

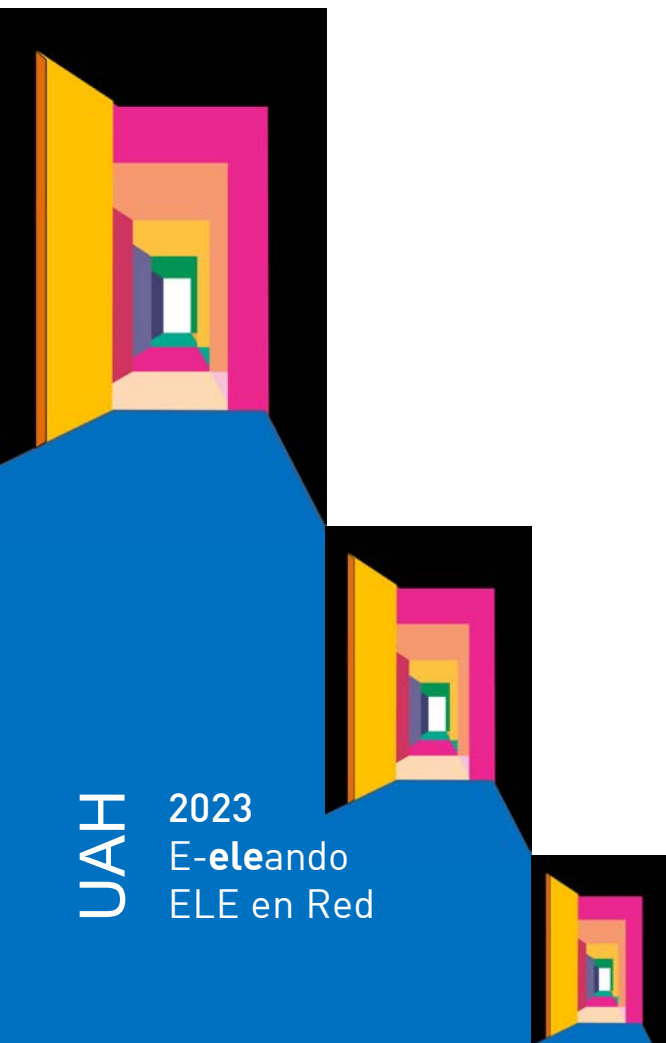
La enseñanza de la lectoescritura a través de manuales de ELE

Patricia Vera Díaz

UAH

2023
E-eleando
ELE en Red

29



E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad de Lyon, Francia)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalíngua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.ª RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Patricia Vera Díaz

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2023
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<https://e-leando.web.uah.es>

La enseñanza de la lectoescritura a través de manuales de ELE

Patricia Vera Díaz

Índice

INTRODUCCIÓN	2
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. La lectoescritura	3
1.1.1. Enfoques y métodos.....	7
1.2. La lectoescritura en ELE	14
1.2.1. La lectura en ELE	15
1.2.1.1 Métodos y fases de lectura en ELE.....	21
1.2.2. La escritura en ELE	23
1.2.1.1 Fases de la escritura	28
1.2.3. Impacto de la tecnología en la enseñanza de la lectoescritura en ELE..	30
1.3. Revisión de la lectura y la escritura en el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i> (MCER) y en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (PCIC)	32
2. METODOLOGÍA.....	38
3. ANÁLISIS DE MANUALES.....	42
3.1. <i>Nuevo Prisma</i> – Edinumen.....	42
3.2. <i>Nuevo Sueña</i> – Anaya	48
3.3. <i>Método</i> – Anaya.....	52
4. CONCLUSIONES	57
5. BIBLIOGRAFÍA	62
6. ANEXOS.....	71
6.1. <i>Nuevo Prisma</i> – Edinumen.....	71
6.2. <i>Nuevo Sueña</i> – Anaya	94
6.3. <i>Método</i> – Anaya.....	115

Introducción

En el presente documento se expone un estado de la cuestión sobre la presencia de la lectoescritura en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) del nivel intermedio mediante el análisis del índice, los contenidos teóricos y las actividades.

Para ello, este trabajo se ha dividido en cuatro capítulos. El primer capítulo, el marco teórico, recoge una revisión bibliográfica sobre los enfoques y métodos empleados en la enseñanza de la lectoescritura y cómo estas dos destrezas por separado se tratan en el aula de ELE. También se ha dedicado un apartado al impacto que la tecnología ejerce sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y otro al tratamiento que los dos documentos básicos de enseñanza de lenguas, *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, dan sobre la lectoescritura. El segundo capítulo explica la metodología utilizada para el análisis de los manuales, aportando los criterios de selección de los manuales y la explicación de las plantillas utilizadas. El tercer capítulo expone el análisis de los manuales a partir de los datos recogidos en las plantillas (adjuntadas en los Anexos 1, 2 y 3), atendiendo a la presencia de la lectoescritura en cada uno de los bloques del índice, de la teoría y de las actividades, poniendo el foco de atención en la tipología de actividades y en los géneros textuales utilizados en cada nivel. Finalmente, en el último capítulo se recogen las conclusiones obtenidas y algunas propuestas para futuras líneas de investigación.

La motivación para la elaboración de este trabajo ha sido el interés personal por las destrezas de la lectura y la escritura tras haber realizado estudios en filología, y la curiosidad suscitada en la asignatura de *Taller de lectura y escritura* impartida en el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la UAH acerca de la integración y secuenciación de este tipo de destrezas en el aula.

1. Marco teórico

1.1. La lectoescritura

La lectoescritura en el ámbito educativo ha recibido considerables cambios desde sus orígenes en el antiguo Egipto hasta la actualidad, tanto en su forma, su percepción, su uso y su repercusión en la sociedad. Este apartado se centra en la definición de los términos clave de este trabajo (*lectoescritura, expresión escrita, comprensión lectora*), y en la exposición de una visión general de las destrezas que conforman la lectoescritura, la lectura y la escritura, atendiendo a su definición, su complejidad y la relación que existe entre ambas.

La lectoescritura se define como la «capacidad de leer y escribir» (DLE 2014) o la «enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura» (DLE 2014). Para llevar a cabo una actividad de lectoescritura en el aula debemos disponer de las competencias, conocimientos y disposiciones necesarias que nos permitan acceder a la práctica de estas destrezas.

Si partimos de estudiantes ya alfabetizados¹ en su lengua materna, Carson (1997) apunta que no debemos confundir los términos de *literacy acquisition* y *language acquisition*, sobre todo en el aprendizaje de segundas lenguas. Un aprendiz de lenguas extranjeras (L2) ya alfabetizado en su lengua materna (L1) no dispone de una alfabetización completa en la L2 para permitirle desarrollar

¹ La alfabetización, también llamada «literacidad» por otros autores (Cassany 2005) por la influencia del inglés, es el procedimiento por el cual aprendemos a leer y a escribir (DLE; Solé 2002) y «las prácticas [...] que cada sociedad ha desarrollado, de las características lingüísticas del código escrito en cada idioma y su relación con la oralidad, de las formas de pensamiento que haya podido facilitar el uso generalizado de esta tecnología, etc.» (Cassany 2005: 17).

«the full range of literacy practices to which they are accustomed» (Carson 1997: 94), debido a que el dominio de la lectoescritura implica el desarrollo de la conciencia metalingüística, «es decir de la capacidad de manipular y reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje» (Solé 2002: 42). Esta es, posiblemente, una de las razones por las que la enseñanza de la lectoescritura ha manifestado en los últimos años una crisis en el sistema educativo español (Pujante 2014: 70), lo que la ha llevado a recibir una consideración de rechazo tanto por parte del alumnado como de los docentes (Cassany 1999 y 2005; Sánchez 2009; Pujante 2014; Corredor 2016). La enseñanza de la lectoescritura no debe centrarse solo en ofrecer a los aprendices las diferentes tipologías textuales que van a encontrar, sino también estrategias que puedan poner en práctica cuando se enfrenten a un texto o un escrito en lengua extranjera (Solé 2002; Jiménez y O'Shanahan 2008; Ruiz de Zarobe 2011; Alonso 2017). Por lo tanto, el desarrollo de la competencia de la lectoescritura en L2 «debe verse desde el punto de vista de la adquisición de la habilidad avanzada y no de la alfabetización» (Carson 1997: 94).

Antes de tratar más en profundidad estas dos destrezas, es fundamental entender la distinción entre los términos que se van a utilizar a lo largo de esta monografía: *comprensión*, *expresión* y *competencia*. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, se distinguen cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (o comprensión oral y escrita). En el presente trabajo solo nos vamos a centrar en la expresión y comprensión escritas. En este sentido, la expresión escrita es «una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito, [...] se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.» (*Diccionario de términos clave de ELE*). Mientras, la comprensión lectora se define como:

la interpretación del discurso escrito [...] y se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. [...] Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Berko y Berstein (2010: 436) resumen esta idea en «la capacidad de entender e interpretar textos». Por otro lado, Jiménez (2014: 67) apunta que la definición de la comprensión lectora también se puede elaborar a partir de la suma de

sus dos componentes: comprensión y lectora y, por lo tanto, «definir la idea de leer por un lado y sumarle la de entender o comprender, por otro; incluso entendiendo que un término abarca al otro». Se podría decir que la comprensión lectora es uno de los procesos mediante el cual se comprende el texto escrito (Fons 2006; Jiménez 2014).

Por lo que respecta a la competencia, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER 2002: 9) se refiere a ella como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» o «[...] intervenir en un asunto determinado», si nos fijamos en la definición que proporciona la RAE (*DLE* 2014) del mismo concepto. Es decir, un alumno o una alumna competente es aquel/lla que dispone de los conocimientos y herramientas necesarias para desenvolverse de manera adecuada en, este caso, el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se ha visto a partir de estas definiciones y de las investigaciones de algunos autores (Carson 1997; Díez y Argilaga 1999; Regueiro 2011), la lectura y la escritura son destrezas que suelen trabajarse juntas en el aula por la relación que existe entre ellas: un texto ha tenido que ser escrito para poder ser leído posteriormente y ambas destrezas exigen, en muchas ocasiones, de la otra para poder llevarse a cabo. Las dos son consideradas, por tanto, «actividades complejas que [...] resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura» (Díez y Argilaga 1999:11)² y, por ello, «enseñar a leer y a escribir ha sido el objetivo fundamental de la escuela» (Monje 1993: 75), aunque este solo se centrara en la codificación y descodificación de textos y no tanto en su comprensión³, de la que destacaremos la importancia en los siguientes apartados. Carson (1997: 89-92) establece tres tipos de relaciones entre estas dos destrezas: una relación direccional, en la que apunta que «reading influences writing, but that writing knowledge is not particularly useful in reading»; una relación no direccional en la que el perfeccionamiento de una deriva en el perfeccionamiento de la otra; y una relación bidireccional en la que se establece una independencia de cada una de las destrezas dentro de la interactividad entre ambas.

² También en Cassany (2011b: 115).

³ No fue hasta los años 60 cuando la enseñanza de la lectoescritura en las aulas fue objeto de revisión y se empezaron a tratar actividades previas y posteriores a la lectura y a la escritura para preparar al alumnado para el aprendizaje de estas dos destrezas (Cassany, Luna y Sanz 1993; Ollé 1993).

Además de la relación de las destrezas trabajadas en la lectoescritura, también se destaca la complejidad que estas suponen para el alumnado: «la complejidad del texto escrito y de los procesos de comprensión y expresión demandan siempre un trabajo consciente por sus características específicas» (Regueiro 2011: 35).

Por un lado, a partir de la definición de lectura de algunos autores⁴ en sus escritos, podemos decir que leer consiste en una interacción entre el lector y el texto basada en comprender o extraer el significado de un escrito para pensar, sentir, relacionar y utilizar estrategias.

Como hemos mencionado anteriormente, leer no es una tarea simple, sino que implica cierta complejidad, debido a que consiste en un acto comunicativo cuya finalidad es «construir una representación mental integrando las informaciones externas que provienen del texto con informaciones internas del lector» (Ruiz de Zarobe 2011:). De acuerdo con esta idea, Solé (2002: 151) comparte que la complejidad de la lectura reside también en la involucración activa por parte del lector y en el aprendizaje de este para «sentir la experiencia emocional gratificante del aprendizaje [...] y aprender a ser activo, curioso y a ejercer un control sobre el propio aprendizaje».

Por otro lado, el término *escritura* ha hecho referencia hasta los años 80 a la enseñanza de la caligrafía (Alvarado 2001: 3). Sin embargo, la escritura es un medio de comunicación por sí sola (Alvarado 2001; Sánchez 2009; Úcar y Olalla 2013) que consiste en algo más que en identificar el sonido y la grafía, y que además se ha convertido en «herramienta indispensable para aprender un idioma, transmitiendo conocimientos globales de la lengua y del mundo que esta representa y desarrollando las capacidades cognitivas que dependen del uso de la escritura» (Sánchez 2009: 9).

Según Cassany (2018: 14), la escritura «en cap cas resulta una feina simple»⁵, no es un don con la que los escritores competentes nazcan⁶ y, por tanto, es necesario eliminar la concepción de que la escritura «no es pot ensenyar ni aprendre de la mateixa manera que un aprenent de fuster aprèn a fer portes i armaris». Las estrategias y las convenciones necesarias para el proceso de elaboración de un texto escrito pueden ser enseñadas de la misma manera en que lo hacen

⁴ (Álvarez 1993; Solé 2002; Ruiz de Zarobe 2011; Alonso 2017).

⁵ También en Cassany (1999 y 2005), Sánchez (2009), Martínez (2016).

⁶ También en Cassany (1999).

otras destrezas (Cassany 2011a: 77) y, por consiguiente, las actividades que se lleven al aula tienen que incluir la enseñanza de estas estrategias. Para elaborar un escrito, también es necesario conocer la gramática y el léxico de la lengua en la que se escribe y disponer de las habilidades para seleccionar las reglas lingüísticas y el vocabulario adecuado a la temática del texto (Cassany 2011a; Úcar y Olalla 2013).

Además de los conocimientos cognitivos del lenguaje que los aprendices tienen que controlar para la redacción de un escrito, al prescindir de la comunicación no verbal, Úcar y Olalla (2013: 30) comentan que influyen tres dimensiones psicológicas vinculadas con el aprendiz: «la autoimagen o la visión que tiene el alumno de sí mismo, la autoestima o valoración que el alumno hace de su propia valía y que se expresa en términos de aprobación o desaprobación, y la autoeficacia». Estos factores afectivos influyen en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, convirtiéndose en un factor crucial que tener en cuenta en las aulas.

En resumen, la expresión escrita y la comprensión lectora suelen trabajarse juntas en el aula, debido a la relación que existe entre ellas. Ambas son destrezas que conllevan procesos cognitivos complejos, recibiendo así una percepción negativa por parte del alumnado, lo que dificulta en cierta medida su práctica en las aulas.

1.1.1. Enfoques y métodos⁷

En la enseñanza de la lectoescritura, al igual que en la enseñanza de lenguas extranjeras, existen diferentes enfoques y métodos que han ido evolucionando al mismo tiempo que la sociedad y las nuevas necesidades educativas.

A continuación, pasamos a exponer *grosso modo* cuáles son los principales enfoques utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, esto es: el enfoque

⁷ Un enfoque especifica las opiniones o creencias acerca de un tema, es la «perspectiva desde las que se plantea la enseñanza de la lengua basada en una determinada concepción de la misma, de su enseñanza y de su aprendizaje.» (Úcar 2013: 23). Además, es considerado como «uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos» (*Diccionario de términos clave de ELE*). Un método es «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades» (*Diccionario de términos clave de ELE*) al igual que el papel que deben tener en el aula el profesor y el alumno (Úcar 2013: 23).

gramatical, el enfoque comunicativo, el enfoque basado en el contenido, el enfoque centrado en el proceso y el enfoque por tareas.

El enfoque gramatical o enfoque basado en la gramática se basa en el aprendizaje de la lengua a partir de la enseñanza de las normas gramaticales y léxicas siguiendo un método deductivo (Cassany 1990, 2005 y 2009a; Sánchez 2009; Úcar y Olalla 2013). El objetivo es que los aprendices pongan en práctica estas normas para la elaboración de un escrito coherente y cohesionado, ya que según Úcar y Olalla (2013: 24), estas dos propiedades están «muy estrechamente ligadas [...] al sentido completo del mensaje a través de una buena sintaxis y correcta ortografía». Cassany (1990: 65), por su parte, añade que en un enfoque más tradicional el foco en la enseñanza estaba en la ortografía, morfología, sintaxis y léxico; mientras que, en un enfoque más moderno, se empezó a incorporar en las aulas otros aspectos como la adecuación, la cohesión, la coherencia interna y externa, y la estructura de los textos. Además, en este enfoque

no se tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra. Se ofrece un solo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua [...] la lengua coloquial e incluso vulgar nunca aparece. [...] Los alumnos aprenden aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática normativa (Cassany 1990: 64-65).

Al presentar un modelo aislado de lengua, lo importante es que el alumnado sepa diferenciar lo correcto de lo incorrecto (Cassany 1990 y 2009a). Por consiguiente, las actividades de lectoescritura propuestas en el aula se centran, principalmente, en «ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios» (Sánchez 2009: 8) y de «jerarquización de ideas y la diferenciación entre la idea principal y las secundarias» (Úcar y Olalla 2013: 24).

El segundo enfoque, el enfoque comunicativo o basado en las funciones se centra en la enseñanza de lenguas dentro de un determinado contexto, en este caso, el del alumnado. Hernández (1991: 5) destaca el cambio que se produjo respecto a la consideración de la lectura y la escritura que a partir de este momento pasan a entenderse como destrezas «con unas características propias» cuyo aprendizaje debe basarse en el uso de la lengua (Cassany 2009a). Tanto la comprensión de textos como la producción escrita «se vinculan con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita» (Cassany 2005: 56) y, por lo tanto, predominan en el aula textos reales, auténticos o, al menos, verosímiles, como folletos, prospectos, anuncios, guías, carteleras, recortes de

periódico, etc. (Cassany 1990, 2005 y 2009a; Hernández 1991; Sánchez 2009; Úcar y Olalla 2013; UNESCO 2016). En comparación con el enfoque gramatical, el enfoque comunicativo sí que tiene en cuenta la variedad dialectal y los diferentes modelos lingüísticos de la lengua, y no diferencia entre lo que es o no es correcto en las correcciones, sino entre lo que es adecuado o inadecuado en un determinado contexto (Cassany 1990, 2005 y 2009; Hernández 1991; Sánchez 2009; Úcar y Olalla 2013). La tipología de ejercicios que suele tratarse en el aula es la lectura y comprensión de diferentes modelos textuales reales «para analizarlos lingüísticamente y pasar después a desarrollar prácticas productivas» (Cassany 2005: 56). Como resultado de esta idea, a lo largo del curso se tratan los diferentes tipos de texto que pida el alumnado o resulten de utilidad para sus necesidades comunicativas fuera del aula (Cassany 1990: 69; Sánchez 2009: 9).

El enfoque basado en el contenido pone el énfasis en el contenido del texto, lo que se dice en él, y no en la forma. Úcar y Olalla (2013) matiza que la práctica de este enfoque lleva consigo características de los enfoques mencionados anteriormente, el gramatical y el comunicativo, puesto que necesitamos conocer las reglas gramaticales y léxicas de la lengua, sus diferentes dialectos y registros, y su estructura dependiendo del contexto (real) en el que se encuentre. Los textos que se trabajan en este enfoque son principalmente académicos y, por lo tanto, su construcción gira en torno a los aspectos formales del discurso escrito (Cassany 1990 y 2009a). Se valora, sobre todo, la distinción de la información relevante o no relevante y de la información principal o secundaria (Úcar y Olalla 2013: 27) al igual que «si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas, etc.» (Cassany 1990: 78).

El enfoque procesal o enfoque centrado en el proceso prioriza el proceso de composición sobre el producto, y las destrezas del aprendiz sobre las propiedades del producto (Cassany 1990 y 2005; Sánchez 2009). Como podemos apreciar a raíz de esta definición y de lo que matiza Cassany (2009a), «se trata de un enfoque específico de la producción escrita [...] que pone énfasis en el desarrollo de los procesos de composición» (57). Las actividades que se trabajan en el aula están centradas en que el aprendiz mejore sus estrategias de composición, dejando de lado la preocupación por las faltas ortográficas y reglas gramaticales (Cassany 1990, 2005 y 2009a; Sánchez 2009). Para ello, algunos investigadores (Cassany 1990 y 1999b; Pastor 1994; Díaz y Aymerich 2003; Sánchez 2009; Úcar y Olalla 2013) defienden la necesidad e importancia de presentar al alumnado ejemplos de textos escritos para que puedan partir de algo y la aplicación de

técnicas de composición, como la lluvia de ideas, las comparaciones, la exploración sistemática de un tema, etc.

Por último, el enfoque por tareas es conocido por su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y, según Gil (2019: 6), «es considerado el heredero del enfoque comunicativo, porque parte de los componentes gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la comunicación».⁸ La metodología de este enfoque es la realización de una serie de tareas posibilitadoras⁹ que permitirán al alumnado avanzar y completar poco a poco una tarea final (Estaire 2004; Gil 2019). Para una exitosa adquisición de conocimientos de la lengua extranjera, es importante que los materiales con los que se trabajen sean «entendibles, despierten la curiosidad o llamen la atención de los aprendices» (Gil 2019: 7). Por otro lado, este enfoque «fomenta el trabajo en grupo, no solo cooperativo sino también colaborativo el cual fortalece las relaciones interpersonales que, a su vez, ayuda al desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad, entre otros» (Gil 2019: 8).

Cassany (2006) y Núñez (2014) distinguen otros tres tipos de enfoques centrados en la enseñanza de la comprensión lectora: el enfoque lingüístico, el enfoque psicolingüístico y el enfoque sociolingüístico.

El primero de ellos, el enfoque lingüístico, se centra en la comprensión superficial de los textos escritos: «el significado del texto es la suma del significado de todas las palabras y oraciones» (Núñez 2014: 5) y por lo tanto único, invariable y «independent dels lectors i de les condicions de lectura» (Cassany 2006: 25). Con esto, Cassany y Núñez nos quieren decir que no hay hueco para diferentes interpretaciones de un texto, sino que todos los lectores van a obtener el mismo significado. En este enfoque se trabaja con actividades de búsqueda de información explícita en el texto a través de preguntas que demanden alguna información en concreto (Prado 2004).

Por otro lado, el enfoque psicolingüístico defiende que el significado de un texto no viene dado por la suma de todas las palabras y oraciones que lo componen, sino que también influye el contexto: «los lectores pueden obtener diferentes significados del mismo texto [...] por lo que el significado puede ser, ahora, plural» (Núñez 2014: 8) y tienen «presente tanto sus conocimientos previos como el

⁸ También en Breen (1987), Nunan (1989) y Candlin (1990).

⁹ Las tareas posibilitadoras son aquellas que actúan como soporte para las tareas de comunicación. (Estaire 2004: 14).

conocimiento del idioma frente a la página escrita en un esfuerzo por construir el significado» (Freeman 1988: 9).¹⁰ Además de los conocimientos previos, «se desarrollan una serie de habilidades cognitivas como [...], formular hipótesis, hacer inferencias, etc.» (Núñez 2014: 8) que como veremos en futuros apartados, son la base de la secuenciación de actividades de lectura. Finalmente, el enfoque sociocultural concibe la lectura como:

tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado. (Cassany y Castellà 2010: 354).

Es decir, leer se concibe como una actividad social en la que considerar al emisor y al contexto del texto es de extrema importancia para su adecuada comprensión y lectura crítica, «el discurs reflecteix els seus punts (del emisor) de vista, la seva visió del món. Comprendre el discurs és comprendre aquesta visió del món» (Cassany 2006: 32). En definitiva, «se convierte en una actividad en la que ponerse en el lugar del otro, del escritor, es fundamental» (Núñez 2014: 14), ya que su cultura va a determinar el significado del texto. Núñez (2014: 16) nos ofrece algunos ejemplos del tipo de actividades que se suelen trabajar con este enfoque: «activar conocimientos previos, debatir los textos en clase, [...] escribir sobre [...] lo que se acaba de leer, realizar preguntas específicas [...] que requieran [...] la realización de inferencias, especificar los objetivos [...], definir palabras desconocidas con base a lo que aparece en el texto».

Como hemos podido observar, cada enfoque aporta una visión distinta de afrontar la enseñanza de la lectoescritura en el aula de lenguas extranjeras. Aunque aparentemente el enfoque que mejor se adapta a las necesidades de los aprendices y por el que se decantan muchos docentes actualmente sea el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (Pujante 2014), diversos autores (Cassany 1990; Zanon 1999; Martínez-Sánchez 2016) defienden el eclecticismo como el enfoque más adecuado.

¹⁰ También en Cassany (2006: 26) que anota que «segons els casos, el lector aporta dades del seu coneixement del món».

En cuanto a los métodos de enseñanza, los principales métodos empleados para la enseñanza de la lectoescritura son los métodos sintéticos:¹¹ el método alfabético, el método onomatopéyico, el método fónico o fonético, el método silábico; los métodos analíticos:¹² el método global; el método audio-lingual y situacional; y los métodos mixtos.

El método alfabético comienza el aprendizaje de una lengua a través de su alfabeto y del nombre de las letras para realizar combinaciones silábicas y posteriormente palabras (Freeman 1988; Cantero 2010).

El método onomatopéyico consiste en la asociación de letras y sonidos del lenguaje con «sonidos del medio ambiente [...] para darle a cada fonema algún tipo de identificación para que los alumnos lo recuerden» (Freeman 1988: 2). Igual que el anterior, una vez que los aprendices son capaces de identificar todos los sonidos de manera individual, pasarán a formar palabras.

Con el método fónico o fonético se pone el énfasis en los sonidos de las vocales y consonantes de la lengua. Este método, igual que en el onomatopéyico, «va de la parte al todo» (Freeman 1988: 2) para asociar «a cada fonema una expresión gestual que el alumnado debe aprender y gesticular cada vez que pronuncie el sonido» (Cantero 2010: 4). Pilar Cantero (2010: 4) describe este método como «mecanicista y poco motivador» debido a que una vez el alumnado sea capaz de reconocer todos los sonidos «este recurso memorístico para el proceso lector será eliminado».

El método silábico, por su parte, toma la sílaba como la unidad básica de la lengua para después formar palabras y frases (Freeman 1988; Cantero 2010). Este método, al igual que todos los métodos sintéticos, reciben una crítica negativa porque, como afirma Cantero (2010: 4), se olvidan «de la implicación para la comunicación, de provocar gusto por la lectura y por la expresión escrita». Los estudiantes obtienen la percepción de la lectura y escritura como algo tedioso al centrarse su enseñanza en las unidades básicas por medio de una fuerte carga teórica. En contraposición con los métodos sintéticos, los analíticos sí que

¹¹ Los métodos sintéticos establecen:

una correspondencia a partir de los elementos mínimos de lo escrito, de la letra, [...] parten del reconocimiento de los signos o sonidos más elementales [...] aprendiendo en primer lugar todas las letras y su sonido, [...] las consonantes y las vocales en sílabas, estas en palabras y estas en frases (Cantero 2010: 3).

¹² Los métodos analíticos, a diferencia de los sintéticos, van del conjunto a las unidades mínimas: «parten del conjunto, del texto, la oración o frase y la palabra para llegar a sus unidades constitutivas; es decir, las sílabas, las letras y los sonidos» (Cantero 2010: 3).

muestran una mayor preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y atiende «al proceso psicológico el valor significativo de la lectura y hace motivar a los niños y niñas de forma activa en el trabajo» (Cantero 2010: 5). Su único inconveniente, y por el que recibe críticas negativas, es el descuido de «la atención de las percepciones auditivas y restricción de los textos y las palabras clave [...] siendo el origen de dislexias o de problemas de ortografía» (Cantero 2010: 5).

En los métodos analíticos encontramos el método global. Este método no se centra en el análisis de las partes como los que hemos visto anteriormente, sino que «tiene como meta enseñar lectura y escritura por medio de palabras o frases completas» (Freeman 1988:3).

Los métodos audio-lingual y situacional surgen en los años 60 y supusieron un cambio sustancial en el tratamiento de la lectoescritura en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras: la escritura y la lectura quedaron relegadas por la primacía de la lengua oral y la lectoescritura quedó al servicio de esta (Hernández 1991; Sánchez 2009; Núñez 2014). En el audio-lingual se considera al docente como el protagonista del aula y el aprendiz pasa a ser «un ser pasivo en el proceso de enseñanza» (Gil 2019: 173).¹³ Tampoco se tenían en cuenta situaciones reales de aprendizaje, ni la variedad dialectal o de registro de la lengua (Hernández 1991; Sánchez 2009; Núñez 2014). Las actividades que solían llevarse a cabo en el aula se basaban en «ejercicios de dictado, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, *clozes* o actividades de rellenar huecos vacíos, en los que el escrito se concebía como un producto, sin atender al proceso de escritura» (García 1999: 26).

El método situacional sigue los mismos pasos que el audio-lingual. Sin embargo, Gil (2019) destaca que el rol del estudiante cobra más protagonismo «a medida que avanzaban las lecciones [...] en el sentido de que tienen una mayor participación en las dinámicas de preguntas y respuestas junto a sus compañeros» (173-174).¹⁴ Con respecto a la presencia de la lectoescritura en los manuales en el método audio-lingual y situacional, Hernández (1991: 5) los critica por la presuposición de que «la aplicación de las estructuras presentadas para la ejercitación de la lengua oral en cursos anteriores permite al estudiante, por una extraña regla de tres, acceder inmediatamente a la lectura de textos».

¹³ También en Sánchez (2009) y Richards y Rodgers (2009).

¹⁴ También en Richards y Rodgers (2009).

Finalmente, encontramos los métodos mixtos o eclécticos, que como ya hemos visto en el apartado de enfoques, parecen ser los más adecuados para la enseñanza de la lectoescritura y de lenguas en general (Cassany 1990; Zanon 1999; Martínez-Sánchez 2016). Estos métodos mezclan lo sintético y analítico para, como explica Freeman (1988):

promover habilidades en organización espacial, coordinación visomotora, discriminación auditiva, atención, memoria, y lenguaje oral [...]. Luego se presentan los sonidos de las letras y los alumnos son estimulados a aprender el sonido, el nombre de la letra y el símbolo escrito para producir las letras. También se les enseña a tomar dictados, a copiar, a crear nuevas palabras, a visualizar la forma de las letras, a identificar los sonidos representados por las letras, a escribir las formas de las letras, y a entender la relación oral-escrita de los materiales primarios (4).

Dentro de este método nace una filosofía de enseñanza llamada el método integral, en la que el interés del alumnado es la base de la elaboración de contenido y la lectoescritura pasa a ser trabajada por medio de actividades útiles y significativas en el aula (Freeman 1988: 5).

En conclusión, a pesar de que algunos autores defiendan que «los métodos silábicos o eclécticos parecen ser los más aceptados para enseñar la lectura en español» (Cantero 2010: 7), el equilibrio se encuentra en seleccionar los aspectos más significativos de cada método atendiendo a las necesidades de los estudiantes en una situación de enseñanza-aprendizaje específica.

1.2. La lectoescritura en ELE

En la última década, la lectoescritura ha atravesado por «una manifiesta crisis en el sistema educativo español» (Pujante 2014: 70), debido a los prejuicios que giran en torno a esta destreza, entorpeciendo «el desarrollo de las habilidades escritas, la lectura y la escritura» (Cassany 1999a: 23).

En este apartado nos vamos a centrar en el tratamiento y en la visión de la lectoescritura en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE) o como L2. Para ello vamos a tratar cada una de las destrezas por separado: primero la lectura y, posteriormente, la escritura. Algo que debemos tener presente, y que mencionaremos a lo largo del apartado, es que los aprendices de una segunda lengua «ya tienen en su mente una lengua y el objetivo es usar de manera competente

la L2» (Martínez-Atienza et al. 2018: 16). Por tanto, la lengua materna de los estudiantes inevitablemente va a influir en el aprendizaje del español.

1.2.1. La lectura en ELE

La lectura está muy presente en nuestras vidas en virtud de la gran cantidad de textos escritos que nos encontramos día a día: carteles publicitarios, instrucciones, mensajes de texto. Sin embargo, la presencia de la lectura en las aulas de ELE ha variado a lo largo de los años debido a la visión negativa que se le ha asociado. En este apartado trataremos la percepción de la lectura por parte de los aprendices, la comprensión de textos en lenguas extranjeras, las estrategias de lectura, la importancia del *input* comprensible y la activación del conocimiento previo en la enseñanza y práctica de esta destreza, la lectura como herramienta de aprendizaje y, finalmente, el componente sociocultural.

La enseñanza de la lectura en ELE parte de muchas presuposiciones¹⁵ que hacen que su ejecución en el aula no resulte atractiva para los aprendices. La asociación de la lectura con la ampliación de vocabulario y gramática (Cassany y Aliagas 2007)¹⁶ hace que se la considere como un proceso individual que parece ausente en la programación de ELE (Alonso 2005; Cassany y Aliagas 2007; Martínez-Sánchez 2016; Mir 2016; Rodrigo 2016).

La preocupación de algunos autores (Cassany 2004 y 2018; Alonso 2005; Cassany 2006; Cassany y Aliagas 2007; Jiménez y O'Shanahan 2008; Parra 2014; Martínez-Sánchez 2016; Mir 2016; Rodrigo 2016) no reside en la idea de que los aprendices no saben leer en español, sino en que no son capaces de comprender lo que están leyendo, aunque el texto sea adecuado a su nivel.

Un estudiante comprende un texto cuando es capaz no solo de «descodificar las palabras del texto» (Cassany y Aliagas 2007: 1) sino de «identificar el tema y comprender las proposiciones por separado, [...] ser capaces de resumir el significado central del texto y construir un modelo mental de la situación a la

¹⁵ Cassany (2011b) enumera una serie de presuposiciones asociadas a la enseñanza de ELE:

El estudiante ya sabe leer; es más importante el contenido del texto que el propósito, contexto, valores implícitos, tipología...; importancia a la gramática y vocabulario como única herramienta para entender los textos, dejando la cultura de lado; con la competencia lingüística y los procesos cognitivos transferidos el estudiante es capaz de acceder a todos los textos escritos del idioma y de todas sus comunidades (106-107).

¹⁶ También en Martínez-Sánchez (2016).

que hace referencia» (Alonso 2005: 80). Para completar esta definición, Parra (2014: 170) añade que la comprensión del texto no se lleva a cabo «hasta que se es capaz de analizar críticamente lo que se lee e interpretar lo que un autor ha querido plasmar en sus escritos». Para llevar a cabo una lectura crítica y comprensiva del texto,

és necessari desenvolupar diverses destreses mentals o processos cognitius: anticipar el que dirà un escrit, aportar els nostres coneixements previs, fer-ne hipòtesis i verificar les, elaborar inferències per comprendre el que només se suggereix, construir un significat, etc. Anomenem alfabetització funcional aquest conjunt d'habilitats, la capacitat de comprendre el significat d'un text. I denominem analfabet funcional a qui no pot comprendre la prosa, encara que pugui oralitzar-la en veu alta (Cassany 2006: 21).

Por esta razón, es importante tratar la lectura de una manera distinta en el aula de ELE, debido a que realizar al alumnado preguntas en las que encuentren la respuesta de forma explícita en el texto no ejercita la comprensión de los estudiantes (Cassany 2018: 13). Como veremos más adelante, el docente debe enseñar en el aula estrategias de lectura¹⁷ para leer en español y así rectificar su camino en cuanto a la comprensión de textos desde los niveles más iniciales.

Las estrategias de lectura van a permitir al estudiante comprender un texto en sus tres planos de significado. Cassany (2006 y 2018) especifica que estos tres planos son el literal, el inferencial y el crítico. El significado literal o «llegir les línies» consiste en el significado semántico de la suma de todas las palabras de un texto (Cassany 2006 y 2018); el inferencial o «llegir entre línies» requiere una deducción de todos aquellos significados que no están explícitamente en el texto como son «les inferències, les pressuposicions, la ironia, els dobles sentits, etc.» (Cassany 2006: 48); finalmente, el significado crítico o «llegir rere les línies» tiene que ver con todo aquello que está relacionado con el autor y su contexto y cultura: «fa referència a la intenció que es proposava l'autor del text, segons el moment històric en què es va difondre i els destinataris a qui s'adreça, i pot considerar-se un significat polític» (Cassany 2018: 16). Esta división de planos de significado que elabora Cassany guarda cierta relación con las operaciones cognitivas de bajo y alto nivel que propone Ruiz de Zarobe (2011). Las operaciones de bajo nivel hacen referencia al «conocimiento del código lingüístico, como el

¹⁷ Usó-Juan (2011: 204) define las estrategias como los «procesos, acciones, técnicas o comportamientos que los aprendices de manera consciente o inconsciente, adoptan para mejorar la comprensión o reparar problemas de interpretación».

desciframiento gráfico, el conocimiento del vocabulario, las estructuras sintácticas y semánticas» (Ruiz de Zarobe 2011: 130). Estas operaciones se relacionan con el plano de significado literal que explica Cassany (2006 y 2018), ya que nos centramos en el significado que obtenemos a partir del código lingüístico del texto, sin ir más allá. Por otro lado, las operaciones de alto nivel «hacen referencia al conocimiento del contexto, del tema, del tipo y género textual, [...] la capacidad de establecer relaciones en el texto, etc.» (Ruiz de Zarobe 2011: 130-131). Aunque estas operaciones tratan cuestiones que se encuentran dentro del texto, tampoco vienen dadas de manera explícita y, por ello, se relacionan con los planos de significado inferencial y crítico. Ambos, las operaciones de alto nivel y los planos inferencial y crítico, deben ser tratados e impartidos en el aula, especialmente cuando la lengua y cultura son diferentes (Ruiz de Zarobe 2007), debido a que el alumnado puede ser capaz de entender las palabras que aparecen en el texto (operaciones de bajo nivel y el plano literal), pero no disponer de las estrategias necesarias para comprender el texto atendiendo a todo aquello que no se encuentra presente de manera explícita en él (operaciones de alto nivel y los planos inferencial y crítico).

En relación con esto, muchos otros autores (Monje 1993; Solé 2002; Cassany 2004 y 2006; Jiménez y O'Shanahan 2008; Ruiz de Zarobe 2011; Usó-Juan 2011; Jiang y Grabe 2011; Alonso 2017) defienden la necesidad de que se enseñen en las aulas de español estrategias para poder llevar a cabo el proceso de comprensión del texto de manera exitosa.¹⁸ Esto se debe a la posibilidad de que, aunque la lengua materna influye tanto en la lectura y escritura de otros idiomas (Cassany 2006: 145), «las habilidades y estrategias de la primera lengua no se transfieran automáticamente a la lengua meta» (Alonso 2017: 2) sobre todo cuando «los estudiantes no conocen suficientemente la lengua extranjera» (Ruiz de Zarobe 2011: 132). Usó-Juan (2011) explica que se lleva investigando el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera desde los años 90 y una de las áreas de estudio son las estrategias empleadas en esta destreza. La razón y la importancia de la enseñanza de estas estrategias en el aula es la creación de «lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, [...] de hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos» (Solé 2002: 21-62)¹⁹ y de «relacionar las ideas que están representadas en

¹⁸ Pappa, Zafiropoulou y Metallidou (2003); Taylor, Stevens y Asher (2006); Macaro y Erler (2008) demostraron a través de investigaciones empíricas en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera que la instrucción y aplicación de estrategias de lectura en el aula son realmente útiles para mejorar y llegar a conseguir una exitosa comprensión del texto.

¹⁹ Solé (2002) expone una serie de cuestiones organizadas por objetivos de la lectura para que el lector ponga en práctica las estrategias de lectura para una mejor comprensión del texto.

el texto con su propio conocimiento y experiencias, así como representaciones mentales construidas en la memoria» (Jiménez y O'Shanahan 2008: 12).

Otro de los elementos relevantes en la enseñanza de la lectura en ELE es el papel que tiene el caudal lingüístico del estudiante o *input* comprensible y el conocimiento previo.

Las dificultades a las que se enfrenta un lector nativo no son las mismas que a las que se enfrenta un lector no nativo cuando lee en ELE. Regueiro (2011) expone estas diferencias en las que se puede destacar un «menor nivel de automatización de la descodificación, que impide la integración simultánea del significado [...] y dificultad para inferir e interpretar la información implícita del texto» (50). Esto es debido a las lagunas de conocimiento en la lengua meta por no disponer el texto de un caudal lingüístico adecuado al nivel del aprendiz (Cassany 1005 y 2011a). Por esta razón, los textos de lectura elegidos deben contener *input* comprensible para el alumnado para que este pueda adquirir adecuadamente el código (Cassany 2011a). Jiang y Grabe (2011) y Usó-Juan (2011) muestran que el lector necesita reconocer en el texto un 95 % del vocabulario para poder comprenderlo sin esfuerzo, mientras que para una lectura fluida y ágil es necesario reconocer el 98-99 % de las palabras. Alonso (2017: 2), sin embargo, declara que «para comprender bien un texto el 90 % del léxico debe ser conocido». Por otro lado, Cassany (2018: 117) determina que el *input* comprensible es importante no solo para comprender un texto, sino «per desenvolupar bons hàbits de lectura». Para él, un texto tiene suficiente *input* comprensible dependiendo del número de palabras desconocidas, «quan et trobes una, cinc o deu paraules que no coneixes, comprendre sembla una empresa impossible. T'has d'aturar, provar d'endevinar-ne el sentit pel context, buscar-les al diccionari... Això pren temps i [...] acabes abandonant el text».

Para evitar que ocurra esto, es necesario hacer un aprendizaje significativo de la lectura a través de actividades motivadoras y adecuadas al nivel del aprendiz (Solé 2002; Cassany y Aliaga 2007; Cantero 2010; Rodrigo 2016). Que las lecturas estén adecuadas al nivel del estudiante no significa que se traten de lecturas fabricadas exclusivamente para el aula. En este sentido, los autores (Solé 2002; Cassany y Aliaga 2007; Hernández 2016; Fernández 2016) critican el uso de textos fabricados en las aulas debido a que no muestra el uso real de la lengua. En la actualidad, con el enfoque comunicativo, es notable la tendencia a utilizar textos reales o, al menos, verosímiles que no se centren únicamente en una «variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además

de las manifestaciones más canónicas de la literatura del idioma correspondiente» (Cassany y Aliaga 2007: 2). No obstante, Hernández Páez (2016: 425) indica que la elección de estos textos auténticos tiene que hacerse tomando en cuenta ciertos aspectos tales como: una temática atractiva, una extensión breve, unos objetivos motivadores y un grado de dificultad adaptado al nivel del aprendiz.²⁰ Hernández (2016) y Fernández (2016) defienden que adaptar los textos y utilizar lecturas graduadas, siempre y cuando sean verosímiles, ayuda al alumnado en niveles iniciales a no sentir frustración frente al texto y recibir un *input* lingüístico adecuado a su nivel. Esta tendencia de material complementario de lectura en la actualidad se ve reflejada en la producción por parte de las editoriales de «lecturas graduadas, lecturas adaptadas, lecturas destinadas a jóvenes o a adultos, material escrito o material multimedia, etc.» (Fernández 2016: 337). Otros autores, sin embargo, se decantan más por la búsqueda de textos visualmente atractivos para el lector, acompañados de imágenes o basados en ellas, como el cómic, que facilitan el proceso de comprensión de un texto (Díaz y Aymerich 2003; Martínez 2016).

Además de la elección adecuada de textos, el proceso de comprensión del texto no será completamente satisfactorio si no activamos el conocimiento previo, tanto lingüístico como cultural, del alumnado (Solé 2002; Cassany 2004, 2006 y 2018; Regueiro 2016; Usó-Juan 2016). Sin esta activación del conocimiento previo, el aprendiz no puede elaborar una «interpretación plausible por falta del conocimiento previo necesario, el significado que obtiene es obviamente parcial o absurdo y puede inducir a malentendidos» (Cassany 2004: 5-6). Por lo tanto, la realización de actividades previas²¹ a la lectura que estimulen la activación de este conocimiento a través de «datos que favorezcan la construcción de inferencias, de las hipótesis del lector» (Regueiro 2016: 49) es crucial en las clases de ELE. Usó-Juan (2016: 208) nos muestra algunos tipos de actividades para ello: la lluvia de ideas, las guías anticipatorias, los mapas semánticos, o la identificación de frases o componentes del texto. En contra de la mayoría de los autores que defienden y valoran la importancia de activar el conocimiento previo, Díez y Argilaga (1999: 15) opinan que «los conocimientos previos que tienen los alumnos y las alumnas sobre el código y sobre la lengua son muy diferentes según las que hayan sido sus exigencias al respecto y su contacto con los diferentes conocimientos lingüísticos», y que, por lo tanto, no es tan relevante su activación en el proceso de comprensión lectora.

²⁰ También en Úcar (2013).

²¹ Este tipo de actividades se tratarán más adelante.

Otro de los temas que normalmente se relacionan con la competencia lectora es la idea de utilizar la lectura como herramienta para aprender una lengua. Cassany (2011a: 89) afirma que la lectura es una buena herramienta para la adquisición del código escrito y el aprendizaje de la gramática y sus reglas. Junto a Cassany, Solé (2002), Rodrigo (2016), Mir (2016), Jiang y Grabe (2016), y Alonso (2017) comparten la idea de que la lectura es una herramienta de gran utilidad en el aula para el aprendizaje y mejora del vocabulario, la ortografía, la expresión escrita, la fluidez lectora, la expresión oral y el conocimiento del discurso en general. Pese a que la lectura juega un papel importante en el aprendizaje de ELE, Solé (2002) anota que, aunque es adecuado el uso de la lectura para trabajar otras destrezas, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no debe limitarse únicamente en esta, ya que, si no, se deja de lado la adquisición del hábito de lectura o la lectura por placer.

Por otra parte, el componente sociocultural en la enseñanza de la lectura en el aula de ELE es un aspecto que requiere atención en las aulas. La lectura no solo se compone de «tasques lingüístiques o processos psicològics, sinó també pràctiques socioculturals» (Cassany 2006: 12), que definen la lectura como «una actividad cultural» (Jiménez 2014: 68) cuyo significado va cambiando a la vez que lo hace la cultura y la sociedad de cada lengua (Cassany 2004 y 2006; Cassany y Aliagas 2007; Valero, Vázquez y Cassany 2015; Bouchiba 2016; Martínez-Sánchez 2016). Como bien explica Bouchiba (2016: 243), «el conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura». Es decir, la lectura no consiste solo en entender y comprender el texto que se nos presenta, también «requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad» (Cassany y Aliagas 2007: 2). En cada comunidad, los textos se escriben en torno a estructuras o patrones diferentes, el tono en cada tipo de texto varía y las palabras guardan valores o significados distintos que vienen condicionados por la cultura (Cassany y Aliagas 2007; Cassany 2011b; Pastor 2011; Bouchiba 2016).

Para terminar, podemos concluir que la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas va mucho más allá de enseñar a descifrar el código escrito. Asimismo, no es suficiente con ofrecer al alumnado lecturas adaptadas a su nivel si antes no les proporcionamos las estrategias necesarias para abordar el proceso de comprensión de un texto y se pone en práctica la activación del conocimiento previo y el bagaje cultural, tanto de la lengua materna del aprendiz como de la lengua meta.

1.2.1.1 Métodos y fases de lectura en ELE

El proceso de lectura se puede llevar a cabo utilizando diferentes métodos. En este apartado nos vamos a centrar en las estrategias de *skimming* y *scanning* y en el modelo de *bottom up* y *top down*. También trataremos la secuenciación de las actividades de comprensión lectora en el aula.

El *skimming* y el *scanning*²² son dos de las estrategias más usadas en el contexto académico de enseñanza de lenguas. El *skimming* consiste en una lectura superficial para obtener la idea general o global del texto (Cassany 2009 y 2018; Rodrigo 2016). Se trata de una lectura rápida y no lineal en la que «se prescinde de la sintaxis y de la puntuación [...] y no se sigue ningún orden establecido. El ojo salta continuamente de un punto a otro, delante y atrás» (Cassany 2009: 5). En cambio, el *scanning* consiste en una lectura algo más lenta y lineal para buscar «algun detall o dada concreta» (Cassany 2018: 63). Por esta razón, se suele leer «de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Solo se altera este orden para releer o repasar» (Cassany 2009: 5). El uso de uno u otro dependerá del tipo de información que exija el ejercicio: para saber el tema general de un texto utilizaremos el *skimming*, mientras que para identificar cuántas veces aparece una expresión o un dato concreto utilizaremos el *scanning* (Cassany 2018).

Los modelos *bottom up* y *top down* intentan explicar si «la naturaleza de los procesos implicados en la lectura [...] proceden de abajo-arriba (*bottom up*) o de arriba-abajo (*top down*)» (Regueiro 2011: 45). El modelo ascendente o *bottom up* otorga al lector el papel de descodificador (Hernández 1991: 2) y este procesa en una trayectoria ascendente «sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases» (Jiménez 2014: 66) hasta que es capaz de «extraer el significado textual completo» (Regueiro 2011: 45). Contrario a este, el modelo descendente *top down* parte del conocimiento sociocultural y previo del lector al igual que de sus estrategias para interpretar el texto a través de predicciones que irá comprobando al tiempo que lee el texto (Hernández 1991; Solé 2002; Regueiro 2011; Jiménez 2014). Acorde a Alonso (2017: 2), el modelo ascendente es el más utilizado por los aprendices en el aula de LE/ELE, pero el docente tiene la labor de ayudar al alumnado a «desarrollar la lectura de arriba-abajo» dotando a este de las estrategias necesarias para ello. Hernández (1991: 3), sin embargo, crítica estos dos modelos debido a la desestimación de la contribución del lector en el modelo ascendente, y la exclusiva

²² *Skim* y *scan* son palabras inglesas cuyo significado literal es 'desnatar' y 'escanear', respectivamente.

confianza en su conocimiento previo en el modelo descendente, concluyendo que «en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector».

La puesta en práctica de la lectura en el aula debe seguir una secuenciación para poder recoger todo lo que hemos estado viendo hasta ahora en este apartado (activación del conocimiento previo, uso del conocimiento sociocultural, etc.). La secuenciación de las actividades se divide en tres fases: una primera fase de motivación o prelectura, una segunda fase de *input* o durante la lectura, y una tercera fase de acción o después de la lectura.

La fase de motivación consiste en crear un entorno y propósito de lectura en el aula (Alonso 2005) que facilite la interacción entre el lector y el texto (Mir 2016), genere interés, curiosidad y motivación por este (Cassany 2009b; Usó-Juan 2001) con el objetivo de activar los mecanismos imprescindibles para la comprensión (Alonso 2017). Para ello, el docente debe realizar actividades de prelectura que animen a los aprendices a determinar el objetivo de lectura: los estudiantes deben saber desde el primer momento qué se va a hacer con el texto y el docente debe mostrar interés respecto a este (Solé 2002; Cantero 2010; Regueiro 2011; Alonso 2017); a activar el conocimiento previo incitando a los aprendices a exponer lo que saben sobre el tema (Solé 2002; Cantero 2010; Regueiro 2011) o utilizando «títulos, introducciones, resúmenes previos, diagramas, fotografías y otros recursos que, examinados antes de la lectura de un texto, evocan los conocimientos que el lector posee sobre el tema» (Alonso 2005: 83); a hacer predicciones e hipótesis del texto (Solé 2002; Regueiro 2011; Cassany 2018); a plantear interrogantes con respecto al contenido para ayudar a la comprensión, dejando al alumnado hacer preguntas y que no sea únicamente el docente el que las plantea (Solé 2002; Regueiro 2011); y a trabajar vocabulario específico o clave del texto (Regueiro 2011). Todo esto, junto con la consideración del ritmo de los lectores, evitará el temor y el bloqueo frente al texto (Alvarado 2001; Cantero 2010).

La fase de *input* se lleva a cabo durante el proceso de lectura. En esta fase y a través de actividades que proponga el docente, los estudiantes deben ser capaces de identificar las ideas principales y secundarias o la intención del texto (Solé 2002; Cassany 2009b y 2018; Regueiro 2011); formular preguntas e hipótesis y responderlas relacionándolas con el conocimiento previo (Solé 2002; Regueiro 2011); e identificar las características discursivas del texto (Regueiro 2011). Cassany (2009b) y Cantero (2010) exponen que la mejor manera de llevar a cabo

estas actividades es promoviendo el diálogo y la lectura cooperativa entre los aprendices para que estos puedan formularse preguntas y contestarse a sus propias dudas.

Finalmente, la fase de acción consta de todas aquellas actividades que se llevan a cabo tras la lectura y a través de la interpretación del texto que han hecho los aprendices. Para comprobar el propósito de lectura, se plantean actividades de resumen en las que el estudiante debe ser capaz de omitir y seleccionar la información que considere relevante dentro de su proceso de interpretación (Solé 2002; Regueiro 2011). También actividades en la que se evalúa la información del texto y la actitud crítica del aprendiz a través de preguntas de elaboración personal que exijan la puesta en común de las diferentes opiniones del texto en el aula (Solé 2002; Cassany y Aliaga 2007). Las actividades posteriores a la lectura suelen poner en práctica otras destrezas como la oral y la escrita (Cassany 2009b) y el contenido de esta debe de poder relacionarse con las vidas e intereses del alumnado en el aula para que la realización de estas actividades sea significativas y motivadoras (Mir 2016).

Las estrategias (*skim* y *scan*) y los modelos (ascendente y descendente) mencionados en este apartado nos permiten reconocer qué papel debe tener el alumno a la hora de enfrentarse a un texto y cuál es la mejor manera de hacerlo, atendiendo a sus necesidades y a las de la actividad. Además, la realización de las tareas de lectura mediante la secuenciación de actividades previas, durante y después de la lectura conceden al aprendiz la oportunidad de enfrentarse a la comprensión y descodificación de un texto de la mejor forma posible, estando más preparado y capacitado.

1.2.2. La escritura en ELE

De la misma manera que la lectura, la escritura en el aula de ELE ha sufrido diversos cambios en cuanto a su percepción y presencia. En este apartado vamos a tratar el papel de la escritura en el aula de ELE a través de la visión de esta destreza en las aulas, el trabajo cooperativo, su presencia en los diferentes niveles, las funciones de la escritura, la competencia sociocultural, la relación que guarda con la lectura y, finalmente, la concepción de la escritura como herramienta de aprendizaje de otras destrezas.

La visión y percepción de la competencia escrita en las aulas es similar a la de la lectura: hasta hace poco tiempo la escritura tenía poca presencia en las aulas y esta guardaba un aspecto peyorativo tanto para los docentes como para el alumnado (Cassany 1999a; Martínez 2005; Sánchez 2009). Esta percepción es debida a la creencia de la escritura como «una actividad artística [...] y una especie de don artístico e innato» (Cassany 1999a:²³ y, por ende, una práctica aislada, solitaria, compleja, silenciosa y aburrida, tanto para el docente como para el alumnado (Pastor 1996; Silva 1997; Cassany 1999a y 2005; Martínez 2005; Pujante 2014; Martínez 2016); y a la falsa creencia de que los aprendices prefieren las destrezas orales por la suposición de que esta está dejando de ser útil en la actualidad (Cassany 2005). Otro aspecto que se suma a esta visión negativa de la escritura es la obsesión por la ortografía y la excesiva corrección en los textos escritos en el aula (Cassany 1999a; Alvarado 2001). Sin embargo, la destreza escrita sí que tiene gran relevancia en las aulas de ELE y su percepción está cambiando, siendo «una de las competencias más valoradas en las encuestas llevadas a cabo por el proyecto Tuning» (Úcar y Olalla 2013: 22), y teniendo gran presencia en el mundo laboral y académico (Cassany 1999a).

Para eliminar estas suposiciones negativas hacia la escritura, es necesario, primero que todo, crear actividades de escritura significativas para el alumnado (Pastor 1996; Díez y Argilaga 1999; Corredor 2016), que este escriba textos que vaya a utilizar en su día a día, como textos académicos, enfocados a trámites administrativos o al mundo laboral (Cassany 1993 y 1999a; Sánchez 2009). El docente, además, debe abordar las prácticas de la composición escrita de forma variada y entretenida, inculcando el trabajo cooperativo entre los aprendices (Díez y Argilaga 1999; García Parejo 1999; Díaz y Aymerich 2003; Cassany 2005; Iglesias 2016) y ofreciéndoles desde el primer momento modelos de los escritos (Pastor 1996; Cassany 1999b; Sánchez 2009). Del mismo modo que es importante mostrar ejemplos de escritos terminados, el docente tiene que hacer entender a los aprendices que todo escrito final tiene sus borradores y ha pasado por un proceso de composición, con errores y cambios, que exige tiempo y dedicación (Cassany 1999a, 2005 y 2009a; Úcar y Olalla 2013). El docente debe inculcar en el aula la visión de la composición del texto como un proceso (Cassany 2009a y 2018; Úcar y Olalla 2013; Iglesias 2016). Como bien apunta Cassany (1993: 27), el proceso de composición abarca «tot el que pensa, fa i escriu un autor des que es planteja produir un text fins que n'acaba la versió definitiva», y por ello, los borradores tienen que ser parte del proceso de evaluación del escrito.

²³ También en Cassany (1993), Cassany (1999b), Cassany (2005), Cassany (2009a), Sáez (2016).

La importancia de la composición escrita puede variar según el nivel de los aprendices: «en niveles principiantes puede considerarse escasa; bastante importante en un nivel intermedio; y mucha, en niveles avanzados» (Martínez 2005: 4) siendo en estos dos últimos en los que los estudiantes «se ven capacitados y motivados para poder componer con mayor soltura y frecuencia» (Martínez 2005: 4).²⁴ Es por ello que la presencia de la composición escrita, al igual que el tipo de actividades, en el aula va a verse influenciada por el nivel de los estudiantes en la lengua meta.

Para facilitar el proceso de composición de un escrito sobre todo en niveles iniciales o escaso dominio de la lengua meta, Friedlander (1997), Guasch (2001) y Cassany (2005 y 2009b) comparten y defienden el uso de la lengua materna en el aula, siempre y cuando esta sea la misma entre los aprendices, a través del trabajo cooperativo. Así, se defiende que el uso de la L1 facilita «el acceso más directo a la memoria del aprendiz [...], el control general de la tarea compositiva [...], la interacción con el compañero [...] y favorece el control del texto escrito en L2 con los datos de la L1» (Cassany 2009b:23) ayudando de esta manera a que «la composición no se interrumpa ante dificultades idiomáticas y permite solventar problemas de generación de ideas, de búsqueda de vocabulario o de reorganización de las ideas» (Cassany 2005: 72). La utilización de la L1 en el aula también ha mostrado ventajas en tareas en las que el tema de la composición tiene que ver con tópicos culturales del origen de la lengua del aprendiz, ya que esta «appears to help rather than hinder writers when the topic-area knowledge is in the first language» (Friedlander 1997: 124).²⁵

Las tareas de escritura que se llevan a cabo en el aula giran, según Gordon Wells (1987), en torno a las diferentes funciones que ejerce la escritura: registrativa, manipulativa, epistémica, comunicativa, certificativa y lúdica. De hecho, Cassany (1999b: 8-9) expone que estas funciones, junto con «el grado de alfabetización de la lengua materna y los objetivos comunicativos del grupo de aprendices», deben tenerse en cuenta en el aula de ELE. La función registrativa permite «guardar información sin límite de cantidad o duración» (Cassany 2009b: 50), y en el aula de ELE se presenta en tareas como anotar «una palabra nueva y su traducción a lengua materna» (Cassany 2005: 48); la manipulativa permite reformular los enunciados «según las necesidades y las circunstancias de cada contexto» (Cassany 2009b: 50) como tomar apuntes de una explicación o un

²⁴ También en Pastor (1996).

²⁵ También en Cassany (2005).

vídeo (Cassany 2005: 48); la epistémica permite al escritor «generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar la actividad escritora [...] convirtiéndose en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos» (Cassany 2009b: 50) como la «búsqueda de ideas para una redacción» (Cassany 2005: 48); la comunicativa que permite comunicarse a través de la escritura cuando no se puede utilizar el lenguaje oral o lo escrito es más adecuado o preciso (Cassany 2009b) como escribir un correo electrónico a un profesor o una empresa; la certificativa en la que la escritura «desarrolla una función performativa [...] donde lo escrito es la única prueba aceptada de algún hecho o dato» (Cassany 2009b: 50), como «rellenar huecos en un texto escrito» (Cassany 2005: 48) o escribir una petición; y la lúdica en la que se usa la escritura como juego «para generar diversión, humor, belleza, ironía, entretenimiento» como se ejemplifica en tareas de «escribir un diálogo divertido [...] o algunos chistes para explicarlos en clase» (Cassany 2005: 48).

La competencia sociocultural también es imprescindible para poder desarrollar una buena competencia escrita. Los escritos cambian tanto a lo largo del tiempo como en cada comunidad: no se escribe de la misma manera en un país que en otro, y esto tiene que enseñarse en el aula (Cassany 1993 y 2005; Úcar y Olalla 2013).²⁶

Este cambio de los patrones de escritura de una cultura o lengua a otra pone el foco en la cuestión de si la experiencia de escritura de la L1 se transfiere de manera automática a la L2. Algunos son los autores (Cassany 2004, 2005, 2009b y 2011a; Sánchez 2009; Úcar y Olalla 2013) que han demostrado que la experiencia de escritura no se transfiere de una lengua a otra, mucho menos en contextos en los que el nivel en la lengua meta es bajo, pero sí que se utilizan las mismas estrategias. Debido a esto, las estrategias de escritura deben estar siempre presentes en el aula de ELE para no solo enseñar a escribir bien gramaticalmente, sino para desarrollar la idea «de que el alumno debe “aprender a aprender” a partir de sus propias estrategias de aprendizaje» (Pastor 1996: 251) y de esta manera saber adaptar el texto al contexto mediante una buena construcción textual: un texto adecuado, coherente y cohesionado (Cassany 2005 y 2011a; Úcar y Olalla 2013; Fernández 2016).

²⁶ Connor (1996), Trujillo (2002), Vázquez (2009), Grabe y Kaplan (2014), entre otros, llevaron a cabo investigaciones contrastivas de la expresión escrita en diferentes culturas e idiomas en las que concluyeron que los componentes discursivos y retóricos cambian de una lengua a otra.

La escritura guarda relación con la lectura en cuanto a que ambas comparten el mismo canal, el texto escrito, y su trato en el aula suele ir en conjunto. Como hemos mencionado anteriormente, que el alumnado disponga de modelos de tipos de texto es esencial para la correcta adquisición y aprendizaje de la competencia escrita, como bien explica Carson (1997: 88):

Reading in the writing classroom is understood as the appropriate input for acquisition of writing skills because it is generally assumed that reading passages will somehow function as primary models from which writing skills can be learned, or at least inferred.

De acuerdo con esta declaración, Cassany (2011a: 61) añade que «la comprensión lectora es la habilidad que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código».

La enseñanza de la escritura en el aula de ELE suele utilizarse como fin o como medio o herramienta para aprender o poner en práctica otras destrezas. Para algunos autores, escribir es «un instrument epistemològic d'aprenentatge» (Cassany 1993: 28) que «utilizamos para adquirir nuevos datos y destrezas» (Cassany 2005: 14), y para reparar y subsanar «las carencias o deficiencias [...] de diferentes áreas o materias académicas» (Úcar y Olalla 2013: 32) convirtiéndose así en «un medio para adquirir otros conocimientos» (Sánchez 2009: 21). Cassany (2009a: 50) apunta que son las funciones registrativa, manipulativa y epistémica las que utilizan la escritura como medio para «aprender el sistema lingüístico de E/LE [...] para el desarrollo de las habilidades orales [...] el apoyo al desarrollo de la gramática [...] y transmitir contenidos socioculturales». Aunque este uso de la escritura sea el más utilizado en las aulas y por parte de los docentes, Díaz y Aymerich (2003: 23) defiende que la escritura como fin en sí mismo debe cobrar más protagonismo en el aula porque «la escritura no puede reducirse solamente a este aspecto».

A modo de conclusión, la poca presencia de la escritura en las aulas es debido a la visión negativa que esta ha recibido por considerarse una destreza de genios. Es importante, por esta razón, que en el aula de ELE se le presente al aprendiz todas las herramientas y técnicas necesarias que le permitan expresarse satisfactoriamente a través de la escritura. Para ello, los borradores deben tener una presencia y consideración esencial en las aulas, al igual que el componente sociocultural, que influye significativamente en la escritura de lenguas extranjeras.

1.2.2.1. Fases de la escritura

El proceso de escritura en el aula de ELE se lleva a cabo a partir de una secuencia de actividades que dividen este proceso en tres etapas: pre-escritura, escritura y post o re-escritura. Estas tres etapas se vinculan con los tres procesos cognitivos que se identificaron en la investigación sobre la composición de Cassany (1987), Camps (1990), Camps (1994) y Hayes (1996): planificación, textualización y revisión.²⁷ En este apartado también se van a describir los distintos tipos de actividades de escritura: guiadas, semiguías y libres.

La fase de pre-escritura o planificación²⁸ corresponde a «todo lo que pasa desde que al autor se le plantea una idea general o un plan del mismo. Es una etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento» (Cassany 2011a: 140). El objetivo de esta etapa es «representar la situación, formular propósitos, generar y organizar ideas» (Cassany 2005: 42) mediante actividades posibilitadoras (Pujante 2014) que permitan la «descripción de la tarea [...], activación de ideas [...], presentación de la tipología discursiva [...], dación de instrumentos para la actividad [...] y descripción de la dinámica» (Sánchez 2009: 31).²⁹ Los estudiantes tienen que saber en todo momento qué tarea se va a elaborar en clase, cómo y cuándo para que puedan anticipar el escrito final y las sorpresas no afecten al proceso de composición (Úcar y Olalla 2013). Una vez explicada la actividad, es conveniente dar o enseñar a los estudiantes los instrumentos léxicos o gramaticales necesarios para «desarrollar los procesos cognitivos de la redacción en L2» (Úcar y Olalla 2013: 39) y evitar que la carencia de ciertas estructuras o vocabulario les impidan llevar a cabo el ejercicio de forma satisfactoria y esto no produzca una «pérdida de interés, de desmotivación [...] que puede verse agravada e incluso convertirse en frustración» (Martínez-Sánchez 2005: 4). Para la activación de ideas, Cassany (1993 y 1999b) propone la lluvia o el torbellino de ideas; pero Úcar y Olalla (2013: 43) también sugiere otros recursos como «el uso adecuado de textos literarios, fotografías, noticias y artículos de la prensa, imágenes sin texto, textos modelos».

A continuación, la etapa de escritura o textualización corresponde con el momento en el que el aprendiz comienza a redactar el escrito «a partir de los datos elaborados en la planificación» (Cassany 2005: 42) y haciendo conscientes a los

²⁷ Esta conexión entre las tres etapas de la escritura y los procesos cognitivos también aparece en Cassany (2009a), Cassany (2009b).

²⁸ También en Flower y Hayes (1980 y 1981) y Flower (1988).

²⁹ También en Cassany (2009a), Úcar (2013) y Iglesias (2016).

estudiantes de «su propósito o intención» (Pastor 1996: 251) a la hora de escribir. El docente debe estar presente en todo el proceso de escritura para ayudar al alumnado siempre que lo necesite, y evaluar la composición escrita desde el momento en que el aprendiz comienza a escribir un borrador (Úcar y Olalla 2013 y Olalla 2006).

Finalmente, la fase de post-escritura o revisión consiste en «revisar y corregir lo escrito» (Úcar y Olalla 2013: 44) para «determinar si cumple con las funciones previstas» (Cassany 2005:) y las propiedades de adecuación, cohesión y coherencia del texto (Fernández 2016: 341). Cabe mencionar que esta etapa consiste en un proceso activo por parte del estudiante (Pastor 1996) en el que tiene que ser capaz de autocorregirse siguiendo ciertas pautas dadas por el docente, como las siguientes propuestas por Úcar y Olalla (2013: 44):

- Releer el texto con una actitud crítica. Resulta muy recomendable hacerlo en voz alta.
- Reflexionar sobre la adecuación del registro dedicando atención especial al vocabulario utilizado.
- Pensar en los recursos empleados al comienzo y al final del escrito.
- Vigilar la cohesión y coherencia interna del texto.
- Analizar la estructura de los párrafos y el hilo conductor empleado.
- Verificar que no haya errores gramaticales, ortográficos ni léxicos.

Pese a que se distinguen estas tres etapas mencionadas en este apartado, Cassany (2011a) opina que las etapas de escritura y post-escritura o re-escritura no deberían ser diferenciadas por parte del aprendiz y, por ende, recomienda no separarlas una de la otra en el aula.

Por otro lado, las tareas que se llevan al aula para preparar o practicar la expresión escrita pueden distinguirse en tres tipos de actividades: actividades guiadas, que consisten en «ejercicios mecánicos y repetitivos en el marco de una práctica controlada y monitorizada por parte del profesor y otros medios» (Martínez-Atienza et al. 2018: 35); actividades semiguías, que otorgan algo más de libertad al estudiante bajo cierto control del docente; y actividades o prácticas libres, que desarrollan la autonomía del aprendiz y «requiere exposición y práctica creativa y espontánea, que será la base para la generación de las destrezas lingüísticas procedimentales» (Martínez-Atienza et al. 2018: 35). Martínez-Sánchez (2005) elige las actividades semiguías y libres como las más

adecuadas para fomentar la creatividad en el aula, siempre y cuando el nivel de los estudiantes lo permita.

La puesta en práctica de la escritura en el aula de ELE a través de la secuenciación de actividades y la adaptación de la tipología de actividades al nivel del alumnado permitirá que estos puedan enfrentarse con menos dificultades a la labor de escribir un texto y, de esta manera, no conciban la escritura como una tarea ardua e imposible.

1.2.3. Impacto de la tecnología en la enseñanza de la lectoescritura en LE

El avance de la tecnología de las últimas décadas ha influido en la enseñanza de la lectoescritura en lenguas extranjeras, cobrando mayor presencia en las aulas y siendo un instrumento indispensable para el aprendizaje de un idioma y su cultura. En este apartado trataremos brevemente los cambios que ha sufrido la enseñanza de la lectoescritura del papel a los recursos en línea, el cambio que se ha producido en el acceso a los textos, el impacto positivo que ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y algunos inconvenientes que algunos autores presentan.

La incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el sistema educativo y más específicamente en las aulas de ELE ha traído consigo nuevos términos relacionados con el aprendizaje en línea: *e-learning*, *mobile-learning*, *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*, entre otros (Izquierdo 2008; Martínez 2016). Las plataformas digitales junto con los dispositivos electrónicos han cambiado de manera drástica la impartición de la lectura y la escritura en el aula de lenguas extranjeras: no significa que la gente ya no lea y escriba tanto, sino que se lee y escribe de forma diferente, cambiando la manera en la que damos y recibimos información (Cassany 2006; Parra 2014). Como explica Martínez-Sánchez (2016: 51), al igual que la enseñanza cambia a la par que la sociedad, «los textos se adecuan al contexto, ahora tecnológico». Esta nueva manera de leer y escribir requiere una necesidades, conocimientos y habilidades nuevas en el aula (Cassany 2004; Parra 2014) debido a la aparición de nuevos géneros discursivos: el correo electrónico, los foros, salas de charla, videoconferencias (Díaz y Aymerich 2003; Cassany 2006; Izquierdo 2008); nuevas estructuras: el hipertexto, la intertextualidad (Cassany 2006: 159); nuevos registros: tecleado, coloquial (Cassany 2006: 159); y nuevas formas lingüísticas, dotando a la lectura y escritura en línea de nuevas características: «multimodalidad, heterogeneidad

textual e intertextualidad, organización hipertextual, el control de la calidad de la información, multitarea» (Valero, Vázquez y Cassany 2015: 9).³⁰

La lectoescritura en la actualidad a través de las TIC ha sufrido una transformación en cuanto a la organización de la comunicación. El papel, el rol, los propósitos y el contacto del interlocutor (Cassany 2006) ya no se centra en identificar o dejar clara la idea principal de un texto escrito, sino en descubrir quién dice eso, cuál es su intención, y para qué (Cassany 2009b; Cassany 2018). La razón de este cambio en el papel del lector y escritor es la gran cantidad de textos que el aprendiz tiene disponible en internet (Valero, Vázquez y Cassany 2015). Debido a este cambio, diversos autores (Pujante 2014; Valero, Vázquez y Cassany 2015 y 2016; Martínez-Sánchez 2016) hablan de la importancia de inculcar al alumnado la adopción de un rol activo y crítico frente a los textos que se encuentran en la red. Sin embargo, el aprendiz puede encontrar textos que se adapten a sus intereses y aficiones, como los *fanfic* o *facfiction*, desarrollando de esta manera un hábito o gusto por la lectura que a través de otros tipos de texto no había encontrado (Cassany 2018).

Las investigaciones muestran que el uso de tecnologías y nuevas herramientas, como *WhatsApp*, en el aula de ELE trae consigo muchas ventajas en la enseñanza de la lectoescritura: el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser más efectivo, atractivo y motivador, permite incorporar la comunicación no verbal a través de los emoticonos y una retroalimentación casi instantánea, dotando al alumnado de una mayor autonomía en su aprendizaje (Cassany 2006; Izquierdo 2008; Jiménez y O'Shanahan 2008; Castrillo, Martín y Bárcena 2014; Martínez 2016; Otero 2016). Además, tanto el aprendiz como el docente disponen de materiales *online* con fines didácticos destinados exclusivamente a la enseñanza de ELE como *todoELE*³¹, *marcoELE*³², *ProfedeELE*³³, *DidactiRed*³⁴, entre muchos otros.

Opuestamente a esta idea, algunos docentes aún se muestran algo escépticos a la hora de usar las TIC y nuevas herramientas tecnológicas en el aula debido a «la escasez de recursos en los centros, el tiempo necesario para formarse por parte de alumnos y profesores o por la escasa calidad de los programas existentes» (Izquierdo 2008: 2). Teniendo en cuenta esta afirmación, Martínez-Sánchez

³⁰ También en Cassany (2009b).

³¹ <https://www.todoele.net/>

³² <https://marcoele.com/>

³³ <https://www.profedeele.es/>

³⁴ <https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

(2016: 53) explica que la tecnología no debe convertirse en un obstáculo para el docente, ni sentirse obligado a utilizarla, ya que esta no es más que «una herramienta que puede ser de ayuda a profesores y estudiantes sólo cuando tenemos claro para qué la estamos usando».

En conclusión, los avances tecnológicos no solo han influido la manera en la que nos comunicamos, sino también la manera en la que la lectoescritura se presenta en las aulas de ELE. Las ventajas que las TIC presentan, tanto para el alumnado, como para el docente han hecho que estas se conviertan en un elemento indispensable en la elaboración, preparación y puesta en práctica de clases de idiomas, siempre y cuando se tengan en cuenta los recursos disponibles y las limitaciones del aula.

1.3. Revisión de la lectura y la escritura en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) es un proyecto que sirve de base para «la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (MCER 2002: 1), convirtiéndose así en un documento de referencia con gran influencia en todo el mundo. Para este trabajo vamos a utilizar la última actualización del MCER publicada en 2020 en inglés y traducida al español en 2021 en un *Volumen Complementario*. En este nuevo volumen, los descriptores han sido ampliados y completados y se ha añadido un descriptor para un nivel Pre-A1. El MCER facilita a través de los descriptores ilustrativos, los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2) con la finalidad de «proporcionar un metalenguaje común para los profesionales de la enseñanza de lenguas que facilite la comunicación, la colaboración profesional, la movilidad y el reconocimiento de los cursos realizados y de los exámenes aprobados» (MCER 2021: 37). Estos niveles pueden agruparse en: «usuario/a básico/a (A1 y A2), usuario/a independiente (B1 y B2) y usuario/a competente (C1 y C2) [...] que se representan en bandas amplias de dominio de la lengua y a menudo se subdividen» (MCER 2021: 46).

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* fue publicado en 2006 en tres volúmenes que corresponden a cada uno de los niveles de referencia del MCER: nivel A, B y C, junto a sus subniveles. El PCIC se ha convertido, al igual que el MCER, en un documento de consulta indispensable para cualquier

persona interesada en la docencia de ELE, debido a que proporciona «un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español» (PCIC). Todo el material e información que presenta el PCIC gira en torno a tres grandes dimensiones desde la perspectiva del aprendiz: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo (PCIC).

De esta manera, una vez introducido brevemente qué son el MCER y el PCIC, nos centraremos en el tratamiento de la lectoescritura en ambos documentos.

Si comenzamos por el MCER, podemos afirmar que la comprensión lectora incluye textos escritos y signados y se define como «la recepción y el procesamiento de información: poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él» (MCER 2021: 59). Dentro de esta escala, el MCER establece una diferencia entre *leer correspondencia*, *leer para orientarse*, *leer en busca de información y argumentos*, *leer instrucción*, y *leer por placer* (2021: 66-71), es decir, se resaltan los diferentes objetivos que puede tener la lectura. Además, también incorpora una serie de descriptores para las estrategias de comprensión en los diferentes niveles para *identificar las claves e inferir* tanto en comprensión oral como signada y escrita (MCER 2021: 71-72).

Centrándonos en la escala de *comprensión de lectura en general*, los descriptores de los niveles A1-A2 aluden a la comprensión de textos muy breves y breves por medio de una o varias lecturas sobre asuntos conocidos y con un vocabulario de uso muy frecuente cotidiano o relativo al trabajo (MCER 2021: 66). En cuanto a las estrategias de comprensión, el aprendiz deduce el significado de una palabra por palabras semejantes, por el contexto del texto siempre y cuando este esté relacionado con un tema cotidiano y conocido, o a partir de su posición en el texto. También utiliza y recurre a palabras conocidas, ideas y formato para identificar el tema del texto e inferir el significado probable de palabras desconocidas (MCER 2021: 72). El *Marco* también incorpora un descriptor para un nivel Pre-A1 en el que el lector «reconoce palabras/signos conocidas/os acompañadas/os de imágenes, como en el caso de la carta de un restaurante de comida rápida con fotos o un libro ilustrado que contenga vocabulario conocido» (MCER 2021: 66). En las estrategias de este nivel, el lector «deduce el significado de una palabra/un signo a partir de ilustraciones o iconos que la/lo acompañan» (MCER 2021: 72).

Para los niveles B1-B2, el *Marco* profundiza en la temática de los textos y en el vocabulario de estos. Estos niveles comprenden la lectura de textos sencillos de carácter fáctico con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la capacidad de lectura a distintos textos y finalidades, sobre temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio, pudiendo tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes (MCER 2021: 66). En las estrategias de comprensión, el aprendiz deduce, infiere y extrapola significados de palabras desconocidas identificando los elementos que las integran y tomando en consideración el texto en su totalidad. También utiliza una variedad de estrategias para comprender: se concentra en los conectores lógicos y temporales e intenta captar la información principal utilizando claves contextuales (MCER 2021: 72).

Por último, en los niveles avanzados C1-C2, los descriptores del MCER evolucionan para referirse a la comprensión con todo detalle de una amplia variedad de textos largos y complejos (textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas) con estructuras complejas o muchos coloquialismos, apreciando distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito (MCER 2021: 66). En las estrategias de comprensión, el *Marco* solo ofrece el descriptor del nivel C1 para ambos subniveles del nivel C. En este el lector «es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, el estado de ánimo y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir» (MCER 2021: 72).

La expresión en el MCER comprende actividades orales, signadas y escritas, y se define como las actividades en las que «el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o varios lectores» (MCER 2002: 64). En la nueva actualización, se señala que estas actividades ocupan «un lugar destacado en muchos ámbitos de la vida profesional y académica [...] y gozan de un cierto reconocimiento social» (MCER 2021: 72). Dentro de las actividades de expresión escrita, el *Marco* ofrece una escala de descriptores para la *escritura creativa* y para *informes y redacciones*. Las estrategias de expresión en este apartado se presentan divididas en tres bloques: *planificar*, que corresponde a la parte de «pensar conscientemente qué decir y cómo formularlo, así como el ensayo o la preparación de borradores» (MCER 2021: 81); *compensar o ejecutar*, que corresponden a las estrategias «para mantener la comunicación cuando no se encuentran las expresiones adecuadas» (MCER 2021: 82); y *control y corrección*, en las que se cubre tanto el «darse cuenta de forma espontánea de que se ha cometido un error o de que hay un problema, como el acto de carácter más

consciente y premeditado de volver sobre lo que se ha dicho y comprobar si es correcto o adecuado» (MCER 2021: 82). Aunque estas estrategias, sobre todo compensar y control y corrección, están dirigidas a la expresión oral, pueden ser adaptadas para la expresión escrita debido a la semejanza con los tres procesos cognitivos tratados anteriormente en las fases de la escritura (planificación, textualización y revisión).

En la *expresión escrita en general*, los descriptores de los niveles A1-A2 describen que el escritor en LE elabora frases y oraciones sencillas aisladas y posteriormente enlazadas con conectores sencillos para aportar información sobre cuestiones de relevancia personal usando palabras y expresiones básicas (MCER 2021: 79). En la *escritura creativa*, a esto se le añade la elaboración de descripciones, entradas en un diario, relatos, biografías y poemas sencillos sobre personas imaginarias, lugar de residencia, ocupación, y experiencias de trabajo o estudios (MCER 2021: 80). En el nivel Pre-A1, el aprendiz «da información personal básica por escrito [...] consultando un diccionario» (MCER 2021: 79).

Para los niveles B1-B2, el *Marco* amplía los descriptores añadiendo la elaboración de textos cohesionados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés, enlazando y posteriormente sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes (MCER 2021: 79). En la *escritura creativa* se amplían los descriptores con la realización de descripciones sobre acontecimientos o viajes reales o imaginados siguiendo las normas establecidas del género textual elegido. Además, el aprendiz también narra historias, elabora críticas y reseñas sencillas (MCER 2021: 79-80).

Finalmente, en el nivel avanzado C1-C2, el *Marco* profundiza en los descriptores para referirse a la elaboración de textos complejos con claridad y fluidez utilizando una estructura lógica y variando el tono, el estilo y el registro en función del destinatario y tema tratado (MCER 2021: 79). En la *escritura creativa*, el aprendiz elabora críticas detalladas, incorpora expresiones idiomáticas y humorísticas, y utiliza un estilo convincente, personal, natural y adecuado al género textual elegido (MCER 2021: 79).

En el *Volumen Complementario del MCER* se han añadido algunos descriptores nuevos que se han excluido de los demás descriptores ilustrativos y añadidos al *Anejo 8* por una de las siguientes razones «bien para evitar repeticiones, bien porque no ha sido posible desarrollarlos para un número suficiente de niveles de competencia o a causa de los comentarios recibidos durante la fase de

consulta» (MCER 2021: 291). En este anejo se presentan dos descriptores relacionados con la expresión escrita. El primero, *resumir y explicar textos por escrito* solo se ha desarrollado para el nivel B1 y en este el aprendiz resume la información principal de textos sencillos de carácter informativo sobre temas de interés personal o de actualidad, empleando construcciones sencillas y con ayuda de un diccionario (MCER 2021: 293). El otro, *condensar un texto*, solo se presenta para los niveles B2 y C1. En el B2, el alumno elimina repeticiones y digresiones y recupera información relevante de distintas parte o secciones de un texto para hacerlo más accesible y orientar la comprensión de la información esencial (MCER 2021: 296). En el nivel C1, el aprendiz «describe un texto complejo, reorganizándolo para destacar la información más relevante para unos destinatarios concretos» (MCER 2021: 296).

El PCIC, a diferencia del MCER, no dispone de apartados específicos para la comprensión y expresión escrita, pero podemos localizar diversas menciones a estas dos destrezas en diferentes secciones.

Por una parte, en la sección 1. *Objetivos generales* encontramos un apartado dentro de la dimensión del *alumno como agente social* en la que se establece el objetivo de *desenvolverse con textos orales y escritos*. Este apartado dispone de una entrada diferente en función del nivel que describa: *desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas* en el nivel A; *sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad* en el nivel B; y *de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema* en el nivel C (PCIC). En líneas generales, podemos observar que la información que se ofrece en el PCIC coincide con la del MCER: expresión y comprensión de textos breves y sencillos sirviéndose de apoyos visuales en algunas ocasiones en los niveles A1-A2; expresión y comprensión de textos auténticos con una estructura clara sobre temas concretos y abstractos en los niveles B1-B2; y expresión y comprensión de textos extensos y complejos sobre cualquier tipo de texto con frases hechas o expresiones idiomáticas en los niveles C1-C2 (PCIC).

Por otra parte, dentro del apartado 7. *Géneros discursivos y productos textuales*, el PCIC alude a la comprensión y expresión escrita tanto en los géneros como en las macrofunciones. Dentro de *los géneros de transmisión escrita* se presenta un listado mucho más amplio que en el MCER de los géneros utilizados en cada nivel, aunque siguiendo las mismas características: textos breves y con apoyo visual como menús de restaurantes, billetes de transporte, postales o recetas de

comida, para los niveles A1-A2; cartas formales, folletos de instrucciones, poemas sencillos, biografías, para los niveles B1-B2; y artículos de opinión, tiras cómicas, artículos de divulgación científica, reseñas, para los niveles C1-C2 (PCIC). Además de aportar un gran listado de géneros, el PCIC señala si estos deben trabajarse como recepción y producción, solo recepción, o solo producción.

En el apartado de macrofunciones, el PCIC expone las mismas tipologías de textos que presenta el *Marco* (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa), pero de manera más detallada. Encontramos la macrofunción descriptiva dividida en tres secciones (personas, objetos y lugares), la narrativa, la expositiva y la argumentativa (PCIC). En todas ellas se tratan los mismos aspectos: el proceso prototípico, la inserción de secuencias y los elementos lingüísticos. En la macrofunción expositiva y argumentativa también se incorporan recursos para desarrollar la exposición o argumentación. Cabe destacar que el PCIC solo contempla la macrofunción expositiva y argumentativa a partir del nivel B, como se contempla en el MCER.

A partir del MCER y del PCIC hemos podido observar que la lectoescritura está más presente en los niveles B y C, debido al mayor número de recursos y estrategias que disponen los aprendices, al igual que un mayor conocimiento de tipologías textuales. Por ello, que este trabajo se centra en la revisión de la enseñanza de la lectoescritura en manuales del nivel B1 y B2, como se muestra en el siguiente apartado.

2. Metodología

En este trabajo hemos llevado a cabo un análisis de datos mediante la revisión de tres manuales de ELE del nivel intermedio (B1-B2). El modo de actuación más apropiado y que mejor se adecua a los objetivos planteados ha sido la creación de diferentes plantillas para cada uno de los aspectos a analizar en cada uno de los manuales.

Los criterios de selección del corpus se han realizado en función de la disponibilidad, el año de publicación, la editorial y el nivel del MCER.

El objetivo inicial de este trabajo consistía en la revisión de tres manuales de ELE completos, desde el nivel A1 al nivel C2, lo más actuales posibles. Por tanto, el primer criterio para la selección fue la disponibilidad de estos manuales en bibliotecas o a través de Internet. Entre los manuales disponibles en las bibliotecas fue muy complicado encontrar tres manuales completos junto con el libro del profesor, debido a que muchas editoriales no disponen de manuales de nivel C en todas sus colecciones.

Una vez conocida la disponibilidad de manuales de las que se disponía, el segundo criterio fue elegir los manuales más actuales posibles con fecha de publicación del 2015 en adelante. Esta decisión fue tomada en vista de los avances que se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en concreto el español, y en la metodología y enfoques utilizados. Además, de esta manera, los contenidos que se analizan se adecuan de mejor manera a la bibliografía utilizada en el marco teórico. Este criterio redujo en gran medida el número de recursos para la selección.

Para que el análisis de los manuales no se viera influenciado por los objetivos y dinámicas de trabajo de una misma editorial, el siguiente criterio fue intentar seleccionar un manual de tres editoriales distintas. Sin embargo, debido a los aspectos mencionados anteriormente, esto no fue posible y finalmente se tomó la decisión de escoger dos manuales de la misma editorial y, de esta manera, poder hacer también una comparación entre manuales de diferentes editoriales y de la misma.

Dada estas circunstancias y atendiendo a los contenidos que se describen en el MCER y el volumen de actividades que aparecen en los manuales en relación con la lectoescritura, se decidió realizar el análisis solo de manuales del nivel intermedio, B1 y B2. Por todas estas razones, el corpus que conforma este trabajo está compuesto por los siguientes manuales: *Nuevo Prisma* de la editorial Edinumen y *Nuevo Sueña y Método* de la editorial Anaya.

Una de las limitaciones de este trabajo ha sido la imposibilidad de analizar en su totalidad el libro del profesor de *Nuevo Prisma* debido a que el manual utilizado no disponía de las páginas desde la 112 a la 129.

El instrumento metodológico utilizado para el análisis de la presencia de la lectoescritura en los manuales de ELE está compuesto por tres plantillas de elaboración propia que pueden consultarse en las tablas 1, 2 y 3 que se presentan a continuación.

La primera plantilla se ha elaborado y utilizado para conocer la presencia de la lectoescritura en la parrilla de inicio de cada uno de los manuales. En esta plantilla solo se tiene en cuenta el libro del alumno, pues el índice en el libro del profesor es el mismo que en el del alumno o incluso no se presenta. En el apartado de *Contenido* se anotarán los bloques y los contenidos específicos de lectoescritura que se mencionan en el índice.

PRESENCIA LECTOESCRITURA NUEVO PRISMA			
Manual	Fecha	Parrilla inicio	
		Sí/No	Contenido

Tabla 1. Plantilla de análisis de la presencia de la lectoescritura en el índice en los manuales de ELE.

La segunda plantilla tiene el objetivo de recoger los aspectos teóricos relacionados con la lectoescritura que aparezcan tanto en el libro del alumno como en el libro del profesor, indicando el nivel, la página en la que se encuentra y el contenido que se trata.

TEORÍA NUEVO PRISMA		
Libro / Nivel	Página	Contenido

Tabla 2. Plantilla de análisis de la presencia de teoría sobre la lectoescritura en los manuales de ELE.

La tercera plantilla recoge la tipología de actividades en las que la lectura y la escritura están presentes, ya sea cada una individualmente o de forma simultánea, en el libro del alumno y en el libro del profesor. Estas se clasifican en actividades de lectoescritura puras, en las que se trabajan únicamente estas dos destrezas, y actividades de lectoescritura mixtas, en las que la lectura y la escritura se presentan junto a otras destrezas. En este caso, se indicará qué destreza o destrezas se combinan con la lectoescritura. Para facilitar la interpretación del análisis, se indicará al inicio de cada actividad si la actividad se centra en la comprensión lectora (CL), en la expresión escrita (EE), o si se trabajan ambas destrezas (CL/EE). Hemos decidido excluir de este análisis las actividades relacionadas con el uso de las grafías, dado que su estudio está relacionado generalmente con la fonética.

ACTIVIDADES				
Manual	Actividades lectoescritura puras		Actividades lectoescritura mixtas	
	Tipología	Página	Tipología	Página

Tabla 3. Plantilla de análisis de la presencia de lectoescritura en las actividades de los manuales de ELE.

Estas plantillas, como bien se ha ido indicando, se aplican a dos de los libros de cada manual: el libro del alumno y el libro del profesor. El fin de estas plantillas es el análisis de la presencia de la lectoescritura en los tres aspectos que se han mencionado (índice, teoría y actividades) y poder comprobar si estos contenidos

se adecuan con los propuestos en el MCER y en el inventario 7. *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC.

Para el análisis, además de los descriptores que ya se mencionan en el marco teórico, se han tenido en cuenta los descriptores de *Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)* de las Estrategias de comprensión y los descriptores de *Control ortográfico*. Para hacer las comparaciones hemos hecho referencia a cada uno de estos descriptores con las siguientes siglas:

- D1_MCER para los descriptores relacionados con la comprensión lectora de textos escritos del nivel B1 en *Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)*:

Deduce el posible significado de palabras/signos desconocidas/os presentes en un texto identificando los elementos que las/los integran.

Sigue una línea argumentativa o la secuencia de acontecimientos en una historia, concentrándose para ello en los conectores lógicos (por ejemplo, sin embargo, porque) y temporales (después de eso, con antelación) frecuentes. [...]

Infiere significados y hace predicciones sobre el contenido de un texto a partir de los epígrafes, títulos y subtítulos (MCER 2021: 72).

- D2_MCER para los descriptores relacionadas con la comprensión lectora de textos escritos del nivel B2 en *Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)*: «utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas la de intentar captar la información principal y la de comprobar la comprensión utilizando claves contextuales» (MCER 2021: 72).
- D3_MCER para los descriptores de *Control ortográfico* del nivel B1: «la ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre» (MCER 2021: 151) y «produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión» (MCER 2021: 151).
- D4_MCER para los descriptores de *Control ortográfico* del nivel B2: «la ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero pueden manifestar la influencia de la lengua materna» (MCER 2021: 151) y «produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de estructuración y distribución en párrafos» (MCER 2021: 151).

3. Análisis de manuales

3.1. Nuevo Prisma – Edinumen

Edinumen es una editorial que cuenta con 30 años de experiencia en la elaboración de materiales de ELE con un total de más de 400 material didácticos producidos hasta el momento. Ha sido pionera a nivel mundial en la creación de materiales y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje del español con la elaboración de *Prisma*, el primer manual que seguía las directrices del Marco común europeo de referencia; la ELEteca, la primera plataforma educativa LMS específica para ELE; y Guadalingo, el primer videojuego para practicar español en inmersión. En concreto, el manual *Nuevo Prisma* sigue un enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en la dimensión del alumno como agente social, siguiendo, por lo tanto, las directrices del MCER y del PCIC. El contenido de este manual destaca por el desarrollo de técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación para que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje, y el desarrollo del trabajo cooperativo para la reflexión intercultural.

El análisis de la presencia de la lectoescritura en el índice se ha centrado en cada uno de los contenidos de las doce unidades que forman el manual, agrupados en: *contenidos funcionales, contenidos gramaticales, tipos de texto y léxico, el componente estratégico, contenidos culturales y fonética y ortografía.*

Los *contenidos funcionales* muestran poca presencia de las destrezas de lectura y escritura, debido a que muchas de las funciones que aparecen formuladas no especifican si son para la expresión oral o para la práctica escrita. Por esta razón, solo se han seleccionado aquellas que lo determinaban, como «contar y describir anécdotas de forma oral y escrita». Todas las funciones mencionadas hacen

referencia a la expresión escrita, excepto una función del nivel B1 que alude a la comprensión lectora: «interpretar guías de viaje».

La lectoescritura está poco presente en los *contenidos gramaticales*, pues estos se centran en cuestiones gramaticales relacionadas con tiempos verbales y tipos de oraciones. La expresión escrita se ve reflejada en este apartado a través de los nexos y conectores del discurso que se presentan, mayoritariamente en el nivel B1 y muy poco en el nivel B2. Esto puede deberse a la consideración de que el alumnado ya dispone de estos conocimientos al haber superado el nivel anterior.

El apartado de *tipos de texto y léxico* podría considerarse el apartado que recoge en mayor medida las destrezas de lectoescritura dado que reúne los tipos de textos que se van a trabajar en las unidades, tanto para trabajar la comprensión lectora como la expresión escrita. Atendiendo a la tipología textual de los textos, en el nivel B1 aparecen los siguientes tipos de texto: texto narrativo, texto literario, texto expositivo, texto periodístico, texto digital, texto informativo, texto descriptivo y texto argumentativo. Todos ellos se recogen en el MCER como textos apropiados para el nivel B1. Sin embargo, tomando como referencia el inventario de *géneros de transmisión escrita* que propone el PCIC, el manual no recoge todos los géneros que se proponen o incluye algunos que corresponden a un nivel superior. Los géneros que recoge el PCIC para el nivel B1 y que aparecen en este manual son: adivinanzas, anécdotas breves y sencillas relacionadas con situaciones cotidianas, anuncios publicitarios de tipo informativo, biografías de extensión media, cartas formales sencillas, cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media, cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas, diarios, guías de viaje, informes breves en formato convencional estándar sobre temas de interés personal, mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos, notas y mensajes con información sencilla de relevancia inmediata, noticias de actualidad, poemas muy sencillos, tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos y trabajos de clase breves (PCIC). Todos estos géneros también siguen las directrices del PCIC en cuanto a la sola recepción, solo producción, o recepción y producción de los textos presentados, a excepción de las tiras cómicas, que a diferencia de lo que propone el PCIC, se presenta una actividad de producción de tiras cómicas. *Nuevo Prisma B1* incorpora además otro género que el PCIC recoge como nivel A2 en la *macrofunción narrativa*: la descripción; y otros tres géneros que se recogen como nivel B2: el artículo de opinión, fragmentos de textos literarios y textos de carácter argumentativo. Este último, texto de carácter argumentativo, sí que viene recogido en el MCER

como nivel B1 en los descriptores de *leer en busca de información y argumentos* en la comprensión lectora.

Por otra parte, la tipología textual que aparece en el nivel B2 gira en torno a los siguientes textos: texto publicitario, texto de opinión, texto argumentativo, texto expositivo, texto periodístico, texto divulgativo, texto narrativo, texto conversacional, texto digital, texto radiofónico, texto publicitario y texto informativo. Todos ellos también se recogen en el MCER como textos apropiados para el nivel B2. En relación a los géneros que recoge el PCIC y la modalidad de recepción o producción, en este manual aparecen: anuncios publicitarios, artículo de opinión en periódicos o revistas sobre temas actuales o sobre la propia especialidad, cartas, faxes o mensajes electrónicos formales relativos a la propia especialidad, cartas y mensajes electrónicos personales extensos, cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas, diccionarios monolingües, informes breves de carácter expositivo o argumentativo, instrucciones públicas, mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos, novelas breves y sencillas, recetas de cocina, reseñas breves de películas o libros, trabajos de clase de extensión media (PCIC). A lo largo de las unidades también se incluyen formularios personales y descripciones que el PCIC recoge en los niveles A1-A2, y un artículo de carácter divulgativo clasificado como género propio del nivel C2. No obstante, el texto divulgativo en este manual se trabaja sobre temas de interés para el alumnado y con la estructura del texto expositivo, adaptando de esta manera la tipología textual propia de niveles superiores al nivel B2. Otros textos que también aparecen, pero que no recoge el PCIC ni se mencionan en el MCER son el guion de cine, los refranes y los dichos.

En relación con el *componente estratégico*, la presencia de la lectoescritura es bastante notable en este apartado, sobre todo las estrategias de comprensión lectora. En el nivel B1 aparecen seis estrategias de comprensión lectora y una de expresión escrita. Las estrategias de aprendizaje de comprensión lectora se centran en estrategias para ordenar los párrafos que componen un texto y facilitar su comprensión, el uso del diccionario para consolidar la comprensión, estrategias para comprender un texto con el fin de elaborar un comentario de texto, y estrategias de compensación para desarrollar la comprensión lectora (importancia de las palabras claves y obtener información sobre el contenido de un texto a través de su formato). Todas estas estrategias se recogen en el apartado de *Estrategias de comprensión* del MCER en los descriptores del nivel B1: *identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)*. La estrategia de expresión escrita que aparece en el nivel B1 se centra en la revisión del

borrador de un texto escrito. La correcta revisión de los borradores va a capacitar al alumno para producir «una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión» (MCER 2021: 151), cumpliendo así con los descriptores del Marco sobre el *control ortográfico*.

En el nivel B2 aparecen ocho estrategias de comprensión lectora y cinco de expresión escrita. Las estrategias de comprensión lectora de este manual se centran en comprender palabras nuevas por el contexto o por los campos semánticos, realizar una lectura con el objetivo de resumir un texto, comprender los elementos de cohesión de un texto complejo y ser capaz de ordenarlo, en la comprensión y relación de contenidos, en el análisis de microrrelato y en la importancia de poner título a un texto. En los descriptores de *Estrategias de comprensión* del MCER del nivel B2 no aparecen de manera detallada las estrategias como aparecían en el nivel B1. Sin embargo, estas recogen las ya aprendidas en el nivel anterior (D1_MCER) y añade pequeños matices para las del B2 en D2_MCER. No obstante, estas estrategias recogen con un grado de complejidad mayor las que aparecen en el nivel B1, esta vez centradas más en la reflexión de los aspectos técnicos de la comprensión lectora. Las estrategias de expresión escrita que aparecen en el manual aluden a las pautas para redactar un texto argumentativo, una petición formal y un microrrelato, conocer la relación de tiempos verbales para construir frases, hacer resúmenes extrayendo la información esencial de un texto, tomar notas a partir de un texto auditivo para comprender los aspectos relevantes y hacer un esquema a partir de un texto escrito. Pese a que el MCER no recoge estrategias para la expresión escrita, el mayor número de estrategias en el nivel B2 se justifica con un mayor nivel de afianzamiento del idioma por parte del alumnado, con el mayor grado de dificultad y con una extensión mayor en la composición de textos escritos. No obstante, estas estrategias siguen las indicaciones del Marco de los descriptores D4_MCER de *control ortográfico*.

Los *contenidos culturales* también integran la lectoescritura con aportaciones de textos relacionados con el mundo hispano, tales como adivinanzas, revistas, tiras cómicas y manifestaciones literarias en el nivel B1; y poesía, cómics, revistas especializadas, biografías, dichos, refranes, literatura y microrrelatos en el nivel B2. Podrían considerarse muestras de textos extra para la comprensión lectora a los que ya se incluyen en el apartado de *tipos de texto y léxico*, aunque estos no aparezcan en todas las unidades del manual.

Finalmente, el bloque de *fonética y ortografía* se centra en la práctica de la ortografía para la expresión escrita. En ambos niveles se trabaja con la puntuación, la acentuación, las abreviaturas, siglas y acrónimos, y los símbolos alfabetizables y no alfabetizables. Estos aspectos ortográficos siguen las indicaciones del MCER y los descriptores D4_MCER dedicados al *control ortográfico*.

Por otro lado, el análisis de la teoría sobre lectoescritura en *Nuevo Prisma* muestra que se hace poca referencia a aspectos teóricos en relación con estas dos destrezas. La teoría que aparece en el manual está mayoritariamente relacionada con la acentuación, la puntuación, recordatorios de conectores y sobre las estrategias. Sin embargo, aparecen pocas definiciones de tipología textual o de sus características formales. En el nivel B1 encontramos definiciones o explicaciones de informe, carta de presentación, carta de motivación y guía de viajes en el libro del alumno. El libro del profesor solo propone la definición de anécdota en el caso que el docente lo considere necesario. En el nivel B2 aparecen definiciones de acotación, texto argumentativo, describir, coherencia y cohesión, microrrelato y metaficción. El libro del profesor no alude a la necesidad de explicar ningún otro aspecto.

En relación con el último aspecto, el análisis de las actividades se ha visto facilitado por los símbolos que acompañan a cada actividad y en los que se indica la destreza que predomina junto con la dinámica de trabajo. Estos símbolos ayudan a concienciar a los aprendices de la destreza que están trabajando en cada actividad y hacer al alumnado más consciente de su proceso de aprendizaje. Otro aspecto a destacar con respecto a los textos que aparecen en las actividades es la adecuación de la extensión de los textos con el nivel, en este caso B1-B2. Pese a que ambos niveles son del nivel intermedio, sí que se aprecia un cambio en la dificultad y levemente en la extensión de estos.

Las actividades que trabajan la lectoescritura de forma pura aparecen en mayor cantidad que las mixtas en el nivel B1, y en general, la mayoría de ellas están dedicadas a la comprensión lectora. En el libro del alumno la tipología de actividades que se utilizan para la comprensión lectora consiste en la lectura de textos para asignarles un título, ordenar sus párrafos, identificar la idea principal y responder a las preguntas de comprensión lectora. Las actividades para la expresión escrita se centran en completar ejemplos de forma libre en algunas actividades, y la redacción de resúmenes y textos, a veces siguiendo unas pautas. Cabe destacar que *Nuevo Prisma* incluye actividades de expresión escrita en las que los aprendices deben reflexionar sobre la importancia de los borradores

y sobre el trabajo en grupo o cooperativo realizado a lo largo de las unidades. Las actividades que trabajan la lectoescritura de manera simultánea consisten en contestar a cuestionarios, leer en el aula un texto escrito por ellos mismos, completar el final de un texto, buscar información en internet para escribir una redacción, hacer un comentario sobre otro texto y el intercambio de mensajes a través de tuits u otras plataformas de mensajes de texto. En el libro del profesor se presenta un número muy reducido de actividades, tres en total, para seguir practicando la lectoescritura y solo una de ellas trabaja la lectoescritura en su conjunto, las demás se centran solo en la comprensión lectora.

En el nivel B2 encontramos menos actividades puras que mixtas, y estas son similares a las que aparecen en el nivel anterior. En las actividades de comprensión lectora se añade la búsqueda de información para conocer más sobre un tema y sin la necesidad de tener una actividad de expresión escrita posteriormente. Las actividades de expresión escrita, además de la redacción de textos específicos, también se centra en la reflexión sobre los estilos de aprendizaje que aparecen mencionados a lo largo de las unidades del manual. Al igual que en el B1, las actividades en las que se trabajan ambas destrezas en conjunto en el B2 también consisten en escribir textos para leerlos en el aula, buscar información para la elaboración de carteles o textos y el intercambio de mensajes en plataformas como *Twitter* y *WhatsApp*. En este nivel encontramos más actividades en el libro del profesor, pero igual que anteriormente, más cantidad de actividades de lectura.

Las actividades de lectoescritura mixtas en *Nuevo Prisma* normalmente se combinan con actividades de gramática, de léxico, de comprensión auditiva y mayormente expresión o interacción oral. En los dos manuales del nivel intermedio, B1 y B2, la tipología de actividades que aparecen es similar adaptada a cada uno de los niveles. En el libro del alumno, estas actividades se centran en ejercicios de vaciado de información o debates en el aula para la comprensión lectora; actividades de tomar nota a partir de audios o para la realización de un debate y escribir o completar ejemplos sobre aspectos gramaticales o léxicos para la expresión escrita; y actividades de búsqueda de información para ponerla por escrito o la elaboración de presentaciones y exposiciones de estas en el aula para trabajar la lectoescritura en su conjunto. En el libro del profesor, en el nivel B1 solo aparecen dos actividades en las que se trabaja la lectoescritura junto con destrezas orales, y en el nivel B2, aunque hay más cantidad, todas ellas son de comprensión lectora junto con ejercicios en los que se trabajan aspectos

gramaticales o destrezas orales como, por ejemplo, llevar a cabo un debate en el aula a partir de un texto.

En síntesis, la presencia de las destrezas de lectoescritura es bastante notable en el manual de *Nuevo Prisma*, tanto aquellas en las que se trabaja de forma mixta o pura. Adicionalmente, en todas las unidades del manual se trabaja con dinámicas de grupo, inculcando la importancia del trabajo cooperativo en el aula de español para promover de esta manera la interculturalidad entre los aprendices. Otro aspecto que cabe destacar de estos manuales es la presencia de una gran cantidad de material extra y complementario para el alumnado en la plataforma ELEteca de la editorial, en la que se presentan fichas con textos sobre información de los personajes, ciudades y novelas que aparecen mencionados a lo largo del manual.

3.2. *Nuevo Sueña* – Anaya

Anaya es una editorial que empezó su actividad en 1959 y está especializada en la publicación de libros de texto, material complementario y recursos didácticos. No es una editorial especializada en ELE, pero dispone de una sección (Anaya ELE) dedicada exclusivamente a la creación de materiales y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Gran cantidad de sus materiales y manuales se han adaptado al mercado chino, turco, brasileño, ruso e italiano, entre otros. En concreto, *Nuevo Sueña* se ha elaborado siguiendo un enfoque comunicativo, orientado en la acción, con las destrezas integradas y ampliamente desarrolladas, siguiendo las directrices del *Instituto Cervantes*.

La presencia de la lectoescritura en el índice del manual se manifiesta con la agrupación de los contenidos en cada una de las diez unidades en: *funciones, gramática, escritura, léxico y fonética y cultura*; dedicando pues un apartado para estas destrezas.

En el bloque de *funciones*, las destrezas de lectoescritura apenas se mencionan, debido a que no se especifica si las funciones son orales o escritas. Solo encontramos mención a la lectura y escritura en el nivel B1 con las funciones de «organizar un relato» y «resumir y destacar las ideas principales de un relato». En el nivel B2 no se hace ninguna mención a estas destrezas.

En la sección de *gramática* se aprecia a primera vista la ausencia de la lectoescritura, puesto que los contenidos que aparecen son meramente relacionados con aspectos gramaticales. Solo se hace referencia a la expresión escrita en el nivel B1 con los conectores discursivos. Aunque aparecen mencionados otros conectores (conectores temporales, causales, finales, etc.), estos se han considerado como contenido puramente gramatical al presentarse junto a la explicación de los tipos de oraciones y los tiempos verbales que siguen a estos tipos de conectores.

El siguiente apartado de este manual está dedicado exclusivamente a la lectoescritura y, aunque su título es solo *escritura*, este engloba ambas destrezas, tratando aspectos de ortografía, acentuación, puntuación y tipos de textos. Los contenidos ortográficos (ortografía, acentuación y puntuación) siguen las directrices del MCER y los descriptores dedicados al *control ortográfico* (D3_MCER y D4_MCER). Respecto a los tipos de textos, el manual no recoge todos los géneros de transmisión escrita que propone el PCIC o incluye algunos que corresponden a niveles inferiores o superiores. Los géneros que recoge el PCIC para el nivel B1 y que aparecen en este manual son: adivinanzas, anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas, anuncios publicitarios de tipo informativo, biografías de extensión media, cartas formales sencillas, cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media, cuentos adaptados de extensión media, cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (un formulario médico, en este caso), mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos, notas y mensajes, con información sencilla, de relevancia inmediata, noticias de actualidad y trabajos de clase breves (PCIC). Todos estos géneros también siguen las directrices del PCIC en cuanto a la solo recepción, solo producción, o recepción y producción de los textos presentados. *Nuevo Sueña* B1 incorpora además dos géneros que el PCIC recoge como nivel A2: la descripción y los diálogos; géneros asociados al nivel B2: textos de carácter argumentativo, que sí que viene recogido en el MCER en los descriptores de *leer en busca de información y argumentos* en la comprensión lectora, e instrucciones públicas; y de nivel C2 con textos administrativos. Este último, aunque pertenece a un nivel avanzado, el léxico y los contenidos gramaticales utilizados se adaptan al nivel B1. Otros textos que también aparecen, pero que no recoge el PCIC ni se mencionan en el MCER son el reportaje, y los trabalenguas.

Por otra parte, los géneros textuales que aparecen en el nivel B2 en este manual son: anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua, artículos de opinión, en periódicos o revistas, sobre temas actuales o sobre la propia

especialidad, biografías, cartas, faxes o mensajes electrónicos formales relativos a la propia especialidad, cartas y mensajes electrónicos personales extensos, chistes sin implicaciones socioculturales, informes breves relacionados con la propia especialidad, de carácter expositivo o argumentativo, mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos, novelas breves y sencillas, poemas sencillos y trabajos de clase de extensión media (PCIC). Todos estos géneros también siguen las directrices del PCIC en cuanto a la sola recepción, solo producción, o recepción y producción de los textos presentados. A lo largo de las unidades de *Nuevo Sueña* B2 también se incluyen diálogos y descripciones que el PCIC recoge en los niveles A1-A2. Otros textos que también aparecen, pero que no recoge el PCIC ni se mencionan en el MCER son el guion de cine, la instancia y el currículum.

Los dos siguientes bloques, el de *léxico* y *fonética*, no aluden en ninguna unidad a la lectoescritura. En el apartado de *cultura*, pese a que la presencia es poca, aparecen referencias a contenidos literarios una vez en cada nivel: sobre cuentos y leyendas en el nivel B1, y sobre Cervantes y el Quijote en el nivel B2.

En cuanto al análisis de la teoría relacionada con la lectoescritura en *Nuevo Sueña*, podemos observar que apenas se hace referencia a aspectos teóricos en relación con estas dos destrezas. La teoría que aparece en el manual está mayoritariamente relacionada con la acentuación y la puntuación. En el nivel B1 encontramos definiciones o explicaciones de cuento, microrrelato, fábula y la estructura de la carta informal. El libro del profesor complementa estos contenidos con la definición de acertijo y explicaciones de narración, descripción y los pasos para hacer un resumen. En el nivel B2 aparecen explicaciones de exposición, argumentación, descripción y de los procedimientos lingüísticos de la narración y descripción literarias. Adicionalmente, el libro del profesor presenta la explicación de polisíndeton y asíndeton, carta de reclamación, instancia y la estructura del currículum. Como se puede observar en las plantillas (Anexo 2), hay más presencia de teoría en el nivel B2, debido al nivel más competente de los aprendices y la capacidad de reflexión sobre estos aspectos en niveles más superiores.

En relación con el análisis de las actividades no se han encontrado símbolos que indiquen la destreza que se trabaja en cada actividad. No obstante, sí que se especifica la dinámica de trabajo. Otro aspecto que destacar con respecto a los textos que aparecen en las actividades es la extensión y dificultad de estos, que es mayor en el nivel B2 respecto al B1. Además, en *Nuevo Sueña* se especifica

en el libro del profesor del nivel B1 la extensión de los textos en las tareas de expresión escrita.

Las actividades que trabajan la lectoescritura de forma pura aparecen en mayor cantidad que las mixtas en el nivel B1. En el libro del alumno la tipología de actividades que se utilizan para la comprensión lectora consiste en la lectura de textos con o sin preguntas de comprensión (verdadero/falso, respuesta múltiple o respuestas abierta), corregir errores, relacionar textos con imágenes por su contenido y buscar información en Internet. Las actividades para la expresión escrita se centran en escribir textos, oraciones o ejemplos de la teoría de manera libre o a partir de imágenes, completar tablas u oraciones y ejercicios de acentuación y puntuación de textos. Las actividades que trabajan la lectura y la escritura simultáneamente consisten en leer un texto para redactar otro similar, completar fichas o tablas, crear situaciones para contextualizar o completar diálogos y buscar información sobre algún tema en concreto para escribir sobre él. En el libro del profesor todas las actividades que se proponen son de expresión escrita a través de redacciones en las que se especifica la posibilidad de realizarse como tarea en casa y la extensión de ellas, que oscila entre las 300 y las 550 palabras conforme van avanzando las unidades del manual.

En el nivel B2 encontramos menos actividades puras que mixtas, y estas son parecidas a las que aparecen en el nivel anterior. En las actividades de comprensión lectora se añade la búsqueda de información para profundizar más sobre un tema en concreto y la realización de resúmenes para comprobar la comprensión del texto y síntesis de información. Las actividades de expresión escrita no presentan ninguna tipología de actividades nueva respecto al nivel anterior, cambiando solo el nivel de exigencia por parte del alumnado. Al igual que en el B1, las actividades en las que se trabajan ambas destrezas en conjunto en el B2 también consisten en escribir textos para leerlos en el aula, buscar información para la elaboración de carteles o textos y completar textos o tablas. En este nivel encontramos en el libro del profesor solamente actividades de ambas destrezas o de expresión escrita, que a comparación del B1 no se especifica la extensión.

Las actividades de lectoescritura mixtas en *Nuevo Sueña* se combinan con actividades de gramática, de léxico, de comprensión auditiva y de expresión o interacción oral. En los dos niveles del nivel intermedio, B1 y B2, la tipología de actividades que aparecen es similar en ambos, adaptándose a la dificultad de cada uno de los niveles. En el libro del alumno, las actividades de comprensión lectora se centran en ejercicios de vaciado de información, lectura de fichas o

textos para conversar o debatir en el aula. Para la expresión escrita, aparecen actividades de tomar nota a partir de audios o para la realización de un debate y escribir o completar ejemplos de aspectos gramaticales o léxicos. Finalmente, encontramos actividades de lectura de textos para completar tareas de gramática o léxico, de búsqueda de información para ponerla por escrito o la elaboración de presentaciones y exposiciones de estas temáticas en el aula para trabajar la lectoescritura en su conjunto. En el libro del profesor del nivel B1 aparecen ejercicios en los que se trabaja principalmente la expresión escrita sobre aspectos gramaticales y la lectoescritura a través de ejercicios de interacción escrita mediante mensajes de texto junto con destrezas orales. En el nivel B2 también hay más cantidad de actividades de expresión escrita que consisten en redactar ejemplos o textos utilizando un tiempo verbal determinado.

En definitiva, podemos decir que *Nuevo Sueña* incorpora y destaca la presencia de la lectoescritura en sus manuales al dedicar un bloque del índice y de cada unidad a aspectos relacionados con estas dos destrezas. Además, el libro del alumno de ambos niveles presenta un buen equilibrio de actividades de comprensión lectora y expresión escrita. Aun así, los ejercicios dedicados a la comprensión lectora muestran mayor variedad de actividades frente a las de expresión escrita, en las que hay mayor repetición de tipología de actividades.

3.3. Método – Anaya

El manual *Método* es, al igual que *Nuevo Sueña*, de la editorial Anaya y está dirigido a estudiantes jóvenes y adultos. *Método* es un manual que sigue una metodología orientada a la comunicación y a los usos pragmáticos de las producciones lingüísticas, considerando al estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, sigue los presupuestos y las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

El índice del manual muestra en las diez unidades la agrupación de los contenidos en seis grandes bloques: *funciones comunicativas*, *contenidos gramaticales*, *contenidos léxico-semánticos*, *contenidos socioculturales*, *contenidos pragmáticos* y *contenidos fonéticos y ortográficos*. En su conjunto, la lectoescritura no tiene una gran presencia, aunque varía en cada uno de los diferentes apartados.

El bloque de *funciones comunicativas* no incluye apenas funciones dedicadas a la lectoescritura. Solo encontramos dos funciones en el nivel B2 que se centran en la expresión escrita: «reclamar por escrito» y «conectar las distintas partes de una narración y reformular».

En *contenidos gramaticales*, se alude a la expresión escrita con «marcadores de probabilidad» en el nivel B2. Por otro lado, en los *contenidos léxico-semánticos* no hay ninguna referencia a las destrezas de lectura o escritura.

Los *contenidos culturales* también presentan una escasa frecuencia de referencias a la lectoescritura, apareciendo solo una vez en cada nivel con cuentos tradicionales en el B1 y refranes en el B2.

En el bloque de *contenidos pragmáticos* ya se puede apreciar más presencia de ambas destrezas. En el nivel B1 los contenidos que se incluyen tienen que ver con conectores y marcadores del discurso. En cambio, en el nivel B2 se presentan muchos más contenidos de lectoescritura, entre los que encontramos conectores y marcadores del discurso, diferente tipología textual y estructuradores de la narración. Los textos que se recogen en este bloque para el nivel B2 son: textos narrativos, escritos formales: cartas de reclamación, cartas de presentación y currículum vitae, y los textos descriptivos. No obstante, a lo largo del manual aparece más variedad textual que corresponde a los géneros textuales de producción escrita que propone el PCIC: anuncios publicitarios, artículos de opinión, cartas al director, cartas, faxes o mensajes electrónicos formales, cartas y mensajes electrónicos personales extensos, chistes, cuentos, cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas, instrucciones públicas, mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos, fragmentos de novelas, poemas sencillos, trabajos de clase de extensión media (PCIC). También se incluyen otros tipos de texto de niveles inferiores, como el diario y los diálogos que aparecen mencionados en el PCIC en el nivel A2 y la entrevista en el nivel B1; y de niveles superiores como un artículo de los Derechos Humanos que se podría considerar como texto jurídico perteneciente a un nivel C2.

Pese a que en el nivel B1 no se especifica en el índice la tipología textual que se va a trabajar, a lo largo de las unidades podemos encontrar diferentes tipos de textos acorde a los *géneros de transmisión escrita* del PCIC: anécdotas breves y sencillas, anuncios publicitarios, biografías, cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media, cuentos adaptados de extensión media, cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas, entrevistas, mensajes breves en foros

virtuales sobre temas conocidos, noticias de actualidad y trabajos de clase breves (PCIC). También aparecen textos propios de niveles inferiores y superiores: las descripciones propias de un nivel A2, el decálogo y el artículo de opinión de un nivel B2. Estos últimos se adaptan en extensión y dificultad a los contenidos propios del nivel B1, haciendo por tanto que este sea apto para utilizarlo en un nivel inferior a lo que expone el PCIC.

Finalmente, el bloque de *contenidos fonéticos y ortográficos* es el que más hace alusión a la presencia de la lectoescritura tanto en el nivel B1 como en el B2, tratando aspectos de acentuación, puntuación, diptongos, triptongos y hiatos, signos y marcas de estilo directo.

La apariencia de la teoría relacionada con la lectoescritura se presenta de forma escasa en ambos niveles. En el nivel B1, la teoría que aparece hace referencia solamente a aspectos ortográficos como la acentuación, la puntuación y las abreviaturas, sin ninguna mención en el libro del profesor. En el nivel B2, además de estos mismos aspectos, también encontramos listas de conectores y una explicación de la secuencia de textos narrativos dentro de una actividad. En el libro del profesor solo se hace mención a los elementos que conforman un currículum.

Por otra parte, en el análisis de las actividades se puede observar a grandes rasgos que la mayoría de ellas trabajan la comprensión lectora, y hay una menor cantidad de tareas para la expresión escrita. Los ejercicios no indican la destreza que predomina en ellos, solamente las de comprensión auditiva por el símbolo de un CD. Sin embargo, sí que se indica la dinámica de trabajo, si es en parejas o en grupo, con iconos que representan el número de personas para la realización de la actividad.

Las actividades que trabajan la lectoescritura de manera pura aparecen en mucha menos cantidad que en las mixtas tanto en el nivel B1 como en el B2. En ambos niveles se trabajan el mismo tipo de actividades de comprensión lectora. Estas consisten en la lectura de textos al inicio de las unidades, en relacionar textos con imágenes o titulares con noticias, en ordenar textos, en actividades de comprensión lectora, en la lectura de textos de los compañeros y compañeras y en la búsqueda de información sobre algún tema en específico. Las actividades de expresión escrita en ambos niveles consisten en la escritura de textos de forma libre, la descripción de imágenes, en rellenar fichas o cuestionarios e incluso la escritura de valoraciones y sugerencias sobre el propio manual. Finalmente,

las actividades que trabajan la lectoescritura de manera conjunta se basan en completar textos, intervenir en comentarios o conversaciones de foros o aplicaciones de mensajes de texto, escribir el título de noticias y de leer algún texto para escribir sobre la misma temática. En el libro del profesor del nivel B1 aparecen también menos actividades puras que mixtas, y la mayoría se centran en la expresión escrita para escribir textos o ideas. Las actividades de comprensión lectora consisten en la lectura de revistas o periódicos reales que el alumnado debe traer al aula. En las actividades de ambas destrezas destacan la escritura y lectura de textos de los compañeros, ya sea de forma individual o en un tablón en el aula, y la búsqueda de información para redactar sobre alguna temática en concreto. En el libro del profesor del nivel B2 aparece una tipología de actividades similar a las del B1 que se centran en la escritura de textos, la lectura de textos y en la búsqueda de información solo para informarse sobre algún tema o para escribir sobre él.

Por otra parte, las actividades que tratan la lectoescritura de forma mixta son más abundantes y variadas. Al igual que en las anteriores, la tipología de actividades que se trabajan es similares en ambos niveles, adaptadas a la dificultad y extensión de cada uno. Las actividades de comprensión lectora aparecen en la mayoría de los casos con la gramática a través del vaciado de información y la selección múltiple dentro de un texto. También encontramos actividades con la expresión oral o comprensión auditiva en las que el aprendiz debe leer los textos o buscar información para conversar sobre ellos y leer las transcripciones de los audios tanto antes como durante y después de la escucha. Las actividades de expresión escrita aparecen junto a las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral y gramática a través de actividades como la toma de notas a partir de lo que dicen los compañeros o las compañeras o un audio o para conversar o debatir, y de la escritura de ejemplos o reglas sobre aspectos gramaticales. Los ejercicios que trabajan la lectoescritura en conjunto con otras destrezas consisten en leer y completar textos en relación con la gramática, para debatir en el aula o para exponer sobre algún tema en concreto. Las actividades del libro del profesor de ambos niveles coinciden en cuanto a cantidad y tipología de actividades. En ambos predominan las actividades de expresión escrita de ejemplos sobre gramática o léxico, de diálogos o textos para conversar o en la toma de notas para un debate. Las pocas actividades de comprensión lectora consisten en la búsqueda de información para conversar sobre ello y en la lectura de las transcripciones de los audios antes de la escucha. Finalmente, las actividades de lectoescritura consisten en la lectura y escritura de ideas o argumentos para

exponerlos en el aula y, en el nivel B1, en la elaboración de un diccionario para colgarlo en el aula sobre léxico y gramática.

En conclusión, se puede apreciar que la lectoescritura en *Método* no tiene mucha presencia en el índice o en la teoría de los dos manuales. Asimismo, a lo largo de las unidades se presentan mayormente actividades mixtas con otras destrezas, quitándole protagonismo a los ejercicios en los que la lectura y la escritura se trabajan de forma pura. Las actividades que se presentan en ambos niveles, además, son muy similares en cuanto a su tipología, variando únicamente la dificultad de estas y la extensión de los textos con los que se trabajan.

4. Conclusiones

En este documento se ha expuesto una revisión bibliográfica de los enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de la lectoescritura y el tratamiento que la lectura y la escritura tienen en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Asimismo, también se ha analizado la presencia de la lectoescritura en el nivel intermedio de tres manuales de ELE, atendiendo especialmente a la tipología textual y a la tipología de actividades en las que estas destrezas se trabajan.

Los hallazgos del análisis sugieren que, en general, hay una gran presencia de actividades en las que se trabaja la lectoescritura. En el nivel B1 de *Nuevo Sueña* y *Nuevo Prisma* abundan las actividades de lectoescritura puras sobre las mixtas, mientras que en el nivel B2 ocurre al contrario. Esto es debido a las exigencias de reflexión gramatical que conlleva el paso al nivel superior (nivel C1-C2). Sin embargo, *Método* no sigue este patrón y presenta un mayor número de actividades de lectoescritura mixtas. Aunque se especifica que el manual es un enfoque comunicativo, los niveles intermedios y superiores se centran en un enfoque más accional. De este modo, la comunicación y el uso de la lengua meta tienen un papel secundario o aparecen como medio para llevar a cabo otras acciones centradas en la reflexión de una gramática más avanzada.

Por otra parte, el análisis de la presencia de la lectoescritura en el índice de los manuales ha suscitado diversas conclusiones. En primer lugar, en ninguno de los contenidos funcionales de los manuales se especifica si las funciones son de forma oral o escrita. No obstante, es un aspecto importante que los manuales deberían de indicar para ofrecer al docente y al alumnado una visión más real de la aplicación de estas funciones. En segundo lugar, los bloques dedicados a los contenidos de lectoescritura varían visiblemente en los índices de cada

manual, incluso en *Nuevo Sueña y Método* que son de la misma editorial. *Nuevo Sueña* es el que mejor organiza estos contenidos con un bloque dedicado exclusivamente a la *escritura*, donde se incluyen la tipología textual, la acentuación y la ortografía. *Nuevo Prisma* presenta los contenidos en dos bloques junto a otros contenidos: la tipología textual se presenta junto al léxico y la ortografía junto a la fonética. *Método* no dedica ningún bloque específico para estas destrezas, la tipología textual se presenta en los contenidos pragmáticos y, al igual que el anterior, los contenidos ortográficos se presentan junto a la fonética. A partir de esto, sería necesario dedicar un bloque específico (como hace *Nuevo Sueña*) en el que introducir todos los aspectos que tengan que ver con la comprensión lectora y la expresión escrita, sin juntarlas con otras destrezas. De esta manera, se desarrollaría una visión más reflexiva de la lectoescritura y sería crucial para concebir la relevancia del trabajo de la lectura y la escritura en el aula de ELE. Otro bloque que las editoriales deberían incluir en sus manuales es uno dedicado al componente estratégico. La enseñanza de estrategias de aprendizaje y de comunicación son esenciales en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras y especialmente necesarias para las tareas de comprensión lectora y expresión escrita, debido a que, como hemos visto en apartados anteriores, la enseñanza de estrategias de aprendizaje en la lectoescritura ayuda al alumnado a enfrentarse con más seguridad y motivación a estas destrezas en el aula. *Nuevo Prisma* incorpora este apartado en el que se presentan estrategias para todas las destrezas. Una de las estrategias para la expresión escrita que aparece en el nivel B1 se centra en *la revisión del borrador de un texto escrito*, un aspecto crucial en la elaboración de composiciones que se debería de tratar en el aula de ELE para percibir la escritura como un proceso y no como un producto final.

Por otro lado, tras el análisis hemos confirmado la poca presencia de teoría relacionada con la lectoescritura en los tres manuales. La mayoría de los cuadros de teoría que aparecen a lo largo de las unidades de los manuales están dedicados a la exposición de conectores y a las normas de puntuación y acentuación, dejando poco espacio para definiciones de términos literarios o de los géneros textuales que se trabajan. Teniendo en cuenta estos últimos, *Nuevo Sueña* podría considerarse el manual que más definiciones ofrece con tres en el libro del alumno y del profesor del nivel B1, seis en el libro del alumno del nivel B2 y cinco en el libro del profesor. *Nuevo Prisma* también presenta un número similar de definiciones con seis en el libro de alumno de ambos niveles. No obstante, en el libro de profesor no hay apenas mención a este aspecto, haciéndose referencia solo una vez en el nivel B1. En contraposición con estos dos manuales, *Método* solo proporciona dos definiciones: una en el libro del alumno y otra en el libro

del profesor del nivel B2. Pese a que la presencia de teoría parezca innecesaria para el aprendizaje del español por la semejanza en la definición de los géneros textuales con otras lenguas, las editoriales deberían dedicar más espacio a estos aspectos teóricos para que el aprendizaje en el aula sea más completo. Además, los textos se escriben en torno a estructuras o patrones diferentes en las diferentes culturas y mostrar las estructuras que utilizamos en español va a permitir a los aprendices reflexionar sobre las diferencias con su lengua materna u otras lenguas extranjeras que conozcan. No solo se debería aumentar su presencia en el libro del alumno sino también en el libro del profesor. De esta manera el docente puede adaptar la enseñanza de estos aspectos en función de las necesidades del alumnado o dedicar más o menos tiempo a algunas de ellas dependiendo de los conocimientos previos de los aprendices.

En cuanto a los géneros textuales utilizados, todos siguen las directrices que marca el PCIC en cada nivel, añadiendo algunos de niveles inferiores o superiores adaptando su dificultad y extensión. No obstante, hay una serie de géneros que no aparecen en los manuales. En el nivel B1 no aparecen en ninguno de los manuales las cartas al director (periódicos, revistas), las cartas formales básicas normalizadas de tipo habitual (información bancaria, pedidos, confirmación de reservas), los catálogos (productos, exposiciones), los folletos de instrucciones (funcionamiento de aparatos...), las instrucciones de uso (en etiquetas de productos), los prospectos de medicamentos y las recetas de cocina sencillas (PCIC). Además, no aparecen cuentos adaptados de extensión media en *Nuevo Prisma*; entrevistas ni en *Nuevo Prisma* ni *Nuevo Sueña*; diarios, guías de viaje (información práctica), informes breves en formato convencional estándar sobre temas de interés personal (información sobre asuntos cotidianos, motivos de ciertas acciones), instrucciones de uso (en etiquetas de productos), poemas muy sencillos ni tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos ni en *Nuevo Sueña* ni *Método*; y adivinanzas en *Método*. En el nivel B2 no aparecen en ninguno de los manuales las actas, editoriales, informes, memorandos, obras de teatro y tiras cómicas. Tampoco aparecen cartas al director (periódicos, revistas), cuentos y las guías de viaje ni en *Nuevo Prisma* ni *Nuevo Sueña*; biografías ni en *Nuevo Prisma* ni *Método*; cartas, faxes o mensajes electrónicos formales (solicitud de trabajo, cartas comerciales frecuentes en el ámbito laboral propio), recetas de cocina y reseñas breves de películas, libros u obras de teatro ni en *Nuevo Sueña* ni en *Método*; chistes en *Nuevo Prisma*; y cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas y las instrucciones públicas (normas, prescripciones, prohibiciones, restricciones) en *Nuevo Sueña*. El motivo por el que estas tipologías textuales no aparezcan en los manuales podría deberse a tres

razones. Por un lado, el PCIC presenta un listado de veinticinco géneros en el nivel B1 y veintinueve en el nivel B2, haciendo que la inclusión de todos ellos en los manuales sea complicada por las restricciones de extensión del manual y las necesidades de las actividades propuestas. Por otro lado, también podría deberse a la selección de textos que resulten más atractivos para el alumnado al que van dirigidos, en este caso, jóvenes y adultos. La última razón tiene que ver con la tipología textual que aparecen en los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). La mayoría de los géneros mencionados en este apartado no suelen encontrarse en los exámenes de nivel y, como gran parte del alumnado se suele presentar a este tipo de exámenes, las editoriales optan por trabajar los textos que van a ser de mayor utilidad para cumplir las necesidades de los y las estudiantes.

Por último, algunos manuales utilizan una serie de símbolos para indicar la destreza y la dinámica de grupo utilizada en las actividades. *Nuevo Prisma* es el único manual que indica la destreza que se trabaja en cada actividad, utilizando también un símbolo para la comprensión lectora y la expresión escrita. Estos símbolos ayudan a hacer al alumnado más consciente de su proceso de aprendizaje al saber en todo momento qué destreza están poniendo en práctica con las diferentes actividades. *Nuevo Sueña* no utiliza símbolos, pero dedica un apartado en cada unidad, *Toma nota*, a actividades relacionadas con la expresión escrita. Sin embargo, no especifica la destreza de cada actividad. Al igual que *Nuevo Sueña*, *Método* no indica las destrezas que se tratan en los ejercicios y además tampoco dedica ningún apartado para la lectoescritura. En relación con las dinámicas de grupo, todos los manuales indican si las actividades de lectoescritura deben realizarse individualmente, en parejas o en pequeños grupos. Si bien, solo *Nuevo Prisma* propone actividades de lectoescritura al final de las unidades mediante el trabajo cooperativo. Como hemos visto en apartados anteriores, el trabajo cooperativo en las aulas de español es esencial para tratar actividades de lectoescritura, debido a que de esta manera el alumnado no concibe estas destrezas como aisladas, solitarias y complejas, y ayudan a optimizar su aprendizaje y el de los demás miembros del grupo.

Con todo lo mencionado y lo expuesto en este apartado, estos hallazgos sugieren varios cursos de acción para la creación de actividades de lectoescritura en los manuales de ELE. Las editoriales deberían proporcionar un equilibrio de actividades de lectoescritura puras y mixtas en ambos niveles, dar mayor presencia a los aspectos teóricos relacionados con los géneros literarios y características textuales sobre todo en el libro del profesor, introducir un apartado de

estrategias de aprendizaje sobre la realización de borradores, resúmenes, técnicas de comprensión lectora, entre otras. También deberían aportar una mayor variedad de géneros textuales, indicar si las actividades trabajan la comprensión lectora o la expresión escrita, y fomentar el trabajo cooperativo en ambas destrezas. Asimismo, tanto en los manuales de ELE como en el PCIC debería nombrarse la extensión de los textos en las redacciones, especificando *grosso modo* el número de palabras que correspondería a un texto breve, de extensión media o extensa.

Debido a limitaciones de extensión de este trabajo, este documento no ha podido proporcionar una revisión exhaustiva de la presencia de la lectoescritura en todos los niveles del MCER, de todos los materiales que acompañan a los manuales, como el cuaderno de ejercicios, o de los que disponen las editoriales, como las lecturas graduadas o materiales complementarios. A partir de esto, sería recomendable que futuras investigaciones abordasen el análisis de la presencia de la lectoescritura en otros manuales y otras editoriales a las revisadas en este trabajo, incluyendo también el análisis de los niveles iniciales y avanzados. De esta manera, se podría realizar una comparación del tratamiento de la lectoescritura entre los diferentes niveles para averiguar en qué niveles la lectura y la escritura tienen una mayor presencia. Asimismo, también sería conveniente realizar una comparación de la tipología textual y de la tipología de actividades de lectoescritura que aparecen en manuales destinados a distintas edades (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) o con un enfoque distinto al comunicativo para analizar los diferentes enfoques que la lectoescritura recibe en cada uno de estos manuales.

5. Bibliografía

- AA. VV. (2008): Comprensión lectora. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionlectora.htm
- AA. VV. (2008): Destrezas lingüísticas. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- AA. VV. (2008): Enfoque. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm
- AA. VV. (2008) Expresión escrita. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionesescrita.htm
- AA. VV. (2008): Método. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm
- ALONSO, Encina (2017): "Comprensión lectora en el aula de ELE: habilidades y estrategias", *ELE Lovaina*. Disponible en: <https://sites.uclouvain.be/elelovaina/wp-content/uploads/2017/06/Dossier-del-taller-ELE-Lovaina.pdf>
- ALONSO, Jesús (2005): "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora", *Revista De Educación*, (1), pp. 63-93. Disponible en: https://www.academia.edu/28782193/CLAVES_PARA_LA_ENSE%3%91ANZA_DE_LA_COMPRENSI%3%93N_LECTORA.
- ALVARADO, Maite (2001): "Enfoques en la enseñanza de la escritura", *Entre líneas*, Manantial, pp.13-52.
- ÁLVAREZ, Carlos Miguel (1993): "Técnicas de lectura eficaz", *RIFOP: Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado: Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, (18), pp. 83-91. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117792.pdf>.
- ÁLVAREZ, María Ángeles, SANZ, Begoña, DE LA FUENTE, María Vega, GIRALDO, Inocencio, MARTÍN, Fatima y TORRENS, María Jesús (2016, 4.ª ed.): *Nuevo Sueña 3 (B2). Libro del alumno*, Anaya ELE.
- ÁLVAREZ, María Ángeles, SANZ, Begoña, DE LA FUENTE, María Vega, GIRALDO, Inocencio, MARTÍN, Fatima y TORRENS, María Jesús (2016, 4.ª ed.): *Nuevo Sueña 3 (B2). Libro del profesor*, Anaya ELE.
- BERKO, Jean, y BERNSTEIN, Nan (2010): *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- BOUCHIBA, Zineb (2016): "Promover la lectura invitando a la cultura", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 239-248

- BREEN, Michael (1987): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas", *Signos*, (19), pp. 42-49. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/58940242/Paradigmas-contemporaneos-en-el-diseno-de-programas-de-ensenanza-de-lenguas-l>
- CABRERIZO, María Aranzazu, GÓMEZ, María Luisa y RUIZ, Ana María (2015, 4.ª ed.): *Nuevo Sueña 2 (B1). Libro del alumno*, Anaya ELE.
- CABRERIZO, María Aranzazu, GÓMEZ, María Luisa y RUIZ, Ana María (2015, 4.ª ed.): *Nuevo Sueña 2 (B1). Libro del profesor*, Anaya ELE.
- CAMPS, Anna (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia Y Aprendizaje*, (49), pp. 3-19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- CAMPS, Anna (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- CANDLIN, Christopher (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 8 (7), pp. 33-53. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- CANTERO, Natividad del Pilar (2010): "Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura", *Revista De Innovación Y Experiencias Educativas*, 33, pp. 1-8. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- CÁRDENAS, Francisca, HIERRO, Antonio y ROBLES, Sara (2013): *Método B1. Libro del alumno*, Anaya ELE.
- CÁRDENAS, Francisca, HIERRO, Antonio y ROBLES, Sara (2013): *Método B1. Libro del profesor*, Anaya ELE.
- CARSON, Joan (1997): "Reading-writing connections: toward a description for second language learners", Barbara Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge University Press, pp. 88-102.
- CASSANY, Daniel (1987): *Descrivere escriure. Com s'apren a escriure*, Paidós.
- CASSANY, Daniel (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *CL & E: Comunicación, Lenguaje Y Educación*, (6), pp. 63-80. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>
- CASSANY, Daniel (2018): *La cuina de l'escriptura*, La Butxaca.
- CASSANY, Daniel (1999a): "Actitudes y Valores Sobre La Composición Escrita", *Alegría De Enseñar. La Revista Para Maestros Y Padres*, (40), pp. 22-28. Disponible en: https://www.academia.edu/7130810/Actitudes_y_valores_sobre_la_composic%C3%B3n_escrita?source=swp_share
- CASSANY, Daniel (1999b): "Los procesos de escritura en el aula de ELE", *Carabela*, (46). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197339&orden=0&info=link>
- CASSANY, Daniel (2004): "Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica", *Lectura Y Vida*, (2), pp. 6-23. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2-ELE*, Arco Libros.
- CASSANY, Daniel (2006): *Rere les línies: sobre la lectura contemporània*, Empúries.

- CASSANY, Daniel (2007): "Luces y sombras de la lectura en voz alta". *Peonza: Revista De Literatura Infantil Y Juvenil*, (82), pp. 21-32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2388237>
- CASSANY, Daniel (2009a): "La composición escrita en E/LE", *MarcoELE: Revista De Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera.*, (9), pp. 47-66. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22837/cassany_composicion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CASSANY, Daniel (11-12 de diciembre de 2009b): "La lectura y la escritura en un mundo cambiante", Presentado en el *Seminario Del Departamento De Español*. [Sesión de conferencia] Universidad de Sofia. Disponible en: https://dept.sophia.ac.jp/is/ei/Cassany/sophia_dossier.pdf
- CASSANY, Daniel (2011a): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Paidós.
- CASSANY, Daniel (2011b): "Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera", Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Portal Educación, pp. 102-127.
- CASSANY, Daniel (2018): *Laboratori lector: per entendre la lectura*, Editorial Anagrama.
- CASSANY, Daniel y CASTELLÀ, Josep (2010): "Aproximación a la literacidad crítica", *Perspectiva*, 2(28), pp. 353-374. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, y SANZ, Gloria (1993): *Ensenyar llengua*, Graó.
- CASSANY, Daniel y ALIAGAS, Cristina (2007): "Miradas y propuestas sobre la lectura", *Revista Aula De Innovación Educativa*, (162). Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1
- CASTRILLO, María Dolores, MARTÍN-MONJE, Elena y BÁRCENA, Elena (2014): *Mobile-Based Chatting for Meaning Negotiation in Foreign Language Learning*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557212.pdf>
- CERDEIRA, Paula y GELABERT, María José (2015): *Nuevo Prisma B1. Libro del profesor*, Edinumen.
- CERDEIRA, Paula y GELABERT, María José (2016): *Nuevo Prisma B2. Libro del profesor*, Edinumen.
- CONNOR, Ulla (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Consejo de Europa (2021): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso (2010): "La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)", *Iniciación a La Investigación*. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- CORREDOR, Alba Liliana (2016): "¿Cómo enseñan los manuales de ELE a producir textos?", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez

- (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 299-306. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- DÍAZ, Lourdes y AYMERICH, Marta (2003): *La destreza escrita*, Edelsa.
- DÍEZ, Ascensió y ARGILAGA, Dolors (1999): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I*, Graó.
- ESTAIRE, Sheila (2004): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *redELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, (1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925287&orden=0&info=link>
- ESTEBA, Diana, MIRANDA, Francisca, PELÁEZ, Salvador y ZAYAS, Purificación (2014): *Método B2. Libro del alumno*, Anaya ELE.
- FERNÁNDEZ, Ana María (2016): "Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (1): Una perspectiva intratextual", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 335-348. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- FLOWER, Linda (1988): "The Construction of Purpose in Writing and Reading", *College English*, 50(5), pp. 528-550. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/377490>
- FLOWER, Linda y HAYERS, John R. (1980): "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", *College Composition and Communication*, (31), pp. 21-32. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/356630>
- FLOWER, Linda y HAYER, John R. (1981): "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication*, (32), pp. 365-387. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/356600>
- FONS, Montserrat (2006): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización digital y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Graó.
- FREEMAN, Yvonne (1988): "Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?", *Lectura Y Vida*, 9 (5). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf
- FRIEDLANDER, Alexander (1997): "Composing in English: effects of a first language on writing in English as a Second Language", Barbara Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge University Press, pp. 109-125.
- GARCÍA, Isabel (1999): "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas", *Carabela*, (46). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197340&orden=0&info=link>
- GARCÍA, Sandra, DE VARGAS, Ana María, ROSALES, Manuel y SABAS, María (2015): *Nuevo Prisma B1. Libro del alumno*, Edinumen.

- GIL, Numas Armando (2019): "El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques", *Boletín Redipe*, 8(9), pp. 170-181. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528316.pdf>
- GRABE, William y Kaplan, Robert B. (2014): *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*, Routledge.
- GUASCH, Oriol (2001): "El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua", *Articles: Revista De Didàctica De La Llengua i De La Literatura*, (23), pp. 9-21. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/15268>
- HAYES, John Richard (1996): "A new framework for understanding cognition and affect in writing", C. Michael Levy y Sarah Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 1-27.
- HERNÁNDEZ, Marianela (2016): "El texto, un pretexto para el trabajo en clase de lengua", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 419-426. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- HERNÁNDEZ, María José (1991): "Del pretexto al texto", *Clave* (7), pp. 9-13. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/5/hernandez-delpretextoaltexto.pdf>
- IGLESIAS, Isabel (2016): "Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 439-452. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Recuperado en 15 de abril de 2022, de <https://bit.ly/2lWhigd>.
- ISA, David, MOLINA, Susana, ROSALES, Manuel y SABAS, María (2015): *Nuevo Prisma B2. Libro del alumno*, Edinumen.
- JIANG, Xiangying y GRABE, William Peter (2011): "Skills and strategies in foreign language L2 reading", Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Portal Education, pp. 2-31.
- JIMÉNEZ, Elena (2014): "Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas", *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), pp. 65-74. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- JIMÉNEZ, Juan E. y O'SHANAHAN, Isabel (2008): "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), pp. 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie4552032>
- MACARO, Ernesto y ERLER, Lynn (2008): "Raising the Achievement of Young-beginner Readers of French through Strategy Instruction", *Applied Linguistics*, 29(1), pp. 90-119. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6304708>

- MARTÍNEZ, Jesús Manuel (2016): "El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ELE en el aula" Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 597-604. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- MARTÍNEZ, Rocio (2016): "Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles", *Revista Complutense De Educación*, 27 (2), pp. 779-803. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5531267&orden=0&info=link>
- MARTÍNEZ-ATIENZA, María, ZAMORANO, Alfonso, BARALO, Marta, MARTÍN, Ernesto (2018): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*, En Clave-ELE.
- MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, Roser (2005): "Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE", *MarcoELE: Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*, (1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960829&orden=64658&info=link>
- MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, Roser (2016): "T de texto en la enseñanza de ELE", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 47-56. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- MIR, Montserrat (2016): "La lectura como base para la comunicación oral", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 1155-1166. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- MONJE, Pilar (1993): "La lectura y la escritura en la Escuela Primaria", *RIFOP: Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado: Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, (18), pp. 75-82. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117791.pdf>
- NUNAN, David (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press.
- NÚÑEZ, Juan A. (2014): "Nociones para el desarrollo de la comprensión lectora", *Recursos para la formación de maestros de primaria*, Edelvives.
- OLALLA, María Antonia (2006): *La corrección cooperativa como instrumento didáctico en la enseñanza de la expresión escrita a alumnos universitarios de español como segunda lengua* [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia Comillas], Universidad Pontificia Comillas.
- OLLÉ, María Àngels (1993): "Aproximación a la lengua escrita en Educación Infantil", *RIFOP: Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado: Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, (18), pp. 37-42. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117786.pdf>
- OTERO, María Lourdes (2016): "El texto en el aprendizaje multimodal del Español como Lengua Extranjera", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta

- Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 655-664. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- PAPPA, Evangelia, ZAFIROPOULOU, María y METALLIDOU, Panayiota (2003): "Intervention on strategy use and on motivation of Greek pupils' reading comprehension in English classes", *Perceptual and Motor Skills*, 96(3), pp. 773-786. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2466/PMS.96.3.773-786>
- PARRA, Fabiola (2014): "La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica", *Infancias Imágenes*, 13 (2), pp. 167-175. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7795>
- PASTOR, Susana (1996): "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español", *ASELE*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/48787>
- PASTOR, Carmen (2011): *Estudio transcultural del discurso argumentativo: la queja escrita en español y alemán*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/51577>
- PRADO, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo xxi*, La Muralla.
- PUJANTE, Rubén (2014): "El taller de escritura creativa en la clase de español", *Tendencias Actuales En La Investigación De ELE*, (18), pp. 70-84. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/18/06.pujante.pdf>
- Real Academia Española (2010): Currículo o currículum con tilde, pero *curriculum vitae*. *Ortografía de la lengua española*. Recuperado en 20 de mayo de 2022, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/curriculo-o-curriculum-con-tilde-pero-curriculum-vitae/>
- Real Academia Española (2010): Un wasap y wasapear, adaptaciones adecuadas al español. *Ortografía de la lengua española*. Recuperado en 20 de mayo de 2022, de <https://www.fundeu.es/recomendacion/wasap-y-wasapear-grafias-validas/>
- Real Academia Española. (2014): Alfabetizar. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de abril de 2022, de <https://dle.rae.es/alfabetizar>
- Real Academia Española. (2014): Competencia. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de abril de 2022, de <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Real Academia Española. (2014): Lectoescritura. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de abril de 2022, de <https://dle.rae.es/lectoescritura?m=form>
- REGUEIRO, María Luisa (2011): "La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura", Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Portal Educación, pp. 32-101.
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore S. (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2nd ed.), Edinumen.
- RODRIGO, Victoria (2016): "El primer libro, la primera victoria. Percepción de los estudiantes sobre el valor de la lectura en L2", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 755-765. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>

- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2007) : «Pour un développement de la compréhension écrite des types de textes en FLE», *Bulletin Stiintific Al Catedra de Limbi Romanice si Comunicare in Afaceri*, (4), pp. 195-200.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2011): "El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera", Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Portal Educación, pp. 128-157.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda y RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2011): *La lectura en lengua extranjera*, Portal Education.
- SÁEZ, Begoña (2016): "Texto y literatura en la enseñanza de ELE", Juan de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 57-68. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- SÁNCHEZ, David (2009): «La expresión escrita en clase de ELE», *Estrategias De Enseñanza Y Aprendizaje Del Español En China*, (8), pp. 1-41. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- SILVA, Tony (1997): "Second Language Composition instruction: developments, issues, and directions in ESL", Barbara Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge University Press, pp. 11-23.
- SOLÉ, Isabel (2002). *Estrategias de lectura* (21.ª reimp. 2009. ed.): Graó, Institut de Ciències de L'Educació, Universitat de Barcelona.
- TAYLOR, Alan, STEVENS, John y ASHER, J. William (2006): "The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension", *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, pp. 213-244. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/llt.13.11tay>
- TRUJILLO, Fernando (2002): *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Disponible en: <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/tesis.pdf>
- ÚCAR, María Pilar y OLALLA, María Antonia (2013): *Español escrito: idea y redacción: (propuestas para el taller de escritura)*, Universidad Pontificia Comillas.
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2016): *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>
- USÓ-JUAN, Esther (2011): "Comprensión lectora en una segunda lengua: De la teoría e investigación a la práctica docente", Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Portal Educación, pp. 192-219.
- VALERO, María José, VÁZQUEZ, Boris y CASSANY, Daniel (2015): "Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales", *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, (13), pp. 7-23. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122643&orden=1&info=link>

- VÁZQUEZ, Graciela (2009): "El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento", *El Español En Contextos Específicos: Enseñanza E Investigación*. Santander: ASELE/Fundación Comillas, pp. 117-128. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0117.pdf
- WELLS, Gordon (1987): "Aprendices en el dominio de la lengua escrita", *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica: actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (1.ª ed., pp. 57-72), Ministerio de Educación y Ciencia.
- ZANON, Javier (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen.

6. Anexos

6.1. Anexo 1: Análisis *Nuevo Prisma*

PRESENCIA LECTOESCRITURA <i>NUEVO PRISMA</i>			
Manual	Fecha	Parrilla inicio	
		Sí/No	Contenido
<p><i>Nuevo Prisma B1</i> - Libro del alumno</p>	<p>1.ª edición: 2015. 3.ª reimpresión: 2018.</p>	Sí	<p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (contar y describir anécdotas sobre el pasado de forma oral y escrita). - Contenidos gramaticales (repaso de los conectores del discurso: <i>ya, todavía, porque, pero, cuando, además, por eso</i>). - Tipos de texto y léxico (redes sociales: blog, cuestionarios personales, texto narrativo, texto expositivo). - El componente estratégico (anticiparse al contenido de un texto mediante el desarrollo del campo léxico). - Fonética/Ortografía (la puntuación en español: los dos puntos, los puntos suspensivos; acentuación (1): palabras agudas y llanas). <p>Unidad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos gramaticales (conectores del discurso: <i>además, también, igualmente, encima, es más, más aún, incluso, hasta</i>). - Tipos de texto y léxico (redes sociales: Skype y Twitter, texto informativo, texto periodístico: artículo de opinión). - Fonética/Ortografía (Acentuación (2): palabras esdrújulas y sobresdrújulas, revisión de reglas generales de acentuación en español). <p>Unidad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (escribir la opinión en un foro). - Contenidos gramaticales (conectores del discurso: <i>luego</i> (con valor temporal), <i>incluso, es que, mientras, en definitiva, o sea</i>). - Tipos de texto y léxico (texto expositivo y periodístico, redes sociales: Facebook y foros). - El componente estratégico (estrategias para ordenar los párrafos que componen un texto). - Fonética/Ortografía (acentuación (3): diptongos, triptongos y hiatos. La tilde diacrítica).

		<p>Unidad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (redactar un anuncio para una página web). - Contenidos gramaticales (conectores del discurso: <i>sin embargo, aunque, ya que, en otras palabras</i>). - Tipos de texto y léxico (artículos de prensa, anuncios en la web). - Contenidos culturales (adivinanzas). <p>Unidad 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (expresar quejas a través de las plataformas digitales). - Tipos de texto y léxico (artículo de periódico digital, redes sociales: plataformas, texto narrativo, texto digital: blog). - El componente estratégico (uso del diccionario para consolidar la comprensión, inferir el significado de las palabras a través del contexto). <p>Unidad 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos gramaticales (nexos temporales: <i>mientras (tanto), todas las veces que, desde que, más tarde, al/a los, al cabo de, cuando, siempre que, cada vez que, tan pronto como, en cuanto, hasta que, nada más, antes de (que) y después de (que)</i>). - Tipos de texto y léxico (textos informativos: noticia, discurso, diario, blog, texto literario: poema). - El componente estratégico (estrategias para comprender un texto a través de su análisis con el fin de elaborar un comentario de texto). <p>Unidad 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos gramaticales (conectores causales: <i>porque, como, debido a (que), a causa de (que), por, ya que, puesto que, dado que</i>). - Tipos de texto y léxico (acertijos y enigmas, texto descriptivo, texto expositivo: el informe, artículos breves de divulgación, correo electrónico). - El componente estratégico (deducir el significado de las palabras de un texto a través de una imagen). - Contenidos culturales (la revista <i>Muy Interesante</i>) - Fonética/Ortografía (abreviaturas, siglas y acrónimos). <p>Unidad 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto y léxico (texto descriptivo y de opinión, redes sociales: blog y chat). - El componente estratégico (estrategias de compensación para desarrollar la comprensión lectora: la importancia de las palabras claves).
--	--	---

		<p>Unidad 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (crear una tira cómica). - Tipos de texto y léxico (columna periodística, tiras cómicas, texto narrativo, fragmento de novelas). - El componente estratégico (estrategias para la comprensión lectora: criterios para ordenar el texto y facilitar su comprensión). - Contenidos culturales (<i>Mafalda</i>, Quino, "Semáforo" Manuel Vicent, manifestaciones literarias hispanas: <i>La sombra del viento</i>, <i>como agua para chocolate</i>, <i>el último catón</i>, <i>la colmena</i>, el poema de <i>Lucila con L</i> de Carlos Murciano). <p>Unidad 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (escribir una carta de motivación). - Contenidos gramaticales (conectores de finalidad: <i>a (que)</i>, <i>para (que)</i>, <i>a fin de (que)</i>, <i>con el fin de (que)</i>, conectores del discurso: <i>referente a</i>, <i>respecto a</i>, <i>en relación con</i>, <i>por eso</i>, <i>por esa razón</i>, <i>a pesar de que</i>, <i>finalmente</i>, <i>por último</i>, <i>aunque</i>). - Tipos de texto y léxico (redes sociales: foros, carta de motivación). <p>Unidad 11:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto y léxico (citas, texto informativo, biografías, redes sociales: foros, textos argumentativos). <p>Unidad 12:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (interpretar y elaborar una guía de viajes). - Contenidos gramaticales (conectores consecutivos: <i>por eso</i>, <i>entonces</i>, <i>por lo tanto</i>, <i>de modo/manera/ forma que</i>, <i>ósea que</i>, <i>así que</i>, <i>luego</i>, <i>de ahí que</i>, <i>por consiguiente</i>). - Tipos de texto y léxico (redes sociales: blog, noticias, guías de viaje). - El componente estratégico (estrategias para la revisión del borrador de un texto escrito, deducir el significado de una expresión a través de las imágenes y las palabras clave, obtener información sobre el contenido de un texto a través de su formato).
--	--	---

PRESENCIA LECTOESCRITURA <i>NUEVO PRISMA</i>			
Manual	Fecha	Parrilla inicio	
		Sí/No	Contenido
Nuevo Prisma B2 - Libro del alumno	1. ^a edición: 2015. 4. ^a reimpresión: 2018.	Sí	<p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto y léxico (entrevista, guion con acotaciones, relato corto). - El componente estratégico (estrategias de comprensión lectora: comprender palabras nuevas por el contexto o por lo campos semánticos, entonación y lectura en voz alta). <p>Unidad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto y léxico (decálogo, foro, textos publicitarios). <p>Unidad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (dar una opinión argumentando a favor o en contra por escrito y oralmente, escribir una biografía). - Contenidos gramaticales (conectores de argumentación). - Tipos de texto y léxico (test, entrevista, biografía, textos de opinión, texto argumentativo, texto expositivo, expresiones frecuentes para organizar un texto argumentativo). - El componente estratégico (ordenar las ideas para poder argumentar sobre un tema de cierta complejidad, recabar información para ser capaz de hacer una exposición de forma clara y bien argumentada). <p>Unidad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto y léxico (texto divulgativo, texto conversacional: formal e informal, texto digital: página web, texto radiofónico: consulta de un oyente, testimonio, texto publicitario). - El componente estratégico (pautas para redactar un texto argumentativo, pautas para redactar una petición formal, conocer la relación de tiempos verbales para construir frases). - Contenidos culturales (Fragmentos de: <i>Rima XXXIV</i>, de Gustavo Adolfo Bécquer; <i>Novia del campo, amapola</i> de Juan Ramón Jiménez; <i>Mariposa del aire</i> de Federico García Lorca). <p>Unidad 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto y léxico (artículo divulgativo, texto informativo: reportaje, titular de prensa, testimonio, reseña de un libro, entrevista). - El componente estratégico (comprender los elementos de cohesión de un texto complejo y ser capaz de ordenarlo). <p>Unidad 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos funcionales (hacer una crítica de arte). - Tipos de texto y léxico (citas, foro, entrevista, artículo divulgativo). - El componente estratégico (hacer resúmenes extrayendo la información esencial de un texto). - Contenidos culturales (cómic, grafiti, arte reciclado, tatuaje, <i>body painting</i> y <i>Trash-Art</i>).

		<p>Unidad 7: - Tipos de texto y léxico (descripciones de personas, texto expositivo).</p> <p>Unidad 8: - Contenidos funcionales (transmitir y resumir una información o una conversación, escribir una crítica de cine). - Tipos de texto y léxico (guion de cine, crítica de cine, ficha técnica y sinopsis de una película). - Contenidos culturales (revistas especializadas en cine: <i>Fotogramas</i> y <i>Cinemanía</i>). - Fonética/Ortografía (acentuación gráfica (1): la tilde diacrítica en los pronombres interrogativos y exclamativos directos e indirectos en comparación con los relativos).</p> <p>Unidad 9: - Tipos de texto y léxico (texto informativo, blog, refranes, cuestionarios personales). - El componente estratégico (estrategias de comprensión lectora: la importancia de poner título a un texto). - Contenidos culturales (Biografía de Victoria Subirana, los dichos y los refranes en español). - Fonética/Ortografía (acentuación gráfica (2): la tilde en las palabras compuestas, voces latines y voces adaptadas).</p> <p>Unidad 10: - Contenidos gramaticales (oraciones y conectores finales). - Tipos de texto y léxico (crítica gastronómica, receta de cocina, foro, testimonio, conferencia). - El componente estratégico (realizar una lectura con el objetivo de resumir un texto). - Contenidos culturales (Literatura: Isabel Allende, Proust, Vázquez-Montalbán, Laura Esquivel y Carmen Martín-Gaité). - Fonética/Ortografía (símbolos alfabetizables y nos alfabetizables en español).</p> <p>Unidad 11: - Contenidos gramaticales (oraciones y conectores concesivos: <i>aunque</i> + indicativo/subjuntivo, <i>por más/mucho/muy que, a pesar de que, pese a</i>). - Tipos de texto y léxico (artículo expositivo, entrevista, reportaje). - El componente estratégico (hacer un esquema a partir de un texto escrito). - Fonética/Ortografía (signos especiales de puntuación: (?), (!), [...], (a), *).</p> <p>Unidad 12: - Tipos de texto y léxico (artículo divulgativo, diálogos en un guion de cine). - El componente estratégico (estrategias de comprensión y relación de contenidos, análisis de microrrelato y técnicas para escribir uno). - Contenidos culturales (Microrrelato: <i>El coleccionista</i>, de David Generoso).</p>
--	--	--

TEORÍA NUEVO PRISMA		
Libro /Nivel	Página	Contenido
Libro del alumno B1	Pág. 14.	Estrategias para la CL (descubrir el campo léxico de las palabras del texto para anticipar el contenido).
	Pág. 18.	Explicación sobre la puntuación: los dos puntos (:) y los puntos suspensivos (...).
	Pág. 19.	Reglas generales de acentuación: agudas y llanas.
	Pág. 30.	Reglas de acentuación: esdrújulas y sobresdrújulas.
	Pág. 42.	Definición de diptongos, triptongos y hiatos.
	Pág. 49.	Recordatorio sobre conectores (<i>sin embargo, aunque, ya que, en otras palabras</i>) y su uso.
	Pág. 87.	Estrategias para la CL: las imágenes y el contexto del texto ayudan a la comprensión de las palabras desconocidas.
	Pág. 88.	Definición de "informe".
	Pág. 91.	Definición de las abreviaturas, las siglas y los acrónimos
	Pág. 91.	Recordatorio sobre las diferencias en las siglas y acrónimos con otros idiomas.
	Pág. 119.	Definición de carta de presentación y carta de motivación.
	Pág. 121.	Estructura de la carta de motivación.
	Pág. 147.	Estrategias para la CL: el formato de un texto ayuda a obtener información sobre su contenido.
Pág. 151.	Definición y estructura de una guía de viajes.	
Libro del profesor B1	Pág. 11, ELEteca 1.	Definición de anécdota (si lo considera necesario, disponible en la ELEteca).
Libro del alumno B2	Pág. 17.	Definición de acotación.
	Pág. 34-35	Definición y explicación de diptongo, triptongo y hiato.

	Pág. 35	Definición de sinéresis y sinalefa.
	Pág. 41	Definición y estructura de un texto argumentativo.
	Pág. 42	Lista de expresiones para organizar los textos argumentativos.
	Pág. 65	Recordatorio de las claves para ordenar un texto.
	Pág. 68	Explicación sobre como resumir por escrito un texto oral.
	Pág. 85	Pasos para hacer una crítica de arte.
	Pág. 94	Definición de <i>describir</i> y los tipos de descripción.
	Pág. 118	Recordatorio de la definición de la tilde diacrítica.
	Pág. 123	Dificultades de formular un título para un texto.
	Pág. 130	Aclaración sobre los refranes o dichos.
	Pág. 132-133	Explicación de la tilde en palabras compuestas, voces latinas y voces adaptadas.
	Pág. 133	Recordatorio sobre la acentuación de mayúsculas.
	Pág. 146	Explicación y características de los símbolos.
	Pág. 158	Explicación de las pautas para hacer un esquema.
	Pág. 160	Definición de coherencia y cohesión
	Pág. 160	Explicación de los signos especiales de puntuación.
	Pág. 169	Características del microrrelato y definición de metaficción.
Libro del profesor B2	-	-

ACTIVIDADES				
Manual	Actividades lectoescritura puras		Actividades lectoescritura mixtas	
	Tipología	Página	Tipología	Página
Nuevo Prisma B1 – Libro del alumno	CL: leer una entrada de blog.	Pág. 9	CL: leer el texto para identificar formas verbales. Gramática.	Pág. 9
	CL: actividades de comprensión lectora.	Pág. 9	EE: elaborar un cuestionario para entrevistar a un compañero. Expresión oral.	Pág. 11
	CL/EE: leer una entrada de blog y escribir otra.	Pág. 10	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 11
	CL/EE: contestar a un cuestionario.	Pág. 11	CL: leer la noticia para clasificar en el cuadro las frases en negritas. Gramática.	Pág. 14-15
	CL: leer una anécdota.	Pág. 11	CL/EE: completar el diálogo a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 21
	CL: leer el texto y actividades de comprensión lectora.	Pág. 15-16	CL: leer los tweets para completar tabla de conectores. Gramática.	Pág. 25
	CL/EE: buscar información y tomar nota.	Pág. 17	EE: escribir un dialogo para representarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 28
	CL: leer el texto para puntuarlo.	Pág. 19	CL: leer el texto para comprobar definiciones. Léxico.	Pág. 29
	EE: preguntas abiertas sobre reflexión de lo aprendido en el tema.	Pág. 19	EE: redactar un informe y exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 30
	CL/EE: leer un artículo y escribir la opinión/ valoración.	Pág. 29	EE: contestar a una opinión expresando acuerdo o desacuerdo. Gramática.	Pág. 31
	CL/EE: responder a tweets dando la opinión.	Pág. 26	EE: escribir frases con conectores. Gramática.	Pág. 31
CL: leer el texto y acentuarlo.	Pág. 31	CL: leer la conversación para clasificar las expresiones subrayadas. Gramática.	Pág. 34	

EE: escribir sobre la Cruz Roja.	Pág. 31	CL/EE: leer los comentarios de Facebook para rellenar los huecos con las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 35
CL: leer un artículo periodístico.	Pág. 33	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 37
EE: escribir un correo electrónico (con recomendaciones y consejos).	Pág. 34	CL: leer las opiniones del foro para comentarlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 41
CL/EE: escribir un comentario en respuesta a una publicación de Facebook.	Pág. 36	CL: Rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 46
CL/EE: leer un texto y completarlo con ideas propias.	Pág. 38	CL: leer la página web para debatir en el aula. Expresión oral.	Pág. 48
EE: escribir un decálogo.	Pág. 39	EE: escribir frases con los conectores proporcionados. Gramática.	Pág. 55
CL: leer un artículo y ordenar sus párrafos.	Pág. 40	CL: leer la definición para relacionarla con el término correspondiente. Léxico.	Pág. 56
EE: escribir la opinión en un foro.	Pág. 42	CL/EE: leer la página web y rellenar los huecos con las expresiones proporcionadas. Gramática/Léxico.	Pág. 58
EE: escribir tres comportamientos sorprendentes de España.	Pág. 43	CL: leer el final de un cuento para opinar. Expresión oral.	Pág. 60
EE: escribir buenos deseos para diferentes situaciones.	Pág. 43	CL: rellenar los huecos de los diálogos a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 61
CL: leer un eslogan y relacionarlo con la temática.	Pág. 47	EE: escribir sobre la situación de tu país utilizando las expresiones proporcionadas. Gramática.	Pág. 62
CL: leer el comienzo de un artículo.	Pág. 47	EE: escribir frases con ser o estar. Gramática.	Pág. 64
EE: escribir una descripción.	Pág. 50	CL: leer el blog y definir las palabras en negrita. Léxico.	Pág. 65
CL: leer adivinanzas.	Pág. 50	CL/EE: escribir una historia a partir de familias de palabras y leerla en el aula. Léxico.	Pág. 71

EE: escribir frases sobre dos ciudades.	Pág. 50	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 76
CL/EE: buscar y escribir información sobre ciudades.	Pág. 53	EE: tomar nota a partir de las exposiciones de los compañeros. Comprensión auditiva.	Pág. 77
EE: escribir cosas que fastidien y justificarlo.	Pág. 55	EE: escribir frases con palabras homófonas. Léxico/ Fonética.	Pág. 79
CL/EE: leer un texto y escribir la idea principal de cada párrafo.	Pág. 57	EE: escribir oraciones causales a partir de situaciones. Gramática.	Pág. 82
CL/EE: escribir tuits y pasarlo a los compañeros.	Pág. 59	CL: leer un acertijo para comentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 83
CL: leer un texto y ordenar sus párrafos.	Pág. 63	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 87
EE: escribir una entrada de blog.	Pág. 65	CL/EE: leer y redactar un informe y debatir con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 88-89
EE: responder a preguntas abiertas.	Pág. 67	CL/EE: leer un correo electrónico y rellenar los huecos. Gramática.	Pág. 89
CL: leer una noticia y adivinar el tipo de texto.	Pág. 68	CL: leer el texto para buscar los términos para las definiciones. Léxico.	Pág. 105
CL/EE: releer el texto y contestar a las preguntas.	Pág. 69	EE: completar el diálogo a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 108
CL/EE: buscar una noticia y escribir un comentario de texto.	Pág. 69	EE: escribir hipótesis a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 108
CL/EE: leer un discurso y escribir el párrafo final.	Pág. 70	EE: rellenar la tabla a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 111
CL: leer el resto del fragmento del discurso.	Pág. 70	CL: leer el texto para comentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 111
CL/EE: buscar información sobre un personaje y tomar nota de la información.	Pág. 71	CL: leer el texto en voz alta para practicar la pronunciación de las "r". Fonética.	Pág. 114

CL: leer una entrada de blog.	Pág. 73	EE: escribir hipótesis. Gramática.	Pág. 115
CL: leer un poema.	Pág. 75	EE: completar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 117
EE: completar el poema.	Pág. 76	CL: leer el foro y relacionar las palabras en negrita con su significado. Léxico.	Pág. 122
EE: escribir un texto.	Pág. 77	CL/EE: leer el principio de una historia, escribir la continuación (utilizando por y para) y leerla en el aula. Gramática.	Pág. 123
EE: responder a preguntas abiertas.	Pág. 79	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 124
EE: escribir un correo electrónico.	Pág. 79	CL: leer trabalenguas para practicar pronunciación de la "ñ". Fonética.	Pág. 126
CL/EE: leer los artículos y ponerles título.	Pág. 81	EE: escribir frases con las expresiones proporcionadas. Léxico.	Pág. 127
CL/EE: escribir un artículo a partir de los titulares.	Pág. 83	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 134
CL/EE: leer los artículos de los compañeros y elaborar uno nuevo.	Pág. 83	EE: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 135
EE: escribir una lista de dificultades para aprender español.	Pág. 85	CL: leer la definición para reflexionar sobre la entonación. Léxico/Fonética.	Pág. 137
CL: leer una descripción.	Pág. 88	EE: escribir sobre la importancia de conocer el <i>pluralia tantum</i> y <i>singularia tantum</i> . Gramática.	Pág. 139
EE: escribir un correo electrónico.	Pág. 90	EE: escribir oraciones con perífrasis. Gramática.	Pág. 139
EE: escribir una carta.	Pág. 91	EE: completar el cuadro con información del compañero. Expresión oral.	Pág. 147
CL: leer un texto.	Pág. 93	CL: leer la ficha para conversar en el aula.	Pág. 148
CL/EE: buscar información y escribir un texto.	Pág. 95	EE: escribir frases que expresen un hecho y sus consecuencias. Gramática.	Pág. 151

CL: leer el texto.	Pág. 97		
CL/EE: leer los chats y responder.	Pág. 98		
CL: leer el texto.	Pág. 99		
CL: leer fragmentos y relacionarlos con imágenes.	Pág. 100		
CL/EE: leer entradas de un blog y escribir otras.	Pág. 101		
EE: escribir sobre los sueños.	Pág. 103		
EE: escribir suposiciones de una imagen.	Pág. 104		
EE: escribir un texto a partir de una imagen.	Pág. 106		
CL/EE: leer la tira cómica y escribir la última viñeta.	Pág. 106		
EE: escribir los bocadillos de un cómic.	Pág. 109		
CL/EE: escribir una tira cómica y leer la de los compañeros.	Pág. 109		
CL: leer un texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 110		
CL: leer argumentos de novelas y ordenar sus párrafos.	Pág. 112		
EE: escribir un texto.	Pág. 115		
CL: leer una carta y decir su tipología.	Pág. 119		
EE: resumir los párrafos de la carta.	Pág. 120		
CL/EE: leer las descripciones y redactar una carta de motivación.	Pág. 121		
CL: leer el texto.	Pág. 126		
CL/EE: buscar información y escribir sobre los ritmos hispanos.	Pág. 125		

EE: escribir las diferencias entre currículum ¹ , carta de presentación y carta de motivación.	Pág. 127		
CL: leer el texto y preguntas de comprensión	Pág. 129-130		
CL: leer los textos y relacionarlos con los personajes.	Pág. 133		
EE: escribir a partir de hashtags.	Pág. 134		
CL: leer el foro de cine.	Pág. 135		
EE: escribir en un foro sobre películas.	Pág. 137		
EE: escribir sobre la importancia de los personajes.	Pág. 139		
EE: escribir una reflexión sobre la importancia de aprender la entonación.	Pág. 139.		
CL: leer el blog.	Pág. 142		
EE: escribir una entrada en un blog de viajes.	Pág. 143		
CL: leer los textos de los compañeros para revisar el escrito.	Pág. 144		
CL/EE: leer el texto y hacer un resumen.	Pág. 145		
CL/EE: leer la guía de viajes y completar los títulos de cada párrafo.	Pág. 148-149		
CL/EE: escribir una guía de viajes, colgarlas en el aula para leer la de los compañeros.	Pág. 150		
EE: escribir una reflexión sobre el trabajo en grupo.	Pág. 151		

¹ A pesar de que los manuales hagan alusión a este documento como *currículum vitae*, *currículum vitae*, o *CV*, se ha tomado la decisión de seguir la norma académica y referirnos a él como *currículo* (*Ortografía de la lengua española*, 2010).

<i>Nuevo Prisma B1 – libro del profesor</i>	CL/EE: rellenar un formulario. Preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta.	Pág. 11 - Ficha 1	CL: leer las situaciones para expresar deseos. Expresión oral.	Pág. 34 – Ficha 6
	CL: leer los artículos de la revista <i>Muy Interesante</i> .	Pág. 78 – Ficha 15	CL/EE: completar la ficha sobre cultura y exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 144 – Ficha 25
	CL: leer el argumento de tres películas.	Pág. 133 – Ficha 23		
<i>Nuevo Prisma B2 – Libro del alumno</i>	CL: leer las historias.	Pág. 9	CL: leer la página web para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 8
	CL: leer el texto.	Pág. 11	CL: leer la página web y rellenar los huecos con el verbo correspondiente. Gramática.	Pág. 10
	EE: escribir un texto sobre la historia de una persona.	Pág. 12	CL: leer los titulares para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 11
	CL/EE: leer el texto y escribir suposiciones.	Pág. 14	EE: completar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 13
	CL: leer el foro y activades de comprensión lectora.	Pág. 15	CL: leer el texto para reflexionar sobre técnicas para entender el nuevo vocabulario. Léxico.	Pág. 19
	CL/EE: escribir sobre el trabajo y la felicidad y colgarlo en el aula para leer el de los demás.	Pág. 16	EE: completar las frases sobre la experiencia con el español. Gramática.	Pág. 21
	CL: leer un guion prestando atención a las acotaciones.	Pág. 17	EE: escribir lo que nos cuentan los compañeros. Comprensión auditiva.	Pág. 23
	EE: escribir el principio y el final de un relato.	Pág. 20	CL: leer las viñetas para conversar en el aula utilizando oraciones de relativo. Gramática/ Expresión oral.	Pág. 24
	EE: escribir sobre cosas de interés.	Pág. 25	CL: leer el foro y seleccionar el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 25
	CL: leer el texto y relacionar cada párrafo con la idea principal.	Pág. 28	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 26

EE: crear un dossier de estilos de aprendizaje.	Pág. 29	CL/EE: rellenar huecos de un texto con las palabras proporcionadas a partir de un audio. Gramática/ Comprensión auditiva.	Pág. 26
CL: leer la página web y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 30	CL: leer las experiencias para comentarlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 27
EE: leer y ordenar los párrafos de una biografía.	Pág. 32	CL: leer la definición y elaborar de forma oral otras. Léxico/Expresión oral.	Pág. 30
CL: completar el guion de una película con las acotaciones y temas proporcionados.	Pág. 33	CL: leer textos y completar con el léxico proporcionado. Léxico.	Pág. 31
EE: escribir diálogos para una secuencia de una película.	Pág. 34	CL: leer el texto y rellenar los huecos con el léxico proporcionado. Léxico.	Pág. 32
CL: leer el artículo y ponerle título.	Pág. 34	CL: leer los textos y explicárselos de forma oral a los compañeros. Expresión oral.	Pág. 33
EE: describir el trabajo ideal.	Pág. 35	CL: leer el artículo y rellenar los huecos con el léxico proporcionado. Léxico.	Pág. 38
EE: escribir motivaciones para aprender español.	Pág. 35	CL: leer el foro y subrayar con diferentes colores las frases que sean argumentos, ejemplos o citas. Gramática.	Pág. 39
EE: escribir sobre los estilos de aprendizaje.	Pág. 35	CL: leer las descripciones y clasificar las expresiones en negrita. Léxico.	Pág. 43
EE: escribir sobre preferencias de actividades.	Pág. 35	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 43
CL/EE: leer el texto y escribir la idea principal y los argumentos de cada párrafo.	Pág. 40	CL: leer las opiniones y relacionar las expresiones en negrita con su significado. Léxico.	Pág. 43
EE: escribir un texto argumentativo sobre la descarga de música.	Pág. 42	CL/EE: leer el texto y escribir las definiciones de las palabras en negrita. Léxico.	Pág. 45
EE: escribir la opinión sobre el mundo de la música.	Pág. 44	CL: leer la letra de una canción y rellenar los huecos a partir del audio. Comprensión auditiva.	Pág. 45

EE: escribir la biografía de un artista.	Pág. 48	CL/EE: leer sobre canciones hispanas y realizar una presentación. Expresión oral.	Pág. 46
EE: escribir sobre los músicos callejeros.	Pág. 49	CL: leer la biografía y rellenar los huecos con la forma verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 48
CL: leer el texto y relacionar los párrafos con las imágenes.	Pág. 51	CL: leer la conversación y compararla con un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 52
EE: escribir un texto sobre estilos de vida saludables.	Pág. 55	CL: leer el foro y completar el cuadro de teoría con las expresiones destacadas. Gramática.	Pág. 53-54
EE: escribir un texto sobre los beneficios del pilates.	Pág. 59	EE: rellenar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 54
CL: leer el texto.	Pág. 62	CL: leer la página web para comentarla con los compañeros en el aula. Expresión oral.	Pág. 55
CL/EE: escribir un texto argumentativo.	Pág. 62	CL/EE: escribir un correo a partir de los requisitos proporcionados y la teoría. Gramática.	Pág. 56
EE: escribir sobre deporte.	Pág. 63	EE: rellenar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 56
EE: escribir lo que representan las imágenes.	Pág. 64-65	CL/EE: buscar información, compartir la información y conversar con los compañeros y exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 57
CL: leer y ordenar los párrafos del texto.	Pág. 65-66	CL: leer el texto y rellenar los huecos con el léxico de proporcionado. Léxico.	Pág. 57-58
CL: leer el blog y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 68-69	CL: leer un poema a partir de un audio. Comprensión auditiva/Fonética.	Pág. 62
CL: leer los comentarios de prensa.	Pág. 75	CL: leer la cita de G. Bernard Shaw para debatir en el aula. Expresión oral.	Pág. 64
CL/EE: escribir un informe sobre la inmigración siguiendo las pautas.	Pág. 76	EE: tomar nota con los compañeros para un debate. Expresión oral.	Pág. 66
EE: escribir sobre el arte.	Pág. 79	EE: escribir un resumen de un texto oral. Comprensión auditiva.	Pág. 68

CL/EE: leer el texto y escribir un resumen.	Pág. 79	CL: leer los titulares y rellenar los huecos con perífrasis. Gramática.	Pág. 69
CL: leer el texto y actividades de comprensión lectora.	Pág. 81	CL: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 69
EE: escribir la biografía de Frida Kahlo.	Pág. 83	CL: leer la cita de Reverte para comentarla en el aula. Expresión oral.	Pág. 71
CL: leer textos los textos.	Pág. 88	CL: rellenar los huecos del texto con el léxico proporcionado. Léxico.	Pág. 72
CL/EE: buscar información sobre un museo y escribir sobre él.	Pág. 91	CL: leer las situaciones y rellenar los huecos con el verbo correspondiente. Gramática.	Pág. 73
EE: escribir una descripción y opinión sobre una imagen.	Pág. 91	EE: escribir definiciones de palabras. Léxico.	Pág. 74
EE: responder a preguntas abiertas de opinión personal.	Pág. 91	CL/EE: elaborar una lista sobre estrategias de adaptación y compararla con la de los compañeros. Expresión oral.	Pág. 74
CL: leer los textos y relacionarlos con las imágenes.	Pág. 93	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 75
CL: leer el texto.	Pág. 97	CL: leer textos de internet para corregir posibles errores en la escritura de las horas. Ortografía/ Gramática.	Pág. 77
CL: leer el texto siguiendo las instrucciones.	Pág. 100	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 79
CL/EE: leer los anuncios y escribir una lista de pros y contras.	Pág. 101	CL: leer el resumen de la vida de Frida Kahlo y rellenar los huecos con verbos en pasiva. Gramática.	Pág. 83
CL/EE: leer el texto y hacer un resumen.	Pág. 101	EE: rellenar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 85
EE: escribir un texto sobre una fiesta.	Pág. 104	CL/EE: escribir una crítica de arte siguiendo las pautas para exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 85

EE: escribir una descripción de una fiesta.	Pág. 105	CL: leer las situaciones para debatir en el aula. Expresión oral.	Pág. 87
EE: escribir sobre lo aprendido en la unidad.	Pág. 105	CL: leer los carteles para hablar con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 87
EE: escribir los pros y contras de ver películas en versión original o doblada.	Pág. 107	EE: escribir un texto descriptivo a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 88
CL: completar el cuestionario.	Pág. 107	CL: leer el foro y rellenar los huecos con ser y estar. Gramática.	Pág. 89
CL: leer el correo.	Pág. 110	EE: escribir definiciones de expresiones con ser y estar. Léxico.	Pág. 90
CL/EE: buscar información sobre una película y elaborar una ficha técnica.	Pág. 114	CL: leer parte de un diálogo para terminarlo de forma oral. Expresión oral.	Pág. 90
CL/EE: continuar la conversación de wasap ² .	Pág. 115	CL: buscar y leer en el diccionario la definición de cita bibliográfica. Léxico.	Pág. 90
CL: leer las críticas de películas.	Pág. 117	EE: escribir ejemplos con expresiones de ser y estar. Léxico.	Pág. 91
EE: escribir una revista de cine.	Pág. 118	CL: leer los textos y rellenar los huecos con el léxico proporcionado. Léxico.	Pág. 95
EE: escribir una sinopsis de una película.	Pág. 119	EE: escribir utilizando las estructuras comparativas. Gramática.	Pág. 96
EE: escribir un texto sobre una fotografía del pasado.	Pág. 122	EE: tomar nota de las conclusiones tras conversar. Comprensión auditiva.	Pág. 97

² A pesar de que los manuales hacen alusión a esta plataforma con las formas de *WhatsApp* y *wasap*, se ha tomado la decisión de utilizar la adaptación al español *wasap*, debido a que hace referencia en todo momento al intercambio de mensajes y no al nombre de la aplicación como tal (*Ortografía de la lengua española* 2010).

CL/EE: leer el texto y ponerle un título.	Pág. 123	CL leer las definiciones de <i>fiesta</i> para relacionarlas con las imágenes. Léxico.	Pág. 103
EE: escribir sobre tener otra oportunidad en la vida.	Pág. 125	CL: leer el texto y rellenar los huecos con preposiciones. Gramática.	Pág. 103-104
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 126	EE: acentuar palabras a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 105
CL/EE: leer los textos, buscar información extra y anotarla.	Pág. 128	EE: escribir frases con los diferentes significados del verbo parecer. Léxico.	Pág. 105
CL/EE: leer el dicho y escribir una lista de refranes.	Pág. 130	EE: escribir frases con preposiciones. Gramática.	Pág. 105
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 131	CL: leer el texto para conversar con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 106
CL/EE: leer los textos y escribir una entrada al foro.	Pág. 138	CL/EE: leer el texto, seleccionar el léxico del cine y preguntas de comprensión lectora. Léxico.	Pág.107-108
CL: leer los textos y relacionarlos con las imágenes.	Pág. 141	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 108
CL/EE: escribir una crítica gastronómica y leer la de los compañeros.	Pág. 143	CL: leer el texto y rellenar los huecos con verbos. Gramática.	Pág. 109-110
CL: leer los textos y seleccionar la idea principal.	Pág. 144	CL: leer los textos para señalar los verbos. Gramática.	Pág. 111
CL/EE: leer un texto y transformarlo en una receta de cocina.	Pág. 146	CL: leer los diálogos para relacionarlos con los verbos de habla. Léxico/Gramática.	Pág. 112
EE: completar frases.	Pág. 147	EE: resumir los diálogos utilizando el estilo indirecto y los verbos de habla proporcionados. Gramática.	Pág. 112
CL: leer el texto.	Pág. 149	CL: leer las descripciones y relacionarlas con el término adecuado. Léxico.	Pág. 112
CL: leer el texto.	Pág. 154	CL: leer la historia y contestar a las preguntas de forma oral con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 113

	CL/EE: escribir y contestar a tuits.	Pág. 156	CL: leer la sinopsis y hacer suposiciones con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 113
	CL/EE: leer el texto y hacer un esquema.	Pág. 158-159	CL: buscar noticias y contar en el aula un resumen. Expresión oral.	Pág. 116
	CL/EE: escribir un artículo sobre las nuevas tecnologías y leer el de los compañeros.	Pág. 159	CL: leer definiciones para relacionarlas con el término adecuado. Léxico.	Pág. 116-117
	CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 165	CL: leer las afirmaciones para discutir sobre ellas con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 117
	CL: leer el texto e insertar los fragmentos que faltan.	Pág. 169	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 117
	CL/EE: escribir un microrrelato y leerlo a los compañeros.	Pág. 170	CL/EE: leer sobre revistas y hacer una lista de nuevas expresiones. Léxico.	Pág. 118
	CL: leer el foro y relacionar los párrafos con las imágenes.	Pág. 170	CL: leer los comentarios y rellenar los huecos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 124-125
	EE: escribir un comentario para un foro.	Pág. 171	CL/EE: completar un cuestionario, hacer el cuestionario al compañero y anotar sus respuestas. Expresión oral.	Pág. 126
	EE: escribir hipótesis sobre las fiestas españolas.	Pág. 173	CL: leer el texto para completar el cuadro de la teoría. Gramática.	Pág. 127
	CL: leer los textos.	Pág. 173-174	CL/EE: responder a un cuestionario por escrito y comentar las respuestas con los compañeros. Expresión oral.	Pág. 127
	EE: escribir un decálogo intercultural.	Pág. 174	CL/EE: buscar información y escribir un texto sobre hechos históricos para presentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 130
			CL: leer definiciones para unirlas con los refranes. Léxico.	Pág. 132
			EE: escribir refranes a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 132

		EE: escribir un texto con 10 palabras compuestas, latinas y adaptadas. Gramática.	Pág. 133
		EE: completar las frases condicionales. Gramática.	Pág. 133
		CL: leer una página web para comentarla en el aula. Expresión oral.	Pág. 134
		EE: completar la tabla a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 135
		CL: leer el foro para compartir historias similares en el aula. Expresión oral.	Pág. 135
		CL: leer el texto y rellenar los huecos con los verbos correspondientes. Gramática.	Pág. 137
		CL: leer definiciones para relacionarlas con el término adecuado. Léxico.	Pág. 142
		EE: escribir sobre un restaurante usando conectores finales. Gramática.	Pág. 143
		EE: resumir el argumento de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 144
		EE: escribir definiciones. Léxico.	Pág. 147
		CL: leer un texto para buscar sinónimos de palabras. Léxico.	Pág. 149
		CL: leer el texto y convencer a la clase de sus ventajas. Expresión oral.	Pág. 151
		CL: leer definiciones para relacionarlas con el término correspondiente. Léxico.	Pág. 152
		CL: leer los bocadillos para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 155
		EE: tomar nota a partir de un audio para rellenar la tabla. Comprensión auditiva.	Pág. 155

		CL: leer el titular para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 155
		CL: leer los textos para debatir en el aula. Expresión oral.	Pág. 157
		CL: leer el texto y relacionar las palabras en negrita con su significado. Léxico.	Pág. 163
		EE: anotar las definiciones de palabras a partir de un audio. Léxico/Comprensión auditiva.	Pág. 163
		CL: leer la conversación para completar el cuadro de teoría. Gramática.	Pág. 164
		CL: leer el texto para clasificar las expresiones en negrita en la tabla de la teoría. Gramática.	Pág. 168-169
		CL: leer las experiencias para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 172
		CL: leer las definiciones para relacionarlas con el término correspondiente. Léxico.	Pág. 173
		CL/EE: leer el texto para escribir la definición de pragmática. Léxico.	Pág. 174
		CL: leer las definiciones para relacionarlas con el término correspondiente. Léxico.	Pág.175
		EE: escribir definiciones de palabras. Léxico.	Pág. 175
		EE: completar las frases con subordinadas temporales. Gramática.	Pág. 175

<i>Nuevo Prisma B2</i> – libro del profesor	CL: leer el relato para comparar con sus escritos.	Pág. 25 – Ficha 2	CL: leer los textos para una actividad de interacción oral.	Pág. 60
	CL: leer el decálogo.	Pág. 29 – Ficha 3	CL: leer el texto para debatir con en el aula. Expresión oral.	Pág. 97 – Ficha 18
	CL: realizar un test.	Pág. 35 – Ficha 5	CL: leer la transcripción del audio para completar la teoría. Gramática.	Pág. 109 – Ficha 20
	CL: leer la letra de una canción.	Pág. 50 – Ficha 7	CL: leer frases y textos para rellenar huecos. Gramática.	Pág. 110 – Ficha 21
	CL/EE: leer el texto para escribir sobre él.	Pág. 66 – Ficha 13	CL: leer las transcripciones del audio para completar la teoría. Gramática.	Pág. 109 2.2
	CL: leer los fragmentos y relacionarlos con las imágenes.	Pág. 92 – Ficha 17	CL: leer definiciones para relacionarlas con el termino adecuado. Léxico.	Pág. 177 – Ficha 36
	CL: leer los textos.	Pág. 140 – ficha 28		
	CL: responder al cuestionario.	Pág. 164 – Ficha 34		
	CL/EE: leer los titulares para escribir una noticia.	Pág. 181- Ficha 37		

6.2. Anexo 2: Análisis *Nuevo Sueña*

PRESENCIA LECTOESCRITURA <i>NUEVO SUEÑA</i>			
Manual	Fecha	Parrilla inicio	
		Sí/ No	Contenido
<i>Nuevo Sueña</i> B1 - Libro del alumno	4.ª edición: 2015. 3.ª impresión: 2018.	Sí	<p>Unidad 1: - Escritura (Acentuación: reglas generales; Tipos de escrito: descripción, formulario médico).</p> <p>Unidad 2: - Escritura (tipos de escrito: cartas personales; puntuación: (,), (,)).</p> <p>Unidad 3: - Escritura (tipos de discurso: narración, descripción; acentuación: acentuación de monosílabos).</p> <p>Unidad 4: - Gramática (conectores discursivos: <i>entonces, cuando, luego, y...</i>, conectores discursivos: causales y consecutivos). - Escritura (ortografía: <i>hecho/echo, haber/a ver, porque/por qué, si no/sino, mediodía/medio día, adonde/a donde, también/tan bien</i>; tipos de escrito: denuncias).</p> <p>Unidad 5: - Funciones (organizar un relato). - Escritura (tipos de escrito: narración: el género biográfico, descripción/narración). - Cultura (cuentos y leyendas).</p> <p>Unidad 6: - Escritura (ortografía: palabras con la misma pronunciación y escritura diferente (<i>se cayó/se cayó, ahí/hay; ¡ay!...</i>); tipos de escrito: descripción de rutas; acentuación: verbos + pronombres).</p> <p>Unidad 7: - Escritura (acentuación: diptongos, triptongos y hiatos; tipos del discurso: argumentar una opinión).</p> <p>Unidad 8: - Escritura (ortografía: siglas, abreviaturas; tipos de escrito: anuncios (ofertas y solicitudes)).</p>

<p><i>Nuevo Sueña B1</i> - Libro del alumno</p>	<p>4.ª edición: 2015. 3.ª reimpresión: 2018.</p>	<p>Sí</p>	<p>Unidad 9: - Escritura (ortografía: el uso de las mayúsculas y de las minúsculas; tipos de escrito: la carta comercial).</p> <p>Unidad 10: - Funciones (resumir y destacar las ideas principales de un relato). - Escritura (ortografía: repaso general de los signos de puntuación y normas de acentuación; tipos de escrito: notas y recados personales).</p>
<p><i>Nuevo Sueña B2</i> - Libro del alumno</p>	<p>4.ª edición: 2016.</p>	<p>Sí</p>	<p>Unidad 1: - Escritura (la descripción).</p> <p>Unidad 2: - Escritura (repaso de las reglas de acentuación, la narración).</p> <p>Unidad 3: - Escritura (el uso de la coma, el punto y coma, el punto y los dos puntos, la instancia).</p> <p>Unidad 4: - Escritura (pares de palabras del tipo <i>sino/si no, demás/de más, tampoco/tan poco, porque/por que, porqué/por qué, el curriculum vitae</i>).</p> <p>Unidad 5: - Escritura (acentuación de las palabras compuestas, correo electrónico para solicitar o pedir información).</p> <p>Unidad 6: - Escritura (empleo de los puntos suspensivos, las comillas, el paréntesis y el guion, carta de reclamación).</p> <p>Unidad 7: - Escritura (las abreviaturas, la argumentación). - Cultura (Cervantes y <i>El Quijote</i>).</p> <p>Unidad 8: - Escritura (acentuación de diptongos, triptongos y hiatos, la exposición).</p> <p>Unidad 9: - Escritura (tipos de unión de palabras compuestas, exposición y argumentación).</p> <p>Unidad 10: - Escritura (estilo directo e indirecto en la escritura).</p>

ACTIVIDADES				
Manual	Actividades lectoescritura puras		Actividades lectoescritura mixtas	
	Tipología	Página	Tipología	Página
Nuevo Sueña B1 – libro del alumno	CL: leer las descripciones y relacionarlas con las imágenes.	Pág. 19	EE: separar en sílabas las palabras. Ortografía.	Pág. 16
	EE: describir la fotografía siguiendo el esquema.	Pág. 19	CL: rellenar los huecos del texto con artículos. Gramática.	Pág. 18
	CL: leer el acertijo y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 20	CL: leer definiciones para adivinar el término. Léxico.	Pág. 20
	CL: realizar el test.	Pág. 24	EE: acentuar las palabras. Ortografía.	Pág. 24
	CL/EE: leer los titulares y redactar una noticia.	Pág. 26	CL/EE: acentuar las oraciones. Ortografía.	Pág. 27
	CL/EE: leer el texto y escribir ventajas y desventajas.	Pág. 28	EE: completar las fichas a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 31
	CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 29	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 34
	EE: rellenar la ficha con información personal.	Pág. 31	EE: completar la tabla a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 36
	EE: escribir una descripción a partir de imágenes.	Pág. 33	CL: leer las situaciones para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 37
	EE: describir las imágenes.	Pág. 34	CL: leer el dialogo para subrayar el complemento indirecto. Gramática.	Pág. 38
	CL: leer el correo electrónico.	Pág. 35	EE: completar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 40
	EE: escribir un correo electrónico.	Pág. 41	CL: leer el diálogo como ejemplo de la teoría. Gramática.	Pág. 42

EE: escribir una situación para las viñetas.	Pág. 44	CL/EE: completar el cuadro a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 43
CL: puntuar el texto.	Pág. 45	CL: leer el correo como ejemplo de la teoría. Gramática.	Pág. 44
CL: completar el email y revisar la puntuación.	Pág. 47	EE: describir las escenas con las palabras proporcionadas y marcadores temporales. Gramática.	Pág. 45
CL: leer la página de blog.	Pág. 48	CL: relacionar los bocadillos con imágenes a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 51
EE: elaborar un gráfico.	Pág. 49	EE: escribir oraciones a partir de un audio. Comprensión auditiva	Pág. 53
EE: escribir un reportaje para la revista del centro.	Pág. 49	CL: clasificar mensajes a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 57
CL/EE: leer la agenda de un personaje y escribir sobre él a partir de las viñetas.	Pág. 52	EE: acentuar las palabras de las oraciones. Ortografía.	Pág. 61
EE: escribir 10 oraciones para jugar a mentiras o verdades.	Pág. 52	EE: escribir oraciones con monosílabos. Gramática.	Pág. 61
CL: leer el trabalenguas.	Pág. 53	CL: preguntas de comprensión lectora sobre la transcripción de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 62
CL/EE: leer las fichas y escribir una biografía.	Pág. 54	CL: rellenar los huecos de los diálogos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 62
CL: leer el texto.	Pág. 55	CL/EE: rellenar los huecos de las preguntas con preposiciones y contestarlas. Gramática.	Pág. 63
EE: escribir sobre lo que hiciste la semana pasada y esta.	Pág. 56	EE: escribir sobre profesiones para presentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 65
EE: escribir una historia a partir de las viñetas.	Pág. 56	CL: leer el texto como ejemplo de la teoría. Gramática.	Pág. 67
EE: escribir una historia a partir del esquema.	Pág. 57	CL: leer la noticia para debatir en el aula. Expresión oral.	Pág. 71

CL: buscar información en internet sobre personajes famosos.	Pág. 59	EE: describir las viñetas utilizando <i>estar + gerundio</i> . Gramática.	Pág. 72
EE: describir y comparar dos imágenes.	Pág. 59	CL: leer supersticiones para comentarlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 73
CL/EE: escribir sobre la infancia y leer los textos de los compañeros.	Pág. 59	CL: leer el diálogo como ejemplo de la teoría. Gramática.	Pág. 74
CL/EE: escribir situaciones para contextualizar los minidiálogos.	Pág. 60	EE: describir las viñetas utilizando el pretérito pluscuamperfecto. Gramática.	Pág. 75
EE: comparar las viñetas.	Pág. 60	CL: escuchar los trabalenguas para leerlos. Comprensión auditiva.	Pág. 75
EE: escribir sobre la infancia.	Pág. 61	EE: completar oraciones a partir de la teoría. Gramática.	Pág. 76
EE: describir una persona famosa.	Pág. 63	EE: describir las viñetas utilizando el superlativo. Gramática.	Pág. 79
EE: escribir un decálogo.	Pág. 64	EE: escribir oraciones con verbos de cambio. Gramática.	Pág. 84-85
CL/EE: leer el texto y escribir los inconvenientes.	Pág. 65	CL: completar oraciones a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 85
CL/EE: leer la descripción y describir personas.	Pág. 67	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 90
EE: describir las viñetas.	Pág. 68	CL/EE: leer las descripciones, hacer preguntas a los compañeros y escribir las respuestas. Expresión oral.	Pág. 91
EE: describir las viñetas en pasado.	Pág. 69	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 92
EE: describir las viñetas.	Pág. 73	CL: completar el texto a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 92
CL/EE: leer la noticia y rellenar los datos de una denuncia.	Pág. 73	CL/EE: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente y continuarlo. Gramática.	Pág. 95

CL: leer los textos y ordenar los acontecimientos.	Pág. 74	CL/EE: escribir oraciones a partir de las frases y verbos proporcionadas. Gramática.	Pág. 105
CL/EE: leer los textos y justificar cual es el más interesante.	Pág. 77	EE: escribir un texto usando el condicional. Gramática.	Pág. 106
EE: escribir preguntas para una entrevista.	Pág. 79	CL/EE: relacionar las definiciones con el término correspondiente y escribir una oración. Léxico.	Pág. 106
EE: redactar una noticia a partir de una encuesta.	Pág. 81	CL: leer afirmaciones para comentarlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 107
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 81	EE: responder a las preguntas con la estructura verbal proporcionada. Gramática.	Pág. 110
CL: leer la noticia para corregir los errores.	Pág. 87	EE: describir las viñetas utilizando las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 111
CL: leer la noticia para corregir los errores.	Pág. 88	CL: rellenar los huecos del texto con las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 111
CL/EE: leer la biografía y completar una ficha.	Pág. 89	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 114
CL/EE: buscar información en internet y escribir una biografía.	Pág. 89	CL: leer el texto en voz alta para practicar los sonidos. Fonética.	Pág. 115
CL: completar el texto con los fragmentos proporcionados.	Pág. 90	EE: escribir sugerencias usando conectores temporales. Gramática.	Pág. 117
EE: escribir una crónica periodística.	Pág. 91	CL: rellenar los huecos del texto con conectores. Gramática.	Pág. 117
CL/EE: leer los titulares y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 93	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 120
CL/EE: leer la noticia, preguntas de comprensión lectora y escribir la historia en pasado.	Pág. 94	EE: separar palabras en sílabas a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 127
EE: completar la tabla con información de cuentos.	Pág. 96	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 129

CL: leer la definición de <i>cuento</i> y leer el cuento.	Pág. 96	EE: acentuar las palabras. Ortografía.	Pág. 130
CL/EE: buscar información sobre cuentos y escribir un microcuento a partir de un microrrelato.	Pág. 97	CL/EE: completar oraciones con el verbo correspondiente y continuarlas. Gramática.	Pág. 131
CL/EE: leer los microrrelatos y escribir microcuentos.	Pág. 97	CL: leer las viñetas y explicar el significado de las expresiones marcadas. Léxico.	Pág. 132
CL/EE: elaborar pistas y leerlas para jugar a adivinar el personaje, animal o país.	Pág. 99	CL: rellenar los huecos del texto a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 134
CL: leer los titulares.	Pág. 105	CL: leer el texto y sustituir las palabras subrayadas. Gramática.	Pág. 135
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 109	CL/EE: leer la cartelera musical y escribir oraciones con la estructura verbal determinada. Gramática.	Pág. 139
EE: escribir una declaración de principios de una ONG.	Pág. 110	CL: buscar información y exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 143
CL/EE: leer las pistas de una investigación y contestar a las preguntas.	Pág. 112	CL: rellenar los huecos de los diálogos con el vocabulario proporcionado. Léxico.	Pág. 146
EE: escribir sobre la futura vida en la Tierra.	Pág. 113	CL: leer el texto y conversar sobre las consecuencias negativas. Expresión oral.	Pág. 147
CL: leer los textos.	Pág. 113	CL: recrear conversaciones a partir de las situaciones. Expresión oral.	Pág. 148
EE: escribir un slogan publicitario para las imágenes.	Pág. 115	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 149
EE: escribir sobre viajes.	Pág. 121	EE: escribir peticiones usando el condicional. Gramática.	Pág. 149
CL/EE: buscar información y anotarla en la tabla.	Pág. 122	EE: escribir un diálogo para representarlo. Expresión oral.	Pág. 150
EE: escribir un diálogo.	Pág. 122	EE: redactar textos breves con peticiones a partir de la teoría. Gramática.	Pág. 151

CL: leer el texto.	Pág. 123	EE: escribir un dialogo para representarlo. Expresión oral.	Pág. 152
EE: completar oraciones sobre preferencias.	Pág. 126	EE: completar el diálogo para representarlo. Gramática/Expresión oral.	Pág. 152
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 127	CL: leer los anuncios para conversar con el compañero. Expresión oral.	Pág. 154
CL: relacionar los textos con las imágenes.	Pág. 127	CL: rellenar los huecos del texto con artículos y pronombres. Gramática.	Pág. 156
CL: relacionar los textos con las imágenes.	Pág. 129	CL: leer el texto para subrayar los verbos de las oraciones de relativo y reflexionar sobre ello. Gramática.	Pág. 157
EE: describir imágenes con oraciones subordinadas.	Pág. 129	CL: leer la conversación y corregir los verbos en negrita. Gramática.	Pág. 157
CL: leer el fragmento de una noticia.	Pág. 133	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 158
EE: argumentar la opinión sobre el texto.	Pág. 133	CL/EE: leer anuncios para transformarlos en oraciones de relativo. Gramática.	Pág. 158
CL: leer el correo electrónico.	Pág. 133	CL: leer el texto para conversar. Expresión oral.	Pág. 163
EE: escribir sobre la moda y la delgadez.	Pág. 133	CL/EE: rellenar los huecos del texto con indefinidos y contestar a las preguntas. Gramática.	Pág. 164
CL: leer la página web y preguntas de comprensión.	Pág. 134	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 164
CL/EE: completar los diálogos.	Pág. 135	EE: escribir frases sobre las viñetas con los verbos de la teoría. Gramática.	Pág. 168
CL/EE: leer sobre géneros musicales y escribir sobre otros géneros.	Pág. 136	EE: escribir pequeños textos usando el pretérito perfecto de subjuntivo a partir de la situación. Gramática.	Pág. 170
CL/EE: escribir oraciones a partir de los modelos.	Pág. 137	EE: escribir oraciones a partir de imágenes con fórmulas de expresar sentimientos. Gramática.	Pág. 171

CL/EE: leer las opiniones y escribir la opinión propia.	Pág. 138	EE: completar las oraciones expresando causa y consecuencia. Gramática.	Pág. 172
EE: acentuar el texto.	Pág. 138	EE: escribir las oraciones en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 179
EE: escribir un texto argumentativo sobre gustos musicales.	Pág. 141	CL: leer el horóscopo para conversar en el aula. Gramática.	Pág. 181
CL: leer la página web.	Pág. 142	CL/EE: leer las conversaciones y escribirlas en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 180
EE: escribir un reportaje y una encuesta sobre estilos musicales.	Pág. 143	CL/EE: leer las conversaciones y escribirlas en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 182
CL: leer los anuncios.	Pág. 153	EE: reescribir los mensajes en estilo directo. Gramática.	Pág. 182
EE: escribir un anuncio.	Pág. 153	CL/EE: reproducir los anuncios en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 183
CL: leer el apartado de una revista.	Pág. 154	CL: leer los mensajes y reproducirlos en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 184
CL: relacionar los textos.	Pág. 158	CL: leer la noticia como ejemplo de la teoría. Gramática.	Pág. 186
EE: rellenar la ficha con datos personales.	Pág. 159	CL: leer las noticias para clasificar las estructuras de impersonalidad. Gramática.	Pág. 186
CL: leer la entrada de blog.	Pág. 160	EE: escribir 2 anuncios con estructuras de impersonalidad. Gramática.	Pág. 186
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 161	CL/EE: leer las noticias, identificar la pasiva y transformarlas a voz activa. Gramática.	Pág. 188
EE: escribir una noticia a partir de una encuesta.	Pág. 161	CL/EE: leer los titulares y escribirlas en voz pasiva. Gramática.	Pág. 188
CL: leer las viñetas.	Pág. 165	CL: leer los textos para escribirlo en voz pasiva. Gramática.	Pág. 190

CL: leer las descripciones para buscar similitudes.	Pág. 166	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 191
EE: describir el interior de una casa.	Pág. 167	CL: leer las noticias de presan para decir como reaccionarias. Expresión oral.	Pág. 191
CL: leer el texto y escribir las mayúsculas necesarias.	Pág. 167		
CL/EE: completar el correo electrónico.	Pág. 169		
EE: escribir un correo para solicitar información.	Pág. 169		
CL: leer los textos y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 173		
CL: leer la carta comercial para identificar los elementos de una carta.	Pág. 173		
CL/EE: leer los bocadillos y escribir la opinión.	Pág. 174		
CL: leer el texto y elegir las opciones para continuar la historia.	Pág. 175		
EE: escribir un correo electrónico.	Pág. 175		
CL: leer los textos y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 176		
CL/EE: buscar información sobre fiestas y completar la tabla.	Pág. 177		
CL: leer el texto.	Pág. 177		
CL: buscar información de fiestas nacionales.	Pág. 177		
EE: escribir mensajes publicitarios para las imágenes.	Pág. 183		
EE: puntuar y acentuar los mensajes.	Pág. 183		
CL: leer los mensajes.	Pág. 185		
CL/EE: leer las notas y escribir 5 recados.	Pág. 185		

	CL: leer el texto.	Pág. 187		
	EE: escribir sobre estereotipos de España.	Pág. 187		
	EE: escribir recados.	Pág. 191		
	CL: leer la entrada de blog.	Pág. 192		
	CL: buscar información sobre comidas.	Pág. 192		
	CL: leer el texto.	Pág. 193		

Nuevo Sueña B1 – libro del profesor	EE: redacción de 300 palabras sobre “El mundo hispano”.	Pág. 15	EE: escribir sobre costumbres y dar opinión para exponerlas en el aula. Expresión oral.	Pág.12
	EE: escribir noticias similares a las del ejercicio anterior.	Pág. 22	EE: escribir oraciones con el vocabulario de la familia. Léxico.	Pág.16
	EE: escribir acerca de un día normal en la vida de un personaje famoso.	Pág. 27	EE: escribir oraciones con los marcadores de frecuencia de la teoría. Gramática.	Pág. 35
	EE: escribir oración para los personajes de la actividad.	Pág. 30	EE: escribir oraciones a partir de los pronombres y adverbios interrogativos y escribir una historia con todas ellas. Gramática.	Pág. 51
	CL/EE: escribir trabalenguas para leerlos en el aula.	Pág. 47	EE: escribir oraciones con <i>estar (imperfecto) + gerundio</i> . Gramática.	Pág.66
	CL/EE: escribir una biografía sobre un personaje famoso para leerla en el aula y adivinar el personaje.	Pág.48	EE: escribir un diálogo en la pizarra para que los compañeros lo transformen al estilo indirecto. Gramática.	Pág. 161
	EE: redacción de 400 palabras sobre “ha sido una fiesta divertidísima”.	Pág.51	CL/EE: escribir mensajes de wasap, leer el de los compañeros y contarlo en estilo indirecto. Expresión oral/Gramática.	Pág. 162
	EE: redacción de 450 palabras sobre “cuando estaba a punto de salir...”	Pág.67	CL/EE: escribir un mensaje publicitario, leerlo en el aula y transformarlo al estilo indirecto. Gramática.	Pág. 163
	EE: redacción de 550 palabras sobre “Mis próximas vacaciones”.	Pág. 103	EE: escribir noticias de prensa utilizando la impersonalidad. Gramática.	Pág. 166

	EE: responder al correo electrónico de los compañeros.	Pág. 157	EE: escribir ejemplos de oraciones impersonales. Gramática.	Pág. 167
	CL/EE: escribir una receta y leerla en el aula para adivinar el plato.	Pág. 173		
Nuevo Sueña B2 – libro del alumno	CL: leer el texto y explicar el significado.	Pág. 11	EE: escribir oraciones con los adjetivos proporcionados. Léxico.	Pág. 11
	CL: leer el fragmento y contestar a las preguntas.	Pág. 16	CL: leer el poema para reflexionar sobre el vocabulario (positivo o negativo). Léxico.	Pág. 11
	CL/EE: leer los titulares, redactar una noticia y leerla en el aula.	Pág. 20	CL: leer el texto y contestar a las preguntas sobre adjetivos relacionados con el texto. Léxico.	Pág. 12
	EE: escribir sobre el personaje.	Pág. 22	EE: escribir oraciones con <i>ser/estar</i> y las palabras de la columna. Gramática.	Pág. 13
	CL: leer las descripciones.	Pág. 24	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 14
	EE: describir las imágenes.	Pág. 24	CL: completar el correo electrónico con <i>ser/estar</i> . Gramática.	Pág. 15
	CL: leer el texto y subrayar el vocabulario desconocido.	Pág. 26	CL: rellenar los huecos del diálogo con <i>ser/estar</i> . Gramática.	Pág. 17
	EE: escribir sobre viajes.	Pág. 27	CL: rellenar los huecos del texto con los adjetivos del cuadro de teoría. Léxico.	Pág. 17
	CL: leer el texto.	Pág. 27	CL: leer el decálogo, resumir cada párrafo con dos adjetivos y comentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 18
	CL: leer el texto.	Pág. 32	CL/EE: escribir las oraciones en voz activa. Gramática.	Pág. 19
	CL: leer diferentes versiones de la misma anécdota.	Pág. 33	EE: escribir oraciones pasivas a partir de los datos proporcionados. Gramática.	Pág. 19
	CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 37	CL/EE: convertir las oraciones a impersonales. Gramática.	Pág. 21

CL: leer el texto.	Pág. 38	CL/EE: escribir anuncios utilizando construcciones con <i>se</i> y leerlas en el aula. Gramática.	Pág. 22
CL/EE: leer los textos y hacer hipótesis.	Pág. 42	EE: escribir oraciones con las palabras proporcionadas con <i>b/v</i> . Ortografía/Léxico.	Pág. 23
CL: leer el texto y subrayar el vocabulario desconocido.	Pág. 46	CL/EE: convertir las oraciones a impersonales. Gramática.	Pág. 29
CL: leer el texto.	Pág. 47	CL: leer el texto para identificar el léxico de electrodomésticos. Léxico.	Pág. 31
EE: contestar a las preguntas con datos personales.	Pág. 48	EE: escribir las situaciones utilizando el imperfecto. Gramática.	Pág. 33
CL/EE: leer el texto y acentuarlo.	Pág. 48	CL/EE: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente y continuar la historia. Gramática.	Pág. 34
CL: leer el texto y ordenar los hechos.	Pág. 49	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 35
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 51	EE: transformar las oraciones con los verbos de expresar duración. Gramática.	Pág. 37
EE: escribir cómo es el siglo XXI.	Pág. 53	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 39
CL: leer el texto.	Pág. 53	CL/EE: completar y hace oraciones con los verbos de la teoría. Gramática.	Pág. 41
CL/EE: leer los resultados de una encuesta y describir los perfiles.	Pág. 56	EE: acentuar las palabras a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 43
CL/EE: leer el texto y escribir sobre él.	Pág. 57	CL: leer los títulos de libros y contar el argumento. Expresión oral.	Pág. 44
CL: leer la noticia.	Pág. 59	EE: acentuar las palabras a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 45
CL/EE: leer las opiniones sobre el futuro y escribir la propia.	Pág. 60	CL: buscar información sobre cocina para exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 47

CL: colocar los elementos de una instancia en el lugar correspondiente.	Pág. 64	CL: leer el texto para corregir los verbos. Gramática.	Pág. 49
EE: redactar una instancia.	Pág. 64	CL/EE: leer el texto y completar la agenda a partir de un audio teniendo en cuenta los tiempos verbales. Comprensión auditiva/Gramática.	Pág. 54
CL: leer el texto y subrayar el vocabulario desconocido.	Pág. 66	EE: anotar las ideas clave de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 55
CL: buscar información sobre oficios artesanales.	Pág. 66	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 57
CL: leer la página web.	Pág. 67	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 59
CL: leer la página web y contestar a las preguntas.	Pág. 71	CL: leer los titulares para reaccionar con estructuras de duda o probabilidad. Expresión oral/Gramática.	Pág. 60
CL: leer el texto.	Pág. 72	EE: escribir una lista de deseos a partir de la teoría. Gramática.	Pág. 61
EE: indicar las partes y características del currículum.	Pág. 84	EE: escribir enunciados sorprendentes a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 62
EE: escribir una oferta de trabajo.	Pág. 84	CL/EE: puntuar el texto a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 63
EE: redactar un manifiesto.	Pág. 86	EE: puntuar las oraciones. Ortografía.	Pág. 63
CL: leer el blog y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 87	EE: completar las frases siguiendo la estructura del condicional. Gramática.	Pág. 69
EE: escribir una instancia para una ONG junto con el currículum.	Pág. 87	CL: leer descripciones para escribir el adjetivo correspondiente. Léxico.	Pág. 72
CL: leer el texto y contestar a las preguntas.	Pág. 91	CL: rellenar los huecos del texto con artículos. Gramática.	Pág. 73
CL/EE: leer los mensajes y redactarlos de otra manera.	Pág. 95	CL: rellenar los huecos del texto con artículos. Gramática.	Pág. 74

CL/EE: redactar un artículo de boda a partir de la información proporcionada.	Pág. 96	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 75
CL/EE: leer la página web y redactar un correo electrónico.	Pág. 104	EE: escribir oraciones con verbos con o sin pronombre. Gramática.	Pág. 76
CL/EE: leer las situaciones y escribir correos electrónicos.	Pág. 104	EE: escribir una historia a partir de las viñetas utilizando verbos con o sin pronombre. Gramática.	Pág. 76
CL/EE: buscar información de personajes famosos y completar la tabla.	Pág. 107	CL: rellenar los huecos de los diálogos con pronombres y corregirlo a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 78
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 107	CL: leer las descripciones para hacer un debate. Expresión oral.	Pág. 78
EE: escribir un guion de una película.	Pág. 107	CL: rellenar los huecos del diálogo con posesivos o artículos. Gramática.	Pág. 81
CL: leer el texto y contestar a las preguntas.	Pág. 111	EE: escribir el currículum de un compañero a partir de las preguntas y respuestas. Expresión oral/ Comprensión auditiva.	Pág. 84
CL/EE: completar los diálogos.	Pág. 114-115	EE: acentuar las palabras a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 85
EE: escribir oraciones a partir de los dibujos.	Pág. 120	EE: escribir enunciados cambiando la acentuación y puntuación. Ortografía.	Pág. 85
EE: escribir preguntas para una entrevista.	Pág. 122	EE: leer el texto y subrayar todas las palabras relativas al agua. Léxico.	Pág. 86
EE: puntuar los textos.	Pág. 123	CL: rellenar los huecos del parte meteorológico con las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 88
CL: leer la carta de reclamación.	Pág. 124	CL: rellenar los huecos del texto con posesivos. Gramática.	Pág. 89
CL/EE: completar la carta de reclamación.	Pág. 124	CL: leer el texto y relacionar las imágenes con las palabras que aparecen en él. Léxico.	Pág. 92

CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 126	EE: escribir oraciones con palabras relacionadas con la naturaleza y los deportes. Léxico.	Pág. 92
CL: buscar información sobre una ciudad española.	Pág. 126	CL/EE: leer la agenda y reconstruir su vida utilizando las preposiciones de la teoría. Gramática.	Pág. 94
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 127	EE: escribir oraciones con las preposiciones y expresiones adverbiales de la teoría. Gramática.	Pág. 94
EE: escribir sobre lo que se puede aprender visitando lugares.	Pág. 127	EE: escribir oraciones con las preposiciones de tiempo proporcionadas. Gramática.	Pág. 95
EE: redactar una petición a la UNESCO.	Pág. 127	CL: ordenar el correo electrónico y comprobar la respuesta a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 96
CL/EE: acentuar las palabras en negrita del texto cuando sea necesario.	Pág. 129	CL: rellenar los huecos del texto con preposiciones. Gramática.	Pág. 97
CL: leer el texto y contestar a las preguntas.	Pág. 131	CL: rellenar los huecos de un texto con <i>por/para</i> . Gramática.	Pág. 99
CL: buscar información sobre las autonomías españolas.	Pág. 133	CL: leer los mensajea para explicar el valor de <i>por/para</i> . Gramática.	Pág. 99
CL/EE: leer la historia y escribir el final.	Pág. 135	CL: leer los anuncios de viajes para conversar. Expresión oral.	Pág. 100
EE: escribir sobre los personajes de los dibujos.	Pág. 136	CL: completar el diálogo con las expresiones de la teoría. Gramática.	Pág. 100
EE: escribir un guion para un video siguiendo las pautas.	Pág. 140	CL/EE: leer el texto, subrayar los verbos con preposiciones y continuar la narración. Gramática.	Pág. 101
CL/EE: leer las oraciones y crear un diálogo a partir de ellas.	Pág. 142	EE: escribir un diálogo utilizando los verbos con preposición de la teoría. Gramática.	Pág. 101
CL: señalar en el texto las características del texto argumentativo.	Pág. 144	EE: escribir un minidiálogo con las expresiones de la teoría. Gramática	Pág. 102
CL/EE: transformar el texto en argumentativo.	Pág. 144	CL/EE: escribir contextos para las expresiones subrayadas.	Pág. 102

EE: escribir un texto argumentativo.	Pág. 144	CL: leer el texto para sustituir las expresiones por otras. Léxico.	Pág. 102
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 146	EE: colocar la tilde de la lista de palabras. Ortografía.	Pág. 103
CL/EE: buscar información sobre personajes y completar la tabla.	Pág. 147	EE: clasificar las palabras en agudas, llanas y esdrújulas. Ortografía.	Pág. 103
EE: elaborar posters para campañas electorales.	Pág. 147	EE: escribir frases con sinalefas. Fonética.	Pág. 105
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 147	EE: acentuar palabras compuestas. Ortografía.	Pág. 109
CL: leer un capítulo del Quijote.	Pág. 147	EE: elaborar un informe a partir de un debate. Expresión oral.	Pág. 116
EE: leer el artículo y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 151	CL: leer el texto para conversar. Expresión oral.	Pág. 119
CL/EE: redactar un informe a partir de las notas.	Pág. 153	CL/EE: completar los diálogos con estructuras de relativo con reduplicación. Gramática.	Pág. 119
CL/EE: leer el blog y contestar a las preguntas.	Pág. 157	EE: acentuar los pronombres a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 121
CL: leer el texto.	Pág. 164	EE: puntuar las oraciones a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 125
EE: escribir un texto expositivo a partir de las situaciones.	Pág. 164	CL/EE: completar el poema a partir de un audio y escribir una estrofa con los adjetivos proporcionados. Comprensión auditiva/Léxico.	Pág. 125
CL/EE: escribir y leer las cartas de los compañeros.	Pág. 165	EE: puntuar la oración de tres formas diferentes y explicar el significado. Ortografía.	Pág. 129
CL/EE: leer la conversación, buscar información sobre museos y completar la tabla.	Pág. 166	CL: leer el texto para escribir el significado de las palabras en negrita. Léxico.	Pág. 132
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 167	CL: rellenar los huecos del diálogo con verbos y comprobar las respuestas a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 13

CL: leer la publicidad y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 172	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 134
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 176	EE: escribir oraciones a partir de las estructuras de la teoría. Gramática.	Pág. 134
EE: escribir una lista de problemas.	Pág. 176	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 136
EE: escribir un diálogo siguiendo las pautas.	Pág. 178	CL: sustituir los verbos en cursiva de los diálogos. Gramática.	Pág. 139
CL: leer el texto y contestar a las preguntas.	Pág. 181	EE: escribir una oración con el tiempo verbal indicado en cada viñeta. Gramática.	Pág. 139
CL: leer los textos para reflexionar sobre su estructura.	Pág. 186	CL: leer las situaciones para dar consejos. Expresión oral.	Pág. 142
EE: escribir un texto argumentativo a partir de las situaciones.	Pág. 186	EE: escribir un correo electrónico con 6 abreviaturas. Ortografía.	Pág. 143
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 188	EE: escribir oraciones con verbos. Gramática.	Pág. 148
EE: escribir sobre el uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas.	Pág. 188	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 152
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 189	CL: rellenar los huecos del texto con conectores temporales. Gramática.	Pág. 153
CL: leer la carta y reflexionar sobre el tipo de texto.	Pág. 191	CL/EE: completar los titulares de prensa con oraciones finales. Gramática.	Pág. 156
CL: leer el artículo y contestar a las preguntas.	Pág. 193	CL: leer las situaciones para representarlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 157
CL: relacionar las citas con los personajes.	Pág. 197	CL/EE: completar las oraciones siguiendo las estructuras de la teoría. Gramática.	Pág. 158
EE: escribir enunciados a partir de las situaciones propuestas.	Pág. 200	CL/EE: escribir frases con los conectores y forma verbal adecuada a partir de los dibujos. Gramática.	Pág. 158

CL/EE: leer las conversaciones para ordenarlas y resumirlas.	Pág. 201	CL: leer el diálogo para reflexionar sobre los modos verbales. Gramática.	Pág. 159
CL/EE: rellenar los cuestionarios.	Pág. 202	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 159
CL: leer los chistes.	Pág. 204	EE: escribir una declaración de principios usando estructuras concesivas. Gramática.	Pág. 160
CL: leer el texto.	Pág. 205	CL: leer el texto para identificar las expresiones de resignación. Gramática/Léxico.	Pág. 160
CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 206	CL: leer los diálogos para reflexionar sobre el valor temporal de los verbos. Gramática.	Pág. 161
CL: buscar información sobre diseñadores.	Pág. 206	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 161
CL: leer el texto, subrayar las palabras desconocidas y contestar a las preguntas.	Pág. 207	EE: acentuar los textos a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 163
CL: leer el texto.	Pág. 208	EE: dividir las palabras en sílabas y acentuarlas. Ortografía.	Pág. 163
		CL: leer el fragmento para interpretarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 165
		EE: escribir el itinerario de un viaje y presentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 167
		EE: acentuar las palabras. Ortografía.	Pág. 169
		CL: rellenar los huecos del poema con conectores temporales. Gramática.	Pág. 169
		EE: escribir un poema con conectores temporales. Gramática.	Pág. 169
		CL: leer el texto a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 171

		CL: leer los diálogos para explicar el significado de las palabras subrayadas. Léxico.	Pág. 173
		CL/EE: escribir oraciones condicionales. Gramática.	Pág. 175
		CL: leer el texto y subrayar las palabras que indican causa. Gramática.	Pág. 177
		CL: leer la página web para preparar una exposición. Expresión oral.	Pág. 181
		CL/EE: completar las situaciones con oraciones modales. Gramática.	Pág. 182
		EE: escribir oraciones modales a partir del conector. Gramática.	Pág. 183
		CL: leer las descripciones de los personajes y convencer al compañero sobre cuál es el mejor. Expresión oral.	Pág. 184
		EE: acentuar las palabras. Ortografía.	Pág. 185
		EE: señalar la sílaba tónica de las palabras. Ortografía.	Pág. 190
		CL: rellenar los huecos de los diálogos a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 195
		CL/EE: transformar los diálogos a estilo indirecto. Gramática.	Pág. 196
		EE: redactar una noticia a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 196
		EE: transformar las citas a estilo indirecto. Gramática.	Pág. 197
		CL/EE: completar las oraciones con estilo indirecto. Gramática.	Pág. 198

			CL: rellenar los huecos con conectores de estilo indirecto. Gramática.	Pág. 198
			CL: leer los textos para contar una historia. Expresión oral.	Pág. 199
			CL: leer los diálogos a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 200
			CL/EE: escribir oraciones en estilo indirecto y pasadlas a los compañeros para que cambien el verbo. Gramática.	Pág. 201
			CL: identificar el estilo directo e indirecto del texto y poner los signos ortográficos que faltan. Gramática/ Ortografía.	Pág. 203
			EE: escribir los chistes en estilo directo. Gramática.	Pág. 204
			EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 205
			CL/EE: leer el diálogo y transformarlo a estilo directo. Gramática.	Pág. 209
<i>Nuevo Sueña B2-</i> libro del profesor	EE: escribir un mensaje para el personaje de la actividad.	Pág. 17	EE: escribir oraciones con verbos para expresar cualidades o hechos. Gramática.	Pág. 27
	EE: escribir una historia describiendo los dibujos de las tarjetas.	Pág. 38	EE: escribir un texto con preposiciones. Gramática.	Pág. 88
	CL/EE: leer folletos de viajes para preparar un programa de viajes y completar el de los compañeros.	Pág. 49	CL/EE: escribir un texto con las estructuras verbales de la teoría y leerlo en el aula. Gramática.	Pág. 124
	EE: hacer frases sobre personajes.	Pág. 50	EE: escribir situaciones y oraciones con los conectores y la forma verbal adecuada. Gramática.	Pág. 143
	EE: escribir sobre "¿Qué cosas pedirías tú para mejorar el mundo?"	Pág. 130		

6.3. Anexo 3: Análisis Método

PRESENCIA LECTOESCRITURA <i>MÉTODO</i>			
Manual	Fecha	Parrilla inicio	
		Sí/No	Contenido
<i>Método B1 – Libro del alumno</i>	1.ª edición: 2013. 7.ª reimpresión: 2019.	Sí	<p>Unidad 1: - Contenidos socioculturales (los cuentos tradicionales).</p> <p>Unidad 2: - Contenidos pragmáticos (conectores discursivos: <i>pero, al final, bueno, así que, por eso...</i>, marcadores discursivos para reforzar: <i>además, encima, para colmo</i>).</p> <p>Unidad 4: - Contenidos fonéticos y ortográficos (reglas generales de acentuación).</p> <p>Unidad 5: - Contenidos fonéticos y ortográficos (la tilde en los monosílabos: <i>tú, él, mí, sí, té, dé, sé</i>, los adverbios en <i>-mente</i>).</p> <p>Unidad 6: - Contenidos fonéticos y ortográficos (diptongos y hiatos).</p> <p>Unidad 8: - Contenidos fonéticos y ortográficos (puntuación (I): el uso de la coma (,)).</p> <p>Unidad 9: - Contenidos pragmáticos (marcadores justificativos: <i>como, es que...</i>, conectores aditivos: <i>sobre todo, además...</i>, conectores consecutivos: <i>así que, por lo tanto</i>). - Contenidos fonéticos y ortográficos (puntuación (II): el punto (.) y el punto y coma (;)).</p> <p>Unidad 10: - Contenidos fonéticos y ortográficos (marcas del estilo directo: las comillas (« »), abreviaturas de uso frecuente).</p>

<p>Método B2 - Libro del alumno</p>	<p>1.ª edición: 2014.</p> <p>2.ª reimpresión: 2015.</p>	<p>Sí</p>	<p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos socioculturales (expresiones de identidad colectiva: refranes, frases y modismos). - Contenidos pragmáticos (marcadores ordenativos del discurso, textos narrativos). - Contenidos fonéticos y ortográficos (combinaciones silábicas: diptongo, triptongo). <p>Unidad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (conectores contraargumentativos: <i>a pesar de, no obstante, sin embargo, en cambio</i>; conectores de contraste: <i>mientras que, en cambio</i>; adverbios evaluativos: <i>afortunadamente, desgraciadamente, curiosamente</i>). <p>Unidad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas (reclamar por escrito). - Contenidos pragmáticos (conectores reformuladores: <i>mejor dicho, de todas formas, en cualquier caso, por cierto, ...</i>; escritos formales (I): cartas de reclamación). - Contenidos fonéticos y ortográficos (repaso de las normas de acentuación). <p>Unidad 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (escritos formales (II): cartas de presentación, currículum). <p>Unidad 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas (conectar las distintas partes de una narración y reformular). - Contenidos pragmáticos (estructuradores de la narración: de inicio, de continuidad y de cierre). - Contenidos fonéticos y ortográficos (distinción entre <i>sino/si no</i>). <p>Unidad 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos gramaticales (marcadores de probabilidad). <p>Unidad 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (textos descriptivos). - Contenidos fonéticos y ortográficos (paréntesis, corchetes, comillas, guion, raya y barra). <p>Unidad 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (cambio en el orden de los elementos oracionales: reduplicación del Objeto Directo e Indirecto; presencia obligatoria del pronombre de Objeto Directo antepuesto excepto en oraciones exclamativas e interrogativas).
-------------------------------------	---	-----------	--

PRESENCIA LECTOESCRITURA <i>MÉTODO</i>			
Manual	Fecha	Parrilla inicio	
		Sí/No	Contenido
Método B1 – Libro del alumno	1.ª edición: 2013. 7.ª reimpresión: 2019.	Sí	<p>Unidad 1: - Contenidos socioculturales (los cuentos tradicionales).</p> <p>Unidad 2: - Contenidos pragmáticos (conectores discursivos: <i>pero, al final, bueno, así que, por eso...</i>, marcadores discursivos para reforzar: <i>además, encima, para colmo</i>).</p> <p>Unidad 4: - Contenidos fonéticos y ortográficos (reglas generales de acentuación).</p> <p>Unidad 5: - Contenidos fonéticos y ortográficos (la tilde en los monosílabos: <i>tú, él, mí, sí, té, dé, sé</i>, los adverbios en <i>-mente</i>).</p> <p>Unidad 6: - Contenidos fonéticos y ortográficos (diptongos y hiatos).</p> <p>Unidad 8: - Contenidos fonéticos y ortográficos (puntuación (I): el uso de la coma (,)).</p> <p>Unidad 9: - Contenidos pragmáticos (marcadores justificativos: <i>como, es que...</i>, conectores aditivos: <i>sobre todo, además...</i>, conectores consecutivos: <i>así que, por lo tanto</i>). - Contenidos fonéticos y ortográficos (puntuación (II): el punto (.) y el punto y coma (;)).</p> <p>Unidad 10: - Contenidos fonéticos y ortográficos (marcas del estilo directo: las comillas («»)), abreviaturas de uso frecuente).</p>

<p>Método B2 - Libro del alumno</p>	<p>1.ª edición: 2014.</p> <p>2.ª reimpresión: 2015.</p>	<p>Sí</p>	<p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos socioculturales (expresiones de identidad colectiva: refranes, frases y modismos). - Contenidos pragmáticos (marcadores ordenativos del discurso, textos narrativos). - Contenidos fonéticos y ortográficos (combinaciones silábicas: diptongo, triptongo). <p>Unidad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (conectores contraargumentativos: <i>a pesar de, no obstante, sin embargo, en cambio</i>; conectores de contraste: <i>mientras que, en cambio</i>; adverbios evaluativos: <i>afortunadamente, desgraciadamente, curiosamente</i>). <p>Unidad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas (reclamar por escrito). - Contenidos pragmáticos (conectores reformuladores: <i>mejor dicho, de todas formas, en cualquier caso, por cierto, ...</i>; escritos formales (I): cartas de reclamación). - Contenidos fonéticos y ortográficos (repasso de las normas de acentuación). <p>Unidad 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (escritos formales (II): cartas de presentación, currículum). <p>Unidad 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas (conectar las distintas partes de una narración y reformular). - Contenidos pragmáticos (estructuradores de la narración: de inicio, de continuidad y de cierre). - Contenidos fonéticos y ortográficos (distinción entre <i>sino/si no</i>). <p>Unidad 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos gramaticales (marcadores de probabilidad). <p>Unidad 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (textos descriptivos). - Contenidos fonéticos y ortográficos (paréntesis, corchetes, comillas, guion, raya y barra). <p>Unidad 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos pragmáticos (cambio en el orden de los elementos oracionales: reduplicación del Objeto Directo e Indirecto; presencia obligatoria del pronombre de Objeto Directo antepuesto excepto en oraciones exclamativas e interrogativas).
-------------------------------------	---	-----------	---

ACTIVIDADES				
Manual	Actividades lectoescritura puras		Actividades lectoescritura mixtas	
	Tipología	Página	Tipología	Página
Método B1– libro del alumno	CL: leer la página web.	Pág. 13	EE: escribir las experiencias que nos cuentan los compañeros. Comprensión auditiva.	Pág. 14
	CL: leer el cuento y reflexionar.	Pág. 15	CL: rellenar los huecos del cuento con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 17
	CL: leer el blog.	Pág. 25	CL: leer el foro para fijarse en los tiempos verbales. Gramática.	Pág. 20
	CL/EE: leer y completar la información a partir de las imágenes.	Pág. 26	CL/EE: leer y escribir situaciones y ejemplos de tiempos verbales. Gramática.	Pág. 20
	CL: leer el artículo.	Pág. 28	CL: leer perfiles de redes sociales para comentarlos en el aula. Expresión oral.	Pág. 22
	CL: leer las situaciones y marcar si son positivas o negativas.	Pág. 30	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 23
	CL/EE: completar los textos con las oraciones del ejercicio anterior.	Pág. 30	CL/EE: rellenar los huecos del correo electrónico con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 31
	EE: escribir un cuento.	Pág. 33	CL: leer los bocadillos para conversar. Expresión oral.	Pág. 31
	CL: leer los mensajes de una red social.	Pág. 35	CL: leer los textos para conversar sobre las diferencias/semelanzas con otros países. Expresión oral.	Pág. 32
	EE: rellenar la ficha con información personal.	Pág. 36	EE: tomar notas a partir de un audio. Expresión oral.	Pág. 37
	CL: leer las fichas de los compañeros para adivinar de quién se trata.	Pág. 36	CL: leer la agenda para conversar. Expresión oral.	Pág. 37
CL: leer el texto.	Pág. 38	CL/EE: rellenar los huecos de las publicaciones de Facebook con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 44	

EE: escribir experiencias.	Pág. 41	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 46
CL: relacionar las descripciones con los personajes.	Pág. 42	EE: escribir diferencias/ semejanzas a partir de la conversación con los compañeros. Comprensión auditiva.	Pág. 47
EE: describir las imágenes.	Pág. 46	CL: leer las definiciones para adivinar la palabra. Léxico.	Pág. 47
CL: leer el texto.	Pág. 48	EE: tomar nota y resumir a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 49
CL: leer el texto para fijarse en los recursos de organización del relato.	Pág. 50	CL/EE: rellenar los huecos de los bocadillos con el tiempo verbal correspondiente a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 52
CL/EE: leer las opiniones de una red social e intervenir.	Pág. 54	EE: escribir consejos o sugerencias con la forma verbal adecuada. Gramática.	Pág. 64
EE: contestar a las preguntas sobre redes sociales.	Pág. 55	CL: leer los diálogos y seleccionar el verbo adecuado. Gramática.	Pág. 64
CL: leer los textos y escribirles un título.	Pág. 55	CL/EE: contestar a las preguntas con pronombres. Gramática.	Pág. 67
CL: leer la lista de recomendaciones.	Pág. 57	EE: resumir los diálogos a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 67
EE: escribir una lista a partir del texto.	Pág. 57	CL: rellenar los huecos de los diálogos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 68
CL: leer el foro.	Pág. 58	EE: redactar un informe para exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 71
CL: leer el texto.	Pág. 60	EE: escribir oraciones con el tiempo verbal propuesto. Gramática.	Pág. 72
CL: leer el texto para relacionar cada opinión con la temática.	Pág. 71	CL: rellenar los huecos de la conversación con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 73

CL/EE: leer y contestar a las preguntas de un chat.	Pág. 74	EE: hacer un decálogo usando el condicional. Gramática.	Pág. 75
EE: escribir frases sobre un compañero de clase.	Pág. 74	CL: leer los anuncios para conversar. Expresión oral.	Pág. 77
CL: leer anuncios de restaurantes y relacionarlos con los nombres.	Pág. 79	CL: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 78
CL: leer el blog.	Pág. 89	CL: leer el decálogo para comprobar lo escuchado en un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 81
EE: escribir oraciones.	Pág. 94	CL: rellenar los huecos de los mensajes a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 86
EE: escribir oraciones a partir de la temática elegida.	Pág. 94	CL: rellenar los huecos de los anuncios con la forma verbal correspondiente.	Pág. 90
CL/EE: leer las situaciones y escribir recomendaciones.	Pág. 100	CL/EE: escribir oraciones con el tiempo verbal indicado. Gramática.	Pág. 92
CL: leer el anuncio de periódico.	Pág. 105	EE: escribir las palabras y clasificarlas según su sílaba tónica a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 93
CL: leer la conversación.	Pág. 106	EE: separar las palabras en sílabas y clasificarlas según la sílaba tónica. Ortografía.	Pág. 93
EE: escribir sobre las necesidades de la ciudad.	Pág. 113	CL/EE: rellenar el cuestionario sobre comida.	Pág. 95
CL: leer el artículo.	Pág. 118	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 95
EE: escribir las ideas más interesantes del texto.	Pág. 118	CL: rellenar los huecos de los diálogos a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 96
CL: leer la página web.	Pág. 120	CL: leer los textos de un programa de radio a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 103
CL/EE: leer las ideas y valorarlas.	Pág. 121	EE: escribir sobre profesiones a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 104

CL/EE: leer los titulares y escribir una valoración.	Pág. 123	EE: escribir deseos, quejas y necesidades continuando las frases. Gramática.	Pág. 115
CL/EE: leer los textos y opinar.	Pág. 125	EE: acentuar los adverbios. Ortografía.	Pág. 117
CL/EE: leer la noticia y contestar a las preguntas.	Pág. 127	EE: acentuar las oraciones a partir de un audio. Comprensión auditiva/ortografía.	Pág. 117
CL/EE: leer los eslóganes y escribir una propuesta.	Pág. 127	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 119
CL/EE: leer los fragmentos de noticias y escribir la opinión.	Pág. 128	CL/EE: leer el correo electrónico, acentuar las palabras y clasificarlas según su sílaba tónica. Ortografía.	Pág. 122
CL/EE: leer el artículo y rellenar el cuestionario.	Pág. 138-139	EE: separar las palabras en sílabas a partir de un audio y clasificar según tengan hiato y diptongo. Ortografía.	Pág. 131
CL: leer el correo electrónico y contestar a las preguntas.	Pág. 141	CL: rellenar los huecos del blog con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 133-134
CL: leer la página web.	Pág. 142-143	CL: rellenar los huecos de la conversación con el verbo que falta a partir de un audio. Comprensión auditiva/Gramática.	Pág. 136
CL: completar el texto con las oraciones propuestas y relacionarlas con los personajes.	Pág. 143	EE: clasificar las palabras en diptongos o hiatos a partir de un audio. Comprensión auditiva/Ortografía.	Pág. 137
CL/EE: leer los comentarios de una red social y escribir un comentario.	Pág. 147	CL/EE: rellenar los huecos de los textos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 144
CL: leer la noticia y relacionarla con el titular correspondiente.	Pág. 153	EE: opinar a partir de un audio continuando las expresiones. Comprensión auditiva/Gramática.	Pág. 145
CL: leer las noticias para descubrir cuál es falsa.	Pág. 156	CL/EE: completar el correo electrónico a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 150
CL: leer el correo electrónico y ordenarlo junto con las imágenes.	Pág. 157	CL: leer los textos para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 151

EE: escribir una noticia.	Pág. 163	CL: leer el texto para fijarse en las palabras en negrita. Gramática.	Pág. 152
EE: escribir un artículo a partir de las sugerencias.	Pág. 165	CL: rellenar los huecos de los titulares a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 158
CL: buscar información sobre los medios de comunicación.	Pág. 165	CL/EE: hacer el cuestionario a un compañero y escribir las conclusiones para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 158
CL/EE: leer el texto y escribir uno similar.	Pág. 166	CL/EE: completar la lista de deseos a partir de la conversación con un compañero. Comprensión auditiva.	Pág. 160
CL: leer los mensajes.	Pág. 166	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 161
EE: escribir SMS con felicitaciones.	Pág. 167	CL/EE: completar las oraciones expresando inseguridad. Gramática.	Pág. 161
CL: leer el texto.	Pág. 167	CL/EE: escribir enunciados con preposiciones. Gramática.	Pág. 162
EE: escribir un decálogo.	Pág. 169	CL: rellenar los huecos de la descripción con preposiciones. Gramática.	Pág. 163
CL: leer el blog.	Pág. 173	CL: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 164
CL: leer anuncios de una página web.	Pág. 176	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 175
CL: leer el correo electrónico y puntuarlo.	Pág. 183	CL: ordenar los datos de la biografía a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 175
CL: leer el artículo.	Pág. 184	CL: leer el texto a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 178
CL: leer el foro y marcar la opción correcta.	Pág. 189	CL: rellenar los huecos de los mensajes con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 180

CL/EE: leer el foro y puntuarlo.	Pág. 189	EE: escribir mensajes a partir de las estructuras proporcionadas. Gramática.	Pág. 180
EE: leer el texto.	Pág. 193	CL: leer los diálogos y señalar la interpretación correcta según el tiempo verbal utilizado. Gramática.	Pág. 181
EE: leer la información.	Pág. 195	CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 182
CL: leer las conclusiones.	Pág. 196	CL: leer los minidiálogos para identificar el léxico. Léxico.	Pág. 183
CL: leer los trucos de viaje.	Pág. 197	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 187
CL/EE: leer el texto, estructurarlo en párrafos y puntuarlo.	Pág. 207	CL: leer los anuncios para corregir los errores gramaticales. Gramática.	Pág. 190
CL/EE: completar la ficha.	Pág. 208	CL: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 191
CL: leer los bocadillos y relacionarlos con ciudades.	Pág. 210	CL/EE: preparar una exposición. Expresión oral.	Pág. 193
EE: completar la tabla.	Pág. 211	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 194
EE: escribir sobre un sitio de interés.	Pág. 211	EE: escribir oraciones que expresen causa o razón. Gramática.	Pág. 195
EE: escribir recomendaciones.	Pág. 213	CL: rellenar los huecos de los bocadillos con preposiciones. Gramática.	Pág. 198
CL/EE: corregir los errores de puntuación del texto.	Pág. 214	CL/EE: responder a las preguntas con las expresiones proporcionadas. Gramática.	Pág. 201
CL: leer el texto.	Pág. 215	CL: rellenar los huecos de los diálogos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 202-203

	CL: leer la conversación.	Pág. 217	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 204
	CL: leer las conversaciones y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 218	CL/EE: rellenar los huecos del chat con el tiempo verbal correspondiente y responder a las preguntas. Gramática.	Pág. 205
	CL: leer la conversación y relacionar las oraciones.	Pág. 220	CL: rellenar los huecos de la conversación con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 206
	CL: leer los mensajes.	Pág. 221	CL: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 209
	CL: leer el blog.	Pág. 236	CL: leer el texto para conversar en el aula. Expresión oral.	Pág. 212
	CL: leer el blog y buscar información.	Pág. 236	CL: rellenar los huecos del blog con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 213
	EE: escribir dos hechos reales y uno falso para adivinarlo.	Pág. 238	CL/EE: preparar una exposición. Expresión oral	Pág. 214
	CL: leer los textos.	Pág. 239	CL/EE: preparar una exposición. Expresión oral.	Pág. 215
	CL/EE: completar la ficha.	Pág. 240	CL/EE: completar la conversación a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 217
	CL/EE: escribir valoraciones y sugerencias del manual.	Pág. 241	CL/EE: escribir los mensajes en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 221
			CL/EE: transformar el texto a estilo directo. Gramática.	Pág. 228
			EE: completar las oraciones con el estilo indirecto. Gramática.	Pág. 230
			CL: buscar información sobre personajes y contarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 233
			CL: rellenar los huecos del texto con perífrasis a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 237

Método B1– libro del profesor	CL/EE: escribir sobre una experiencia y leer la de los compañeros.	Pág. 13	EE: tomar nota de las experiencias de los compañeros. Comprensión auditiva.	Pág. 13
	EE: escribir sobre experiencias.	Pág. 25	EE: escribir ejemplos imaginativos sobre la teoría. Gramática.	Pág. 18
	EE: escribir un informe sobre costumbres en los viajes.	Pág. 27	CL: leer la transcripción del audio. Comprensión auditiva.	Pág. 27
	EE: crearse un perfil en la red social para escribir comentarios, mensajes, sugerencias...	Pág. 30	EE: escribir diálogos para representar un cuento. Expresión oral.	Pág. 28
	EE: escribir sobre experiencias.	Pág. 36	EE: escribir anécdotas para contarlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 41
	EE: escribir sobre sus experiencias para el blog de la escuela.	Pág. 41	CL/EE: preparar una presentación sobre el impacto de internet. Expresión oral.	Pág. 43
	EE: escribir propuestas.	Pág. 42	EE: escribir diálogos usando la cortesía. Pragmática.	Pág. 51
	CL: traer anuncios de periódico y revistas al aula.	Pág. 60	CL/EE: preparar una exposición de gastronomía. Expresión oral.	Pág. 73
	CL/EE: hacer un tablón de recomendaciones en el aula para escribir y leer sobre películas, ciudades, comidas...	Pág. 68	CL: buscar información para hacer un debate. Expresión oral.	Pág. 76
	EE: contestar a las preguntas por escrito.	Pág. 78	CL: buscar información sobre un país y exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 104
	EE: escribir oraciones a partir de las imágenes.	Pág. 85	EE: escribir ejemplos sobre la teoría. Gramática.	Pág. 117
	CL/EE: buscar información y escribir sobre los problemas de los jóvenes en el ámbito laboral.	Pág. 93	CL: buscar información sobre iniciativas para exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 126
	EE: escribir sobre el medio ambiente.	Pág. 101	EE: tomar nota antes de conversar. Expresión oral.	Pág. 134
	EE: escribir sobre restaurantes.	Pág. 113	EE: escribir un diálogo para representarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 138

	CL/EE: resumir las ideas del texto.	Pág. 125	EE: escribir mensajes de texto a los compañeros usando los verbos de influencia. Gramática.	Pág. 139
	CL/EE: escribir sobre algún tema de la unidad, dividir el texto en párrafos.	Pág. 166	CL/EE: elaborar un diccionario del amor y la amistad con el léxico y la teoría de la unidad. Léxico.	Pág. 142
			EE: tomar nota antes de conversar. Expresión oral.	Pág. 143
			EE: escribir ejemplos de la teoría. Gramática.	Pág. 147
			EE: escribir oraciones utilizando la teoría. Gramática.	Pág. 148
			CL/EE: preparar una exposición sobre fiestas. Expresión oral.	Pág. 151
			EE: escribir descripciones con las palabras del cuadro. Léxico.	Pág. 152
			EE: escribir un diálogo para representarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 169
			CL: buscar información sobre curiosidades para exponerlas en el aula. Expresión oral.	Pág. 177
			EE: escribir un SMS o tuit con abreviaturas. Ortografía.	Pág. 179
			CL: buscar información sobre personajes famosos para exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 180
<i>Método B2– libro del alumno</i>	CL/EE: leer el texto y completar las partes que faltan.	Pág. 26	CL: leer la conversación a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 13
	CL: localizar en el texto la secuencia de textos narrativos.	Pág. 27	EE: escribir ejemplos con el tiempo verbal indicado. Gramática.	Pág. 14
	CL/EE: completar la descripción de un compañero.	Pág. 28	EE: escribir ejemplos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 16
	EE: rellenar un cuadro con información del compañero.	Pág. 29	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 21

CL: leer el texto y subrayar las palabras desconocidas.	Pág. 30	CL/EE: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente y contestar a las preguntas. Gramática.	Pág. 22
EE: escribir una experiencia.	Pág. 31	CL: rellenar los huecos de las anécdotas con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 23
CL: leer los chistes.	Pág. 31	CL: rellenar los huecos de los diálogos con la palabra adecuada. Léxico.	Pág. 25
CL: leer las reflexiones.	Pág. 37	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 27
CL: contestar el cuestionario.	Pág. 38	CL: rellenar los huecos de los diálogos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 29
CL: leer los textos y elegir el más adecuado.	Pág. 45	CL/EE: leer la definición y completar los cuadros. Léxico.	Pág. 30
EE: describir las fotografías.	Pág. 46	CL/EE: rellenar los huecos de las conversaciones a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 39
CL: leer los textos y relacionarlos con las imágenes.	Pág. 46	EE: escribir un diálogo con los tiempos verbales correspondientes y representarlo. Gramática/ Expresión oral.	Pág. 41
EE: escribir un texto descriptivo de 50-100 palabras.	Pág. 46	CL: rellenar los huecos del correo electrónico con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 41
CL: leer el artículo de La Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Pág. 47	EE: contestar a los mensajes del audio con las fórmulas de agradecimiento. Comprensión auditiva/Gramática.	Pág. 44
CL: leer el fragmento de un cuento.	Pág. 49	EE: escribir oraciones con marcadores de deseo y probabilidad. Gramática.	Pág. 48
CL: leer el final de un cuento.	Pág. 49	EE: escribir una historia y presentarla en el aula. Expresión oral.	Pág. 49
CL/EE: leer las noticias y ponerles título.	Pág. 51	CL: buscar una noticia para presentarla en el aula. Expresión oral.	Pág. 52

EE: escribir un pie de foto para las imágenes.	Pág. 71	CL: rellenar los huecos del texto con las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 52
CL/EE: preguntas de comprensión lectora.	Pág. 73	CL: leer el blog para clasificar los verbos. Gramática.	Pág. 53
CL: leer la carta formal.	Pág. 75	CL/EE: leer los diálogos para completar la tabla con los ejemplos del texto sobre <i>ser/estar</i> . Gramática.	Pág. 57
CL/EE: completar las oraciones a partir del texto.	Pág. 76	CL: rellenar los huecos de los diálogos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 60
CL: leer la página web.	Pág. 77	CL/EE: rellenar los huecos de los textos con el tiempo verbal correspondiente y dar opinión. Gramática.	Pág. 61
CL: leer el relato.	Pág. 78	EE: escribir significados y ejemplos de expresiones con <i>ser/estar</i> . Gramática.	Pág. 63
CL: leer y acentuar la carta formal.	Pág. 84	CL/EE: reescribir los ejemplos cambiando el verbo. Gramática.	Pág. 64
CL: identificar el contenido de la carta de reclamación.	Pág. 85	CL: leer el artículo y compararlo con el audio. Comprensión auditiva.	Pág. 65
EE: escribir una carta de reclamación.	Pág. 85	CL/EE: rellenar los huecos de las intervenciones a partir de un audio. Comprensión auditiva/ Gramática.	Pág. 66
CL: leer el texto y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 86-87	CL/EE: buscar información y escribir un informe para presentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 69
CL: leer el foro.	Pág. 93	CL/EE: leer las noticias, ponerles título y sustituir las palabras en negrita por otras. Léxico.	Pág. 72
CL/EE: leer las ofertas de alojamiento y completar la que falta.	Pág. 95	EE: escribir ejemplos con cuantificadores. Gramática.	Pág. 73
CL/EE: rellenar el perfil de una página web.	Pág. 107	CL: leer la conversación a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 76
CL: leer los textos.	Pág. 109	EE: escribir ejemplos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 79

CL/EE: completar el correo electrónico.	Pág. 109	CL: relacionar las definiciones con el termino adecuado. Léxico.	Pág. 80
CL: completar el texto con los fragmentos proporcionados.	Pág. 111	CL/EE: escribir oraciones finales a partir de las situaciones. Gramática.	Pág. 81
CL/EE: leer el foro y contestar a las preguntas.	Pág. 115	CL: rellenar los huecos de los textos con conectores. Gramática.	Pág. 82-83
CL: leer las ofertas de trabajo.	Pág. 120	CL: rellenar los huecos del correo electrónico con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 83
CL/EE: leer el artículo y explicar su contenido.	Pág. 128	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 84
EE: escribir una redacción de 200 palabras sobre un país.	Pág. 129	CL/EE: leer los minidiálogos y escribir oraciones siguiendo el ejemplo. Gramática.	Pág. 88
CL: leer la carta de presentación e identificar sus apartados.	Pág. 129	EE: escribir oraciones con expresiones de animales. Léxico.	Pág. 89
CL/EE: leer la información.	Pág. 130	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 90
EE: escribir un currículum a partir de la información.	Pág. 130	CL/EE: reescribir las noticias con los verbos propuestos. Gramática.	Pág. 90
CL/EE: leer la página web y escribir una carta de presentación y un currículum.	Pág. 131	CL: leer los textos para conversar. Expresión oral.	Pág. 91
CL: leer el texto.	Pág. 132	CL/EE: buscar información, preparar una exposición y exponerla en el aula. Expresión oral.	Pág. 91
CL: leer el correo electrónico y completar con la opción correcta.	Pág. 133	CL: leer el texto para completar la ficha de teoría. Gramática.	Pág. 97
CL: leer el blog y elegir el título de cada párrafo.	Pág. 135	CL: rellenar los huecos de la conversación con el tiempo verbal correspondiente a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 98
CL/EE: leer la página web y elegir el título de cada texto.	Pág. 137	CL: rellenar los huecos del diálogo con el tiempo verbal correspondiente a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 104

CL/EE: leer y completar la noticia con estructurados de la información y ponerle título.	Pág. 148	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 106
EE: escribir una carta al periódico de 150 palabras.	Pág. 148	CL: rellenar los huecos de los textos con las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 109
CL: leer y ordenar los fragmentos del texto.	Pág. 153	CL/EE: leer el texto y contestar a las preguntas con estructuras de condicional. Gramática.	Pág. 110
CL: leer la página web.	Pág. 155	CL: leer las definiciones para relacionarlas con los términos correspondientes. Léxico.	Pág. 110
CL/EE: escribir un texto sobre un cambio y leerlo en el aula.	Pág. 166	CL: rellenar los huecos de los textos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 112
CL: leer el artículo de una revista especializada.	Pág. 167	EE: hacer un resumen de los textos con las expresiones proporcionadas. Gramática.	Pág. 115
CL/EE: leer las respuestas de una entrevista y elaborar las preguntas.	Pág. 168	EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 117
CL: preguntas de comprensión lectora.	Pág. 169	CL/EE: leer las conversaciones a partir de un audio y anotar oraciones que expresen tiempo. Gramática/ Comprensión auditiva.	Pág. 119
EE: continuar la historia contestando a las preguntas.	Pág. 171	CL: rellenar los huecos de la entrevista con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 124-125
CL: leer la página web y ordenar los párrafos.	Pág. 172-173	CL: rellenar los huecos de las intervenciones con la palabra adecuada. Léxico.	Pág. 125
CL: leer la página web de un restaurante.	Pág. 176	CL: leer los diálogos y sustituir las frases temporales. Gramática.	Pág. 126
CL/EE: leer las normas y escribir dos más.	Pág. 177	EE: escribir oraciones con el léxico del mundo laboral. Léxico.	Pág. 126
CL: leer el artículo y completarlo con los fragmentos proporcionados.	Pág. 188	EE: escribir oraciones que expresen tiempo. Gramática.	Pág. 127
CL: leer los textos y preguntas de comprensión lectora.	Pág. 191	CL: leer las oraciones y elegir el conector adecuado. Gramática.	Pág. 127
CL: hacer el test.	Pág. 193	EE: escribir oraciones a partir de las imágenes que expresen consecuencia. Gramática.	Pág. 140

	CL: leer el correo electrónico.	Pág. 196	CL: leer los titulares para reflexionar sobre la voz pasiva. Gramática.	Pág. 143
	CL: buscar información sobre <i>el coco</i> .	Pág. 204	EE: reescribir las oraciones en voz pasiva. Gramática.	Pág. 142
	CL: leer el texto.	Pág. 206	CL/EE: rellenar los huecos del foro con las palabras y conectores proporcionados. Gramática.	Pág. 145-146
	CL: leer los textos.	Pág. 208	CL: rellenar los huecos del texto con <i>ser/estar</i> . Gramática.	Pág. 147
	EE: escribir oraciones a partir de imágenes.	Pág. 209	CL: leer el foro para clasificar las expresiones, perífrasis y formas pasivas. Gramática.	Pág. 150
	CL: leer el blog.	Pág. 210-211	CL: leer las noticias para corregir los errores en los verbos. Gramática.	Pág. 151
			EE: escribir una noticia utilizando la voz pasiva. Gramática.	Pág. 152
			CL: rellenar los huecos del texto con la forma verbal adecuada. Gramática.	Pág. 152
			EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 156
			CL: rellenar los huecos de una conversación a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 156
			CL: leer la conversación a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 157
			EE: escribir ejemplos con los verbos de la teoría. Gramática.	Pág. 158
			EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 159
			EE: escribir oraciones con los tiempos verbales a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 160

		CL: rellenar los huecos de las conversaciones con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 160
		CL: leer las conversaciones y seleccionar el verbo adecuado. Gramática.	Pág. 163
		CL/EE: elaborar un diálogo con los tiempos verbales de la teoría a partir de las ideas propuestas. Gramática.	Pág. 163
		CL/EE: responder a las situaciones con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 164
		EE: describir las imágenes con verbos de cambio. Gramática.	Pág. 166
		CL: rellenar los huecos del texto con verbos de cambio. Gramática.	Pág. 166
		CL/EE: buscar información sobre descubrimientos, rellenar la tabla y presentarlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 168
		EE: escribir textos breves a partir de las imágenes utilizando marcadores y verbos de probabilidad. Gramática.	Pág. 169
		CL: rellenar los huecos de la página web con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 170
		CL: rellenar los huecos del texto con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 171
		CL: rellenar los huecos del texto con las palabras proporcionadas. Léxico.	Pág. 171
		CL/EE: preparar una exposición sobre terapias. Expresión oral.	Pág. 173
		EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 176
		EE: escribir ejemplos con adverbios. Gramática.	Pág. 179

		CL: rellenar los huecos del diálogo con <i>por/para</i> . Gramática.	Pág. 180
		EE: escribir un diálogo con las expresiones proporcionadas. Léxico.	Pág. 181
		CL: rellenar los huecos del texto con relativos. Gramática.	Pág. 183
		CL: rellenar los huecos del correo electrónico con relativos. Gramática.	Pág. 184
		CL: rellenar los huecos de los textos con el tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 184
		EE: escribir oraciones con preposiciones. Gramática.	Pág. 185
		CL/EE: leer los enunciados y escribir los signos que faltan. Ortografía.	Pág. 185
		CL: leer el diálogo para clasificar el léxico escolar. Léxico.	Pág. 186
		CL: buscar información sobre un plato y exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 187
		CL/EE: rellenar los huecos del texto a partir de un audio. Gramática/Comprensión auditiva.	Pág. 194
		CL/EE: leer el correo y reescribirlo a estilo directo. Gramática.	Pág. 201
		CL: rellenar los huecos con el verbo adecuado. Gramática.	Pág. 202
		EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 202
		EE: escribir oraciones con pronombres. Gramática.	Pág. 203
		EE: tomar nota a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 205

			CL/EE: completar el texto a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 207
			CL/EE: reescribir las oraciones en estilo indirecto. Gramática.	Pág. 208
			EE: escribir un resumen a partir de un audio. Comprensión auditiva.	Pág. 211
Método B2– libro del profesor				
	EE: escribir un correo electrónico.	Pág. 37	EE: escribir más ejemplos de la teoría. Gramática.	Pág. 15
	CL/EE: escribir una noticia a partir de un titular.	Pág. 44	EE: escribir más ejemplos de la teoría. Gramática.	Pág. 21
	CL/EE: buscar información y escribir sobre los hábitos de consumo en la red.	Pág. 56	EE: escritura colectiva con el léxico proporcionado. Léxico.	Pág. 21
	EE: redactar un final para una historia.	Pág. 67	CL/EE: preparar una exposición sobre bodas. Expresión oral.	Pág. 23
	EE: escribir sobre trucos para ahorrar.	Pág. 69	EE: crear microdiálogos de situaciones sobre la teoría. Gramática.	Pág. 30
	CL: leer parte del poema <i>Oda a la vida retirada</i> .	Pág. 79	EE: escribir microdiálogos con los adjetivos proporcionados. Léxico.	Pág. 34
	CL: leer la página web de <i>Correos</i> .	Pág. 92	EE: crear microdiálogos con los usos de <i>ser/estar</i> . Gramática.	Pág. 49
	EE: escribir una lista de consejos.	Pág. 114	EE: escribir sobre situaciones hipotéticas utilizando los nexos y tiempo verbal correspondiente. Gramática.	Pág. 83
	EE: escribir en un foro sobre temas de ocio.	Pág. 128	CL: leer la transcripción del audio para identificar las oraciones concesivas. Gramática.	Pág. 90
	EE: escribir un texto argumentativo.	Pág. 131	EE: escribir oraciones con los conectores proporcionados. Gramática.	Pág. 100
	CL: buscar información sobre cocineros famosos.	Pág. 149	CL/EE: escribir un texto con conectores temporales para leerlos en el aula y reflexionar sobre la coherencia y cohesión. Gramática.	Pág. 106

	EE: describir los platos de las imágenes.	Pág. 150	CL: buscar información sobre festivales y exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 128
	EE: escribir un texto argumentativo.	Pág. 161	EE: describir un restaurante y exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 150
	EE: escribir sobre fiestas hispanas.	Pág. 175	CL: buscar información sobre la educación y exponerlo en el aula. Expresión oral.	Pág. 162

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

La enseñanza de la lectoescritura a través de manuales de ELE

La lectoescritura se ha considerado una tarea solitaria, complicada y aburrida tanto para el docente como para el alumnado, haciendo que su presencia en el aula de ELE fuera escasa. Los avances en los estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura contradicen esta idea promoviendo el trabajo cooperativo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje, la importancia de los borradores y la secuenciación adecuada de las actividades sobre estas destrezas. Este trabajo se centra en el tratamiento de la lectoescritura en tres manuales de ELE del nivel intermedio mediante el análisis de la presencia de la comprensión lectora y expresión escrita en el índice, la teoría y las actividades. Tomando como referencia el Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, presento la adecuación de los contenidos de lectoescritura de cada uno de los manuales en relación con los descriptores que presenta el MCER y los géneros de transmisión escrita que propone el PCIC para el nivel intermedio. Tras el análisis se ha encontrado poca presencia de lectoescritura en el índice de los manuales, debido a que no todos presentan un bloque específico para estas dos destrezas. La presencia de la lectoescritura en la teoría también es escasa puesto que hay poca alusión a definiciones de las diferentes tipologías textuales y de sus características formales. Finalmente, pese a que se presenta una gran cantidad de actividades de lectoescritura en los tres manuales, la mayoría de ellas se trabajan con otras destrezas y no se muestra un equilibrio entre actividades de comprensión lectora y expresión escrita.

