



58

*Boletín*

DE LA ASOCIACIÓN  
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA





---

# *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*

*Número 58, mayo de 2018*

1. Carta de las Directoras	5
2. Noticias de asele	7
· Informe de la Junta Directiva	7
· Informe de Secretaría	9
· Socios distribuidos por países	9
· Informe de Tesorería	10
3. Informes de ELE en el mundo	13
Guillermo Herráez Cubino, <i>Informe de ELE en el estado federal de Estiria (Austria)</i>	13
Glauber Lima Moreira, <i>ELE en Brasil: de la Ley 11.161 a la no obligatoriedad de la oferta de su enseñanza. Nuevos retos</i>	15
4. Artículo de fondo:	19
Tamara Aller Carrera, <i>Secuencias y organización discursiva en textos de los manuales de español como lengua extranjera</i>	19
Claudia Colantonio, <i>La enseñanza y el aprendizaje del español en Gibraltar: el perfil del estudiante</i>	35
5. Revisión de la literatura científica	43
María Jesús Llorente Puerta, <i>25 años del español (L2/LE) para inmigrantes</i>	43
Oscar Kem-mekah Kadzue, <i>Creencias sobre la enseñanza/aprendizaje en docentes y alumnos de lenguas extranjeras</i>	65
6. Para la clase de Español	73
Mari Mar Boillos Pereira, <i>El cortometraje en el aula de ELE: géneros discursivos, valores y cultura</i>	73
Patricia Fernández Martín, <i>Fonética para arabófonos marroquíes: detección de problemas y propuesta de actividades</i>	79
7. Entrevista a Kim Potowski	97
8. Novedades bibliográficas	105
9. Reseñas	115
10. Normas de publicación	125

---

## JUNTA DIRECTIVA

---

### Presidente

Javier Muñoz-Basols  
Universidad de Oxford, Reino Unido

### Vicepresidente

Jesús Fernández González  
Universidad de Salamanca, España

### Secretario-Tesorero

Alberto Rodríguez Lifante  
Universidad de Alicante, España

### Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante, España

### Vocal de Publicaciones

Olga Cruz Moya  
Universidad Pablo Olavide, España

---

## SECRETARÍA

---

Alberto Rodríguez Lifante  
Dpto. de Filología Española, Lingüística General  
y Teoría de la Literatura  
Universidad de Alicante  
Carretera de San Vicente del Raspeig s/n  
03080 San Vicente del Raspeig, Alicante - España  
[gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org) / [www.aselered.org](http://www.aselered.org)

---

## BOLETÍN

---

### Directora del número de otoño

Olga Cruz Moya  
Universidad Pablo de Olavide, España  
[ocrumoy@upo.es](mailto:ocrumoy@upo.es)

### Directora del número de primavera

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante  
[macms@ua.es](mailto:macms@ua.es)

### Comité editorial

Isabel Iglesias Casal  
Universidad de Oviedo, España  
[iscasal@uniovi.es](mailto:iscasal@uniovi.es)

María Prieto Grande  
Universidad de Oviedo, España  
[prietomaria@uniovi.es](mailto:prietomaria@uniovi.es)

Dolores Soler-Espiauba  
[doloresolerespiauba@gmail.com](mailto:doloresolerespiauba@gmail.com)

M.ª del Mar Galindo Merino  
Universidad de Alicante, España  
[mar.galindo@ua.es](mailto:mar.galindo@ua.es)

1. El *Boletín de ASELE* se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.
2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del *Boletín*.
3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:
  - Informes de ELE en el mundo: entre 500 y 1500 palabras.
  - Artículos de fondo: 7500 palabras, sin contar las figuras y la bibliografía.
  - Revisión de literatura científica: 3000 palabras.
  - Propuestas didácticas para la clase de español: 7500 palabras sin contar las figuras, fichas complementarias y bibliografía.
  - Reseñas: 2500 palabras.
4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 pt.).
5. La dirección del *Boletín* se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extractarlas cuando lo considere oportuno.
6. El *Boletín* acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de asele. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.
7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de abril y el de noviembre, el 15 de septiembre.
8. Al final del *Boletín* se pueden consultar las Normas de presentación de colaboraciones para su edición en el *Boletín de ASELE*. También puede ampliarse esta información en: <http://www.aselered.org/Call-for-papers-noviembre-2018.pdf>

---

## EDITA

---



ISSN: 1135-7002  
Depósito Legal: M-27.508-1988

---

## CORRESPONDENCIA

---

BOLETÍN DE ASELE  
[boletin@aselered.org](mailto:boletin@aselered.org)

---

SECUENCIAS Y ORGANIZACIÓN  
DISCURSIVA EN TEXTOS  
DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo que pretende averiguar los géneros discursivos que aparecen con mayor frecuencia en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera; la secuencia textual que sobresale en esos mismos textos; las características prototípicas que definen cada secuencia, y por último, las propuestas didácticas que dan cuenta de la organización y estructuración de los diferentes textos. Para ello, se siguen los postulados de Werlich (1975) y Adam (1992) con respecto a la clasificación de los tipos de textos y los diferentes elementos lingüísticos que los componen. Entre los resultados se destaca la escasez de propuestas didácticas que den cuenta del vínculo entre la comprensión lectora y la expresión escrita, además de la limitada existencia de vínculos entre el saber estructural de los textos y el proceso de producción textual. En conclusión, la articulación de la destreza lectora con la expresión escrita a través de la introducción de conocimientos metalingüísticos sobre las características de los géneros textuales puede ayudar a mejorar la competencia discursiva de los alumnos.

### 2. LA LECTURA PARA COMPRENDER Y PRODUCIR

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en los manuales destinados al aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, y de acuerdo con Cassany (2006) “leer significa comprender”, ya que la lectura representa el proceso por el cual un lector va construyendo nuevos significados provenientes de la información que extrae del texto.

Por lo tanto, a través de la lectura se descodifican e identifican letras, palabras, proposiciones, así como se asimilan otras convenciones lingüísticas como pueden ser los signos de acentuación o puntuación. Asimismo, como añade Cassany (2009), además de la adquisición del código escrito, con la lectura también entran en juego otras implicaciones didácticas como es la familiarización con las funciones sintácticas, las reglas gramaticales o la reconstrucción de la coherencia proposicional.

Desde una perspectiva psicolingüística leer permite “construir el modelo de situación referencial que representa el contexto comunicativo” Cassany (2009: 16). Además, estimula la capacidad de inferencia y deducción del lector con el fin de revelar el sentido global del texto, a través del análisis de su microestructura y macroestructura (Van Dijk, 1980).

La lectura también permite ir más allá de la gramática textual, ya que contiene la posibilidad de distinguir su estructura más formal, es decir, la representación organizativa y su división en secuencias textuales (Adam, 1992). Estas divisiones proposicionales presentan unos rasgos distintivos propios que permiten el reconocimiento y la identificación de diferentes formas de configuración y organización textual, elementos con cierto grado de especificidad que favorecen la percepción y la intencionalidad comunicativa de dicho texto.

Este artículo pretende destacar la importancia de estructuras formales de los textos para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de una lengua extranjera. Para ello, se comienza por analizar y conocer los géneros y las secuencias textuales predominantes en las propuestas de actividades de lectura que aparecen en los manuales de español.

Se pretende averiguar cómo se lleva a cabo la práctica de la competencia discursiva a través de la exposición directa con diferentes textos y si estos se usan como modelos de referencia

---

para la producción de nuevos textos y por consiguiente, para el desarrollo de la destreza de expresión escrita.

El enfoque adoptado para el análisis textual, atendiendo a la estructura interna, deriva de la propuesta formulada por Adam (1992), quien se basa en el supuesto de la existencia de cinco tipos de secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Para su análisis y posterior reflexión se han considerado los siguientes criterios de estudio:

1. Tipo de género textual
2. Secuencia textual dominante
3. Secuencias textuales secundarias
4. Marcas lingüísticas para el desarrollo de las distintas secuencias (deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, léxico; tiempos verbales, conectores, adverbios).

El corpus que se utiliza para el análisis está compuesto por un conjunto de textos pertenecientes a tres manuales utilizados en la enseñanza del español, de diferentes niveles de referencia: plataforma, avanzado y maestría. Textos escritos que se encuadran dentro de la perspectiva del enfoque comunicativo por ser considerados auténticos, es decir, como los define el *M CER* (2002), aquellos que son “producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua”.

Atendiendo a esta noción de autenticidad, los textos que aparecen, mayoritariamente, en los manuales en estudio ofrecen una experiencia lectora directa, puesto que son textos provenientes o adaptados de obras literarias, noticias periodísticas y entradas de blogs. Asimismo, aunado a estos tipos de escritos, también son frecuentes en el nivel plataforma textos creados para la enseñanza, es decir, escritos ficticios que guardan semejanzas en su estructura y contenido con los textos auténticos.

La metodología que se utilizó para la selección de la muestra fue la selección aleatoria de tres unidades didácticas, pertenecientes a cada uno de los manuales utilizados en el estudio. A través de esa selección, aunque poco representativa, se

pretendió la identificación de los géneros textuales que aparecen en los textos de comprensión lectora, la clasificación de las secuencias textuales, y por último, las indicaciones didácticas que presenta el manual con respecto a la enseñanza de los géneros y las secuencias textuales.

Es importante señalar, que debido al análisis de un corpus limitado, el análisis del muestreo afectan a la representatividad, por ende los resultados no pueden ser utilizados para la realización de generalizaciones ni estimaciones inferenciales.

Seguidamente y atendiendo a los diferentes niveles de referencia, se presentan los manuales utilizados para la realización de este estudio de investigación:

- Nivel plataforma: *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, 3, A2+.<sup>1</sup>
- Nivel avanzado: *Curso de español de supervivencia, Meta ELE, B2.1.*<sup>2</sup>
- Nivel maestría: *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE.*<sup>3</sup>

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La competencia comunicativa es uno de los conceptos lingüísticos más relevantes en la enseñanza de una lengua extranjera. Dicha relevancia proviene de su desvinculación teórica sobre el concepto de lengua como sistema semiótico para pasar a entenderla dentro de su contexto de uso social. Este nuevo pensamiento lingüístico establece la pertinencia de factores tanto psicológicos como sociales y culturales en el acto comunicativo.

De este modo, la competencia comunicativa pasa a entenderse no solo como el conocimiento de reglas formales —el código lingüístico— sino como la adquisición y la adecuación de reglas de uso de la lengua. Este nuevo planteamiento conlleva la reformulación y el análisis de los

---

1. Rodríguez, Ó. y Sousa, D. (2017). *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, 3 A2+. Madrid: Edelsa.

2. Rodríguez Martín, J. R. y Pérez de la Fuente, L. (2013). *Curso de español de supervivencia, Meta ELE, B2.1.* Madrid: Edelsa.

3. Borobio, V. y Palencia, R. (2004). *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE.* Madrid: Smee.

---

elementos –habilidades y conocimientos– que deben integrar la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

La acepción de competencia comunicativa formulada por Hymes (1972) se revisa, se reelabora y se adapta al campo de la metodología y la didáctica de una lengua extranjera, estableciendo las cinco competencias esenciales para el aprendizaje de una lengua: la competencia lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica y discursiva.

La competencia discursiva introducida por Canale (1983) se preocupa “of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres” (1983: 9). Por lo tanto, se entiende como la capacidad de producir un texto adecuado a las convenciones de cada género textual, mediante el uso de diferentes mecanismos de coherencia y cohesión.

El modelo más reciente que describe la competencia discursiva para la didáctica de las lenguas proviene del *MCER*. Este documento de referencia la incluye dentro de la competencia pragmática y la conceptualiza como “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto” (2002: 14). Por lo tanto, su desarrollo concierne a la habilidad de identificar, comprender, organizar, estructurar y producir diferentes géneros y secuencias textuales.

El texto es definido por el *MCER* como “cualquier secuencia de discurso (oral o escrito) relativo a un ámbito específico” (2002: 10). Desde la perspectiva de Cassany, Luna y Sanz (1993: 113) es cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación:

Son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias.

Por lo tanto, el texto es un producto de la actuación lingüística e interacción social que está

integrado en los géneros textuales producidos en los diferentes ámbitos de uso sociales. Las diversas “esferas sociales o de actividad humana” (Bajtin, 1952) se clasifican en el aprendizaje y enseñanza de una lengua en el educativo, el profesional, el público y el personal (Consejo de Europa, 2002).

Por otro lado, la noción de género está relacionada como señala Charaudeau (2004) con el “anclaje social del discurso, con su naturaleza comunicacional, con las actividades comunicativas puestas en práctica y con las características formales de los textos producidos”. Por consiguiente, y como afirma Cassany (2006) los géneros se definen teniendo en cuenta la relación que mantiene el texto con su contexto de producción.

En definitiva, el género es la estructura discursiva, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizamos los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que debemos resolver en nuestra disciplina y en nuestro ámbito laboral.

La delimitación de los géneros textuales y la elaboración de una tipología textual que permita la clasificación y organización de los distintos textos es una tarea bastante compleja debido a la heterogeneidad y la multiplicidad de las variantes existentes. Sin embargo, el modelo tipológico textual de Werlich (1975) se acerca a esa catalogación, proponiendo la clasificación de cinco modelos textuales prototípicos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo.

Posteriormente, Adam (1992), apoyándose en la clasificación de Werlich, reorienta la discusión sobre tipologías textuales y propone una redefinición del concepto de texto. Para el autor, un texto es una estructura compuesta de secuencias tipológicas heterogéneas y composiciones complejas, por lo que tacha de imposible los intentos de clasificar y delimitar los diferentes textos.

Por lo tanto, se puede afirmar que no existen textos completamente puros, sino la hibridación y la combinación de diferentes secuencias textuales. Para explicar este proceso de mezcla

---

secuencial, Adam y Revaz (1996) proponen hacer una distinción entre secuencia dominante y secuencias secundarias, así como también diferenciar entre secuencias envolventes e incrustadas.

Estas secuencias pueden aparecer en forma de serie lineal homogénea o heterogénea de secuencias coordinadas o simplemente alternadas. Pueden igualmente articularse entre ellas mediante la inserción: diálogo o descripción en un relato, relato o descripción en una argumentación, relato en un relato. En todos estos casos, la «estructura dominante» queda definida en general por la secuencia englobante.

En rigor, la secuencia dominante, al contrario que la secundaria, es la que se manifiesta con una presencia mayor en todo el conjunto textual. Por otro lado, si una secuencia enmarca a otras secuencias se le denomina secuencia envolvente. Es decir, en el caso de una noticia periodística pueden dominar secuencias como la narrativa o la descriptiva, que serían las secuencias incrustadas. Pero, la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la expositiva, que sería la secuencia envolvente.

De este modo, Adam (1992) establece un nuevo modelo teórico de clasificación de las secuencias prototípicas: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Esta categorización se rige por los principios funcionales del lenguaje, es decir su finalidad comunicativa, por lo que ha influido en el campo de la didáctica de lenguas en la elaboración de propuestas y materiales pedagógicos (Cassany, Luna y Sanz; 1994).

En el plano de la didáctica, el dominio de las diferentes secuencias textuales es necesaria para el desarrollo de las habilidades tanto de comprensión lectora como de expresión escrita. Reconocer el tipo de texto y el género textual permite que los alumnos alcancen a conocer las diferentes formas de organización: la estructura formal global, las secuencias discursivas, las funciones comunicativas, los mecanismos de cohesión, las reglas de coherencia y los constituyentes que componen la microestructura. De este modo, los textos de comprensión lectora se

convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

Sin embargo, la concepción de la lectura de la escuela tradicional se traslada al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando y convirtiendo el texto como pretexto, como señalan Jouni y Saud (2005) para la enseñanza de léxico, repetición de estructuras y elementos culturales. Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1993: 194) aseguran:

De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto.

No obstante, la información que proporciona el texto al lector no solo se limita a su contenido gramatical, semántico o morfosintáctico, sino que también entra en escena la información proveniente de la forma estructural de organización o superestructura (Van Dijk, 1980). De hecho, la superestructura que reconoce un género textual ocupa un papel esencial en la didáctica, puesto que favorece el proceso cognitivo de comprensión y reproducción textual.

En definitiva, como menciona Alexopoulou (2009) el reconocimiento del género textual permite que el lector reconozca estructuras y secuencias textuales que sirven de apoyo para la inferencia e interpretación del significado. Sin embargo, la introducción explícita y la recepción de los géneros textuales en las aulas de lenguas extranjeras todavía se encuentra según Miranda (2011) condicionada, puesto que son escasas las propuestas teórico-metodológicas centralizadas en el género como objeto de enseñanza.

#### **4. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS**

La comprensión lectora, lejos de ser una actividad pasiva, es considerada en palabras de Van Dijk y Kintsch (1983) un proceso de interacción

con el texto, debido al uso consciente e inconsciente de diferentes estrategias inferenciales (Domínguez, 2010). Es decir, a través de la utilización de deducciones y representaciones mentales lingüísticas como también del conocimiento que posee el lector sobre los tipos de géneros y sus modelos de construcción.

Dicho saber de deducción le otorga al lector la capacidad de poder reconocer y diferenciar un periódico de un manual o una receta de cocina de un folleto publicitario. Además, la inferencia también permite determinar la intención comunicativa del texto a través de la identificación de las diferentes funciones comunicativas o actos de habla: asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos (Searle, 1969).

En relación a las implicaciones expuestas hasta este momento y de acuerdo con la posición relevante con respecto al conocimiento explí-

cito de los géneros discursivos y las secuencias textuales para la producción y comprensión de textos, se presenta seguidamente el análisis de los resultados de los textos en estudio.

Cabe destacar que para el análisis solo se han seleccionado aquellos textos que aparecen integrados en actividades de comprensión lectora. Excluyendo, de este modo, los textos que aparecen en las tareas para el desarrollo de las demás destrezas lingüísticas.

#### 4.1. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL PLATAFORMA

El primer cuadro presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de las tres unidades correspondientes al manual *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, de nivel A2+:

UNIDAD 1	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>¿Qué has hecho en vacaciones?</i>	Diario	Narrativa	Descriptiva	V. pret. perfecto compuesto Deixis personal: 1. <sup>a</sup> persona sing. y plural. Deixis temporal: adverbios y conectores de tiempo: <i>por la mañana, por la tarde.</i>	- Mis vacaciones han sido geniales. - He visitado la ciudad - Por las mañanas he hecho los deberes de verano y por las tardes he estado con mis amigos.
<i>El consumismo</i>	Artículo	Expositiva	Argumentativa	Presente gnómico (atemporal) Ausencia de conectores discursivos Objetividad 3. <sup>a</sup> persona Ejemplificaciones	- El consumismo significa comprar muchos productos innecesarios. - Muchos jóvenes buscan la aceptación social.

				Uso de significados denotativos Elementos iconográficos	- Telefonía, electrónica, moda o comida rápida son ejemplos de productos que consumimos.
<i>El ladrón de la virgen</i>	Extracto de novela	Dialogal	Narrativa Descriptiva	V. pret. perfecto compuesto y en presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis	- Han ganado el premio. - Hombre, Juan, no, una lengua no nace en un monasterio - dice Andrés. - ¡Qué emoción!, estamos donde nació el castellano.
<b>UNIDAD 3</b>					
<i>El rincón del viajero</i>	Entrada en un blog	Narrativa	Descriptiva (Aposiciones explicativas, oraciones atributivas) Expositivo	V. pret. perfecto simple y compuesto. Deixis personal: 1.ª persona sing. y plural. Deixis temporal: <i>en aquella ocasión, aquel fin de semana</i> Conectores discursivos: <i>también, además y pero.</i>	- Hace 3 años estuve en España por primera vez. - Llegamos a Madrid al aeropuerto. - También estuvimos en la puerta del Sol, en la plaza Mayor y, ¡claro!, en el parque de atracciones.
<i>Viaje de fin de curso</i>	Reglamento	Instructiva <sup>4</sup>	Expositivo	Enumeración V. presente e infinitivo impersonales y 3.ª plural	1. Hay que llevar siempre el nombre, la dirección del hotel y el teléfono de contacto de los profesores.

4. El estudio se ha centrado fundamentalmente en la clasificación de secuencias textuales incorporadas por Adam. Sin embargo, debido a la aparición de textos instructivos dentro de los manuales, se incorpora la categoría instructiva, establecida por Werlich (1975) dentro del análisis.

				Perífrasis verbales de obligación: hay que, deber (que), tener que + infinitivo	2. Los profesores deben saber siempre a dónde vais.
<i>La ciudad sagrada de los Itzáes</i>	Extracto de novela	Dialogal	Descriptivo Narrativo	V. pret. perfecto compuesto y presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Andrés, ¿por qué es tan importante para ustedes Chichén Itzá? - ¡Ah! Es como el juego de cara y cruz en España -dice Andrés.
<b>UNIDAD 5</b>					
<i>Eduardo revisa su chat</i>	Conversación chat	Dialogal	Narrativa Descriptiva	V. presente Interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Hola, Edu. ¿Qué pasa? - ¡Vaya! Seguro que es un virus... - Entonces no voy a tu casa porque me contagias...
<i>Los valores del deporte</i>	Artículo	Expositivo	Argumentativo	Presente indicativo valor atemporal 1.ª persona plural Oraciones impersonales Presencia de elementos iconográficos	- Cada día realizamos muchas y muy diferentes actividades físicas. - Es recomendable también practicar algún deporte.
<i>Decálogo de hábitos saludables</i>	Decálogo	Instructiva	Argumentativo	V. imperativo 2.ª persona (tuteo) Coordinación copulativa Enumeración	1. Toma agua antes de realizar ejercicio y bebe en pequeñas cantidades durante todo el día.

<i>La receta perdida</i>	Extracto de novela	Dialogal	Descriptivo Narrativo Explicativa	Predominio del presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Rocío rompe el silencio: -Díganos con qué plantas ha curado a Andrés. - ¡Huy!-dice Juan-, esa es la mía. ¡Con lo que me duele a mí la cabeza!
--------------------------	--------------------	----------	---	--	---

Tabla 2. Análisis textos comprensión lectora, nivel básico.

Tras el análisis de los textos de comprensión lectora correspondientes al nivel plataforma se comprueba que el tipo de género predominante es la novela para adolescentes. Es decir, textos literarios que tienen como fin didáctico el aprendizaje del léxico integrado en un contexto de uso determinado, el contacto con el lenguaje coloquial y el uso pragmático de expresiones hechas y modismos. Puesto que, como señala Mendoza (2002), la producción literaria también ofrece usos cotidianos de la lengua y “muestras de la diversidad expresiva de la lengua”. Elementos lingüísticos y culturales esenciales para el aprendizaje comunicativo.

Por otro lado, la secuencia textual sobresaliente es la dialogal, puesto que se presentan textos que representan por escrito las conversaciones entre dos o más interlocutores. Aunque,

por otra parte, también es evidente la presencia de otras secuencias textuales, como son la narrativa, la descriptiva y la explicativa.

Por último, cabe destacar que en ninguna de las actividades relacionadas con los textos se vinculó el texto de lectura con la producción escrita. Por tanto, en estos casos la competencia discursiva no se desarrolló a partir de los modelos textuales presentes en la unidad.

#### 4.2. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL AVANZADO

A continuación, se pasa a presentar los resultados obtenidos a través del análisis de los textos de comprensión lectora pertenecientes al manual *Curso de español de supervivencia: Meta ELE, B2.1.*

UNIDAD 2	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>Marca.com</i>	Artículo periodístico de opinión	Argumentativo	Expositiva Descriptiva	Subjetividad e ideas personales Oraciones complejas de coordinación adversativa y subordinadas 1.ª persona plural	- La realidad es que existe todo un entramado que ha conseguido que nuestros equipos hayan vencido en diferentes (...)

<i>Deporte paralímpico</i>	Reportaje Periodístico	Narrativo	Descriptivo	Objetividad Ocultación del yo Predominio verbos predicativos V. Pretérito perfecto simple y compuesto, presente actual Conectores discursivos: <i>por un lado, por otro, además, conclusión.</i>	- Por un lado, la delegación nacional ha demostrado ante al mundo (...). - En conclusión, en cualquier Olimpiada (...)
<i>Fútbol Deluxe</i>	Foro de opinión	Argumentativo	Descriptivo	Presencia del yo Polifonía Oraciones subordinadas y desiderativas V. Presente actual y gnómico Verbos de subjetividad (creer)	- Creo que está completamente justificado lo que ganan. - Hay mucha gente que dice que en vez de emplear dinero para investigar en el espacio se debería dar para ayudar a (...)
<b>UNIDAD 4</b>					
<i>¿Qué es para ti comer?</i>	Foro de opinión	Argumentativo	Descriptivo	Presencia del yo V. presente habitual Verbos de opinión Recursos expresivos Ejemplificaciones	- Como yo lo veo, la gastronomía es la expresión de una cultura. - Para mí, comer es una necesidad física
<i>La nueva cocina española</i>	Blog (artículo de opinión)	Argumentativo	Descriptivo Narrativo	Subjetividad Verbos de opinión Ejemplificaciones Estructura analizante	- Creo que los clientes van a estos restaurantes para tener una experiencia global.

				Conectores discurso Enunciados complejos Adjetivos valorativos	- Sus platos no solo son buenos, además son sorprendentes y combinan sabores.
<i>No puede faltar jamón</i>	Artículo Publicitario	Expositivo	Descriptivo Argumentativo	Presente gnómico 3.ª persona singular y 1.ª plural Oraciones subordinadas Valores connotativos Adjetivos valorativos	- El jamón ibérico no puede faltar en España en una ocasión especial. - El jamón Joselito Gran Reserva, como joya de la gastronomía, ha sido ensalzado (...)
<b>UNIDAD 6</b>					
<i>Movimientos juveniles</i>	Artículo	Expositivo	Narrativa Descriptiva	Objetividad Conectores discursivos Enunciados complejos (coordinadas y subordinadas)	- No obstante, muchos de sus líderes son (...) - Sin embargo, los bajos sueldos, el gran número de licenciados(...)
<i>El futuro</i>	Opiniones personales	Argumentativo	Descriptivo	V. presente Subjetividad Recursos expresivos de opinión Adjetivos valorativos	- La juventud actual está desmotivada, no encuentra trabajo y, por eso, deja de buscarlo. - Tengo clarísimo que (...)

Tabla 3. Análisis textos comprensión lectora, nivel intermedio.

Con respecto al análisis de los textos de comprensión lectora pertenecientes al nivel avanzado se verifica que el tipo de género predominante es el artículo de opinión, presente en dos artículos periodísticos y en una entrada de un blog. Por lo tanto, en este caso la secuencia dominante es la argumentativa.

Con respecto a la didactización de los textos se comprueba el predominio de propuestas de tareas sobre la interpretación de significados, la presentación de formas verbales y la introducción de vocabulario específico.

La competencia discursiva a través del uso de conectores está presente solamente en el texto *movimientos juveniles*. En él se expone explícitamente la utilización de algunos conectores adversativos *pero, sin embargo, no*

*obstante y sino* para la presentación de ideas opuestas. Seguidamente, se completa la actividad con la propuesta de redacción de un texto similar utilizando los elementos discursivos presentados. Por lo tanto, en este caso, se valora la pertinencia del texto de comprensión lectora, puesto que se convierte en modelo estructural para la creación de un texto de expresión escrita.

#### 4.3. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL MAESTRÍA

Por último, se termina este análisis con los resultados de los textos de comprensión lectora pertenecientes al manual *Curso de español para extranjeros: Nuevo ele*:

UNIDAD 8	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>Premios para los pagadores de multas de tráfico</i>	Noticia periodística	Expositiva	Descriptiva Narrativa	3. <sup>a</sup> persona Presente actual Objetividad Subordinadas causales	- Raúl Ríos, candidato a la alcaldía, ha dado a conocer una original idea para incentivar el pago.
<i>Llévame a la cárcel</i>	Noticia Periodística	Narrativo	Descriptivo Dialogal	Estilo indirecto Narrador 3. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo Adverbios y locuciones adverbiales de tiempo y lugar	- Benito le respondió que se lo daba y le pidió que no le hiciera nada. - Benito, explicaba ayer lo que le había ocurrido el día anterior.

<i>Cien años de soledad</i> (fragmento)	Novela	Narrativo	Descriptivo	Narrador 3. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Pretéritos con valor perfectivo Oraciones subordinadas	- Meses después volvió Francisco el Hombre. - Fue así cómo se enteró Úrsula de su muerte
<b>UNIDAD 10</b>					
<i>La risa, remedio infalible</i>	Artículo periodístico	Expositivo	Descriptivo	Polifonía 3. <sup>a</sup> persona singular Predominio del presente Pasivas Objetividad del narrador Oraciones impersonales	- Ella, una publicista de 31 años, es admirada por sus antiguas compañeras (...). - La gente que siempre está mal encarada, rabiosa, se mantiene enferma.
<i>Consejos generales para evitar el estrés</i>	Guía	Instructiva		Infinitivo Estructura secuencial Información objetiva y ordenada	1. Evitar las tensiones 2. Practicar alguna actividad
<i>Origen de la cumbia</i>	Artículo	Expositivo	Descriptivo	Polifonía Tecnismos 3. <sup>a</sup> persona singular Objetividad Predominio del presente Subordinadas adjetivas explicativas Aposición	- La cumbia, el ritmo colombiano por excelencia (...) - Los especialistas encuentran en ella elementos indígenas (...)

UNIDAD 12					
<i>Camión de la basura</i>	Noticia periodística	Narrativo	Descriptivo	Narrador 3. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo Adverbios y locuciones de tiempo y lugar	- Gustavo salió de trabajar ayer a las ocho de la tarde. - Un rato después, el camión de la basura volcó el contenedor y se llevó a Gustavo.
<i>Así nació mi primer poema</i>	Memoria	Narrativo	Descriptivo	Narrador 1. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo	- Muchas veces me he preguntado cuando escribí mi primer poema.

Tabla 4. Análisis de textos comprensión lectora, nivel avanzado.

En correlación con el cuadro de análisis se identifica la secuencia narrativa como la dominante, y reaparece a lo largo de las unidades didácticas en los textos con función informativa (noticias periodísticas y autobiografía) y literaria (novela).

En atención al tipo de tareas que se desenvuelven a través de su lectura se destacan: la inferencia e interpretación de significados, la comprensión del mensaje comunicativo y la proyección de expresiones y referencias culturales.

Por último, en las unidades didácticas analizadas, la presentación de los modelos textuales no sirvieron de base para la presentación de tareas que favorezcan la adquisición de esquemas de organización y conocimiento textual.

## 5. CONCLUSIÓN

El resultado del análisis sobre los textos de comprensión lectora de los manuales dan cuenta de la gran variedad de géneros textuales utilizados

para la enseñanza. Asimismo, se verifica una mayor presencia de la secuencia textual dialogal en el nivel plataforma, de la secuencia argumentativa en el nivel avanzado y, por último, de la secuencia narrativa en el nivel maestría.

Por otro lado, el estudio también permite constatar el predominio de tareas de intención gramatical y léxica para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora. Ello pone de manifiesto la poca y escasa perspectiva didáctica del género textual para el desarrollo de la expresión escrita.

Las evidencias anteriores sugieren la escasa presencia de referencias metalingüísticas sobre la estructura organizativa y composicional de un texto. Por lo que, en consonancia con la opinión de Larrus, Sánchez y Abchi (2014), se considera que la falta de articulación del texto con el estudio de las características lingüísticas de los textos puede resultar contraproducente para los procesos de aprendizaje de producción textual. Puesto que se cree que el contacto consciente

---

con las diferentes secuencias textuales pueden influir tanto en la comprensión como en el proceso de producción escrita.

El papel que desempeña los diferentes géneros textuales en los manuales, como señala el MCER permite el acercamiento a las normas de organización textual:

- Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
- Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
- Cómo se desarrolla una argumentación
- Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Por consiguiente, para la adquisición o la mejora del conocimiento y la comprensión organizativa de un texto es necesario como señala Elena (2011) emplear actividades que fomenten la adquisición de modelos textuales.

En síntesis, este estudio considera que para aprender a escribir se debe aprender primero a leer. Por ello, se considera necesario la propuesta de prácticas discursivas que envuelvan los textos de comprensión lectora, para que el alumno sea capaz de identificar las características prototípicas de diferentes géneros discursivos, se apropien de ellas y las apliquen en la producción de sus propios textos.

TAMARA ALLER  
Escola Superior de Educação,  
Instituto Politécnico de Bragança  
[tamaller@gmail.com](mailto:tamaller@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- adam, j. m. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- adam, j. m., y Revaz, F. (1996). "(Proto) tipos: la estructura de la composición en los textos". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.
- alexopoulou, a. (2009). "Tipología textual y comprensión lectora en E/LE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le.html>
- baïtjn, m. (1952). "El problema de los géneros discursivos". *Semiología*, 85.
- Canale, m. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- Canale, m., y Swain, m. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, d. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, d. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, d., Iuna, m., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CHARAudeau, P. (2004). "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual". *Revista signos*, 37(56), 23-39.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf)
- domínGuez, i. e. (2010). "Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 7.
- elena, P. (2011). "Bases para la comprensión organizativa del texto". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 125-138.

- 
- Hymes, d. (1972). "On communicative competence", en Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics, Selected Readings (1986)*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- Jouini, K., y Saud, K. (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.
- Larrus, P., y Sánchez abChí, v. (2014). "Los géneros textuales en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera", en *V Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Ensenada. 54-62.
- mendoza Fillola, a. (2002). "*La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>
- miranda, F. (2011). "Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas", en Riestra, D. (Ed.). *Segundas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: UNRN & GEISE.
- Searle, j. r. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, t. a. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, t. a., y Kintsch, w. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Werlich, e. (1975). *Typologie der texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.



