

La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual

M.^a Pilar Núñez Delgado
ndelgado@ugr.es
Universidad de Granada

Belinda Rodríguez Guerrero
bel.rg5@gmail.com
Universidad de Granada

Resumen: Si la comprensión lectora es uno de los pilares esenciales para el aprendizaje de una lengua, el texto se convierte en su vehículo esencial. Además, aunque las tecnologías tienen cada vez mayor presencia en el aula, la realidad es que, a día de hoy, el manual sigue constituyendo un elemento esencial para el trabajo en la clase de idiomas. Por este motivo, en el siguiente trabajo se ha realizado un estudio y análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico de las distintas tipologías textuales que aparecen en cuatro de los manuales de mayor difusión en la enseñanza de español para extranjeros, concretamente en el nivel B1: Meta ELE. Curso de español de supervivencia B1.1 (Edelsa, 2012), Nuevo español en marcha 3 (SGEL, 2014), Nuevo sueña 2 (Grupo Anaya, 2015) y Nuevo Prisma (Edinumen, 2015). Con este análisis se han obtenido nuevos datos sobre porcentajes, frecuencias y diversidad de las tipologías textuales que aparecen en ellos. De esta forma, y tras la interpretación de los resultados obtenidos, se ha podido comprobar si estos se adaptan o no al plan curricular establecido por el MCER o si existe una diversidad textual tal con la que el alumno pueda enfrentarse a todo tipo de textos en su aprendizaje, trabajando de este modo la comprensión lectora de una manera completa y global desde las distintas estructuras y recursos que cada tipología ofrece.

Palabras clave: ELE; manuales; comprensión lectora; tipología textual; textos.

Abstract: If reading comprehension is one of the essential pillars for learning a language, the text becomes its essential vehicle. In addition, even though new technologies are having a bigger presence in the classroom, the reality is that, nowadays, the manual keeps on being an essential element for the work developed in a language classroom. For that reason, an studio and exploratory-quantitative-statistical analysis has been done, regarding the different textual typologies which appear in four out of the manuals of greatest diffusion concerning Teaching Spanish for foreigners, concretely in B1 level: Meta ELE. Curso de español de supervivencia B1.1 (Edelsa, 2012), Nuevo español en marcha 3 (SGEL, 2014), Nuevo sueña 2 (Grupo Anaya, 2015) y Nuevo Prisma (Edinumen, 2015). With this analysis new data regarding percentages have been obtained, frequencies and diversities of textual typologies which appear in them. In this way and after the interpretation of the obtained results, it has been proved whether these ones are adapted or not to the curricular plan stablished by the CEFR or if a textual diversity really exists by which the student can face to all type of texts in its learning, working in this way the reading comprehension in a complete and global way, from the different structures and resources which every typology offers.

Key words: ELE; manuals; reading comprehension; Text typology; texts.

Recibido el 02/05/2017

Aceptado el 22/06/2017

0. Introducción

¿Cómo se trata hoy en día la competencia lectora en el aula de idiomas?, ¿se hace de manera adecuada y tiene éxito, o los resultados de los alumnos no son los esperados? Y más concretamente, y teniendo en cuenta al texto como su vehículo principal, ¿de qué forma y con qué herramientas acceden los alumnos a ellos?, ¿cuáles son las tipologías textuales con las que se trabaja?, ¿es proporcionada la presencia de los diferentes tipos de textos?, ¿se adaptan a los establecido por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) y el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes)?

Con este artículo se pretende reflexionar acerca de estas y otras cuestiones concernientes a la comprensión lectora y a la tipología textual utilizada en la enseñanza de ELE (Español Lengua Extranjera), ya que, a pesar de que hoy en día nos encontramos en la era post-métodos y sobre la mesa la teoría abarca muchas posibilidades, ocurre que, a menudo, la realidad del aula no participa de ello y se utilizan los mismos textos, se realizan las mismas actividades y, en definitiva, se trabaja la comprensión lectora de la misma forma que se trataba hace décadas. Se quiere aclarar que con esto no se pretende menospreciar o criticar la labor que realizan miles de profesores, pues, a veces, ellos mismos se ven condicionados por las circunstancias o por los medios. Todo lo contrario, el objetivo a perseguir será siempre el de intentar mejorar y conseguir que los estudiantes salgan de las aulas con un grado de comprensión bueno y efectivo, pues, al fin y al cabo, la comprensión lectora no es solo una de las bases sobre la que se sustenta el proceso de enseñanza de idiomas, sino que, tal y como asevera Acquaroni Muñoz (2004), constituye uno de los instrumentos básicos para el aprendizaje.

Al margen de que la mayor parte de la enseñanza en las instituciones educativas se realiza a través de textos escritos, la comprensión lectora abre la puerta a los demás aprendizajes, pues, en ella, nos encontramos implicados diferentes procesos como el análisis secuencial, la atención selectiva, la síntesis y/o la memoria para lograr la construcción de conocimientos. En este sentido, ciñéndonos al campo de la enseñanza de idiomas, un alumno podrá hablar y comunicarse perfectamente, sin embargo, si no es capaz de leer y entender lo que le pide un simple enunciado, con dificultad logrará algún día manejar, asimilar y hacer propio ese idioma nuevo. Y es aquí, y con este propósito, donde es necesario enfrentar al alumno con textos de diversa índole que le permitan conocer, alcanzar y dominar las distintas estructuras, así como los diferentes recursos que la variedad tipológica le ofrece, solo cuando un alumno domine todas y cada una de ellas alcanzará la verdadera comprensión lectora.

1. La comprensión lectora en ELE. Tratamiento en nivel B1

Partiendo del estudio de autores que defienden aspectos de la enseñanza de la lectura tan diversos, y a la vez relacionados, como Solé (1992), con su trabajo sobre la necesidad de trabajar con estrategias para enseñar a leer y la importancia del alumno, Cassany (2006), y su propuesta sobre la relación que se establece entre lector, texto y contexto, u otros más actuales como Zayas (2012) y Figueras y Puig (2013), que realizan a modo general una evaluación y reflexión sobre la manera de leer, se llega a la conclusión de que la comprensión lectora es un proceso complejo a la par que necesario. Así es, la comprensión lectora además de una competencia básica es fundamental para interactuar en la vida social, por lo que para que alcance éxito responde a la atención e interrelación de tres componentes básicos: el estudiante (con todos sus conocimientos y vivencias), los textos (con sus diferentes tipologías), y el factor contextual.

En relación con esto, autores como Baralo (1999) o Llobera (1995) nos proponen un modelo simplificado para la comprensión de la lectura en la enseñanza de ELE, el cual parte de ese procedimiento triangular donde cada uno de los elementos implicados en la didáctica —alumno-texto-contexto— se establece también como un eje. El mismo MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), expone, con un sentido que va de lo general a lo particular, que con el fin de establecer una base sólida para un aprendizaje integrador, transparente y coherente, el uso y la enseñanza de la lengua deben estar totalmente relacionados. Por esto, el enfoque adoptado será el que, centrándose en la acción, tenga en cuenta al usuario como alumno constituido en una sociedad y entorno específicos con unas características concretas, donde desarrollará una serie de competencia que alcanzará mediante textos escritos y orales, gracias a diversas actividades y estrategias o en palabras textuales:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los parti-

cipantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002:9).

En este sentido, y tal y como lo hace el MCER, se debe entender por competencias al conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que capacitan a una persona para realizar acciones, desde las competencias generales, hasta las competencias comunicativas, pasando por el contexto, el ámbito o el texto, pues no solo serán pertinentes las circunstancias sino que las mismas actividades de lengua supondrán el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa en torno a un ámbito específico a la hora de procesar, ya sea en forma de comprensión o de expresión. Así, parece obvio que la competencia lingüística comunicativa se active con la realización de distintas actividades que van desde la comprensión, a la expresión, la interacción o la mediación de textos escritos u orales.

Tenemos, por tanto, que dentro de las actividades de lengua debemos distinguir entre la comprensión (lectora y auditiva), la expresión (oral y escrita) y la interacción (oral y escrita) o lo que es lo mismo, comprender, hablar y escribir. Dicho esto, y dejando al margen al resto de elementos, por comprensión lectora, —entendida en el ámbito de la didáctica de lenguas— el MCER entiende el proceso de comprensión de textos escritos en LM (Lengua Meta), cuyo fin va desde disponer de una orientación general hasta obtener información, seguir instrucciones pasando por el mero hecho del disfrute, entre otros, cuyo procedimiento ocurre de la siguiente manera:

Dicho proceso supone cuatro pasos que, si bien ocurren en secuencia lineal, (de abajo arriba), son actualizados y reinterpretados constantemente, (de arriba abajo), en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente: la percepción del habla y de la escritura (sonido/carácter y reconocimiento de las palabras); la identificación del texto, completo o parcial, como adecuado; la comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística; la interpretación del mensaje en el contexto. Las destrezas que comprende son las siguientes: destrezas perceptivas; memoria; destrezas de descodificación; inferencia; predicción; imaginación; exploración rápida; referencia a lo anterior y a lo posterior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002:89).

De esta forma se deben determinar los fines de la lectura, las destrezas que tiene que poseer el alumno (visuales, ortográficas, lingüísticas, semánticas y cognitivas), cómo se le capacitará para conseguirlo, con qué se trabajará o qué se le exigirá al respecto.

En la misma línea el Instituto Cervantes¹ define la comprensión lectora de la siguiente manera:

La comprensión lectora es una de las denominadas *destrezas lingüísticas*, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, 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. En la lectura el lector no solo extrae información, opinión, deleite, etc., del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la *expresión escrita*.

Tomando como punto de partida el ya mencionado MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002:30-31) y atendiendo a los seis niveles de referencia recogidos en él, parece necesario conocer cómo se trata la comprensión lectora en el nivel objeto del análisis; así para el nivel B1, el currículo establece que el alumno debe:

- Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo.
- Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Es importante tener en cuenta las actividades y estrategias de comprensión lectora donde el alumnado recibe y procesa como información de entrada textos escritos que lo disponen para una orientación, con diferentes fines y donde este mismo alumno puede captar una idea general, conseguir información específica de algún aspecto, conseguir una comprensión detallada, adquirir implicaciones, entre otros. Es aquí donde la enseñanza de idiomas debe hacer verdadero hincapié, pues si bien es necesario contar con unos contenidos adecuados, de la misma forma e igual de importante será la variedad y cómo se trabajen esos contenidos.

A este fin, dentro del propio MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 72-73) podemos encontrar las siguientes escalas ilustrativas recogidas para leer correspondencia, orientarse, buscar información y argumentos o leer instrucciones. Empezando por leer correspondencia en B1, nos encontramos con:

1. Centro Virtual Cervantes (2003-2006) Diccionario de términos clave de E/LE. Instituto Cervantes. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreesionlectora.htm>

- Comprender la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.

Leer para orientarse en B1:

- Ser capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada y saber recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
- Encontrar y comprender información relevante en material escrito de uso cotidiano, como puede ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.

Leer en busca de información y argumentos en B1:

- Identificar las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.
- Reconocer la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
- Reconocer ideas significativas de artículos sencillos de periódicos que tratan temas cotidianos.

Leer instrucciones en B1:

- Comprender instrucciones sencillas escritas con claridad relativa a un aparato.

Dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), se puede encontrar un muestrario más amplio y exhaustivo de actividades, destrezas y objetivos correspondientes a los distintos niveles en la enseñanza del español como LE (Lengua Extranjera), pero, al margen de esto, es necesario volver a reivindicar que, si pretendemos que nuestros alumnos alcancen una buena comprensión lectora deberemos ofrecerles una variedad tipológica que los enriquezca, unos objetivos para trabajar unas determinadas destrezas en relación a su nivel y unas estrategias adecuadas. Solo así el proceso alcanzará éxito.

2. Los manuales de ELE y el tratamiento de la comprensión lectora

Expuesto qué se entiende por comprensión lectora dentro de la enseñanza de idiomas, parece pertinente examinar cómo esa comprensión lectora es trabajada en clase de ELE, cómo los alumnos acceden a ella y, en definitiva, cuál es la realidad que nos encontramos en el aula.

En este sentido, y pese a que hoy en día nos encontramos inmersos en la sociedad de la comunicación y las herramientas digitales e internet han supuesto un cambio en la manera de acceder a la información, lo cierto es que generalmente la comprensión lectora en clase de ELE se trabaja a través de los manuales o libros de texto, los cuales constituyen el material didáctico, elemento de apoyo o guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es de vital importancia una elección adecuada del mismo. Un buen manual facilitará la labor del docente principal, por no decir que, las más de las veces, se establece como el único instrumento capaz de revelar los problemas tanto del ámbito lingüístico como del didáctico.

Tal y como se puede constatar en los datos sobre el volumen de ventas y en los estudios sobre el trabajo de aula, los materiales de enseñanza que utilizan papel o los soportes multimedia como soporte y, más en particular, aquellos que se presentan en forma de «curso» o «manual» constituyen un recurso utilizado por los profesores de enseñanza de lenguas de forma prioritaria (Ezeiza, 2006: 5)

El manual o libro de texto siempre será una herramienta primordial de trabajo a la que, tanto profesor como alumno, puedan recurrir y ofrecerá los recursos necesarios para contribuir al aprendizaje significativo del alumno, en todas y cada una de las competencias, a las que se refiere el MCER y el PCIC, por no mencionar, tal y como añaden autores como Hutchinson y Torres (1994) o Littlejohn (2011), que desde el mismo momento que se elige un manual se están aceptando unos valores pedagógicos, una metodología de trabajo y unos objetivos específicos.

En el campo concreto de la comprensión lectora, la elección de una tipología textual frente a otras, la disposición misma del texto, la metodología de trabajo, las estrategias o actividades usadas para con el mismo, determinarán el éxito o el fracaso del proceso y, por tanto, el acierto o el error del manual en lo referente a la comprensión lectora.

Hutchinson y Torres (1994) señalaban cómo en los manuales la teoría se lleva a la práctica y es por esto, entre otras cosas, por lo que el manual o libro de texto, adquiere tanta importancia dentro del aula de enseñanza de idiomas. En este sentido, existe una amplia bibliografía con numerosos trabajos relacionados con el estudio de los manuales desde múltiples perspectivas (Martín Peris, 1996; Areizaga, 1997; De la Torre 2004; Fernández López, 2004; Marchante, 2005; Ezeiza, 2006; Ares, 2006; Nogueira y Messias, 2012; entre otros).

3. Objetivos

Pasando del marco teórico a la parte práctica, el presente trabajo tiene como objetivo principal realizar un análisis cuantitativo de los textos más utilizados en una muestra de cuatro manuales de ELE publicados en los últimos cinco años. Para el logro de este objetivo general, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar y verificar que los textos se corresponden con el MCER y el PCIC para el nivel estudiado.
- Identificar las necesidades y, en su caso, las deficiencias, que pueden conllevar limitaciones en el aprendizaje de la comprensión lectora de los manuales de ELE en el nivel B1.
- Concienciar al profesorado de la importancia de los textos y la necesidad de diversidad textual para un buen aprendizaje y trabajo de la comprensión lectora.

4. Justificación y metodología de la investigación

Teniendo en cuenta el valor de la lectura como parte esencial de la formación del individuo, la conexión existente entre lectura-aprendizaje y la especial importancia que presenta la comprensión lectora como base para la consolidación de los aprendizajes posteriores, es de necesidad imperiosa revisar el estado de la cuestión, así como someter a un análisis continuo a las herramientas de trabajo. El motivo principal para ello será que, pese a su importancia, a menudo los profesores de enseñanza de lenguas podemos comprobar cómo los resultados obtenidos por los alumnos, en lo referente a la comprensión lectora, no son los deseados y que realmente este proceso cognitivo no llega a completarse.

Ahora bien, llegados a este punto, parece primordial entonces afrontar cómo se trabajan los textos dentro de las clases de idiomas, qué tipo de textos son los más frecuentes o si siguen las directrices del MCER y el PCIC. Es por ello por lo que en el presente artículo se propone la realización de un análisis cuantitativo sobre qué textos son los que predominan dentro de algunos de los manuales más actuales de las editoriales de mayor difusión.

La elección del análisis de manuales como elemento clave para ver qué tipología textual y cómo se trabaja la comprensión lectora responde a la idea del manual como aquel instrumento capaz de revelar los problemas, tanto del ámbito lingüístico como del didáctico; herramienta primordial y que, a veces, se establece a modo de único recurso al que profesor y alumno pueden emplear como

elemento de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ciertamente, los manuales constituyen referencias esenciales para el alumnado y para el profesorado; un buen manual debe facilitar gran parte del trabajo de los profesores, así como ofrecer andamiajes adecuados para ayudar en la adquisición de los nuevos conocimientos.

En este sentido, para realizar esta investigación hemos seleccionado un cuerpo de cuatro manuales: *Metal Ele. Curso de supervivencia B1.1* (2012), *Nuevo español en marcha 3* (2014), *Nuevo Sueña 2* (2015) y *Nuevo prisma* (2015). El porqué de su elección se debe a varios motivos. En primer lugar, todos y cada uno de ellos pertenecen a editoriales con una gran difusión dentro del mundo de la enseñanza del español como son Edelsa, SGEL, Grupo Anaya o Edinumen. En segundo lugar, su fecha de publicación es relativamente cercana, 2012, 2014 y 2015, por lo que nos da una idea aproximada de con qué y cómo se está trabajando actualmente la comprensión lectora y el camino a seguir de las editoriales. Y en tercer y último lugar, el hecho de haber podido trabajar con cada uno de ellos en el aula de varias escuelas de idiomas, además de familiarizarnos con los mismos, demuestran su difusión y su aceptación por parte de alumnos y profesores.

Asimismo, se quiere aclarar que el nivel seleccionado para llevar a cabo el estudio ha sido el nivel intermedio B1, puesto que como su propio nombre indica se trata de un nivel que asienta el aprendizaje básico e inmediato de los niveles A1-A2 y sirve como enlace con el nivel B2. O en otras palabras, es un nivel donde el alumno ya dispone de los recursos lingüísticos y no lingüísticos que lo capacitan para desenvolverse en interacciones sociales sin gran dificultad, es decir, es el momento donde el alumno comienza a entender, tanto de forma escrita como oral, aquellas situaciones cotidianas, comprende los textos del día a día y es capaz de interactuar a partir de los mismos.

Dicho esto, y pasando a la metodología, el análisis realizado se inscribe dentro de los métodos de investigación mixtos propugnados por Grotjahn (1987), quien estableció como consideraciones esenciales dentro del análisis de exploración los siguientes parámetros: el método de recogida de datos (experimental o no experimental), el tipo de datos recogidos (cuantitativo o cualitativo) y el análisis de los mismos (investigativo o interpretativo). Así, a continuación, se expone un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico sobre tipologías textuales en una muestra de cuatro manuales de B1, donde se contabilizará numérica y estadísticamente la cantidad de tipos de textos que contienen los distintos manuales para la posterior interpretación de los datos obtenidos y el establecimiento de los porcentajes sobre frecuencias y tipos.

Así, tras un recuento de los textos detectados en el manual objeto de estudio, entendiendo por los mismos aquellos con los que es posible trabajar sin material de apoyo, por ejemplo, recursos audiovisuales, se procede a clasificarlos atendiendo a la tipología textual propuesta por Adams (1992), quien distingue entre textos narrativos, expositivos, dialogados, descriptivos y argumentativos, a los que se han añadido los instructivos.

Con todo esto, se pretende conseguir, como su propio nombre indica, un análisis exploratorio en profundidad sobre la tipología textual que aparecen en estos manuales, así como un estudio cuantitativo y estadístico de los mismos para una posterior recopilación de todos los datos obtenidos en cada uno de los análisis con la que poder establecer unas conclusiones generales sobre cuáles son los tipos de textos que aparecen con mayor frecuencia en estos manuales del nivel B1, si la proporción corresponde a lo establecido académicamente y, en definitiva, ser consciente de la diversidad textual con la que dicho manuales trabajan la comprensión lectora.

5. Resultados obtenidos de la investigación

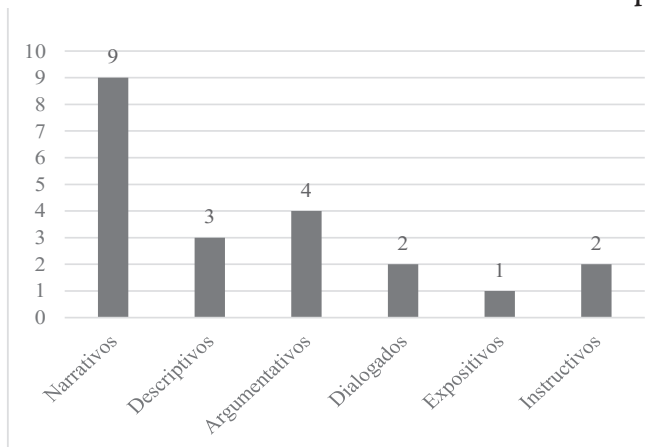
En el siguiente apartado se mostrarán los resultados obtenidos en el análisis individual de cada uno de los cuatro manuales.

Tabla 1. Datos bibliográficos del manual *Meta Ele. Curso de español de supervivencia B1.1*.

Título:	<i>Meta ELE. Curso de español de supervivencia B1.1</i>
Autores:	Rodríguez Martín, J.R., García Guerra, M.A.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2012, Madrid

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada tipología divididos en: textos narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados, expositivos e instructivos, en relación con la cantidad total existentes en el manual.

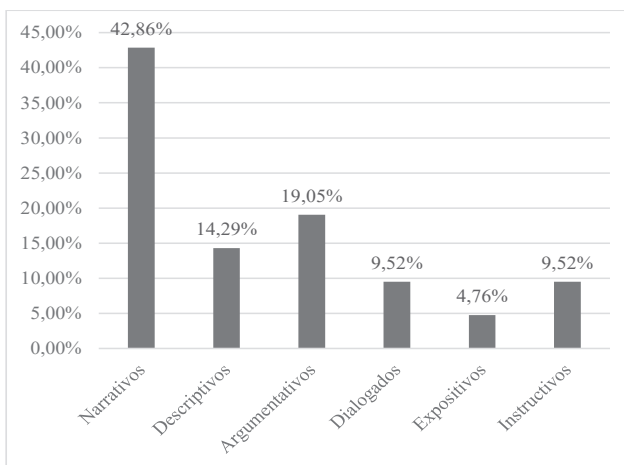
Gráfico 1. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.



Tras analizar los resultados, se puede comprobar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos por los argumentativos, los descriptivos, los dialogados, los instructivos y, en último lugar, los expositivos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponden cada una de las tipologías textuales encontradas en el manual, apreciando cómo efectivamente el porcentaje de textos narrativos es muy elevado respecto al resto de las tipologías, seguidos de los textos argumentativos y, tras ellos, en un porcentaje similar, se encuentran los textos descriptivos, dialogados, instructivos, y, con menor presencia y en último lugar, los expositivos.

Gráfico 2. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual.



En la siguiente tabla se muestra un resumen de la relación existente entre el número de textos de cada tipología y el porcentaje que implica del total.

Tabla 2. Tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	9	42,91%
Descriptivos	3	14,29%
Argumentativos	4	19,05%
Dialogados	2	9,52%
Expositivos	1	4,76%
Instructivos	2	9,52%
Total	21	100,00%

En síntesis, podemos deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. Un primer grupo, cuya presencia se sitúa entre un 50% y 40%, que se corresponde con los textos narrativos (42,91%); un segundo grupo que se sitúa en una horquilla del 20% al 10%, caso en el que encontramos los textos argumentativos (19,05%) y los descriptivos (14,29%) y un último grupo, que se halla entre el 10% y el 0%, correspondiente a los textos dialogados (9,52%), instructivos (9,52%) y expositivos (4,76%).

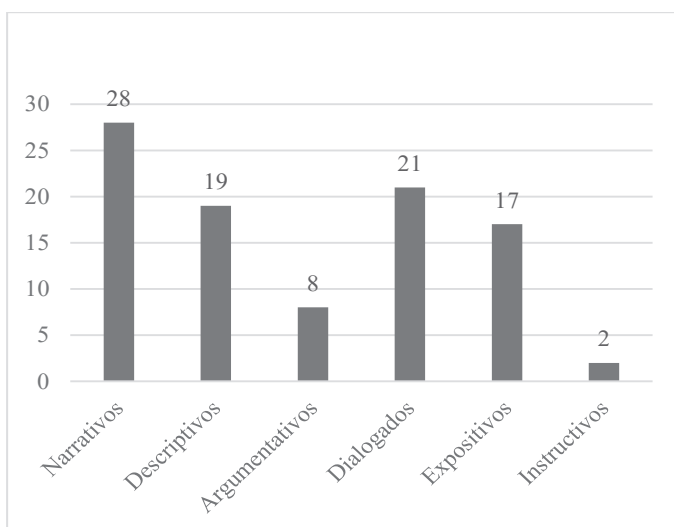
De todo ese análisis, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son los textos narrativos, con casi la mitad del total, con lo que se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Meta Ele B1.1. Curso de español de supervivencia*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son textos que trabajan con diarios, cartas, relatos de hechos y pequeñas historias con sentido cronológico, seguidos de textos que se fundamentan en la opinión y el juicio en valores, lo cual refuerza la gramática que se da en este nivel con la mezcla de pasados, el repaso al presente o el uso del futuro, a la vez que aporta al alumno las herramientas necesarias para situarse en esa línea cronológica, ser capaz de contar sucesos y poder valorar, posicionarse y discutir sobre un tema. El resto de los textos aportan al alumno la capacidad de profundizar en el aprendizaje de un vocabulario más específico, adaptarlo a la lengua coloquial y consolidar la expresión del idioma, si bien es cierto que la casi inexistente presencia de los textos expositivos presenta una laguna, dentro del aprendizaje del alumno, al no contar con textos que lo capaciten adecuadamente para desarrollar las capacidades que este tipo de textos trabajan, así como aumentar su conocimiento sobre temas culturales o científicos de una manera objetiva.

Tabla 3. Datos bibliográficos del manual *Nuevo español en marcha 3*.

Título:	<i>Nuevo español en marcha 3</i>
Autores:	Castro Viudez, F., Rodero Díez, I., Sardinero Franco, C.
Editorial:	SGEL
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada tipología divididos en: textos narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados, expositivos e instructivos, en relación con la cantidad total existentes en el manual.

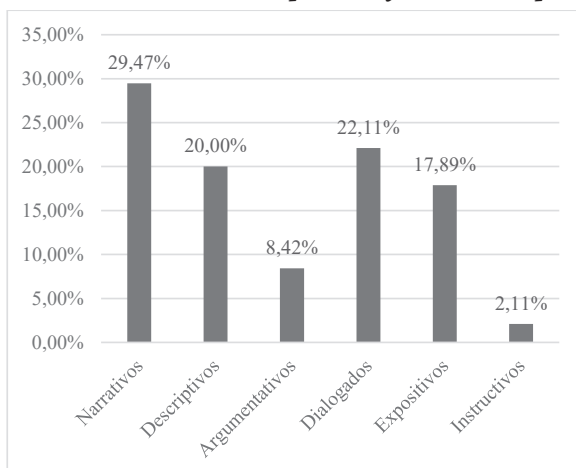
Gráfico 3. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.



En los resultados se puede comprobar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos, muy de cerca, por los textos dialogados y los descriptivos. Los textos expositivos y argumentativos tienen menor presencia en el manual y son casi inexistente los textos instructivos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, siendo muy similares en el caso de los textos narrativos, dialogados y descriptivos, tal como se apreciaba en el gráfico anterior.

Gráfico 4. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual.



En la siguiente tabla observamos un resumen de la relación existente entre el número de textos de cada tipología y el porcentaje que implica del total.

Tabla 4. Tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	28	29,47%
Descriptivos	19	20,00%
Argumentativos	8	8,42%
Dialogados	21	22,11%
Expositivos	17	17,89%
Instructivos	2	2,11%
Total	95	100,00%

Podemos deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primero corresponde a la aparición de los textos entre un 30% y 20% y se identifica con los textos narrativos (28,42%), los textos dialogados (22,11%), y los descriptivos (20,00%). El segundo grupo lo comprenden los textos que se sitúan en una horquilla del 20% y 10%, caso en el que encontramos los textos expositivos (17,89%). Por último, encontramos textos cuya presencia se sitúa entre el 10% y 0% y es el caso de los textos argumentativos (8,42%) e instructivos (2,11%).

De todo ese análisis, y como ya se ha comentado, se concluye que los textos que predominan en este manual son narrativos, descriptivos y dialogados, frente a los expositivos, argumentativos e instructivos, o lo que es lo mismo, se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Nuevo Español en*

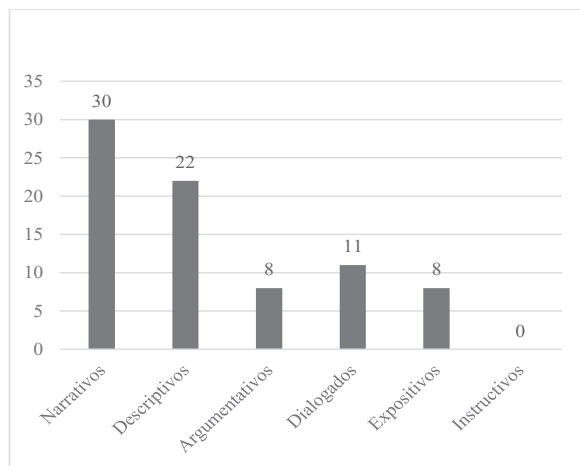
Marcha 3, a la hora de trabajar la comprensión lectora son diarios, cartas, relatos de hechos y pequeñas historias con sentido cronológico, lo cual refuerza la gramática que se da en este nivel con la mezcla de pasados, el repaso al presente y el uso del futuro, textos descriptivos donde incrementar el uso del vocabulario y mejorar las nociones para referirse a personas, lugares u objetos, así como diálogos que ayudan a reforzar un léxico más coloquial y consolidan la expresión del idioma. Sin embargo, la menor presencia de textos expositivos y, más aún, de textos argumentativos e instructivos dificulta las posibilidades del alumnado para ir reforzando habilidades que solo con estas tipologías textuales pueden alcanzar, como un mayor dominio de elementos para posicionarse frente a un tema, recursos y estrategias objetivas para hablar de un motivo o idea concretos, entre otros conocimientos gramaticales, culturales o de léxico que le ayuden a aumentar y mejorar su comprensión lectora, así como su dominio de la lengua.

Tabla 5. Tabla resumen de los datos bibliográficos del manual *Nuevo sueña 2. Español Lengua Extranjera*.

Título:	<i>Nuevo sueña 2. Español Lengua Extranjera</i>
Autores:	Cabrerizo, M.ª A., Gómez, M.ª L., Ruiz., A. M.ª.
Editorial:	Grupo Anaya Ñ
Año y lugar de publicación:	2015, Madrid

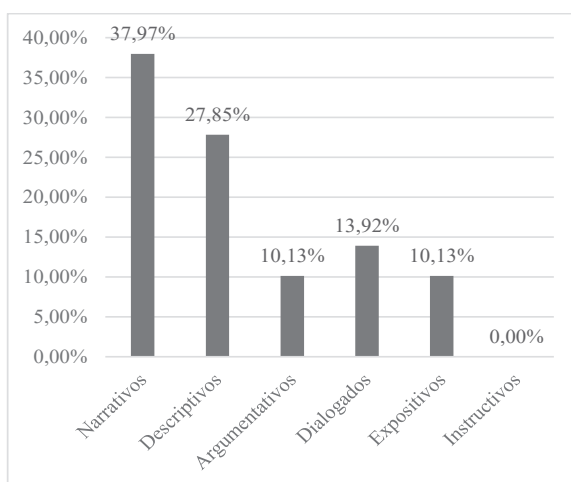
El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada tipología divididos en: textos narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados, expositivos e instructivos, en relación con la cantidad total existentes en el manual.

Gráfico 5. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.



Tras estos resultados, se puede verificar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones seguidos de los textos descriptivos. El resto de tipologías tienen una presencia similar a lo largo del manual, siendo los instructivos la única tipología que no aparece en el manual objeto de estudio. Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, así se aprecia cómo, de la suma del porcentaje de textos narrativos y descriptivos, se desprende más de la mitad del total. Por su parte, los textos argumentativos y expositivos tienen una presencia idéntica y similar a los dialogados. Por último no existen textos instructivos en todo manual.

Gráfico 6. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual.



En la siguiente tabla se observa un resumen de la relación existente entre el número de textos de cada tipología y el porcentaje que implica del total.

Tabla 6. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	30	37,97%
Descriptivos	22	27,85%
Argumentativos	8	10,13%
Dialogados	11	13,92%
Expositivos	8	10,13%
Instructivos	0	0,00%
Total	79	100,00%

Tras hacer el balance correspondiente, se puede concluir que los textos se organizan en cuatro grupos diferenciados. El primer grupo concierne a la aparición de los textos entre un 40% y 30% y se corresponde con los textos narrativos (37,97%). El segundo grupo situado en una horquilla del 30% y 20%, caso en el que se hallan los textos descriptivos (27,85%). En tercer lugar, encontramos los textos que van del 20,00% al 10,00%, como es el caso de los textos dialogados (13,92%), los argumentativos (10,13%) y los expositivos (10,13%). El último lugar corresponde a aquellos textos cuya presencia se sitúa entre el 10% y el 0%, caso exclusivo de los textos instructivos (0,00%).

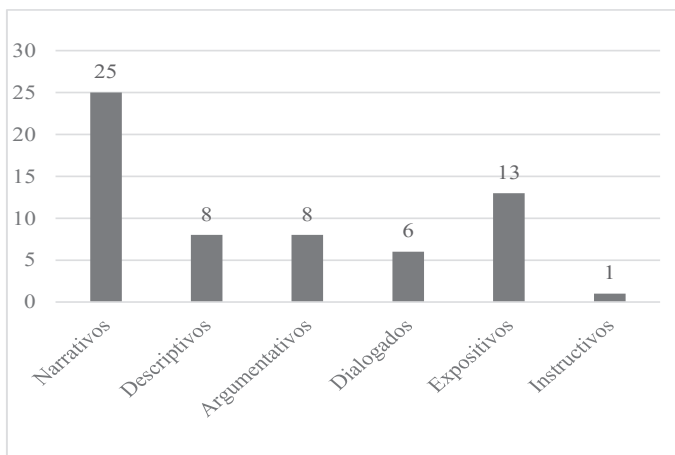
De todo ese análisis se puede confirmar que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *Nuevo Sueña 2*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son principalmente textos con un sentido cronológico como noticias, diarios, cartas, relatos de hechos y pequeñas historias, así como descripciones de personas, lugares y objetos con los que practicar y reforzar los contenidos, tanto gramaticales, como de léxico u otros que se dan en este nivel de una forma más bien estructurada. Al tratarse de una versión actualizada, lo cierto es que, aunque la presencia de textos narrativos y descriptivos es mayor, el resto de tipologías aparecen representadas proporcionalmente, así los textos dialogados, argumentativos y expositivos aparecen en un número similar de ocasiones con lo que la diversidad, a pesar de no ser equilibrada, se da a lo largo de este manual, si bien no se desarrollan por igual, con lo que el progreso de la habilidad lectora se ve empobrecido, hecho que se constata finalmente con la no presencia de textos instructivos que suponen una gran carencia de cara al futuro. El desarrollo de esta tipología textual por parte del alumnado podría trabajarse y adaptarse bastante bien a los contenidos propuestos por el MCER tanto en lo referente a saber, como en saber ser y saber hacer.

Tabla 7. Tabla resumen de los datos bibliográficos del manual *Nuevo Prisma*.

Título:	<i>Nuevo Prisma</i>
Autores:	García, S., Vargas, A. Mª.
Editorial:	Edinumen
Año y lugar de publicación:	2015, Madrid

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada tipología divididos en: textos narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados, expositivos e instructivos, en relación con la cantidad total existentes en el manual.

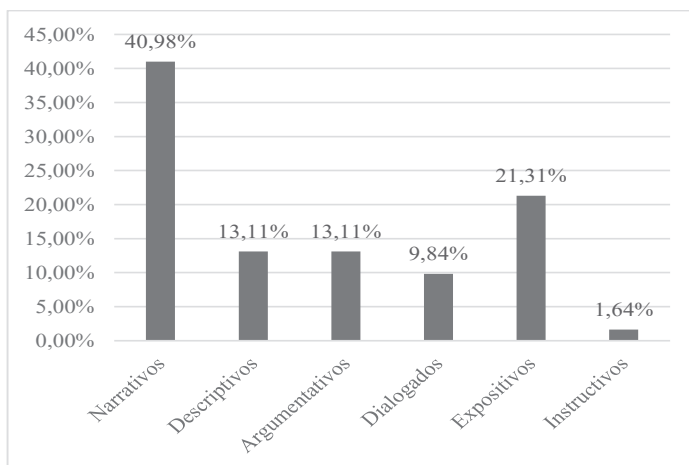
Gráfico 7. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.



Analizando los resultados, se puede constatar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones; el resto de textos tienen una presencia similar a lo largo del manual, siendo el caso de los textos expositivos un poco mayor e inexistente en el caso de los textos instructivos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, resultando que, en primer lugar, casi la mitad de los textos son narrativos, en segundo lugar la presencia de los textos expositivos, descriptivos y argumentativos es similar, aunque los expositivos cuentan con una presencia mayor. Por último, el porcentaje de los textos dialogados es menor y el de los instructivos es mínimo o inexistente, tal como apreciábamos en el gráfico anterior.

Gráfico 8. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual.



En la siguiente tabla observamos un resumen de la relación existente entre el número de textos de cada tipología y el porcentaje que implica del total.

Tabla 8. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	25	40,98%
Descriptivos	8	13,11%
Argumentativos	8	13,11%
Dialogados	6	9,84%
Expositivos	13	21,31%
Instructivos	1	1,64%
Total	61	100,00%

Tras hacer el balance correspondiente, se deduce que los textos se organizan en cuatro grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 50% y 40%, y se identifica con los textos narrativos (40,98%), la presencia de esta tipología representa casi la mitad del total. Tras este se sitúa un segundo grupo en una horquilla del 30% y 20%, caso en el que encontramos los textos expositivos (21,31%). El tercer grupo abarca el porcentaje entre el 20% y 10% en el que encontramos los textos descriptivos (13,11%) y argumentativos con (13,11%). Por último, el cuarto grupo va del 10% y 0% y en el aparecen los textos dialogados (9,84%) y una presencia casi simbólica de los textos instructivos (1,64%).

De todo ese análisis, y como ya ha sido expuesto, se puede deducir que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son principalmente textos narrativos breves entre los que se incluyen las biografías, cartas personales, relatos de viajes, y pequeñas historias con sentido cronológico con las cuales practicar las tareas y reforzar los contenidos, tanto gramaticales como de léxico u otros, que se dan en este nivel de una forma más bien estructurada. Este predominio de textos narrativos deja poco lugar a la presencia del resto de tipologías, y si bien es cierto que encontramos textos expositivos, descriptivos y argumentativos, su presencia, aunque en consonancia con lo establecido en el MCER y el PCIC, encarece mucho el desarrollo del alumno en todo lo que se refiere a profundizar en vocabulario más específico, tratar temas culturales o de ámbito informativo y científico o aprender estrategias para comprender y trabajar la opinión y valoración de un tema, por no mencionar que la poca presencia de textos dialogados priva al alumno de aprender nuevas formas de comunicación

verbal. Por último, y aún más destacable, la casi ausencia de textos instructivos genera un vacío dentro de la formación del alumnado al dificultar sus posibilidades para aumentar y mejorar su comprensión lectora.

6. Principales conclusiones

Tras estudiar los datos obtenidos del análisis de los manuales, se puede observar que, si bien no hay unas pautas marcadas en la aparición de los textos descriptivos, argumentativos, dialogados y expositivos, los cuales dependiendo del manual tienen mayor o menor presencia, sí queda constancia de que la tipología más empleada es, con diferencia, la narrativa y la menos utilizada la instructiva, siendo en algunos casos inexistente. Esto nos lleva a pensar que, si bien no hay una definición clara del porcentaje en el que deben aparecer cada una de las tipologías, el MCER nos indica algunas de las pautas que deben establecerse para la comprensión lectora en el nivel B1, donde claramente se aprecia cómo en este nivel los textos deberían ser trabajados de una forma más equitativa, así tenemos que algunas de las características esenciales que un nuevo lector debe tener al finalizar el nivel B1 son las siguientes: comprender textos del día a día, entender descripciones de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales, identificar las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo, reconocer ideas significativas de artículos sencillos de periódicos o atender a instrucciones sencillas escritas con claridad relativa a un aparato.

El nivel B1, también llamado intermedio, tránsito hacia el asentamiento de la lengua, presupone que el alumno ya dispone de los conocimientos básicos para poder enfrentarse a todas las tipologías textuales, con lo que en este nivel se deberían trabajar todos los tipos de textos para afianzar su aprendizaje significativo de cara a los niveles superiores, de forma que el hecho de la poca o nula presencia de alguna de las tipologías encontradas en el análisis de estos manuales supone, una carencia en la base misma de la formación. Y es que, siguiendo la clasificación aportada por Adams, más los textos instructivos, todas y cada una de las tipologías aportan unos conocimientos concretos, unas estructuras y unos recursos particulares, todas se relacionan con un aspecto específico de la propia comprensión lectora, por ejemplo con los textos narrativos el alumno aprenderá a situar elementos en el tiempo, a contar historias y la capacidad de interferencia o interpretación, con los textos descriptivos aumentará su acceso al léxico y su análisis sintáctico, con los textos argumentativos se reforzarán las capacidades analíticas mediante la elaboración de hipótesis, y así, de igual forma, con las restantes tipologías. De esto se deduce que si eliminamos o delimitamos alguna de

las tipologías textuales estaremos generando una carencia de base en la formación misma, o al menos se estará limitando el potencial desarrollo del futuro lector.

No consiste, claro está, en estudiar todas las tipologías por igual, pues esto no supondría un grado de adecuación correcto a los conocimientos del alumno, pero sí sería interesante encontrarse con una mayor variedad textual en los manuales de cara a un futuro, o al menos un reparto más equitativo de los mismos, ya que ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales facilitará al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura. De esta forma queda patente la importancia de la diversidad textual para alcanzar una buena comprensión lectora, así como la necesidad de conocer la forma misma en la que los textos son trabajados, establecer pautas que afiancen las estrategias y ayuden a desarrollar las destrezas de cara a que el proceso de enseñanza y aprendizaje alcance éxito.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004): «La comprensión lectora». En: J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 943-966.
- ADAM, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- AREIZAGA, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARES, M. Á. (2006). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades específicas de los manuales de E/LE*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CABRERIZO, M.ª A., GÓMEZ, M.ª L., RUIZ., A. M.ª. (2015). *Nuevo Sueña 2. Español lengua extranjera. B1*. Madrid: Grupo Anaya.
- CASTRO VIUDEZ, F., RODERO DÍEZ, I. y SARDINERO FRANCO, C. (2014). *Nuevo español en marcha 3. Curso de español como lengua extranjera. B1*. Madrid: Ediciones SGEL.
- DE LA TORRE, M. (2004). «Terminología lingüística en los manuales de español como lengua extranjera. Las variedades diatópicas del español y sus denominaciones». En: S. RUSHTALER y F. L. BERGUILLOS, (coord.). *La competencia*

- lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- EZEIZA, J. (2006). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (2004). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. Madrid: SGEL.
- FIGUERAS, N. y PUIG, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA, S. y VARGAS, A. M^a. (2015). *Nuevo prisma B1, curso de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.
- HUTCHINSON, T. y TORRES, E. (1994). «The textbook as agent of change». *ELT Journal*, vol. 48(4): 315-328.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca nueva. Recuperado de: <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular>
- LITTLEJOHN, A. (2011). «The analysis of language teaching materials: Inside the trojan horse». En: *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 179-211.
- LOBERA, M. et alii (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MARCHANTE, M.^a P. (2005). *El tratamiento de los marcadores contra argumentativos en los manuales de ELE. I Congreso internacional El español lengua del futuro*. Recuperado de: <<http://www.sLCi.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>>
- MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. [Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes]. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm>
- NOGUEIRA MESSIAS, A. (2012). «Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales del E/LE». *Philologia Urcitana. Revista de iniciación a la investigación en Filología*, vol 7: 75-95. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10835/1724>>

- RODRÍGUEZ MARTÍN & J.R., GARCÍA GUERRA, M.A. (2012). *Meta ELE. Curso de español de supervivencia. B1.1*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según Pisa. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.