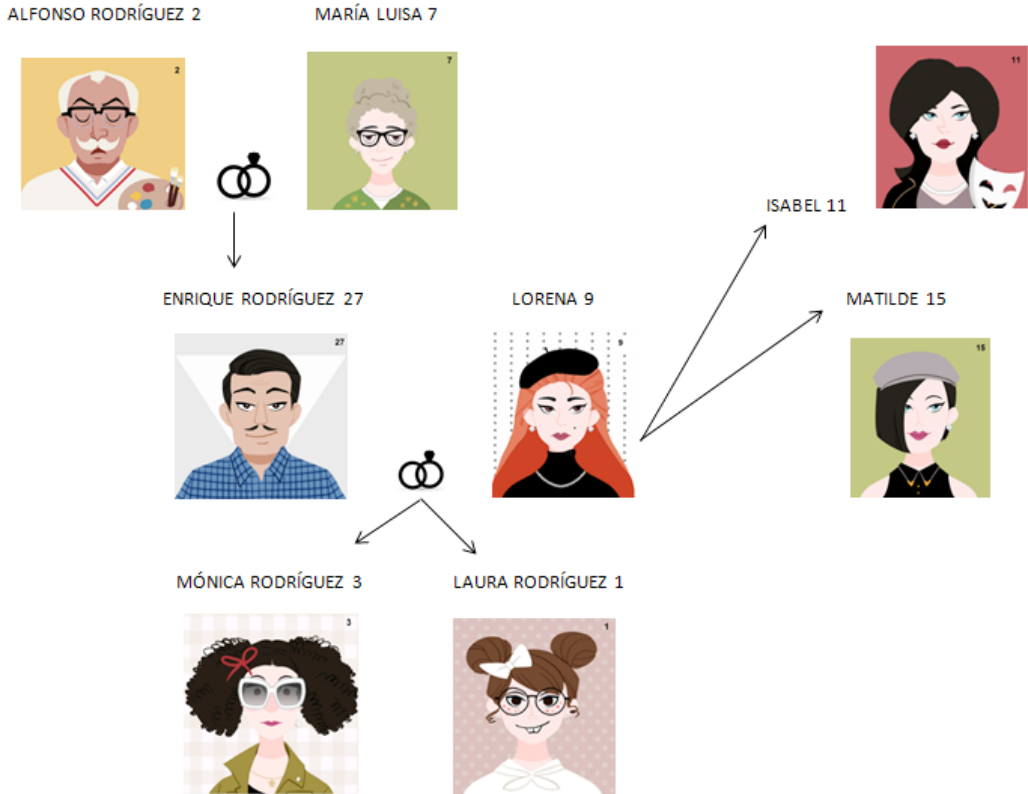


Tabla 6. Árbol genealógico de la familia Rodríguez que los alumnos deben reconstruir. Fuente: elaboración propia



VALORACIÓN, PROSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las características de los textos escritos destinados al nivel A1 de E/LE-L2 y tomando como referencia la importancia que autores como Isabel Solé (2005) le conceden a los objetivos de lectura, hemos diseñado una propuesta de lectura de E/LE-L2 para un nivel de A1 en la que se incluye de manera predominante la descripción de personas y que responde a unos objetivos docentes que justifican su inclusión en la programación y a unos objetivos planteados a los alumnos en la consigna de la actividad que incluyen la identificación, la asociación y la creación o disposición del material otorgado en forma de árbol genealógico.

Tras la implementación de la misma en varias ocasiones, hemos comprobado que los alumnos pueden hacer esta actividad de manera exitosa, si bien, consideramos que podría ayudar más a los alumnos el hecho de eliminar alguna de las imágenes que no aparecen en las tarjetas para no demorar la realización de la actividad.

Así mismo, hemos podido comprobar la rentabilidad de hacer la distinción entre objetivos docentes y los propios de la actividad y cómo el hecho de incluir unos objetivos que justifiquen la lectura ante los alumnos parece motivar a los alumnos a implicarse en la actividad y esto aunque dichos objetivos no parezcan conectados aparentemente con los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata. Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Núñez Delgado, M. P. y Rodríguez Guerrero, B. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (nº 6), 31–54. DOI: 10.17345. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1823>
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- (2018). Reglas del éxito según Steve Jobs. *Sivamedia magazine*. El Salvador: Recuperado de: <https://www.sivamedia.com/12-reglas-que-te-ayudaran-a-alcanzar-el-exito-segun-steve-jobs-fundador-de-apple/>
- (2011). Test muy curioso y divertido venn. *Taringa*. Recuperado de: <https://www.taringa.net/posts/humor/12771000/Test-muy-curioso-y-divertido-venn.html>